



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Bernadete Collares Barroso Bento

**A produção de vídeos na escola pública como processo alfabetizador**

São Gonçalo

2019

Bernadete Collares Barroso Bento

**A produção de vídeos na escola pública como processo alfabetizador**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B478  
TESE

Bento, Bernadete Collares Barroso.

A produção de vídeo na escola pública como processo alfabetizador / Bernadete Collares Barroso Bento. – 2019. 118f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Mairce da Silva Araújo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Alfabetização – Teses. 2. Escolas públicas – Teses. 3. Telefone celular – Gravação de vídeo – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Bernadete Collares Barroso Bento

**A produção de vídeos na escola pública como processo alfabetizador**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 24 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Mairce da Silva Araújo

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. José Valter Pereira (Valter Filé)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof. Dra. Anelice Ribetto

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu pai, Altair Barroso, que já está no plano espiritual, para quem dei aulas de informática, um ótimo aluno por sinal, e por isso passou a me chamar de tia Dete. Sem saber me deu um grande incentivo para eu me dedicar ainda mais à educação. E para as crianças, minhas companheiras de trabalho, que são a razão desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento necessário às relações humanas. Por isso, desejo agradecer pelas coisas boas, pelas que viraram lições e a tantas pessoas que contribuíram para eu chegar a este momento.

Primeiramente, agradecer a Deus por sua providência e pelo respeito ao meu livre-arbítrio. Obrigada Senhor!

Em segundo lugar à minha família, ao meu companheiro de vida, Sérgio Bento, que está a meu lado em todas as situações, mesmo nem sempre concordando com elas. Aos meus filhos, André, Rafael e Luciana, frutos dessa relação, que se tornaram companheiros também, me proporcionando uma enorme sensação de completude. Sensação que só não é maior se comparada à chegada de Eva e Pedro, meus dois netos queridos e imensamente amados. E não podendo deixar de mencionar minhas noras, Fernanda e Bárbara, que enriqueceram nossa família. E logicamente à minha querida mãe, Etelvina, que experimentou minha ausência em muitos momentos destes dois anos. Obrigada, família!

Agradeço também à minha querida orientadora, Mairce Araújo, que tanto me provocou para que eu saísse do lugar onde tinha firmado minhas raízes, me apresentando novas formas de ver e fazer educação. Que tanto me contagiou com sua alegria mangueirense e sua enorme vitalidade, própria dos que amam a vida. Obrigada, Mairce!

Não poderia deixar de agradecer aos grupos de pesquisa Almefre e Gpale que me proporcionaram muitas experiências, trocas e oportunidades. Obrigada Almefre e Gpale!

Agradecer também à minha chefe e amiga de trabalho, Natália e Aline, que me deram tanto apoio em momentos em que eu mais precisei. Obrigada, Natália e Aline!

E agradecer a minha banca de qualificação, professores Valter Filé, Glaucia Guimarães e Jacqueline Morais, que direcionaram a segunda etapa da pesquisa, vocês foram extremamente generosos comigo. Obrigada, professor/aes!

Agradeço às crianças que foram a razão deste trabalho. Obrigada crianças!

E finalmente gostaria de agradecer aos autores com quem conversei durante a pesquisa. Certamente não teríamos chegado até aqui se não fosse por eles, presentes e ausentes da vida material, mas vivos em suas produções, fontes que nos abastecem a sede de conhecimento. Vou citar um deles, na intenção de fazê-lo representante de todos os outros que constam das referências deste trabalho. Obrigada, professor Paulo Freire!

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

*Paulo Freire*

## RESUMO

BENTO, Bernadete Collares Barroso. *A produção de vídeos na escola pública como processo alfabetizador*. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

A presente pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre experiências vividas de produção de vídeos com celular com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da alfabetização. As experiências aconteceram no ano de 2017 com uma turma de 3º ano de uma escola pública municipal, do município de Maricá, no Rio de Janeiro, e mais tarde, no ano de 2018, com a mesma turma, onde a pesquisa buscou ouvir as impressões das crianças sobre o processo vivido anteriormente. Colocando em diálogo concepções de educação e de processos comunicacionais, a investigação se debruçou sobre as múltiplas aprendizagens favorecidas a partir da produção dos vídeos com as crianças. Inspirando-se, metodologicamente, no uso das narrativas como método de investigação, a pesquisa buscou tirar lições dos processos vividos, que propiciaram outras compreensões acerca das experiências docentes em curso no cotidiano escolar. Resultados que não se esgotam, podendo servir de base para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Alfabetização. Processos comunicacionais. Vídeos com celular.

## ABSTRACT

BENTO, Bernadete Collares Barroso. *The production of videos in the public school as a literacy process*. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

The main research had as main objective the reflection over cell phone video production lived by children in the initial years of elementary education in the context of literacy. The activities took place in 2017 with a 3rd grade class from a municipal public school, in the municipality of Maricá, in Rio de Janeiro, and later, in the year 2018, with the same class, where the research sought to catch the impressions of children on the process previously experienced. The investigation places in dialogue educational concepts and communicational processes. The research was developed on how the multiple learning benefited from the production of the videos with the children. The research selected as main interlocutors Paulo Freire, Jesús-Martin Barbero, Walter Filé, Cecília Guerraschauer, Regina Leite Garcia, Mairce Araújo. Inspiring methodologically, using the narratives as a method of investigation, the research sought to extract lessons from the lived processes, which favor the understanding of experiences, in which the teachers attend the non-school course. Results are not exhausted, and may serve as a basis for future research.

Keywords: Literacy. Communication processes. Mobile videos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Livro de História Projeto Buriti .....	51
Figura 2 -	Atividade de escrita espontânea .....	54
Figura 3 -	Atividade de escrita espontânea .....	54
Figura 4 -	Atenção, gravando! .....	55
Figura 5 -	Atividade de escrita espontânea .....	57
Figura 6 -.	Atividade de escrita espontânea .....	66
Figura 7 -	Foto do Mural da Sala: O Brasil que queremos .....	70
Figura 8 -	Atividade de escrita espontânea .....	70
Figura 9 -	Atividade de escrita espontânea .....	71
Figura 10 -	Atividade de escrita espontânea .....	71
Figura 11 -	Atividade de escrita espontânea .....	71
Figura 12 -	Atividade de escrita espontânea .....	71

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>PESQUISAR E PESQUISAR-SE: TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>PROCESSOS COMUNICACIONAIS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>As tecnologias comunicacionais e a escola: as dificuldades da prática .....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>AS RODAS E OS VÍDEOS: EXPERIMENTANDO FORMAS OUTRAS DE PRODUZIR CONHECIMENTO NA ESCOLA .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Primeiro episódio – tema: as profissões .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2</b>	<b>Segundo episódio – tema: cabelo crespo .....</b>	<b>60</b>
<b>3.3</b>	<b>Terceiro episódio – tema: independência do Brasil .....</b>	<b>68</b>
<b>4</b>	<b>TIA, EU ACHO QUE O MELHOR DE TUDO FOI A GENTE PODER FAZER AS COISAS: A PESQUISA NO OLHAR DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1</b>	<b>Nosso primeiro reencontro .....</b>	<b>77</b>
<b>4.2</b>	<b>Segundo reencontro .....</b>	<b>88</b>
<b>4.3</b>	<b>Terceiro reencontro .....</b>	<b>93</b>
<b>4.4</b>	<b>Quarto reencontro .....</b>	<b>97</b>
<b>4.5</b>	<b>Quinto reencontro .....</b>	<b>103</b>
	<b>ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi sendo gestada em um processo de busca por respostas a muitas inquietações construídas ao longo da minha vida profissional. Por estar envolvida em projetos de apoio escolar para crianças de classes populares, embora tendo como formação o jornalismo, comecei a perceber que tinha algo errado no processo de alfabetização daquelas crianças. Queria descobrir por que tamanha dificuldade para se apropriarem da linguagem escrita se eram tão proficientes em outros conhecimentos, me dando sinais de que o problema não estava com as crianças. Com esta angústia chego à Faculdade de Pedagogia aos cinquenta anos de idade. O meu encantamento por esta área do conhecimento foi muito grande, tanto que logo que terminei o curso estava diante de uma turma de vinte e cinco crianças de uma escola pública, em Maricá, numa classe de alfabetização.

Neste novo contexto, continuei minhas buscas até chegar ao Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais e à presente pesquisa apresentada no texto dissertativo.

O meu ponto de partida da pesquisa foi a elaboração de um memorial de formação a que intitulei como “Pesquisar e pesquisar-se: o caminho de formação da professora dos anos iniciais”, que se configurou como o primeiro capítulo da dissertação. Precisei primeiro pesquisar-me a fim de rever a trajetória construída em meu processo formativo, para entender melhor as questões que trazia em relação ao processo ensino-aprendizagem que acontecia na escola. Iniciei, assim, ainda sem muita clareza dos caminhos a serem percorridos, uma pesquisa narrativa, revisitando o meu fazer cotidiano para nele buscar respostas para as inquietações iniciais. Um pouco mais consciente de minhas trajetórias, olhando mais atentamente para minhas práticas de professora alfabetizadora em sala de aula, não foi difícil eleger as experiências de produção de vídeos com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em sala de aula, como um tema de investigação.

Fui descobrindo que uma pesquisa narrativa não é um simples trabalho de levantamento de dados sobre uma trajetória de vida, mas um esforço de rememorar aquilo o que nos faz vibrar, o que nos move e afeta. Mais que os fatos, o que importam são os sentimentos, a potencia dos acontecimentos sobre seu viver. Nossa trajetória de vida é repleta de momentos que nos impulsionam. São desses momentos que quero falar não só dos momentos que me formaram no passado, mas dos que estão me formando ainda hoje como professora e como ser humano.

Com a opção por tomar como foco minha experiência de produção de vídeos com as crianças, realizados com o celular, nasce o desafio de fazer uma pesquisa que dialoga com duas áreas de conhecimento, educação e comunicação, o que sucitou buscar pontos de convergência entre elas. Abordei, assim, a interface pedagógica com os processos comunicativos pensando na potencialidade criativa do uso dos vídeos na alfabetização das crianças, enxergando a alfabetização como um processo amplo de utilização das linguagens para a sua interação com o conhecimento.

Voltando à minha trajetória de professora, fui percebendo que um descompasso entre as experiências e saberes das crianças das classes populares e os conteúdos ensinados na escola, tinha um papel importante na produção das chamadas “dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita”. Além disso, percebia também que a escola parecia não se fazer interessante para os sujeitos hoje denominados, por vezes, de nativos digitais: crianças que pensam diferente de gerações anteriores, crianças que nasceram num período em que a internet já fazia parte do seu universo de convívio, tanto no aspecto social como educacional. Também conhecidos como geração Z (“Zap”, do inglês, significa “fazer algo muito rapidamente”). Para Marc Prensky<sup>1</sup>, criador do termo, as crianças de hoje já nascem imersos pelas novas tecnologias e mídias digitais e teriam, portanto, características cognitivas (de aprendizado) modificadas, com estruturas cerebrais diferentes e seriam mais rápidas, capazes de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo e mais autorais do que as das gerações anteriores.

A forma linear que a lógica da escrita oferece, ainda domina muitas práticas escolares, o que justificaria alguns desencontros no processo ensino-aprendizagem. Pelos que nos mostra Levy (2011) a aprendizagem sempre se realizou de forma virtual, porque o pensamento e a imaginação são virtuais. Mostrando que o virtual nada tem de oposição ao real, mas sim de um processo de atualização, que é *criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades* (p.16). Levy vem apontando que mesmo o texto, que em sua forma física é linear, se atualiza, se transforma durante o processo de leitura. Ele afirma que o texto é um objeto virtual e abstrato (pg.35), e que a leitura o transforma quando dá sentido ao texto. Atualizando-se a cada momento damos vida própria ao texto, que obedece as nossas próprias visões sobre ele, que vão conduzindo nosso entendimento de acordo com outros textos que já lemos, com nossa imagem do mundo, nossos projetos, nossos prazeres e sonhos. Desta forma o texto terá o papel de interface com nós mesmos. Modernamente podemos chamar a isso de hipertexto, podendo então dizer que

---

<sup>1</sup> Especialista em tecnologia e educação pela Universidade de Yale e autor de vários livros sobre o assunto, entre eles *Ensinando Nativos Digitais* (2010).

estes recursos muitas vezes vistos como modernos, não têm nada de novo, na verdade eles se iniciaram com a própria escrita.

Sem deixar de considerar, ainda, que a própria escrita é uma tecnologia, uma vez que o homem a inventou para significar a sua relação com o conhecimento. Nesta perspectiva vamos perceber que a tecnologia sempre esteve na relação homem/conhecimento.

No caso de nossa pesquisa podemos adicionar mais um elemento neste contexto que é o vídeo. As muitas linguagens que o vídeo utiliza que se materializam no discurso, na imagem em movimento, no som. Seria a relação do sujeito/conhecimento/tecnologia, que se atravessam e que podem ser considerados inseparáveis, produzindo efeitos na vida social (Dias, 2009).

Vygotsky (1984) em sua teoria sócio-histórica diz que o sujeito para construir conhecimento, em especial na escola onde inicia sua gênese social, se constituindo como um sujeito crítico e consciente, precisa trocar, partilhar, negociar, ou seja, precisa interagir com os outros (p.147). Na prática com os vídeos vamos oferecendo a oportunidade da criança realizar um trabalho que a faz pensar sobre o objeto do conhecimento que está sendo abordado, realizando planejamento, elaborando regras, esquemas e ações coletivas que privilegiam e muito esta interação que Vygotsky defende como sendo a educação um processo de comunicação social.

Sendo a linguagem uma ferramenta social de contato, quando oferecemos a oportunidade da produção do vídeo, ampliamos essa possibilidade de interação justamente porque o vídeo tem implicitamente muitas linguagens em sua estrutura. Ele oferece possibilidade de maior interação, mediação e por consequência a internalização. Ressalta o papel do professor como mediador da criança com a zona de desenvolvimento proximal, o que na prática de realização dos vídeos em sala, fica bastante clara este papel da professora.

A partir das teorias de Vygotski podemos compreender o papel potencializador que a prática com os vídeos proporciona para a construção do conhecimento.

Dando continuidade à pesquisa e com intuito de buscar outros referenciais teóricos, fui buscar o que tem sido produzido a respeito de práticas aliadas ao campo da educação e da comunicação, discussão que trago no segundo capítulo intitulado “Processos comunicacionais na educação”. Pude identificar centros de pesquisa em importantes universidades brasileiras que apontam a relevância da temática. Para fazer a articulação comunicação e alfabetização os diálogos com Paulo Freire, Jesús-Martin Barbero, Valter Filé foram valiosos no sentido de me ajudar a compreender melhor os processos que vão acontecendo quando investimos num fazer pedagógico atravessado pelos conhecimentos da Comunicação e da Educação.

Finalmente, chego ao terceiro capítulo denominado ‘As Rodas e os Vídeos: experimentando formas outras de produzir conhecimento na escola’ em que narro algumas experiências com a produção de vídeos com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, selecionadas como significativas para a investigação. Dou mais destaque aos vídeos devido a ser uma ferramenta da comunicação, mas destaco também as rodas de conversas, espaços/tempo de fecundação das ideias, férteis de possibilidades que se desdobram até chegarem ao produto final, que se materializa nos vídeos como um outro instrumento de produção de conhecimento sobre as temáticas discutidas em sala.

Assim, o que busquei investigar foram as aprendizagens mobilizadas no processo de alfabetização a partir da construção dos vídeos. Conforme diz Freire (1987), só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (p.58). Não se trata apenas do uso de tecnologias, mas de uma concepção de aprendizagem relacional.

Uma aprendizagem da pesquisa foi perceber que a construção de vídeos com as crianças em salas de aula, não está condicionada, necessariamente, à modernização dos equipamentos da escola. As salas de aulas já acumulam experiências de uso das tecnologias áudio-visuais utilizando-se de instrumentais existentes no cotidiano da professora e dos alunos, como o aparelho celular, por exemplo.

Fazer da narrativa das experiências vividas em sala de aula com a produção de vídeos com crianças dos anos iniciais um objeto de pesquisa foi grande desafio da investigação. Percorrer os labirintos da indagação sobre a própria prática, buscando desvencilhar-me de perguntas que já continham respostas, desafiou-me a compreender melhor que conhecimentos e desconhecimentos tais narrativas revelavam/escondiam sobre o processo vivido.

Comecei a pesquisa acreditando que bastava mostrar o trabalho que realizava em sala de aula. No processo fui sendo desafiada a elaborar novas perguntas, a mergulhar mais fundo em minhas observações e reflexões, a aprender algo novo. Fui em frente, tentando apreender que professora sou eu, e quem eram as crianças que me tiravam da posição de “ensinante” para a de “aprendente”.

Incentivada pela banca de qualificação retornei à escola para recontrar a turma com a qual construíra minhas narrativas para tentar perceber se, e o quanto essas experiências foram importantes para as crianças, se e que transformações causaram e como elas narrariam os momentos em que produzimos vídeos. Novas aprendizagens e descobertas se colocaram nesse processo que deu origem ao quarto capítulo.

Terminei o processo investigativo com a constatação de que a pesquisa não era mais apenas minha, mas também pertencia àqueles sujeitos que protagonizaram e possibilitaram minhas reflexões. Em busca das marcas que a pesquisa deixara nas crianças encontrei as marcas que ficaram em todas/os nós. Marcas deixadas pelas experiências vividas, naquele ano de escolaridade, com a esperança de produzir conhecimentos, que possam ser úteis a tantas outras professoras que como eu, buscam caminhos cotidianos para a produção de um conhecimento que conecte professoras e crianças no e com o mundo, numa perspectiva transformadora.

A proposta aqui é compartilhar minhas reflexões sobre as possibilidades e limitações do nosso fazer pedagógico.

## 1 PESQUISAR E PESQUISAR-SE: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Me descobrir professora tão tardiamente foi algo surpreendente pra mim. Ainda hoje me pego tentando compreender como isso aconteceu. Buscando explicações nos recantos de minhas memórias, experimento viver “um processo de pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomada de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai” (JOSSO, 2006, p.7).

Aceitei assim, o convite de Moraes e Araujo (2013) para iniciar minha dissertação fazendo da escrita um exercício de autorreflexão.

Escrever é uma tentativa. Um exercício de autorreflexão e, portanto, de busca de autoconhecimento... Escrever é, portanto, um ato criador. Se constitui como um exercício de transformação pessoal, de ressignificação de memórias, experiências e sentidos - daqueles tecidos na própria vida e no mundo. (p.145)

Em minha juventude achei que o jornalismo daria conta da minha inquietação sobre as desigualdades sociais. Trabalhar a partir desta perspectiva era uma questão ideológica desenvolvida no Colégio Pedro II, onde cursei o antigo ginásio e o segundo grau, atuais fundamental 2 e ensino médio. Ali encontrei professores que me ajudaram a pensar, a confrontar ideias e assim ir desenvolvendo opiniões novas sobre o mundo a minha volta. Questões que não vinham de minha família, mas que afloravam no ambiente escolar. Se defrontavam com a visão que eu trazia do meu pai, sempre conservador, Lacerdistas por convicção e da visão ingênua e limitada que trazia do Externato Pio XII, escola de freiras em que fiz meu curso primário. Toda aquela avalanche de novas informações despertavam em mim um lado até então adormecido. Um lado crítico de inconformidade com as desigualdades sociais, e como escrevia bem, tinha minhas redações sempre elogiadas, fui recebendo sugestões de meus professores de me tornar jornalista. De início queria estudar história, mas vinham sempre os elogios sobre os textos, e isso me influenciou bastante na escolha de minha futura profissão.

Hoje penso que junto com a semente do jornalismo veio junto a semente da docência, na perspectiva trazida por Frigotto (2017)

A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, se desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos.(p.31).

Estudar no Pedro II foi um divisor de águas em minha vida, ali saí de uma espécie de redoma em que vivia e percebi outras realidades. Uma das fortes características daquela escola era a diversidade social, eu tinha amigos de famílias ricas e outros de origem popular. Aprendi a andar de trem com meus amigos de Realengo, eu descia em Madureira para pegar um ônibus para Vaz Lobo, onde morava, e tive a oportunidade de realizar trabalhos em grupo em coberturas de Ipanema. E descobríamos que tais deslocamentos tanto era novidade para nós do subúrbio, quanto para os da zona Sul. Um momento rico de experiências foi quando levamos um desses colegas que vivia em uma cobertura em Ipanema e tinha o sonho de andar de trem. Neste dia ele dispensou seu motorista que o levava e buscava na escola e fomos a pé até a central do Brasil e dali pegamos um parador, foi incrível ver o brilho de seus olhos diante de uma realidade que ele nunca experimentara. Foi uma descoberta pra mim também, percebi que não existem barreiras no campo do humano, éramos adolescentes com os mesmos medos e sonhos. Mas ao mesmo tempo, vi que essa igualdade não nos levaria para os mesmos caminhos, o João era filho de um cardiologista famoso, tinha sua vida toda planejada para seguir a profissão do pai, provavelmente ele não experimentaria dificuldades para isso, viajava pelo mundo, falava idiomas, ia a teatro. Nunca me esqueço do choque que tive quando num desses momentos de trabalho em grupo, subimos o elevador de um desses prédios bacanas e tinha uma família, pai, mãe e duas crianças, falando inglês entre si, achei que eram estrangeiros, mas nosso amigo esclareceu que não, faziam isso para ajudar seus filhos a se tornarem fluentes na língua. Eu que, naquela época só aprendia o inglês da escola, quase não entendi nada, mas certamente se morasse ali, de tanto ouvir iria melhorar minha fluência também. Imaginei que engenheiros, médicos ou artistas usassem aquele elevador e a cada fragmento de conversa João Paulo aprendia alguma coisa com eles, por isso ele era tão esperto, aprendia até sem se esforçar. Enquanto nós, não tínhamos os mesmos estímulos. João ia para a Disney nas férias como prêmio por ter passado de ano, nós ficávamos ajudando nossos pais em seus ofícios, eu cuidava de minhas irmãs mais novas, faxinava a casa, mas tinha outros colegas, principalmente os meninos, que iam trabalhar com seus pais em balcões de padaria, em oficinas mecânicas. Nossos vizinhos não falavam inglês, não dominavam o português da norma culta, convivíamos *com nós vai, nós volta*, discutiam futebol com paixão, conversavam em voz alta nas ruas. Nossos pais tinham outra concepção sobre nosso papel na escola, se tirávamos notas ruins éramos castigados, se tirávamos nota boa, não fazíamos mais do que nossa obrigação. Hoje vejo que se as diferenças se visibilizam no cotidiano, e são produzidas pela e na estrutura de classe da sociedade. Do trem da Central à Madureira éramos só adolescentes brincando, cantando hinos do Pedro II, com nossos risos soltos. Mas na dura

realidade da vida nossos caminhos seriam sim, bem diferentes. Eu tinha a certeza que para chegarmos ao mesmo ponto que nossos colegas, teríamos que realizar um esforço pessoal enorme, lutando com as realidades que nos atravessavam. Mas no simples desejo do João de andar de trem aprendi o quanto somos essencialmente iguais. Outro lugar em que parecíamos iguais era na escola, em minhas lembranças não há registros de discriminação por parte dos professores e funcionários, O que necessariamente não quer dizer que não existisse. E ao voltar em minhas memórias descubro o que me fez acreditar no potencial a escola pública, que ela precisa ser para todos, não só dos mais pobres, porque sem aquele elo de ligação com meus colegas minha formação seria outra.

Invadindo meu exercício reflexivo, outra experiência vivida no Pedro II *pede* pra ser contada, ensinando-me sobre o caráter fragmentário do processo rememorativo do qual, Riobaldo, personagem-narrador de Grande Sertão Veredas, explica brilhantemente:

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam. Contar seguido, alinhavado só mesmo sendo as coisas de rasa importância (ROSA, 1986, p. 92).

Certa vez, o inspetor geral do colégio resolveu ser totalmente rígido na cobrança com o uso do uniforme, o que acontecia esporadicamente. A falta de um cinto, uma meia que não fosse três/quartos, a falta da gravata nos meninos, tudo era motivo para barrar os alunos na entrada. Estudávamos na unidade do Centro, todos morávamos longe, não houve um aviso prévio sobre a exigência, portanto, estávamos perdendo aula por motivos que não nos pareciam relevantes. Muitos eram os motivos de indignação. A porta da escola ficou repleta de alunos, inclusive eu. Acontece que meu pai comprava o Jornal dos Sports diariamente e eu gostava de ler uma coluna sobre Educação que o jornal mantinha. Daí tive a ideia de ligarmos para o colunista e contarmos o ocorrido. Fomos para um orelhão e ligamos. Uma hora depois estávamos diante de uma equipe de reportagem do jornal, que nos entrevistou, fez fotos e publicou nossas reivindicações. Como resultado do movimento o diretor da unidade voltou atrás e naquele momento a cobrança do uniforme deixou de ser um impedimento para a entrada do aluno na escola. Acho que foi ali que comecei a ver o potencial das lutas sociais para mudar a realidade. Essa página de jornal até hoje mora em uma caixinha de lembranças.

O exercício autorreflexivo de rememoração a partir da escrita, confirmando que “escrever sobre si permite rever e ressignificar experiências vividas”, foi me possibilitando tomar a palavra e lutar contra o esquecimento, como defendem Araujo e Morais (2017) .

A defesa que fazemos da escrita docente representa tanto uma luta contra o esquecimento quanto uma defesa pelo direito à palavra e ao dizer, aspectos que merecem atenção nestes tempos modernos. Benjamin mais uma vez nos alerta sobre a necessidade de desenvolvermos sobre as experiências vividas uma atenção sensível, já que *elas se perdem quando as histórias não são mais conservadas*. (1985: 205). Portanto, é preciso (e possível) assumir a narrativa como um direito ético e estético, como uma forma de olhar a contrapelo o que se vive e se viveu. E uma das formas de conservar o vivido é escrevendo. ( p. 216)

O tempo, implacável, passou e logo no início de minha carreira me casei, tive três filhos e muita dificuldade em conciliar minha profissão com a família que formei. À medida do possível então, busquei um trabalho em que pudesse me dividir entre as tarefas de ser mãe e ser profissional. Este um dos grandes desafios que a modernidade trouxe para as mulheres.

Naquele momento saí da cidade do Rio de Janeiro para morar no interior, mais especificamente em Maricá, cidade de vida calma, à beira do mar e de lagoas lindas. Ali foi mais fácil pelo próprio ritmo de vida do local, tendo trabalhado em um jornal tabloide e chegando à editora de um telejornal diário na TV Barra Leste, uma TV comunitária repetidora da TV Cultura de São Paulo, que tinha como objetivo de abrir espaço para as demandas da população.

Ao mesmo tempo me inseri num projeto social de apoio escolar oferecido a famílias em situação de pobreza, através encontros semanais, com cerca de 50 crianças provenientes das escolas municipais. Crianças alegres e inteligentes, que traziam muitas dificuldades na apropriação e no uso da linguagem escrita. Eram, em sua maioria, repetentes, considerados incapazes pelo sistema no qual estavam inseridos. As diversas tentativas pedagógicas puramente intuitivas mostraram o caminho do lúdico como uma alternativa eficaz. Foi assim que, ao longo de quase 20 anos, vi crianças superando suas dificuldades com a leitura e escrita, embora com muito custo. Percebi o quanto o fracasso escolar vai consolidando as desigualdades sociais e assim, me tornei uma crítica veemente da escola. Encarando este complexo desafio, percebi que precisava de mais fundamentos teóricos para enfrentá-lo. Nesta ocasião a Universidade Severino Sombra inaugurava um campus avançado em Maricá. Foi assim que logo me matriculei para iniciar o curso de Pedagogia à noite. Definitivamente me envolvi em um caminho que não teria mais volta. Me senti muito animada com a possibilidade de contribuir mais efetivamente para o enfrentamento das desigualdades sociais através da educação.

Aos poucos ia me aproximando da docência por caminhos que se atravessavam.

Temos entendido a escrita docente não como relato informativo, texto que busca ilusoriamente a linearidade e objetividade, demarcada pela cronologia dos fatos, mas

como registro de uma travessia de vida, o que pressupõe complexidade, enredamentos e desordens. (ARAUJO E MORAIS, 2017, p. 216)

Assim que terminei a faculdade, já com 54 anos, me vi assumindo a uma vaga de professora concursada pela prefeitura de Maricá. E todo o resto parece ter perdido o sentido, era ali mesmo que queria estar. Havia encontrado um lugar que me dava uma satisfação profissional que jamais sentira antes.

E num piscar de olhos estava eu diante de 25 crianças, de um segundo ano do fundamental, nervosa como uma adolescente, com medo, mas feliz, muito feliz. Acontece que antes eu via com clareza os erros da escola, mas agora que estava dentro dela a situação era diferente. Antes eu analisava o outro, mas agora era a mim mesma. Que fazer com as diferenças, como mediar as dificuldades em meio a conteúdos, festas, projetos, rotinas infundáveis, questões sociais, emocionais?

As dúvidas continuavam e em minha nova procura por respostas encontrei o Grupalfa, um grupo de pesquisa em alfabetização de crianças das classes populares, coordenado pela professora Regina Leite Garcia, na Universidade Federal Fluminense. Ali obtive muita orientação. Percebi que as minhas inquietações habitavam o universo de muitas outras professoras, que como eu, buscavam compreender as dificuldades nas práticas de sala de aula, para superá-las. Foi através desse grupo que me senti fortalecida, que percebi que minhas intuições estavam me levando para caminhos potentes em meu fazer cotidiano. Afinal, eu nunca me conformei com a ideia hegemônica de que as dificuldades de aprendizagem estavam nas crianças. Percebia pelas experiências vividas com elas, que todas são capazes de aprender, e que os inúmeros fracassos que uma visão do processo ensino-aprendizagem atribui às crianças eram na verdade nossos, da sociedade, da escola, da concepção pedagógica com a qual trabalhamos, que não considera as diferentes lógicas mobilizadas pelo processo de aprender de cada criança. Aos poucos fui me tornando uma professora pesquisadora, conforme nos convocava a professora Regina Leite Garcia.

E, assim, assumi meus erros e minha arrogância e parei de procurar culpados na escola. Parti para a prática com a certeza de que nada seria fácil. Que cada criança guarda em si um universo de possibilidades e que eu teria que mergulhar em cada um desses universos para realizar o meu trabalho. Certamente não iria conseguir esta meta enorme, certamente erraria também, porém ter um olhar mais complexo sobre a escola e sobre minha própria prática, me permitiria compreender melhor as dificuldades, tanto nossas, quanto das crianças. Passei a dar valor ao trabalho coletivo, a olhar com mais respeito as inúmeras companheiras

que realizam trabalhos pedagógicos que, a meu ver, se revelavam como significativos e potentes.

Passei a investigar minha própria prática para saber o que funcionava e o que não funcionava, e assim aprendi a estranhar o meu fazer e a questionar minhas aulas sempre pautadas na minha própria narrativa, considerando o aluno como aquele que nada sabe. Paulo Freire (1987) diz que educador que se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como um processo de busca (p.58).

Aprimorando meu olhar, comecei a perceber meus alunos como sujeitos. E com olhos mais humanizados, me reconheci neles. Era eu mesmo ali em cada um deles. Fui me deixando dominar por este sentimento de empatia e lembrei dos meus medos em relação ao universo escolar quando era eu mesma a aluna, diante do difícil processo de alfabetização. Não que deveria ser difícil, mas foi para mim e vejo que ainda é para muitas crianças.

Percebi que falar de meus alunos era, de certa forma, falar de mim mesma, e que relembro meus primeiros dias na escola poderia entender melhor o que meus alunos sentiam. O medo diante do novo nos olhos de alguns, ou mesmo a rebeldia de outros, são contextos que me remetem aos muitos momentos que reagia diante de minhas professoras. Eram tantas incertezas. A ausência de sentido do processo ensino-aprendizagem fazia daquelas salas de aula, dos primeiros anos de escolaridade, um peso grande para mim. Estava rodeada de outras crianças, mas era como se elas não estivessem lá, nós não podíamos conversar, nem brincar, só ficar ali sentadas, ouvindo o que as professoras tinham a dizer.

A lembrança da experiência vivida na infância me leva a desconfiar que, algumas crianças, tal qual bichinhos acuados diante do perigo, ao entrarem para a escola, percebem mais, porque o medo desperta-lhe a intuição de que algo está errado, algo quer sequestrá-las de seu jeito de ser e de viver, para se enquadrarem em modelos que desconhecem, e que não se encaixam. Isso devido às diferenças culturais que encontramos na escola e este é um dos maiores desafios na alfabetização das crianças das classes populares, o de não apagar suas formas de ver e estar no mundo. Como afirma Araújo, *para a maioria das crianças pobres, afrodescendentes, moradoras das periferias, a alfabetização vem acompanhada de uma forte desqualificação de seus saberes, valores, linguagens.* (2001, p.149)

Embaralhadas pela memória, as reflexões sobre minha travessia me fizeram dialogar mais uma vez com Araujo e Morais (2017).

Desta forma, compreendemos a escrita de si como o registro de uma travessia de vida, frequentemente contada de forma não linear. A memória é tecida pelo tempo e, como diz Saramago, “*o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar*”, (2003, p.56). Assim, apostamos na possibilidade de que as escritas docentes possam fazer mover as histórias acomodadas nos porões da memória, pondo em movimento através da palavra escrita, aquilo que se viveu. Isto implica mirar os acontecimentos sem necessariamente buscar relações de causa e efeito. Significa reparar nos saberes tecidos pela e na experiência, ver nas insignificâncias, nos miúdos da vida, a potência das micro-histórias que colocam em desafio as meta-narrativas que compõe a historiografia tradicional, universalista, imposta pelo pensamento colonizador. ( p. 220)

Assim, *movendo e aproximando as experiências na superfície oblíqua e ondulante* do tempo, volto aos anos 60, para a pequena escola do bairro de Boa Esperança, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, um lugar onde eu não queria estar. Aquele lugar não era o meu lugar, eu me sentia sem chão. Meu pai tinha o sonho de ter um sítio e comprou uma casa naquele lugar bem longe, onde poderia criar galinhas, patos, gansos. Assim saímos de um prédio onde morávamos perto de nossa família, com minhas tias, primos, meu avô e fomos para a roça, longe de tudo e de todos. Eu tinha só três anos de idade mas lembro desta forte sensação de insegurança. Certa vez, aos quatro anos, quis olhar os filhotes de gansos que tinham acabado de nascer e certamente os gansos pais não gostaram da minha atitude e me atacaram, me enchendo de pavor. Tudo aquilo me assustava muito e o início de minha vida escolar aconteceu em meio a esta experiência. Eu não queria ir. Minha irmã mais velha me acompanhava, seguíamos a pé por um caminho cheio de bois. Eu tinha pavor dos bois, eles tinham a cara preta... como na música. Lembro-me de que gritava, chorava e voltava para casa levando bronca. Mas minha mãe insistiu e eu tive mesmo que ficar por lá. A tentativa da minha mãe para contornar o problema foi conseguir uma companhia para mim: uma menina pobre da vizinhança que estava fora da escola e que assim, finalmente, pode ter acesso a um direito ainda hoje negado a uma parcela da população. Só assim eu parei de resistir. Às vezes, até tentava gostar da professora, mas não dava o braço a torcer. Assim foi o início de minha escolaridade: muito medo e muita birra para enfrentar o medo. Nossas memórias não têm compromisso com o que “realmente aconteceu”. Ficam as memórias afetivas, que podem ser mais sensações do que lembranças. Mas posteriormente mudamos daquela lonjura e voltamos para o Rio de Janeiro. A princípio estudava numa escola pública perto de casa, mesmo assim o medo continuava. Certo dia, não lembro como, fugi e cheguei em casa chorando. Meus pais, indignados com a falta de controle da escola, me transferiram para uma escola de freiras. O Externato Pio XII, uma escola enorme, tinha grandes escadarias e muitas crianças e eu ia de ônibus escolar. Mais uma vez o medo. E se aquele ônibus não me esperasse? Ficava na aula

preocupada o tempo todo. Mas a visão da irmã Expedita compensava, ela era linda. Como poderia ser freira com aquele jeitinho de menina? Ela ensinava com doçura, me lembro bem disso. Porém, a mesma sensação sentida na escola anterior de que eu não pertencia aquele lugar permanecia comigo.

Foi assim que passei os cinco anos do curso primário, atualmente primeira etapa do ensino fundamental, naquela escola, escondida atrás do silêncio. Depois no terceiro ano ficou ainda mais difícil, tinha que saber a tabuada, tinha que fazer leitura silenciosa sem mexer a boca. Isso eu nunca consegui, e as broncas continuavam. E veio a professora particular, a tia Maria, com uma voz de trovão e uma escova de sapatos para bater nas mãos de quem errava a bendita tabuada, tinha até fila para a tortura. Certa vez apavorada, eu fugi e me escondi atrás de uma roseira enorme. Na tentativa de me tirar de lá a explicadora acabou empurrando-me ainda mais para aqueles espinhos. Fiquei toda machucada e ainda levei o dobro dos bolos nas mãos. Minha mãe não me defendeu e ainda me colocou de castigo.

Tristes lembranças da famigerada matemática. Situação pior foi a de Graciliano Ramos, no romance *Infância*, onde ele narra a verdadeira tortura que sofreu quando seu pai, que segundo o escritor, não tinha vocação para o ensino, quis meter-lhe o alfabeto na cabeça usando um côvado, feito de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos. Graciliano descreve o sofrimento que se seguia às lições, quando suas pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, e os dedos grossos que mal podiam se mover, latejavam como se funcionavam relógios dentro deles.

A tortura tinha começado em casa mesmo com seu pai tentando ensiná-lo as primeiras letras do alfabeto. Até que chegou o dia de ir para a escola:

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direitinho: encolhido e morno, deslizava como uma sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. ...Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. (RAMOS, 1961, p. 116-117)

Assim como Graciliano Ramos meus primeiros contatos com a escola foram cercados de medo, de insegurança e sensação de abandono.

Mas nem tudo era sofrimento. Na escola também existiam as aulas de música. Adorava cantar. As músicas eram lindas... Assim foi minha vida escolar nos anos iniciais, muito rigor, muita disciplina, mas com boa dose de doçura de algumas professoras. Vivia tudo aquilo no mundo da minha imaginação porque o corpo era rígido e a voz emudecida.

Lembro-me bem de que chegava em casa e queria contar tudo o que eu tinha aprendido, tudo o que estava preso, mas minhas irmãs não davam atenção. Minha mãe estava sempre ocupada, e eu acabava contando tudo para as minhas bonecas. Naquele momento eu era a professora e gritava, colocava de castigo, mas também cantava com elas... Nem imaginava que um dia seria uma professora *de verdade*.

Hoje eu falo para minhas alunas brincarem de professora com suas bonecas, pois é uma ótima forma de estudar. Mas minha iniciação com a leitura e a escrita não se deu somente na escola, dois fatos que aconteceram fora do espaço escolar foram os responsáveis por desvendar para mim o sentido da linguagem escrita. Um foi pela ocasião em que dormi fora de casa pela primeira vez. Ao retornar encontrei um livro em minha cama: A galinha ruiva, era um presente dos meus pais. Nunca vou esquecer aquela sensação: agora sabia que valera a pena aprender a ler. Aquele livro acompanhou-me por muitos anos. O outro fato aconteceu por ocasião de uma visita à casa de amigos dos meus pais. Enquanto os adultos conversavam, sentei-me diante de uma estante e comecei a folhear alguns livros que me pareceram enormes. O título era fascinante para mim: Tesouro da Juventude. Eu lia e me encantava pelas tantas descobertas, pelas poesias, pelas figuras. O casal ficou tão encantado com meu interesse que me presenteou com a coleção. Eu li e reli trechos daqueles livros não sei quantas vezes ao longo de minha infância e juventude, em especial, as poesias me faziam viajar pelas palavras de muitos autores. Tratava-se de uma coleção de 18 volumes que se apresenta como “Enciclopédia em que se reúnem os conhecimentos que todas as pessoas cultas necessitam possuir, oferecendo-os em forma adequada para o proveito e entretenimento dos meninos” (*Tesouro da Juventude*, 1957), e que foi uma das obras mais populares, nesse formato, no início do século XX, no Brasil. Foi difícil me desfazer deste “tesouro”, mas acabei doando a coleção para a biblioteca da escola municipal onde trabalho, em Maricá.

É interessante perceber que o sentido da leitura e da escrita chegou para mim fora da escola, em ocasiões de descobertas que fiz em relação ao universo letrado sem compromisso com deveres e lições de aula ou de casa. Eu nunca parei de cuidar de meus livros. Eles estão sempre presentes em minha vida. Depois do curso primário fui estudar no Pedro II, tinha enorme orgulho disso. Mas não foi fácil, eram novos medos a serem enfrentados. Eu era muito tímida, mas queria imensamente participar daquele novo universo. Aos poucos enfrentei a mim mesma e me permiti ser mais livre. Ali fui feliz. Fiz amigos, aprendi muitas coisas.

Mergulhando no meu passado, posso analisar melhor a situação que enfrento hoje. Com Moraes e Araujo (2013) percebi que a produção desse memorial, como um exercício de

escrita de si, me possibilitou fazer um balanço, que sendo retrospectivo, também me permitiu olhar para o hoje e prospectivar o futuro:

[...] as histórias de vida permitem às pessoas fazer um balanço retrospectivo das suas vidas, considerar nesse balanço os recursos, os projetos e os desejos que são portadores de futuro. Possibilita a interioridade dos sujeitos, o seu mundo interior através das representações, ideias, sentimentos, emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam. (p.139)

O exercício de buscar minhas memórias me faz perceber que as crianças são muito mais do que aparentam ser. Percebo que existe um universo cultural muito mais amplo do que minha sala de aula. Tento me aproveitar disso para aproximar-me delas o mais que posso. Quero conquistá-las, acolhê-las. Afinal, sei que todas são potencialmente capazes. O reencontro com minhas experiências me mostrou caminhos em busca de afetar as crianças com as quais trabalho. Busco perceber o que se passa por trás do brilho dos olhos, ora assustados, ora curiosos, outras vezes distantes... Vejo-as como sujeitos que como eu querem estar no mundo e participar da vida, lutando contra tudo aquilo que tenta impedir tal realização. Assim, as vejo como sujeitos que, potencialmente podem ser mais no sentido que nos diz Paulo Freire (1997), que entende o ser humano como um ser em constante processo de humanização, partindo de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Acredito que podemos conseguir crescer neste processo, elas e eu. Este conceito implica na possibilidade de sua humanização ou desumanização como duas possibilidades reais, sendo que a segunda surge quando negamos sua vocação e suas possibilidades. Daí a necessidade de se lutar pela sua humanidade roubada, uma vez que este modelo de sociedade tenta subtraí-los em sua cidadania.

Na convivência com minhas colegas professoras tenho procurado fugir sempre das conversas que insistem em responsabilizar as crianças e as famílias pelo fracasso da escola. Ao mesmo tempo, sinto crescente a necessidade de fundamentar teoricamente minhas intuições de professora, especialmente, as que apontam que os filhos dos trabalhadores precisam se sentir valorizados e fortalecidos para o enfrentamento deste modelo de sociedade segregador e feroz.

Os caminhos encontrados para responder a necessidade de fundamentação teórica sobre minha prática começaram a ser traçados no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*: Alfabetização de Crianças das Classes Populares, da Universidade Federal Fluminense, no qual apresentei a monografia intitulada *Educação e comunicação na prática alfabetizadora: um relato de experiência*. A pesquisa teve como foco uma reflexão sobre a experiência, por

mim realizada, com a produção de vídeos sobre o Bairro Saco das Flores, local onde se localizava a escola, com uma turma de crianças de 2º e 4º anos do ensino fundamental, da rede municipal de Maricá, no Rio de Janeiro. Utilizando meios e modos mais condizentes com os interesses das crianças, como é o caso dos artefatos midiáticos, a produção do vídeo se transformou numa ferramenta potente de estímulo à criação de textos através da criação de roteiros, perguntas para entrevistas, dentre outros.

As reflexões desencadeadas a partir do mergulho em minhas experiências de vida me permitiram ver que a professora que sou hoje não pode prescindir de nenhuma das experiências vividas nas múltiplas facetas da vida que foram me constituindo: a criança teimosa, amedrontada e insegura, a adolescente que descobriu outros caminhos no colégio Pedro II, a jornalista que trabalhou na edição de um telejornal de uma tv comunitária, a colaboradora de um projeto social de apoio escolar, o encontro tardio com o magistério e tantas outras facetas que não foram contempladas nesse momento.

Cheguei ao Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Uerj – (PPGEDU/FFPUerj), cheia de questões construídas ao longo de minha trajetória articulando os campos da Educação e Comunicação, no movimento de ampliar e aprofundar a discussão sobre a fertilidade da produção de vídeos em sala de aula com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como processo alfabetizador.

Comecei, assim, a elaborar um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no mestrado, no qual tomo novamente a minha prática de professora alfabetizadora e a experiência de produção de vídeos com as crianças da primeira etapa do ensino fundamental como objeto de investigação.

A continuidade e o aprofundamento do diálogo com autores tais como: Paulo Freire, Valter Filé, Jesus Barbero, Regina Leite Garcia, Mairce Araujo e Jacqueline Moraes foram me permitindo ampliar e tensionar o olhar sobre minha prática pedagógica envolvendo o uso das tecnologias no cotidiano escolar, em busca de favorecer a criação de novos caminhos para uma abordagem da leitura e da escrita como forma de ler e escrever mundo e seus contextos.

Visando contribuir com a discussão sobre o trabalho com narrativas na investigação em educação, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) identificam quatro modalidades de uso de narrativas na formação e na pesquisa em educação. São elas : 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisadas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas.

Reverendo o caminho percorrido na produção da dissertação, identifiquei-me no quarto grupo descrito pelos autores:

No quarto e último grupo incluímos as pesquisas que só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. ( p. 11)

Colocar em diálogo as experiências vividas com os estudos para a partir daí perceber as lições sobre a prática alfabetizadora, foi um caminho que só pareceu ter sentido no avançar do processo. A pesquisa narrativa é uma pesquisa em movimento porque é resignificada o tempo todo pelo próprio narrador, em meu caso, uma narradora, uma vez que o texto narrativo é atravessado por dimensões emocionais, sociais, políticas, ideológicas. E foi através dessas dimensões que algumas questões começaram a ser elaboradas: Que conhecimentos vão sendo mobilizados quando as crianças são desafiadas a produzir vídeos em sala de aula? Que conhecimentos prévios se tornam visíveis no processo de produção de vídeos na sala de aula? A produção de vídeo em sala de aula com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental pode se constituir como mediadora de reflexões sobre os contextos socio-culturais? A elaboração de vídeo em sala de aula pode ser favorecedora da construção de relações autorais das crianças no campo da produção do conhecimento?

Iniciei minhas buscas pesquisando sobre o que tem sido produzido dentro desta temática, e assim pude construir um caminho teórico que reforçasse minhas intenções de pesquisa na produção de vídeos com as crianças em séries iniciais como possibilidade de alfabetização. E me deparei com o conceito de processos comunicacionais, que conseguiu atender muito mais às minhas expectativas sobre o que realmente produzimos de resultado com nossos vídeos.

## 2 PROCESSOS COMUNICACIONAIS NA EDUCAÇÃO

Em busca de melhor estruturar um referencial teórico-metodológico para a pesquisa busquei o que tem sido produzido no meio acadêmico sobre práticas pedagógicas que se utilizam de artefatos midiáticos na escola, e encontrei muitos trabalhos voltados para uma educação para as mídias a partir de uma perspectiva crítica, além de narrativas das produções dos professores sobre o uso das novas tecnologias em suas práticas em sala de aula.

Também encontrei a utilização da terminologia *educomunicação*, sugerindo um atravessamento das duas áreas do conhecimento, o que a princípio me encantou, mas fui levada pela banca de qualificação a perceber que essa iniciativa tem uma dimensão muito ampla, que não atendia aos propósitos da pesquisa.

O levantamento inicial revelou que existem aproximadamente 60 centros de pesquisas de pós-graduação, nas áreas da Comunicação, da Educação e das Ciências Humanas em todo o Brasil, com mais de 200 teses defendidas e disponibilizadas no banco de tese da Capes, entre 1996 e 2016<sup>2</sup>.

Na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, existe o Núcleo de Educação e Comunicação NEC, que também contribui para as pesquisas sobre a inter-relação Comunicação e Educação. Segundo o site do núcleo, “o conceito e as práticas *educomunicativas* vem somar-se às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere especialmente à área das linguagens e suas tecnologias<sup>3</sup>”. Encontramos também na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ uma linha de pesquisa Escola de Comunicação e no Programa Interdisciplinar de Comunidades e Ecologia Social (EICOS), com ênfase em Educomunicação, além de projetos de extensão que trabalham com a área de Educação, em especial o Animaeco e o *Educomunicação Ambiental*<sup>4</sup>.

O espaço que as reflexões sobre as práticas *educomunicacionais* vêm ocupando, tanto nas produções acadêmicas, quanto nos projetos educacionais oficiais, também pode ser medido a partir de opções curriculares do próprio Ministério da Educação. Exemplo disso é que desde 2007 o uso da linguagem midiática como prática educativa, a ser trabalhado nas escolas sob a forma de oficinas, foi inserido como componente curricular do Programa Mais

---

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/index.php/46-professores/dmac/210-cristina-haguenauer>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Educação, Tal programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituindo-se como estratégia do Ministério da Educação para promover a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral<sup>5</sup>. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal podem fazer a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optarem por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O macrocampo "Educomunicação" inclui as seguintes mídias: Jornal Escolar, Rádio Escolar, História em Quadrinhos, Fotografia e Vídeo<sup>6</sup>

Dados como esses nos permitem afirmar que esse campo de reflexão vem trazendo contribuições sobre o fazer pedagógico que circulam no mundo acadêmico, orientam políticas públicas, inclusive na área educacional. Contudo, quando entramos na escola, o que ainda percebemos é uma penetração ainda incipiente de tais referenciais seja como reflexão teórica, seja como práticas. Assim, práticas como por exemplo, produzir um jornal, montar uma rádio, elaborar um vídeo para postar no *youtube*, mesmo como produções caseiras, são experiências que mobilizam conhecimentos diferentes das práticas expositivas que prevalecem na escola, e ainda continuam distantes do espaço escolar.

Para começar minhas reflexões a partir do que encontrei, senti necessidade de localizar minhas narrativas dentro das duas áreas citadas. Definir em que segmentos da educação e da comunicação estava embasando a minha pesquisa.

Freire afirma que a busca do conhecimento que não seja dialógica é um simples ato de transmissão ou extensão do saber, e que os/as educandos/as terão o simples papel de arquivadores de seus comunicados. Para ele *a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.* (FREIRE: 1975, p. 69). Tal afirmação ajudou-me na condução da pesquisa.

Partindo do princípio que a comunicação se baseia no diálogo podemos arriscar dizer que na comunicação não existem sujeitos passivos. O diálogo não se propõe a passar conteúdos, não admite transferência de saber. Freire (1987) defende o diálogo como uma

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/116-quem-e-quem-1534541290/seb-educacao-basica-2024241802/41181-historico-mais-educacao>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

exigência existencial (p.79). *Sem ele não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação* (p.83).

Freire me ajudou a compreender que o que eu buscava abordar eram os processos comunicativos, que acontecem nas experiências vividas na sala de aula, que se constituíam como objetos da investigação. O foco da pesquisa era a elaboração de vídeos em sala de aula com e pelas crianças, mas eu estava consciente de que os vídeos eram meros instrumentos, o que se fazia a partir dos vídeos é que era o objeto da análise investigativa.

Finalmente, encontrei em Walter Filé<sup>7</sup>, em suas experiências com práticas comunicacionais em pequenos grupos, aportes que me fizeram pensar mais claramente sobre os processos comunicativos, e pude perceber que seus apontamentos tinham muita relação com os meus anseios. O uso do termo processos comunicacionais em substituição da palavra comunicação começou a ganhar sentido para mim. Pensar em processos nos permite reconhecer a comunicação como algo em movimento, que constrói experiências a partir de uma perspectiva participativa. E como diz Filé (2002), substituindo o substantivo comunicação pelo verbo comunicar podemos compreender melhor os processos interacionais entre as pessoas.

Os processos comunicacionais levam em consideração os contextos, a intenção do emissor e a valorização do interlocutor, de como ele recebe e o quanto ele compreende e interage. Tudo isso pode acontecer mediado pela tecnologia, mas não por causa dela.

Comunicar, então, não significa simplesmente transmissão e recepção de mensagens. Quando elegemos os meios como prioridade para a análise da comunicação, deixamos de considerar a importância das diversas linguagens que estão implícitas nos processos comunicacionais como a linguagem falada e escrita, já bastante reconhecidas, mas também os sinais sutis que estão presentes nos olhares, na percepção, nas ideias, atitudes e comportamentos, ou seja, elementos não verbais que dizem muito sobre a mensagem que se quer comunicar.

Com a apropriação da Comunicação Social pelos meios de produção vamos perceber pouca preocupação com os processos comunicacionais, privilegiando a mensagem, que se utiliza das mídias para produzir efeitos de consumo, descomprometidos de uma análise crítica. Talvez seja a partir daí que as mídias se tornaram o alvo das pesquisas, e como utilizá-las parece que domina a formação dos novos profissionais de comunicação.

---

<sup>7</sup> Professor-pesquisador na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Grupo de Pesquisa: Laboratório de estudos e aportos multimídia-relações étnico-raciais na cultura digital – **LEAM/UFRRJ**/Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – **LEAFRO.NEABI/UFRRJ**/Laboratório de Educação e Imagem – **UERJ**.

Outro risco é que ao trazermos a discussão sobre a comunicação e a educação, é de nos deixar envolver pela ideia de que o importante é que as escolas tenham equipamentos e mídias, e que estes seriam os responsáveis pela comunicação eficiente. Devemos sempre lembrar que o que importa é o que se constrói durante a experiência comunicacional.

Segundo Filé, (2002) quando se aborda os processos vamos percebendo que os problemas comunicacionais (nas escolas, por exemplo, que é o nosso campo de observação) têm origem muito mais abrangente. Parece que nesses espaços se vê uma prática muito mais enunciativa do que comunicacional.

No cotidiano das escolas, me pergunto o quanto temos de problemas comunicacionais atravessando as práticas pedagógicas? Práticas que, baseadas na “transmissão de informações” ou do estabelecimento de uma ordem autoritária, muitas das vezes a partir de um discurso que se pretende democrático, mas que está calcado no poder da autoridade e em atitudes emocionais que ratificam esta autoridade e reforçam tal poder. (FILÉ, 2002, p. 4)

Tudo indica que temos um problema muito mais relacional do que a simples falta de equipamentos e tecnologia digital nas escolas. Seguindo por esse caminho vamos tentar aqui analisar o quanto os processos comunicacionais podem ajudar a modificar esses padrões de comportamento, que em nossa perspectiva é responsável pelos constantes problemas apontados como dificuldades de aprendizagem, e acreditando, portanto, que ao abordar uma perspectiva de valorização dos processos comunicacionais, podemos contribuir para a quebra deste paradigma, pois se posiciona politicamente a favor de práticas que abram canais de participação e de expressão para as crianças, favorecendo o aprendizado como um processo dialógico.

Pela necessidade do apoio do outro para a sua realização, essas práticas privilegiam a troca de saberes e ampliam a capacidade de expressão das crianças, o diálogo social, a circulação de vários pontos de vista, independente de idade, gênero, nível econômico ou social. Ressaltando-se ainda, suas contribuições para educação popular e sua luta por resistência à um modelo capitalista de sociedade, na medida em que tais práticas possam se comprometer com a formação do pensamento crítico.

Sendo assim, a comunicação, quando aliada à educação, pode abrir várias possibilidades de formação do senso crítico no educando, sendo, portanto, o uso de ferramentas midiáticas um canal de educação, se esse uso estabelecer um processo comunicacional horizontalizado, uma comunicação feita ou mediada por jovens. (NUNES, 2014, p. 92)

As crianças já estão chegando à escola impregnadas pelas modernas tecnologias da comunicação e podemos nos aproveitar disso a favor dos processos educacionais.

Como eu utilizo vídeos produzidos por celulares, o uso destes equipamentos dentro e fora da escola também se torna alvo de minhas buscas para melhor compreender as possíveis dificuldades que as professoras encontram para utilizar este material em suas salas de aula com as crianças. Compreender o uso da tecnologia de comunicação a partir da experiência vivida dentro da escola é o propósito da próxima seção.

## 2.1 As tecnologias comunicacionais e a escola: as dificuldades da prática

Segundo pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic,<sup>8</sup> 81% das escolas urbanas brasileiras possuem laboratório de informática, mas somente 59% são usados, O que ainda não encerra a discussão sobre ser uma situação ideal, porque a presença do equipamento não implica em seu uso ideal. Como estão sendo utilizados? Para quê? Para quem? A pesquisa também mostra que 77% dos professores consideram importante o uso das TIs na escola, enquanto que 32% dos diretores consideram mais importante o aumento no número de equipamentos do que o desenvolvimento de projetos pedagógicos envolvidos com eles.

Tais dados permitem dizer que os computadores e a internet já chegaram às escolas, mas são utilizados mais para serviços burocráticos do que em função do trabalho pedagógico.

Como entender essa desproporcionalidade? Resistência da escola? Má vontade dos professores? Uma breve circulada por uma escola pública comum, em uma cidade do estado do Rio de Janeiro já traz algumas pistas para a resposta. Assim, trago o exemplo de uma escola onde atuei em Maricá. Os computadores estão lá, a sala de informática existe, mas não há o sinal de internet, que são disponibilizados apenas aos computadores da direção e da secretaria. Os computadores não recebem qualquer manutenção, nem as escolas contam com funcionários de TI para dar apoio à sala de informática. Muitas professoras levam seus próprios computadores para trabalhar, mas nem sempre têm acesso às senhas de *wi-fi*, sob a alegação de que são para trabalho burocrático da escola e não para uso em sala de aula. Disponibilizar para os alunos, nem pensar, primeiro porque os celulares são proibidos e depois, caso fossem liberados, recairíamos em um problema de sinal, porque o compartilhamento a partir de uma só antena de *wi-fi* também impossibilitariam o uso.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_EDU](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Um artigo da revista *Época*<sup>9</sup>, ao analisar a pesquisa acima referenciada, confirma experiências como a que vivi na escola, quando afirma que pode ser percebido que as ferramentas de tecnologia se fazem presentes muitas vezes pela ação dos professores. Observam que houve um aumento geral de educadores que utilizam a internet do celular em atividades com os alunos (tanto em escolas municipais, como em estaduais e privadas), de 39% em 2015 para 49% em 2016, principalmente no 5º ano do ensino fundamental, que saltou de 35% para 61%. Mas entre os alunos, a utilização da rede para os estudos é mais intensa fora do que dentro da escola. Uma das explicações para isso é que, além da infraestrutura, há uma questão da cultura escolar nesses espaços: 61% dos alunos não acessam o *Wi-Fi* por causa do uso restrito de senha. Por outro, entendemos que se todos os alunos se utilizarem do *wi-fi* ao mesmo tempo, vamos ter uma sobrecarga e ninguém será atendido. Portanto, essa é não é uma questão apenas particular, que envolveria uma decisão local de conceder ou não o acesso dos estudantes à rede de internet. É uma questão da Política Nacional de Telecomunicação que deveria reconhecer que esta é uma prática necessária à escolarização.

O Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE)<sup>10</sup> lançou um estudo com base no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2015 que mostra que a conectividade das escolas brasileiras vai mal. Mais precisamente é a segunda pior entre países que participaram da prova.

Outro dado apontado pela pesquisa é que os estudantes utilizam a internet mais fora do que dentro da escola. No Brasil, 37,65% dos estudantes dizem que não usam a internet na escola. No entanto, o questionário mostra que, fora de casa, 6,6% dos alunos não acessam a rede mundial de computadores durante a semana, e a maior parte (25,89%) acessa a internet mais de 6 horas por dia. Quando analisada a conexão sem fio, a porcentagem de estudantes brasileiros que afirmam usá-la na escola chega a 29,21%, mas o país aparece no ranking com a quinta menor porcentagem entre os países analisados.

A porcentagem perde apenas para a República Dominicana, com 28,18%. A média de conexão dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é de 55,9%.

Quando perguntados se a escola tem computadores, um em cada cinco alunos disse que a escola possui o equipamento, mas ele não utiliza. Outros 28,69% disseram que usam o computador e 26,48% responderam que a escola não tem o equipamento.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/08/ha-laboratorios-de-informatica-em-81-das-escolas-publicas-mas-somente-59-sao-usados.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.portaliiede.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

O que queremos ressaltar aqui é que as mídias já fazem parte da vida das crianças e que apesar de todas as dificuldades apresentadas, é crescente sua presença nas escolas brasileiras, mesmo não atendendo a todas as necessidades. Nilda Alves (2000) nos lembra que as professoras usam (e não só consomem) os multimeios, as redes sociais, enfim todos os artefatos disponíveis ao consumo. Por isso torna-se inevitável que a lógica que rege a vida cotidiana pouco a pouco vá penetrando na escola que ainda é um espaço de sólidas tradições metodológicas. Alves enfatiza ainda que é importante que o uso dos multimeios esteja presente na formação inicial e continuada das professoras dando novo olhar, agora pedagógico, ao que elas já usam como consumidoras/usuárias. Vai ser preciso muita “negociação com o já sabido” (p.33) para dar sentido pedagógico ao uso dessas tecnologias.

Trabalhar com vistas ao exercício pleno, pela professora, dos/nos/sobre os multimeios exige que em sua formação – inicial ou continuada – seja possível prepará-la para o exercício consciente de um direito, o que significa: negociar permanentemente com os sentidos que ela dá e o uso que faz dos meios, incluindo sua negação ao uso, que tem origem cultural múltipla (religiosa, familiar, política, econômica etc.); admiti-la não só como consumidora de meios mas como usuária e criadora dos mesmos: afirmar, para além da ideia de reprodução dos conhecimentos pelos meios, que a professora é criadora de conhecimentos sobre e a partir dos meios e em todos os contatos que estabelece com a natureza e outros/as homens/mulheres; admitir que a preparação para os meios inclui, além da discussão de aspectos ideológicos, teóricos, técnicos, políticos, sociológicos, antropológicos etc., ações práticas de uso e criação, o que significa a presença material dos meios e, portanto, a necessidade de recursos no cotidiano da sala de aula. (ALVES, 2000, p.35)

Não se pode negar que estamos diante do desafio de uma mudança no modelo de escola, em que sempre predominou a relação linear do conhecimento para uma nova prática que se realiza em redes, conectadas ao mundo. Uma prática que torne a escola capaz de trabalhar com as crianças não só como usar os meios, mas, principalmente compreender o significado cultural e político deste uso, oferecer altas tecnologias não significa que elas serão bem utilizadas, pode ser que sirvam apenas como ferramentas para modelos educacionais tradicionais, como uma lousa digital, por exemplo, que seja utilizado para abrir um conteúdo que precise ser copiado para o caderno. O protagonismo das crianças precisa ser contemplado no uso destes artefatos, do contrário nem poderão ser designadas como tecnologias, na medida em que falar em novas tecnologias implica não só em mudança de processos, mas em mudanças de paradigmas, compreendendo as possibilidades de interconexão da racionalidade da linguagem escrita com aquilo que tem sido evidenciado pela cultura digital.

O uso e o consumo das tecnologias invadiram os espaços sociais numa velocidade assustadora, de forma que nem todos percebem as mudanças que estão implicadas nos

indivíduos e na própria sociedade. As relações se multiplicaram, e através dessas redes de relacionamento as culturas se atravessam pelos espaços virtuais, influenciando-se umas às outras, modificando a própria construção das subjetividades. Uma questão a ser levada em consideração é a possibilidade da hegemonização de comportamentos e hábitos, levando a construção de uma subjetividade coletiva, onde o sujeito corre o risco de não pensar por si mesmo, mas em massa.

Longe de ser apenas mudanças operadas na esfera macropolítico-socioeconômico, as questões como a massificação da cultura e a reprodutibilidade da arte atravessam a subjetividade contemporânea. Esta “cultura da imagem” administra não apenas o espaço social, mas, sobretudo o espaço subjetivo, haja vista sua indissociabilidade. Ela é capilar, atuando no plano sensível, incidindo na forma como o sujeito se posiciona no mundo e se relaciona com ele mesmo. (MIRANDA, L.2000, p. 13)

Dentre estes multimeios de comunicação em massa, precisamos ressaltar a televisão como o maior dos instrumentos dessa cultura da imagem, visto que é o mais popular. Desde há algum tempo que a televisão está presente nos lares brasileiros, até nas famílias com menor poder econômico, o que tornou as crianças totalmente familiarizadas com a linguagem audiovisual. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2016, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>11</sup>, realizada no último trimestre de 2016, a sondagem apurou que, de 69,3 milhões de domicílios no Brasil, apenas 2,8%, ou 1,9 milhão, não tinham televisão.

Para Miranda a televisão tem um papel preponderante na formação das subjetividades contemporâneas, sendo uma das maiores vias de acessos aos bens culturais e de entretenimento, contribuindo para a massificação dos gostos, desejos, costumes, valores e modos de pensar.

A tela da TV aparece como a nova janela para o mundo. Nesta dimensão alteritária contemporânea, muitas vezes “o outro” é a imagem/discurso da TV, com a qual o sujeito dialoga, concorda ou não, reconhece-se ou não. (MIRANDA, L. 2000, p.14)

Além da televisão, outras tecnologias também ocupam um espaço na vida dos sujeitos. São as mídias eletrônicas como os computadores, *tablets* e celulares. Voltando aos dados da pesquisa vemos que o estudo do IBGE(2016) constatou ainda a existência de microcomputadores em 45,3% dos domicílios e somente 15,1% com *tablet*. E em termos de telefones nas casas, a pesquisa revelou que alcançava 33,6% o total de domicílios com

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

telefone fixo convencional em 2016. Esse número sobe para 92,6% quando se trata de telefone móvel celular. A pesquisa destacou que o acesso à internet, em todas as regiões, era feito por meio do celular. Portanto podemos afirmar que além da familiaridade com a linguagem audiovisual da TV nossas crianças também olham o mundo através da internet.

Vai sendo construída, assim, novas formas de produzir a cultura, e que não estão, necessariamente, vinculadas ao universo do livro, mas sim do audiovisual.

Barbero (2000) afirma que grande parte da América Latina está entrando na modernidade através dos *discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da experiência audiovisual* (p.84), provocando o que ele chama de desordem da cultura, na qual os sujeitos já não se constituem a partir de antigas tradições, mas a partir de conexão e desconexão (p.86). E ainda nos convida a rever os antigos conceitos de que os meios de comunicação em massa sejam alienantes, mas que também levemos em consideração que as mídias também falam culturalmente, e não só manipulam os sujeitos.

De modo que a cumplicidade e a interpenetração entre oralidade cultural e linguagem audiovisuais não remetem – como pretende boa parte de nossos intelectuais e nossos anacrônicos sistemas educativos – nem às ignorâncias nem aos exotismos do analfabetismo mas a descentramentos culturais que em nossas sociedades estão produzindo os novos regimes de sentir e de saber, que passam pela imagem catalisada pela televisão e o computador. (BARBERO apud FILÉ, 2000, p.84)

A experiência audiovisual modifica as formas de continuidade cultural. Por isso é tão importante que as crianças tenham uma formação crítica ao que estão recebendo destas mídias. Apresentando uma nova perspectiva de leitura das linguagens midiáticas, possibilitando assim uma melhor construção da subjetividade. Vale a pena nos atermos ao conceito de descentramento cultural que Barbero nos propõe, especialmente a provocada pela televisão na cena doméstica. Segundo o autor, hoje é permitido aos mais jovens fazer parte no universo dos adultos. “Como se a sociedade inteira tivesse tomado a decisão de autorizar as crianças a assistir as guerras, os enterros, os jogos de sedução, o erotismo, as tramas criminais”(p.87). Assim as crianças entram em contato com adultos que mentem, roubam, se embriagam, enfim, totalmente diferente dos adultos de alguns livros infantis que apresentam um adulto perfeito, na maioria das vezes, de um universo de heróis, da magia e do encantamento. Para Barbero esta situação retrata as mudanças sociais ocorridas na sociedade, especialmente no próprio papel da família, “com redução do número de filhos, com a transformação nas relações entre casais, nos papéis de pai e de macho, e a percepção que a mulher tem de si mesma” (p.89). E segundo o autor não se pode culpar a televisão pela

situação, afinal as famílias não eram “remansos fraternos” antes dela. E que a televisão simplesmente desvela o mecanismo de simulação que sustenta a autoridade dos pais, lembrando que são os próprios pais que trazem os programas de conteúdo adulto para casa.

É importante se destacar é que as mídias eletrônicas apresentam hoje algumas novidades no que diz respeito às mudanças culturais, dentre elas podemos destacar a cultura do compartilhamento. O conhecimento já não é mais propriedade de uma pessoa que se torna poderosa através dele, mas ele é compartilhado por todos. Ainda, segundo as reflexões de Filé (2000) compartilhar é crescer coletivamente. Tudo isso está marcando decisivamente a vida humana, causando uma revolução no comportamento das pessoas, especialmente por um fluxo de informações de grandes proporções.

Mas o excesso de informação pode provocar um fenômeno de aculturação porque nos invade de tal maneira que muitas vezes nos impede de pensar. Nesta situação vemos clara a relação entre educação, comunicação, saber e sabedoria, que creio devem sempre ser considerados quanto estamos lidando com educação.

Primeiro qual seria o papel da informação, se a colocamos como central?

Na perspectiva de Benjamin, o advento da informação na modernidade traz a morte da narrativa. Para o filósofo alemão existem incompatibilidades inconciliáveis entre narrativa e informação. Enquanto a primeira nunca se exaure, provoca reflexões, traz lições, a segunda surge rapidamente e somente tem validade enquanto novidade.

Talvez a questão central da Educação coloca-se em torno da nossa capacidade de narrar. De narrarmos a nós mesmos aquilo que nos acontece e o que podemos fazer com tal acontecimento, com a nossa experiência. Narrar o mundo. O que temos como pano de fundo, como suporte das narrativas é a linguagem. Aí talvez possamos começar a pensar, não mais apenas nas mídias e nos seus supostos poderes intrínsecos, mas nas possibilidades de uso, na linguagem.

Por isso é importante lembrar das críticas elaboradas por Benjamin, ao confrontar informação e narrativa. Segundo Benjamin (1987) a informação é ameaçadora. *Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres de histórias surpreendentes* (p.199). Muitas vezes não nos permitindo pensar e refletir graças a tanta informação recebida.

A reflexão crítica sobre qualquer informação deve ser uma constante no processo de se reconhecer dentro da sociedade. Mas ao abordarmos a comunicação não queremos nos ater só às tecnologias e às mídias, mas também a dimensões mais amplas como a arte, a sensibilidade, o cotidiano. Uma pedagogia que está aberta para o que se passa fora da escola, dos movimentos sociais, das descobertas científicas, dos acontecimentos políticos. Dos fatos

que atravessam a vida das crianças e que geralmente não são considerados importantes pela escola. Como se a realidade e todos os seus aspectos não fizessem parte dos currículos escolares. E no campo das discussões nos levando a rever posicionamentos, a uma nova forma de compreender nos afastando de processos de hegemonização para a possibilidade da construção de subjetividades. Assumir tais movimentos pode trazer uma dinâmica transformadora para a escola, permitindo que o conhecimento seja construído a partir do compartilhamento, das trocas e da ação coletiva. Usar as mídias para a construção da cidadania pode ser um caminho interessante.

Posso citar um exemplo de trabalho com uma televisão realizados com alunos e professores da Baixada Fluminense, na Grande Rio, a TV Maxambomba, um projeto do Centro de Criação de Imagem Popular, o CECIP, que funcionava a princípio como uma TV de rua, que tinha como proposta levar vídeos para desenvolver a cidadania aos moradores. A proposta vai mudando com o tempo, envolvendo cada vez mais os comunidade até chegar ao ponto de eles próprias se tornam os repórteres de bairro, com parceria das escolas. O que se buscava não era uma visão especializada, mas, a relação humana nos grupos e questões implícitas aos encontros (Filé, 2003).

A experiência da TV Maxambomba me fez lembrar um trabalho em que participei na TV Barra Leste<sup>12</sup>, na década de 90 do século passado, uma TV comunitária filiada à TV Cultura que tinha como objetivo principal oferecer opções de cidadania para a população da cidade de Maricá, RJ. O envolvimento da comunidade era fundamental para o trabalho e pudemos perceber que o fazer junto era muito potente.

Percebemos que muitas vezes a utilização dessas tecnologias na escola, ainda são pensadas para um uso puramente recreativo. O que implica na interdição dos novos equipamentos nas salas de aula. Porém, Barbero alerta:

A atitude defensiva da escola e do sistema educativo está levando-os a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio que lhe coloca um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de pensar e aprender. (BARBERO, 2000, p. 96)

Em uma entrevista de 2012<sup>13</sup>, Barbero fala sobre as novas maneiras de se expressar que atravessam os tempos atuais e sua articulação com a escola

---

<sup>12</sup> Disponível em: <[brasildtv.blogspot.com/2018/04/tv-barra-leste-hd-marica-rj-no-ar.html](http://brasildtv.blogspot.com/2018/04/tv-barra-leste-hd-marica-rj-no-ar.html)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/07/entrevista-jesus-martin-barbero-fala-sobre-comunicacao-e-suas-obras.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

**GU – É nesse conjunto em que atuam as novas tecnologias?**

**JMB** – Lógico, porque há novas maneiras de se expressar. Foi a famosa antropóloga norte-americana Margaret Mead que, nos anos 70, ensinou-nos que a experiência dos jovens já não cabe na sequência linear da palavra impressa. E nada melhor para expressar essa experiência que as novas tecnologias, até porque esses jovens são contemporâneos do computador — que é muito mais do que uma máquina, é uma fusão do cérebro com a informação. Para mim, muito da crise de nossa sociedade passa por essa mistura de tudo. Até as linguagens estão misturadas, e a escola tradicional, que tudo quer separar, não consegue romper essa liga. Aliás, a escola tampouco consegue contribuir para a construção da sociedade, para a formação de cidadãos. Ela ainda está dedicada a tornar os jovens repetidores da palavra, a fazê-los memorizar livros, enquanto não os ajuda a analisar um simples telejornal, a ser pessoas criativas.

Ao olharmos a escola do ponto de vista do cotidiano ou mesmo das experiências locais, conseguimos enxergar movimentos de uma realidade que não é estática, é complexa. Minha experiência com a produção de vídeos com as crianças é apenas um exemplo dos movimentos que acontecem no cotidiano. Experiência que possibilitou, tanto a mim, quanto para as crianças, sairmos da condição de meras “consumidoras de meios para usuárias e criadoras dos mesmos”, como afirma Alves (2000, p 35).

O celular já era um meio de comunicação que estava presente na minha vida e das professoras que conheço. Então, por que não usá-lo com as crianças, uma vez que já o utilizava para minhas necessidades pessoais? Seria mais fácil, realmente, se pudéssemos utilizar os recursos da escola, mas a vontade de fazer algo fora da rotina escolar me deu condição de ultrapassar essas dificuldades. E vale ressaltar que, pelo menos, tive liberdade de trabalhar do meu jeito, sem ser questionada. Pelo contrário, a equipe diretora da escola em que trabalho demonstrava gostar do resultado.

Ao iniciar minhas experiências docentes com crianças dos anos iniciais tinha consciência de que precisava romper com práticas e concepções ainda hegemônicas, vividas em meu processo de escolaridade. Percebia também o desinteresse das crianças diante de uma forma tradicional de ensino apoiada na explicação e no *fazer o dever*. As dificuldades são reais, continuo a enfrentar isso todos os dias. Não foi tão fácil quanto pensava, achei, a princípio que tinha a receita, demorei a perceber que eu também preciso aprender. Na primeira vez que vi seus olhos brilharem diante de uma situação nova e mais criativa, não tive dúvida que este seria o caminho. Mas entre saber e fazer existe uma distância muito grande.

Também como aluna do mestrado tive minhas dificuldades, advindas dos desafios que a investigação sobre a própria prática comporta. Escrever, investigar sobre a própria prática é um processo muito difícil. Primeiro porque expõe o sujeito, revela o que nem sempre gostaríamos de mostrar: nossas inseguranças, nossos *não saber fazer*, nossas contradições.

Depois porque me ajudou a pensar sobre o que podemos aprender, como podemos enfrentar os problemas que temos na educação.

A escola em que trabalho, como outras, não representa apenas o espaço da dificuldade ou mesmo da interdição. Mas, mesmo com muitas condições adversas, também há espaço para que escolhas e respeito por essas escolhas. Acredito que, por isso, ainda são produzidos tantos trabalhos relevantes nas escolas.

Não posso dizer, contudo, que o uso do vídeo provocou uma transformação significativa em minha prática, o que muitas vezes é um dilema para mim, pois os momentos de trabalho duro e rotineiro, de pouca criatividade, de tédio para as crianças, principalmente, permanecem presente no dia a dia. Mas até mesmo nestes momentos estamos aprendendo, afinal a vida não é só feita de momentos divertidos, temos que enfrentar as situações entediadas e chatas. Mesmo defendendo o vídeo como uma linguagem audiovisual com suas peculiaridades, por exemplo, me pego ainda reduzindo suas possibilidades ao atrelar tais experiências como ferramenta para desenvolver a linguagem escrita.

Meu desafio continua a ser identificar de que forma a cultura audiovisual na escola pode contribuir para ampliar tanto o meu universo cultural, quanto das crianças, percebendo suas interfaces com a cultura letrada.

O livro segue e seguirá sendo a chave da primeira alfabetização, essa que em lugar de fechar-se sobre a cultura letrada deve hoje colocar as bases para a segunda alfabetização que nos abre as múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo do audiovisual e da informática. (FILÉ. 2000, p.98)

Trata-se, portanto, de enfrentar o desafio de ensinar as crianças a ler e escrever e também a se comunicarem virtualmente, sem desprezar esses meios e modos que as novas tecnologias oferecem para isso. Trazendo Freire (2011) para esta reflexão podemos inserir as novas tecnologias levando em consideração que elas têm uma densidade cognitiva e que o seu uso implica desdobramentos, mobilizando outras dimensões subjetivas. Como por exemplo o diálogo, afinal ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção (p. 24). São mudanças que deslocam a escola do lugar de detentora do conhecimento para outro lugar, o de ir além de seus muros numa aprendizagem contínua, hipertextual, com possibilidades de transformações constantes. Onde a professora passa a ter nova postura que possibilite seus alunos a circular entre culturas de diversos lugares e tempos.

A geração de crianças que temos hoje está experimentando novas formas de aprender, permeada por imagens e sonoridades, que dependem do sentido que se dá ao conhecimento.

As crianças são muito mais ágeis, agitadas, e curiosas. Elas já nasceram imersas nessa troca cultural que os meios de comunicação proporcionam e chegam a escola com uma outra vivência.

As crianças de hoje estão habituadas a ler imagens, que se potencializam com sons, com movimento, velocidade. Já não conseguem ficar quatro horas em seus lugares sem falar, sem levantar, copiando do quadro respostas para colocar no livro didático. Elas precisam experimentar a informação e não só ouvir e copiar. Uma das maiores surpresas para mim é perceber a habilidade da criança diante de um equipamento como o celular, com que rapidez eles encontram o que querem, me ensinam como fazer, e ao iniciarem uma gravação o quanto sabem respeitar o momento, percebem a necessidade do silêncio. Sabem se comportar diante da câmera. Isso para mim é cultura construída fora da escola.

Desta forma a escola não pode tratar esta criança da mesma maneira que tratava as gerações anteriores. As crianças estão mergulhadas em processos de múltiplas alfabetizações:

Considerando que a relação das crianças com os produtos culturais, em geral, e seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas trocas alternadas com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais entram em contato em seu cotidiano, supõe-se que tal contexto multimidiático, multirelacional, traga questões cruciais para a vida das crianças, que afetam seu modo de ser e de pensar e, portanto, seus processos de criação. (FERNANDES, 2009, p.95)

Os processos comunicacionais trazem como proposta o uso da contextualização nos processos educativos, assim como Paulo Freire que traz a palavra contextualizada, numa convergência de ideias. Segundo Barbero (2014) “o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da Comunicação produziu-se no e a partir do campo da Educação: a pedagogia de Paulo Freire” (p.17), aquela que traz implicado na alfabetização o contexto social.

A concepção freiriana propõe a contextualização como ponto de partida para o processo de ensinar a ler e a escreve. Para Freire, o alfabetizador deve dialogar com o alfabetizando sobre situações concretas, partindo de palavras da realidade dos/das alfabetizando/as, que estejam, portanto, carregadas de experiência existencial.

Nesta perspectiva, a função do educador não pode ser de um mero narrador de conteúdos, como se os/as alfabetizando/as fossem vazios de conhecimentos. Esta é a concepção, denominada por Freire, como uma Educação Bancária, que considera o educando um mero receptor, o que para ele não passa de um instrumento de opressão. “A rigidez destas concepções nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (Freire, 1987, p.58). A perspectiva bancária da educação favorece que o/a educando/a se sinta como beneficiário numa sociedade que se pretende perpetuar como paternalista.

A Educação problematizadora é uma proposta de Freire para o enfrentamento deste modelo, tendo como ponto de partida o que o educando já sabe, e a partir daí, a educação formal deve fazer o papel de provocá-lo para a investigação de novos saberes, levando-o a refletir, reforçando seu potencial de construir conhecimento.

Para Freire, a alfabetização precisa ser vista como um conhecimento libertador, que amplia a visão de mundo. Freire estabelece uma relação direta da alfabetização com a cidadania. Aprendendo a ler o mundo antes de ler a palavra o/a educando/a cria um senso crítico sobre o que está aprendendo na escola. Para Freire, educar é sempre um ato político, justamente porque não existe neutralidade no ato de educar.

Ele não criou um método de alfabetização, mas um conjunto de princípios e de valores pedagógicos que nos leva a pensar sobre nossas práticas, que tantas vezes repete modelos de autoritarismo e opressão ainda impregnados em nós. Valores que levam à práticas coletivas e descentralizadoras de poder, contribuindo para a autonomia com responsabilidade a partir de palavras geradoras, visando ajudar o educando “a aprender a dizer a sua palavra” (1987, p. 20), compreendendo que ele “é sujeito da sua história” (1987, p. 21).

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de termos apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE: 2011, p.41)

A leitura e a escrita não podem estar ligadas a práticas puramente mecânicas, precisam ler e escrever o real. Uma leitura crítica da realidade no processo de alfabetização proporciona muito mais do que uma simples decodificação da língua escrita, mas da ampliação de visão sobre o mundo.

A partir desta análise, podemos afirmar que a tarefa da alfabetização vai além de ensinar letras, palavras e frases, ela precisa levar o sujeito a compreender o que está sendo escrito, o que está sendo lido. Na perspectiva dos processos comunicacionais esta tarefa vai mais além, deve contribuir para que a criança identifique aquilo que está sendo dito, mesmo quando não está escrito. A identificação da intencionalidade das imagens, textos, sons, cores, enfim, uma leitura de linguagens que atravessam as mensagens midiáticas. Segundo João Alegria<sup>14</sup> em um artigo na internet<sup>15</sup>,

---

<sup>14</sup> Diretor do Canal Futura e professor do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://inoveduc.com.br/artigos/alfabetizacao-em-multiplas-linguagens/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

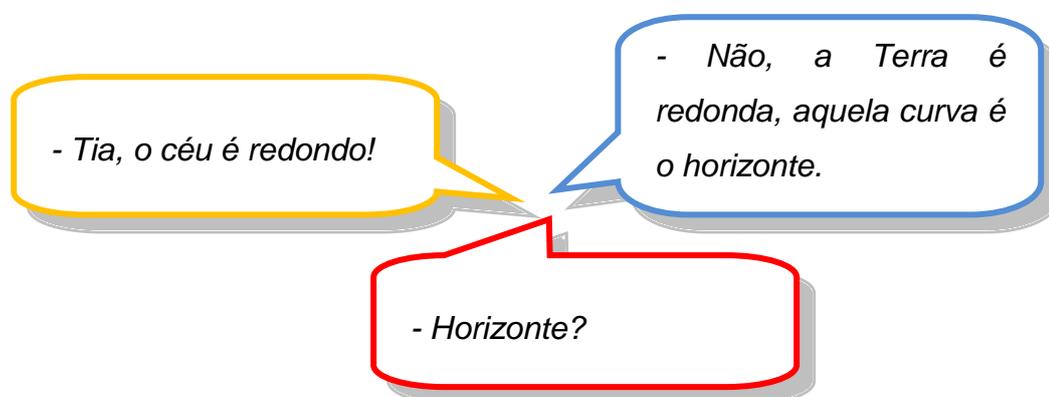
[...] há uma quantidade enorme de imagens em circulação e todos creem ser capazes de ler imagens sem o mínimo de estudo prévio, mas não é bem assim. Uma fotografia, representando objetos e fenômenos pertencentes à outra cultura, é quase tão incompreensível quanto um texto escrito em uma língua que a gente nunca viu.

Daí a necessidade de se pensar em uma alfabetização para além da escrita e da leitura de texto, envolvendo todos os produtos e linguagens da mídia. Como as linguagens textuais, visuais, audiovisuais, corporais, que estão nos comunicando algo todo o tempo, sem perspectiva de linearidade, envolvendo uma dimensão bem mais ampla.

A alfabetização é um processo, não acontece num determinado ano de escolaridade, desde que nasce a criança está atenta a tudo a sua volta, ao entrar na escola já esteve em contato com muitos textos escritos, com diversos tipos de letras, de várias formas e tamanhos, nos joguinhos infantis, nos desenhos animados, nos vídeos interativos aos quais as crianças, mesmo as mais pobres, que estão na escola, acabam tendo acesso através das tecnologias dos celulares, tablets, computadores. Com isso os desafios da escola aumentam, uma vez que o quadro verde ou negro, os cartazes de cartolina, o giz branco, os poucos recursos materiais disponíveis na escola pública, atraem cada vez menos esses nativos digitais, embora esteja claro que nem todas as crianças estão incluídas no mundo digital.

Para além de tais características, contudo, ainda existe a ação da professora. No meu caso, por exemplo, como não consigo acessar a internet na escola onde trabalho costuma baixar vídeos em minha casa e levar para as aulas.

Nunca me esqueço da gritaria quando levei o vídeo de um salto de paraquedas em *Puerto San Jose Escuintla*, na Guatemala<sup>16</sup>. Na verdade, o objetivo de levar o vídeo fora mostrar para as crianças alguns pontos do relevo visto de cima. As descobertas que elas fizeram foi para além do que eu esperava. Elas ficaram maravilhadas, vendo e sentindo a queda juntos com os paraquedistas.



<sup>16</sup> Disponível em: <<https://youtu.be/vfXNfoax6Tk>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

E assim surgiram uma série de dúvidas que se transformaram em pesquisas muito interessantes, tanto para elas, quanto para mim. Como já disse antes, são muitas possibilidades que podem ser exploradas com os recursos tecnológicos em sala de aula, tornando o processo de alfabetização muito mais atrativo.

Para reforçar a possibilidade da alfabetização a partir de recursos interativos e tecnológicos, a pesquisadora Emília Ferreiro, que esteve em Salvador, no Colóquio Internacional de Alfabetização promovido pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP<sup>17</sup> – e na ocasião repetiu o que diz há 40 anos:

Alfabetização não é um estado, é um processo largo, longo, de início incerto e de final impossível”, para dizer que não é possível precisar o início desta aprendizagem e acrescenta que as mudanças no mundo contemporâneo nos impõem sempre novas aprendizagens sobre a leitura e a escrita. Para ela, estar alfabetizado significa transitar de modo eficiente numa vasta trama de práticas sociais ligadas à escrita. (...) Os professores mudaram com os novos recursos interativos, os modos de comunicação que são criados velozmente suscitam novos tipos de textos e criam novos comportamentos leitores e escritores que precisam ser estudados, diminuindo as tensões que se estabeleceram na complexa relação entre tecnologias e escolas. [...] Quando se propõe problemas interessantes, é possível ver as crianças fazerem buscas particularmente inteligentes na internet. Este suposto problema a ser discutido e pesquisado coloca os alunos diante de informações que devem ser confrontadas, hierarquizadas, organizadas. Afinal, o Google não lê e compara, este é um trabalho do leitor.

Estar alfabetizado no século XXI exige muito mais, “não se pode fazer mais do mesmo”, diz Emília. Discutindo a possibilidade do avanço tecnológico gerar o desaparecimento do livro, Emília cita Umberto Eco e encerra assim sua participação no Colóquio: “O livro é perfeito, o livro não vai desaparecer”. E acrescenta como Eco, “... o livro é perfeito como a roda e a colher.”

Desta forma a escola não pode tratar esta criança da mesma maneira que tratava as gerações anteriores. As crianças estão mergulhadas em processos de múltiplas alfabetizações:

Considerando que a relação das crianças com os produtos culturais, em geral, e seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas trocas alternadas com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais entram em contato em seu cotidiano, supõe-se que tal contexto multimidiático, multirelacional, traga questões cruciais para a vida das crianças, que afetam seu modo de ser e de pensar e, portanto, seus processos de criação. (FERNANDES, 2009, p.95)

Os processos comunicacionais trazem como proposta o uso da contextualização nos processos educativos, assim como Paulo Freire que traz a palavra contextualizada, numa

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://oprofessorweb.wordpress.com/2015/06/18/a-alfabetizacao-e-as-novas-tecnologias-por-emilia-ferreiro/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

convergência de ideias. Segundo Barbero (2014) “o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da Comunicação produziu-se no e a partir do campo da Educação: a pedagogia de Paulo Freire” (p.17), aquela que traz implicado na alfabetização o contexto social.

Ou seja, mudanças que já estão provocando a necessidade de adaptação nas escolas, especialmente para os processos de aquisição da leitura e escrita. Para que a escola faça sentido para esta geração de nativos digitais.

Com as narrativas a seguir pretendo trazer as experiências significativas das situações vividas com as crianças durante a elaboração de nossos vídeos que deram origem a esta pesquisa. Na verdade foram vivências que me levaram a buscar o aporte teórico para dar-lhes significado e que se transformaram em conhecimentos produzidos a partir do encontro entre a teoria e a prática. E assim a pesquisa foi se desdobrando, entre as narrativas do vivido e as lições que fui aprendendo em diálogo com os diversos autores que uso em meu referencial teórico.

### **3 AS RODAS E OS VÍDEOS: EXPERIMENTANDO FORMAS OUTRAS DE PRODUZIR CONHECIMENTO NA ESCOLA**

Vemos a escola como um espaço de múltiplos saberes e fazeres onde professoras e professores, driblando muitas condições adversas, vão construindo formas próprias de mediar o processo ensino-aprendizagem, fundamentados/as em referenciais didáticos, políticos, pedagógicos, culturais construídos ao longo da carreira.

A elaboração de vídeos com as crianças surgiu a partir de minha trajetória profissional anterior à educação que me levou a considerar a possibilidade de tornar a experiência escolar um pouco mais fluida e agradável, mais próxima de saberes que elas poderiam trazer de suas experiências de fora da escola. Assim, nasceram os vídeos produzidos com as crianças na alfabetização, em uma escola pública de Maricá, durante o ano de 2017, que constituem o material empírico dessa pesquisa.

Fatos do cotidiano que invadiam a sala de aula se tornavam o tema de nossas produções. Afirmações, episódios, dúvidas acabavam se transformando em processos criativos, demandando a realização de pesquisa coletiva, discussões de ideias, planejamento de estratégias operacionais, até chegar ao produto final: a gravação do que ficara consolidado para cada uma de nós, as crianças e eu.

O processo das nossas gravações começava sempre na roda de conversa, metodologia similar às reuniões de pauta dos meios de comunicação. Ali explodiam as opiniões e possibilidades, que iam sendo filtradas para dar origem ao planejamento das ações. E nos intervalos entre as ações, novas rodas iam sendo necessárias, num processo de avaliação e planejamento contínuos. A cada roda, um registro escrito, uma leitura coletiva, até chegarmos ao momento da realização dos vídeos, que se tornava uma outra forma de produzir conhecimentos sobre os temas que havíamos estudado. Agora não mais baseada no texto escrito, mas na linguagem audiovisual.

De pronto, a opção pela linguagem audiovisual proporcionava uma outra possibilidade de participação para a turma. Já que nem todos/as tinham um domínio da linguagem escrita, as crianças encontravam na produção dos vídeos, oportunidades de mostrar seus conhecimentos oralmente e ainda participar da divisão das tarefas de grupo. Isso contribuía para diminuir o sentimento de desigualdade entre as crianças que dominavam melhor a linguagem escrita e outras, que ainda revelavam muitas dúvidas e insegurança em relação à

leitura e à escrita. A produção dos vídeos, contribuía, igualmente, para fortalecimento da autoestima dessas crianças.

As atividades pedagógicas relacionadas à produção de vídeo, acentuavam a heterogeneidade presente na sala de aula, cada criança contribuía com seus saberes, todas tinham alguma contribuição a dar. A heterogeneidade, historicamente apresentada como uma grande vilã nas turmas de alfabetização, mostrava sua potência e fertilidade, tensionado com um ideal da homogeneidade, “todos aprendem no mesmo tempo e no mesmo ritmo”, que continua presente no cotidiano escolar.

Utilizar as rodas de conversa na sala de aula se apresentou tanto para mim, quanto para as crianças, como uma experiência muito potente, na medida em que conseguia articular os saberes que circulavam entre nós. Principalmente porque a disposição em roda nos remetia ao diálogo, que é, antes de mais nada, um momento de ouvir o outro.

O diálogo é interminável e se prolonga à medida que os temas vão se articulando e se desenvolvendo. Assim também o conhecimento vai sendo construído e se amplia, de modo semelhante ao alastramento das raízes das árvores. (WARSCHAUER. 1993, p.59)

Esse exercício diário nos levava a conhecer melhor quem convivia conosco na sala de aula. Olhávamo-nos de frente, percebíamos melhor as expressões faciais e os gestos uns dos outros. Na roda, explodiam opiniões e informações que norteavam toda a aula daquele dia. Ninguém se escondia atrás de ninguém, todos e todas se tornavam presentes na sala de aula, professora e crianças. E aos poucos surgia a intimidade e a confiança, tão necessárias para as trocas afetivas, fundamentais a um trabalho em coletivo.

A roda acontecia todos os dias logo no início da aula, mas podia voltar a acontecer quando um conteúdo precisa ser discutido ou ainda quando surgia algum conflito. Não era a única forma de nosso trabalho, mas eram momentos muito motivadores, que se desdobravam ao longo das nossas aulas, em outras situações que eram provocadas por eles.

Mas o espírito da Roda não se restringe ao momento em que ocorre, ele contamina outros momentos da sala de aula, uma aula expositiva, por exemplo, pois define uma atitude diante do conhecimento e das pessoas. Sua dinâmica faz com que as diferentes “matérias escolares” também dialoguem, perdendo seu caráter disciplinar, ganhando interdisciplinaridade. Os “assuntos” escolares também interagem com os significados pessoais, da família, da sociedade, ganhando vida. Assim se processa a Aprendizagem Significativa. (WARSCHAUER. 1993, p.60)

Por trás dessa prática estavam a reflexão e o diálogo como processos de autoconhecimento e de troca de saberes e experiências. Para Warschauer *o confronto com o*

*outro, que é diferente de nós, faz com que nos reconheçamos naquilo que somos, ou no que poderíamos ser, ou no que já fomos (p.51).*

As Rodas eram, em geral, momentos de muita euforia e prazer, proporcionavam qualidade ao nosso convívio em sala, demonstrando que as crianças gostavam de trocar conhecimentos, de expor suas ideias, pois, no fundo, eu percebia que elas desconfiam da falsa ideia de que estão na escola apenas para aprender, como se fossem uma página em branco ou uma massa de modelar. Na roda emponderam-se para dizer sua palavra, como também para assumir o papel de ensinante. Para Barbieri (1993) *parece que a mola fundamental neste processo é o prazer. A convivência entre as pessoas deve ser gratificante (p. 52).*

No exercício das rodas fomos percebendo que entre dúvidas, conflitos e certezas questionáveis vão se ampliando as possibilidades em sala de aula. Estas rodas, como recursos pedagógicos, muito frequentemente, se tornavam ponto de partida para o desenvolvimento de projetos. O projeto de produção de vídeos em sala de aula foi um deles. Produzir vídeos abria outras possibilidades de produzir conhecimento, de sentir e dar sentido as coisas e aos acontecimentos a nossa volta. Todas as crianças podiam participar, independente do domínio maior ou menor da linguagem escrita, porque, como já disse anteriormente, éramos uma classe de alfabetização, que se beneficiava do uso da linguagem audiovisual para enriquecer o processo de apropriação da linguagem escrita.

Contudo, a experiência com o vídeo mobilizava conhecimentos que iam muito além da linguagem escrita, tais como a linguagem do corpo, com suas sutilezas que vão desde um simples olhar até atitudes mais explícitas, a linguagem imagética, que permite nos vermos como um outro diante de nós, tem também o som que emociona e envolve, enfim, são múltiplas formas de expressão que se encerram num vídeo.

Outro aspecto que considero importante é que se levamos em consideração que a herança cultural das classes populares tem como base a oralidade podemos arriscar dizer que a produção dos vídeos ia ao encontro de experiências não distantes da realidade das crianças. Mesmo que inicialmente ficassem um pouco tímidas, as crianças quando convidadas a falar nas rodas, em geral, se expressavam bem. Por outro lado, a linguagem em uso nas redes sociais, se aproximam bem mais ao falar cotidiano, do que da linguagem escrita formal. Assim, era possível perceber que as crianças encontravam no uso do vídeo uma facilidade maior para participação nas aulas, em função de uma certa intimidade, construída fora da escola, com os recursos tecnológicos, em especial os telefones celulares.

Reconhecendo os saberes que as crianças trazem para a escola, que a princípio são expressos a partir da oralidade, talvez possamos contribuir para que o processo de construção

da escrita aconteça de forma mais significativa para elas, já que a escrita nem sempre é capaz de expressar tudo o que queremos.

Muitas vezes nos deparamos com crianças para quem a aprendizagem da leitura e da escrita não representa um desejo ou mesmo que não veem sentido em colocar no papel suas ideias, pensamentos, conhecimentos etc. De maneira geral as culturas das classes populares valorizam mais o oral do que o escrito, acho que por isso, nem sempre fica claro para a criança a importância de aprender a ler e a escrever. Gadotti (2012) diz que os povos de cultura oral consciente ou inconscientemente resistem à cultura escrita e que é um erro quando se pensa que basta transcrever a cultura oral para entrar no mundo da escrita. O autor cita Faundez para orientar seu raciocínio:

Uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. Ela constitui um fenômeno linguístico e cultural novo. Esse erro também se comete ao considerar, no processo de alfabetização, que a língua escrita é a transcrição da língua falada, sem compreender que a passagem de uma para outra é uma ruptura epistemológica. A língua escrita é um novo conhecimento que, sem dúvida, tem suas relações com o oral, porém mais como ruptura do que como transcrição, uma vez que possui sua própria lógica, suas próprias regras, que diferem das regras da linguagem falada (...). A passagem da cultura oral para a cultura escrita requer um período extenso, de anos, que exige dois processos paralelo: um, de educação permanente, e outro, de utilização quotidiana da escrita (GADOTTI, 2012, p.78)

Analisando sob este aspecto fica um pouco mais clara as atitudes de desinteresse de certas crianças para a cultura escrita, enquanto se mostram muito desembaraçadas em tantas outras formas de expressão. Daí a necessidade de explorarmos mais estas outras maneiras de fazer para que possamos contribuir para despertar seu interesse em aprender a ler, e como diz Gadotti, com educação e utilização constante da escrita, mas uma escrita que seja significativa para ela.

Acredito que elaborar vídeos usando os celulares com as crianças em sala de aula pôde proporcionar momentos de necessidade da escrita, além de oportunidades de diálogo e de troca de conhecimentos. Propondo este desafio acredito que tenhamos conseguido aproximar um pouco a cultura oral da cultura escrita, criando um desejo de escrever o que seria gravado, o roteiro, as listas de necessidades para a produção, enfim todos se envolveram e a necessidade social da escrita se fez presente. Fugimos, então, da escrita como um dever de aula.

Na perspectiva de Warschauer (1993) os momentos vividos se tornam momentos de aprendizagens quando *os conhecimentos são construídos em sala de aula com significado para aqueles que conhecem* (p.33). A elaboração do vídeo em sala de aula ensinava às crianças a dar a vez ao outro na hora de falar, a respeitar o momento do outro, a ouvir o outro.

As regras de convivência, definidas no começo do ano e registradas nos cartazes das salas de aula, já não precisavam ser lembradas a cada instante, emergiam como necessidade do trabalho que estava sendo desenvolvido. Os ganhos durante o processo de elaboração dos vídeos superavam em muito o produto final do trabalho, que às vezes resultava num filme fora de foco, com pouca luz, tremido, com algumas cabeças cortadas... Na verdade, o filme em si enquanto resultado não era a questão principal, mas o processo de elaboração dele que se apresentava rico em possibilidades.

Tomando tais experiências como objeto de investigação e reflexão, trago a seguir algumas situações vividas em sala de aula, durante o ano de 2017, quando as crianças estavam no terceiro ano do fundamental, buscando pensá-las a partir de muitas questões e descobertas que se mostraram implicadas no ato de filmar e ser filmado.

### **3.1 Primeiro Episódio - Tema – as profissões**

Um dos vídeos selecionados para a investigação teve como temática a questão das profissões, um tema que não foi escolhido pelas crianças, mas que faz parte da lista de conteúdos mínimos que precisa ser oferecido para os anos iniciais do ensino fundamental. Então precisava motivá-los de alguma forma para que este tema fizesse sentido para eles.

Um rápido olhar para o que dizem os livros didáticos, que circulam nos anos iniciais da escola básica, sobre o tema profissões, nos revela, grande parte das vezes, uma abordagem superficial, que além de desconsiderar a diversidade do público a que tais livros se destinam, não contextualizam as relações de trabalho presentes na sociedade. Assim, optar por determinadas profissões, em geral, as que são consideradas mais “nobres” na escala hierárquica - médico, advogado, engenheiro, arquiteto, juiz – reforça a ideia de que a escolha profissional é apenas uma questão pessoal, vocacional e de esforço próprio. A realidade do trabalho informal, por exemplo, muito próxima das experiências das crianças das classes populares, especialmente, num momento em que grande parte da sociedade brasileira está excluída do mercado de trabalho, aparece muito pouco nos livros didáticos. Assim, entendemos que problematizar a questão com as crianças sobre a ausência das referências às/aos camelôs, biscateiros/as, por exemplo, na lista de profissões referenciadas nos livros didáticos, pode contribuir para dar mais sentido para eles.

Um exemplo, que posso trazer aqui é do livro de História<sup>18</sup> do terceiro ano, que foi adotado pela escola através de um processo de escolha de toda a rede municipal. O livro em questão traz na unidade 6, o tema *O trabalho de todos* que aborda mais especificamente o trabalho na escola, com apenas uma página.

Procurando abarcar toda a sociedade brasileira o livro apresenta o trabalho de um médico, no estado do Paraná, de um trabalhador rural, no Maranhão, e um operário de uma linha de produção de beneficiamento de cupuaçu, no Pará. Mostrando claramente uma forma bastante tendenciosa na abordagem do tema, sugerindo uma hierarquização das regiões e suas populações. Ponto que já precisava desconstruir com eles.

A proposta de atividade do livro é de uma pesquisa em jornais e revistas, ou internet, com três fotografias de trabalhadores, respondendo a três perguntas: a) Qual a profissão de cada trabalhador? B) Qual a importância desse trabalhador em nossa vida? C) Você conhece alguém que realize algum desses trabalhos? ( p.74)

A seguir o livro apresenta subtítulos como *O trabalho no passado e no presente*; *A informática no trabalho*, *O que é que eu vou ser?* (Título de uma poesia de Pedro Bandeira) seguido da pergunta: *Qual profissão você quer ter quando se tornar adulto? Explique.*

Apesar da tentativa do livro apresentar múltiplas realidades talvez com objetivo de favorecer uma identificação com as crianças, a discussão central fica de fora: o papel social de cada profissão nesse contexto capitalista.

---

<sup>18</sup> Projeto Buriti – História. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

Figura 1 - Livro de História do Projeto Buriti



Fonte: A autora, 2018.

A sociologia nos diz que o trabalho é uma importante ferramenta de organização social, ele é uma experiência cultural com produção de fortes laços sociais (Kaplan, 2018<sup>19</sup>). Os pais das crianças são sujeitos desta realidade, e possivelmente suas famílias estão fora do mecanismo organizador do trabalho há gerações. Dessa forma a escola se torna um importante local de inclusão porque ela talvez seja uma das poucas instituições que produzem laços sociais na vida de muitos de nossos alunos. Mas na visão capitalista a relação de trabalho é bem outra, torna o trabalhador refém de um mecanismo consumista que o aliena e aprisiona.

Para dar uma dimensão mais ampla à questão, um dos recursos que utilizei foi estudar o tema em nosso círculo de leitura, prática que realizávamos diariamente, a partir de um livro de literatura *Papo de Sapato*, de Pedro Bandeira. O livro tem como personagens sapatos de pessoas de diferentes profissões e de diferentes classes sociais.

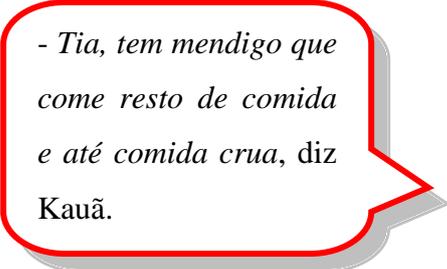
As crianças se impressionaram bastante com a voz misteriosa que não vinha de nenhum sapato, mas da poeira dos pés de um menino sem sapatos.

<sup>19</sup> Conferência Desigualdade Social e Violência Simbólica nas escolas: reflexões a partir de testemunhos de estudantes. FFP/Uerj, em 21/2/1018.

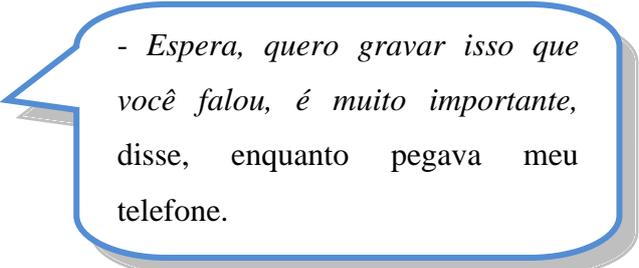
O autor traz diferentes personagens de nossa sociedade na voz de seus sapatos, conversando, abandonados em um monte de lixo. Na conversa estão a bota de um general, a sapatilha de uma bailarina, o sapato preto de um executivo, a chuteira de um jogador de futebol, e muitos outros que contam suas proezas e tristezas, para uma vozinha fraca de um menino. Como ninguém podia ver o sapato que falava, a vozinha se revelou como sendo quem estava nos pés de um menino pobre que morreu pelas doenças adquiridas por trabalhar ali naquele lixão e viver no abandono. Não era um sapato, era somente o pó dos caminhos, pois seu dono nunca teve sapatos.

Ao terminar de ler o livro pude observar alguns olhos lacrimejados, emocionados com a história do livro. Percebi que eles ficaram muito sensibilizados com o menino sem sapato. Até que ponto, porém, relacionariam a história do menino, com a realidade de exclusão das classes mais pobres, que vivemos em sociedade, não consigo dizer.

A observação de Kauã, pareceu trazer algumas pistas sobre essa articulação:



- Tia, tem mendigo que come resto de comida e até comida crua, diz Kauã.



- Espera, quero gravar isso que você falou, é muito importante, disse, enquanto pegava meu telefone.

A colaboração de Kauã para a discussão na roda foi muito significativa, pois é uma criança com gagueira e, portanto, com certa dificuldade de se comunicar. Dificuldade que se refletia também na escrita. Mobilizado pela história, naquele momento, Kauã não se importou com os risos que, às vezes, sua gagueira provocava no grupo. Percebi que ele tinha consciência de estar contribuindo efetivamente com a aula, e era isso que importava naquele momento. Falar sua palavra, mesmo com suas dificuldades, era o que realmente importava. Para mim, gravar a fala foi uma estratégia para levantar sua autoestima diante da turma, de destacar a importância de sua colaboração.

O diálogo sobre a história provocou a discussão sobre as diferenças sociais existentes na sociedade. Começamos a falar sobre classes sociais. Para minha surpresa, as crianças se identificavam como classe média. O que levaria, as crianças pobres de minha turma, a se reconhecerem como classe média, se tornou para mim uma indagação. Naquele primeiro momento, o que saltava para mim da fala das crianças era um desconhecimento da parte delas sobre a realidade social em que vivemos.

Resolvi dar continuidade àquela conversa através de um outro livro, *O que são Classes Sociais*, um livro publicado originalmente na Espanha, logo após a ditadura de Franco, e no Brasil, pela ocasião dos 125 anos da proibição do trabalho infantil.

A escolha do tema tinha como objetivo estudarmos as formas como a sociedade se organiza a partir das relações do trabalho. Conteúdos de diversas disciplinas foram abordados para o desdobramento do estudo, muitas conversas na roda e pesquisas junto à família e aos profissionais da escola orientaram nossas discussões. Calculamos diferenças entre salários, compra e venda de mercadorias, poder aquisitivo, carga horária das diversas profissões, consumismo, os perigos das propagandas de produtos infantis, dentre muitas outras atividades. Propus que os que quisessem, elaborassem uma história sobre um personagem fictício que passava por alguma dificuldade em relação à vida social. Queria que experimentassem diferentes atividades para que extravasassem sentimentos e compartilhassem experiências. Desta forma pudemos problematizar as relações sociais através do olhar das crianças, e perceber que como são sensíveis a esta questão.

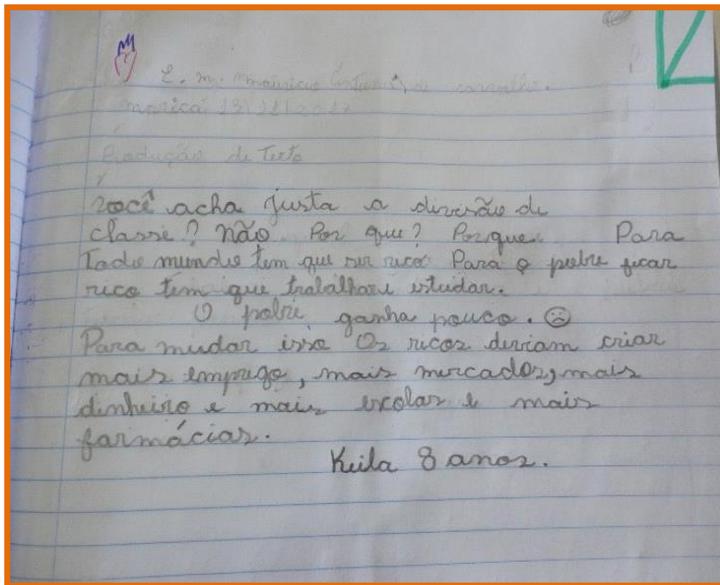
Nosso objetivo principal era refletirmos sobre a formação da sociedade e sobre o papel de cada um de nós neste contexto. Acumulada a discussão, com os argumentos debatidos oralmente, passamos aos textos escritos e à produção do vídeo que vieram recheados de sensibilidade e novas surpresas para mim em relação ao conhecimento que as crianças foram revelando a respeito das desigualdades sociais.

Em outro momento fomos para a biblioteca, gosto da ideia de mudar de espaço para abordar o mesmo tema sob um outro aspecto, sem parecer que estamos repetindo o assunto. E, lá, relemos cuidadosamente o livro, e cada um destacou alguma parte que tinha gostado mais e respondiam às perguntas que estavam contidas nas páginas finais do livro: “Você acha justa a divisão de classes? Por que?”

Buscava assim, construir junto com as crianças um conceito progressista de sociedade, onde todos possam ser respeitados em suas diferenças, na esperança de construção *de uma sociedade que seja menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que a sociedade que temos agora* (FREIRE, 1992, p. 51).

E assim, os textos foram surgindo, depois de longo tempo de discussões e reflexões coletivas as produções individuais ficam mais fáceis para as crianças. E elas sabiam que estavam escrevendo para que depois pudessem ser entrevistadas sobre o tema. Era a construção escrita do que seria a sua fala. Um processo de relação autoral que o vídeo estava proporcionando para a construção do conhecimento daquelas crianças.

Figura 2 – Atividade de escrita espontânea



Porque para todo  
 mundo tem que ser rico.  
 Para o pobre ficar rico tem  
 que trabalhar e estudar.

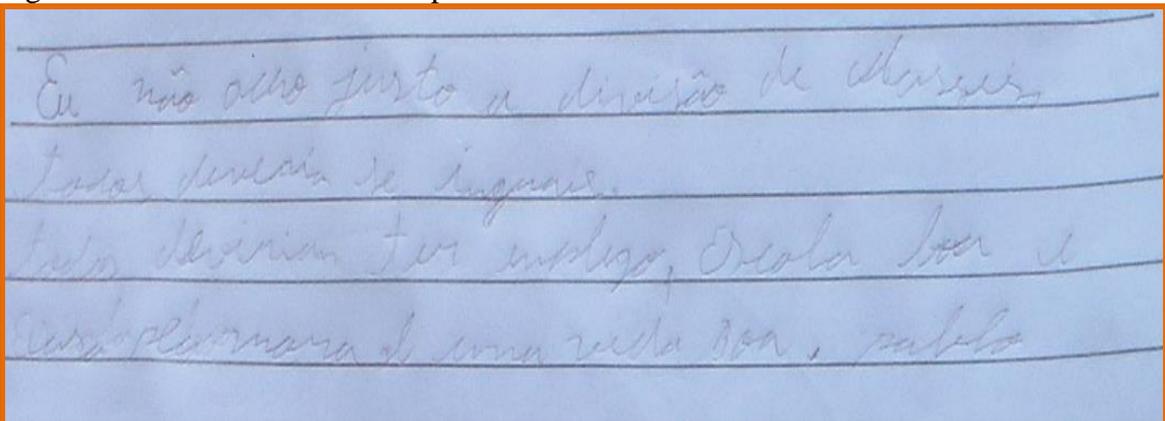
O pobre ganha  
 pouco. Para mudar isso os  
 ricos deviam criar mais  
 emprego, mais mercados,  
 mais dinheiro e mais  
 escolas e mais farmácias.

Keila, 8 anos

Legenda: Keila, 8 anos. 2017.

Fonte: A autora, 2018.

Figura 3 – Atividade de escrita espontânea



Legenda: Pablo, 8 anos. 2017.

Fonte: A autora, 2018.

Eu não acho justo a divisão de classes, todos deveriam ser  
 iguais.

Todos deveriam ter emprego, escola boa, uma casa pra  
 morar e uma vida boa.

Pablo, 8 anos

Finalmente chegou a hora de filmar.

Depois de muitas conversas sobre os diversos aspectos do trabalho, construímos uma  
 linha do tempo, onde pudemos conversar sobre as relações agrícolas, das pequenas oficinas,  
 até chegarmos às fábricas e a produção em massa. Sem aprofundar nas questões conceituais,

passeamos pelos diversos meios de subsistência da sociedade ao longo de uma breve história. Depois elaboramos juntos problemas matemáticos, com operações de adição e subtração, sobre jornada de trabalho de diferentes profissões, a diferença entre elas, e também sobre os diferentes salários oferecidos a diferentes categorias profissionais. Com isso, pensei em estimular a reflexão das diferenças de qualidade de vida referente às profissões que exigem qualificação para aquelas que independem dela.

Enfim, um longo caminho de argumentos e de trocas de conhecimentos iriam proporcionar uma maior segurança para as tomadas de opinião que seriam gravadas. As crianças vibravam com essa possibilidade, e, neste mesmo dia, agendei mais uma vez a biblioteca, pois lá havia mais espaço e seria mais adequado para as filmagens.

Figura 4 - Atenção, gravando!

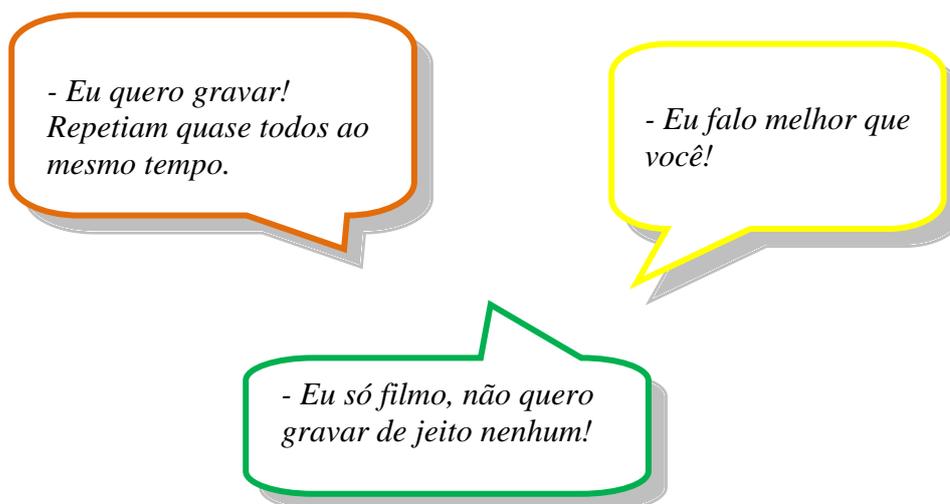
**Atenção, gravando!!!**



Fonte: A autora, 2018.

Como num set de filmagem, o bordão *Atenção, Gravando!* primeiro dito por mim, e com o passar do tempo assumido pelas próprias crianças, foi virando um código nosso. A partir do comando o silêncio se instalava. As crianças, sempre tão irrequietas e barulhentas, de forma surpreendente, se imobilizavam e respeitavam a vez de quem vai falar.

No dia marcado fomos todos para a biblioteca com dois celulares e uma câmera fotográfica antiga. Levaram seus cadernos e sugeri que se reunissem em grupos para pensarem em algum texto para gravarem. Vale lembrar que o assunto já tinha sido amplamente discutido em nossas rodas de conversa. O momento agora seria de registrar o que tinha sido realmente compreendido por eles. Aqueles que ainda não conseguiam escrever contribuíam com ideias, e os mais desembaraçados na escrita registravam no caderno. Não demorou muito e começou o alvoroço:



As discussões eram inevitáveis, mas aos poucos cada um foi decidindo o seu papel na produção.

O importante é que estavam decidindo em grupo, estavam pensando no que fazer e como fazer, exercícios de autoria estavam sendo praticados, e ainda, favorecendo uma educação para o trabalho em equipe, que necessita muito de definição de papéis, entendimento, respeito às diferenças e valorização da participação de todos. E, assim, vivemos bons momentos, embora quem passasse do lado de fora julgasse que a aula estava uma bagunça, o que pode abrir para uma ampla discussão sobre a concepção da escola sobre o corpo da criança na escola, que para muitos precisa estar parado e calado enfim, domesticado. Não para nós, pelo menos naqueles momentos.

Finalmente, depois de se organizarem em grupos, as crianças definiram o que iriam gravar, Thiago e a Estefany fizeram o papel de cinegrafistas, enquanto Hérika, Nycole e Raquel seriam as apresentadoras. Me chamou a atenção a performance de Thiago para filmar as colegas, um típico nativo digital segurando a câmera com habilidade surpreendente, de forma segura e firme, conseguindo produzir boas imagens, e com um bom enquadramento.

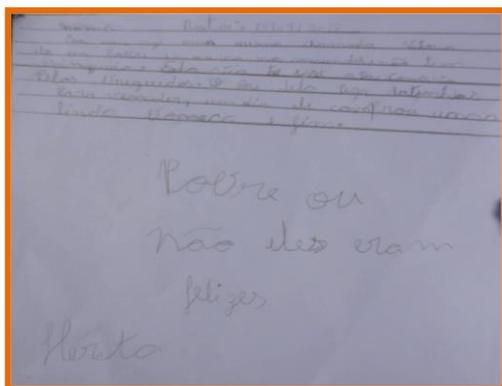
Em relação ao conteúdo das gravações, as três meninas decidiram entre elas o que iriam fazer. Começaram escrevendo o que iriam falar, iriam ler, caso não lembrasse na hora da gravação.. Hérika leu uma história fictícia sobre uma menina pobre que não tinha brinquedos, Nicolý e Raquel abordam fatos do cotidiano, uma falou sobre a redução do salário mínimo e a outra sobre as dificuldades de atendimento no hospital da cidade.

A propósito a fala da Raquel revelava conhecimentos bem construídos sobre a realidade social:

*A mãe levou o filho no hospital aí não tinha médico nem enfermeira, e a mãe e o filho voltou pra casa toda triste. Os ricos não, nos hospitais que eles vão tem dez médicos e dez enfermeiras. Seria melhor que tudo era igual. (Raquel, 8 anos).*

Raquel não fez este depoimento na primeira pessoa. Ela criou personagens para contar o que, provavelmente, já vivenciou. Demonstra um conhecimento sobre o estado precário da saúde pública, uma forma de violência sofrida, cotidianamente, pelas camadas mais pobres da população. A fala de Raquel nos faz pensar o quanto as crianças pensam, analisam e tiram conclusões sobre as situações que vivem e ou presenciam.

Figura 5 – Atividade escrita espontânea.



*Era uma vez uma menina chamada Vitória, ela era pobre e morava na comunidade e não tem brinquedo. Ela via TV e se apaixonava pelos brinquedos. O pai dela pega latinhas para vender, um dia ele comprou uma linda boneca e fim. Pobre ou não eles eram felizes.  
Hérica, 9 anos*

Legenda: Hérica, 9 anos. 2017.

Fonte: A autora, 2018.

Um grande aprendizado para mim tem sido descobrir que desde muito novas as crianças revelam compreensões sobre os fatos sociais. Fico pensando sobre o quanto esses conhecimentos seriam invisibilizados se nossas aulas fossem constituídas de exercícios repetitivos, que privilegiassem apenas a linguagem escrita. Vale ressaltar que o esforço em romper com uma prática tradicional tem sido uma árdua conquista, favorecida pelo movimento de investigar a própria prática. Desconfiar das minhas certezas, dialogar com o grupo de orientação coletiva no mestrado, ouvir críticas, repensar cada passo do caminho.

Volto agora as minhas perguntas guias para repensar a experiência vivida que foi desencadeada pela discussão sobre as profissões. Em uma dessas questões eu indagava se a

produção de vídeo em sala de aula com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental poderia se constituir como mediadora de reflexões sobre os contextos socioculturais. Tentando responder essa questão, as falas das crianças foram reveladoras do quanto as mesmas estão atentas com o que acontece na sociedade e como elas emitem pontos de vista, análises, avaliações em relação aos fatos sociais.

Paulo Freire, mais uma vez, me vem como inspiração, para que esses momentos não passem despercebidos:

Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a ‘leitura’ do mundo, quer dizer, à sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte, mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte. (FREIRE, 1995, p. 107)

Percebo o quanto é necessário permitir que esta realidade possa emergir nas salas de aula, para que as crianças, desde cedo, possam se manifestar, porque se a escola oculta essas situações, vai formando pessoas que se acostumam ao mundo conforme ele é dado. Freire fala da importância de inquietarmos os educandos, para que possam perceber que o mundo pode ser transformado e reinventado (Freire, 2006). Daí a importância de se ressaltar a experiência que estas crianças trazem. Foi surpreendente pra mim descobrir sujeitos tão jovens e tão conscientes de situações sociais que nos atravessam.

E as colocações tão lúcidas das crianças demonstram que, ao serem desafiadas em sala de aula a produzir um vídeo onde podem contribuir com sua opinião, vemos emergir conhecimentos prévios muitas vezes desconsiderados.

Vale ressaltar que este movimento é libertador, dá condições da criança exercer sua cidadania no espaço que lhe pertence socialmente que é a escola.

As câmeras são quase uma extensão das mãos, as imagens já fazem parte de tal forma da vida de nossas crianças que já não podemos pensar nas mídias não só como ferramentas, mas precisamos ressignificá-las, conforme nos diz Filé (2000):

O vídeo não é apenas uma “ferramenta” ou alguma coisa que vai simplesmente “ilustrar” uma aula. Ele deve ser considerado em suas várias dimensões: como produto audiovisual, dimensão de máquina, de aparato eletrônico, além de ser possuidor de linguagem que precisa ser explorada em todas as possibilidades, como escritura, como leitura. (FILÉ. 2000, p.128)

A partir de nossas conversas pude perceber a visão de mundo das crianças, coisas que aprenderam com sua família, e também a partir da leitura de informações adquiridas pela

mídia. Conhecimentos tantas vezes negligenciados e calados por modelos educacionais engessados em suas práticas.

As práticas pedagógicas disseminadas no cotidiano escolar respondem/correspondem a uma concepção de cognição que expulsa dos bancos escolares a imaginação, o rememorar, a herança cultural e os modos de fazer de todos aqueles que não se limitam a quantificar e/ou pensar de forma a classificar, segregar, separar e ordenar o conhecimento. (PÉREZ, 2009, p.113)

Quando se pensa em alfabetização não se pode deixar de considerar que existem muitas formas de leitura e escrita (Filé, 2000). Podemos ler imagens, desenhos, pinturas, fotografias. O leitor da televisão, do vídeo. Além, é claro, do leitor de livros. Por que será que a escola valoriza mais este último? A escrita não deveria ser a única privilegiada na escola, abrir para estas outras possibilidades permitirá expandir o universo criativo e de percepção de nossas crianças.

Sem querer diminuir a importância e a necessidade da escrita mas ela está sendo cada vez mais misturada com essas outras linguagens. E as nossas crianças, principalmente, já estão se alfabetizando com essa forma mesclada de leitura. Por isso, a forma de apropriação dos signos da linguagem escrita precisa ser cada vez mais oferecido dentro desta nova forma de aprender. Fico imaginando que serão estas crianças que pensam dessa forma, que vão ter que dizer como se dará a alfabetização do futuro. Sinto que hoje passamos por uma fase intermediária desses momentos históricos de alfabetizar a criança. Fernandes (2009) descreve bem esse processo:

Se antes tínhamos uma sociedade predominantemente verbal, calcada na palavra – oral ou impressa -, no inteligível, no racional, hoje temos uma sociedade audiovisual, também calcada nas sensações. As tecnologias mais recentes que disseminam as informações, os novos meios de produção de imagens cada vez mais alteram e redimensionam, em bases radicalmente inéditas, a nossa noção de escrita. Todo esse contexto que não é novo e que está em mudança constante mostra que não são pequenas as contradições e os conflitos presentes na forma como as crianças relacionam-se com o cultural da atualidade. (FERNANDES, 2009, p.108)

Portanto, conforme nos diz Barbero (2006) o que está em questão não são os artefatos propriamente ditos, mas a forma de se comunicar, as novas percepções de linguagem, novas leituras e escritas. Sem que para isso se desqualifique a leitura e escrita do livro, mas tornando possível que a criança leia também as imagens e os audiovisuais, se apropriando de seu momento histórico. Lendo e navegando para se constituírem como sujeitos ativos na sociedade da informação.

Não mais um leitor que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-sequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens documentação , músicas, vídeo etc. Trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. (SANTAELLA, 2011, P 3)

Pensar a escola hoje é pensar em outras formas de aprender, em múltiplas possibilidades de compreensão, de visão de mundo.

O vídeo é uma linguagem com a qual uma parcela significativa de crianças urbanas apresenta certa intimidade. Tal conhecimento possibilita uma participação nas aulas, que fugindo do modelo clássico de aprender ouvindo e aceitando tudo, abre espaço para que as crianças possam colocar seus conhecimentos no cotidiano da escola.

A câmera na sala de aula não significa uma estratégia pedagógica, mas uma tática de enfrentamento - uma forma de violentar a ordenação lógica da cidade dos letrados, em que a única possibilidade de saber é pela letra: primeiro aprender a ler e escrever, depois aprender o conhecimento. (PÉREZ, 2009, p.119)

Como Pérez nos ajuda a pensar, a produção de vídeos com as crianças em sala de aula pode ajudar a inverter a lógica bancária e fragmentadora, que ainda predomina na escola e no processo de alfabetização, na medida em que reconhece as crianças como sujeitos produtores de conhecimento e não como páginas em branco.

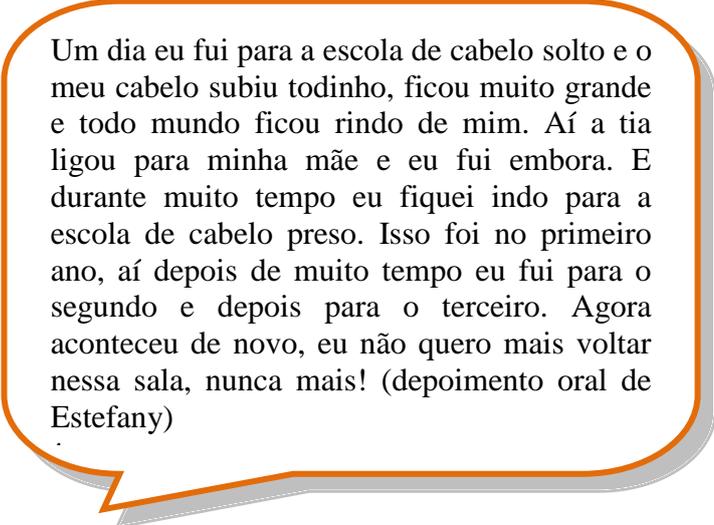
### 3.2 Segundo Episódio - Tema – Cabelo Crespo

A ideia deste vídeo começou com uma criança chorando:

*- Tia, quero ir pra casa, e nunca mais quero voltar nessa escola!  
Vou falar com a minha mãe, e nem adianta que ninguém vai me obrigar!*

A afirmativa me pegou de surpresa no momento em que a turma voltava da aula de Educação Física. Já tinha percebido que Estefany, 9 anos, não tinha uma boa relação com seu cabelo. Negra, com cabelo crespo, a menina sentia vergonha porque já tinha passado por uma

situação constrangedora em séries anteriores, quando seu prendedor arrebentou e ela ficou com o cabelo solto, sofrendo forte discriminação por parte dos colegas. Daí por diante, segundo ela, nunca mais iria ficar com seu cabelo solto novamente. Uma decisão difícil de ser cumprida, uma vez que os imprevistos poderiam voltar a acontecer. E foi isso mesmo que ocorreu, depois da aula de educação física, a aluna ficou com o cabelo bem despenteado e começou a chorar.



Um dia eu fui para a escola de cabelo solto e o meu cabelo subiu todinho, ficou muito grande e todo mundo ficou rindo de mim. Aí a tia ligou para minha mãe e eu fui embora. E durante muito tempo eu fiquei indo para a escola de cabelo preso. Isso foi no primeiro ano, aí depois de muito tempo eu fui para o segundo e depois para o terceiro. Agora aconteceu de novo, eu não quero mais voltar nessa sala, nunca mais! (depoimento oral de Estefany)

Não liguei para a mãe de imediato, preferi tentar uma conversa e deu certo, porque ela se acalmou. Conseguimos um novo prendedor, e ela foi ficando mais animada. Sugeri para as crianças da sala, que todos pensássemos sobre o sentimento da Estéfany, tentei sensibilizá-los. Fomos todos para casa com aquela questão mal resolvida, e voltei no dia seguinte com uma vasta pesquisa sobre cabelos crespos para compartilhar com a Estefany e a turma, o que poderíamos ter feito juntos caso a escola disponibilizasse o *wi-fi* para as professoras. A partir desta pesquisa descobri o livro *Cabelo com jeito diferente*, de Lúcia Fidalgo, além do curta metragem *O preconceito cega*, de Patrick Thouin, disponibilizado no Youtube, e começamos a realizar um trabalho com a turma de valorização do cabelo crespo envolvendo também as famílias, e assim surgiram sugestões de vídeos com adolescentes e crianças, *youtubers*, relatando como cuidam e gostam de seus cabelos crespos, ensinando a fazer lindos penteados, falando sobre os produtos que valorizam os cachos e como lidar com isso de forma natural. O tempo foi passando e nossas atividades em aula giravam sempre em torno deste tema, elaboramos textos, fizemos um dia da beleza, enfim, conversamos bastante sobre as diversas opiniões e as crianças puderam colocar livremente seus preconceitos, sendo ouvidas e convidadas a refletir sobre isso. E para concluir as atividades sobre o racismo, mais uma vez propus que as crianças produzissem pequenos vídeos, em forma de entrevista com os

próprios colegas e tiveram a iniciativa de convidar professores e funcionários negros da escola. Uma das professoras foi a Rutyê Abreu, que chamava a atenção das crianças porque era branca, mas com o cabelo crespo.

As entrevistas eram produzidas em grupo, constituídos por crianças de diferentes níveis de escrita, assim elas escreviam em grupo e se interessavam em ler o que escreviam, o que para algumas era tarefa ainda difícil. Mas o entusiasmo em participar do vídeo fazia com que elas enfrentassem suas dificuldades, adquirindo maior confiança nesse processo. Raquel foi a entrevistadora de um dos grupos, com sua folha na mão se preocupava em seguir o roteiro que elaboraram juntos.

Raquel – *Seu cabelo é liso ou crespo?*

Prof. Rutyê – *Crespo.*

Raquel: *Sua mãe é negra?*

Prof Rutyê – *Não, minha mãe é branca.*

Raquel – *Alguém já falou mal de você por causa do seu cabelo crespo?*

Professora Rutyê – *Sim, quando eu era menor meu cabelo era muito cheio, cheio. Eu não sabia cuidar do meu cabelo. Eu queria alisar ele, e eu queria soltar o meu cabelo, as crianças soltavam, todo mundo ia para a escola de cabelo solto, eu queria ir de cabelo solto também. E ele ficava muito cheio porque eu tenho muito cabelo.*

Raquel: *Você já sofreu bullying?*

Prof. Rutyê – *Já sofri bullying por causa do cabelo, na escola, no terceiro ano, na idade que vocês estão. As pessoas gostam de falar de quem é diferente né?*

Depois as crianças escolheram entrevistar o mestre da Banda da Escola, Julio Cesar Avelino:

Raquel - *Você já sofreu bullying por ser negro?*

Júlio – *Já, quando eu tinha meus dez anos de idade, eu estudava na Escola Municipal Clotilde, no município de Saquarema, onde havia alguns alunos mais velhos que eu e praticavam bullying sim por causa da minha cor. Mas não chegou a me afetar muito porque eu sempre fui muito maduro e sabia que não passava de uma brincadeira de mau gosto, mas eu sofri bullying até os meus 15 anos. Mas consegui superar e estou aqui trabalhando na escola Maurício Antunes do que eu muito me orgulho.*

A partir da elaboração de pequenos vídeos realizados com o celular da professora, as crianças vão explorando novas possibilidades na escola, vão se colocando como protagonistas de suas próprias histórias, descobrindo sentido na troca de experiências e no debate de ideias.

Começamos a perceber que a possibilidade de discutir a temática do racismo encorajou diversas outras crianças, que não se reconheciam negras, a se colocarem e a perceberem o que tinham em comum com Estefany.

O enfrentamento da situação contribuiu para que a Estefany chegasse um dia à escola com seu cabelo solto, bem penteado, com uma linda tiara, sem ter vergonha e sem sofrer assédio dos colegas, que acharam bacana a novidade. Ela ganhou o respeito de todos e virou referência para seus colegas.

*Tia, descobri que meu cabelo solto fica parecendo uma coroa, e agora eu me sinto uma rainha!*

A criança assumiu para si uma das afirmações ouvidas na internet de uma *youtuber*. Pude perceber que tratar destas questões na sala de aula foi muito importante para que as crianças pudessem refletir sobre a sociedade em que vivemos, onde ser branco é sinônimo de privilégios e de valorização, especialmente, considerando que cerca de 80% das crianças de nossa sala são afrodescendentes, mas com grande dificuldade de se reconhecerem como negras.

Acredito que seja na verdade por pura defesa, em busca de escapar do preconceito cruel, que de forma bem velada muitas vezes, ainda tenta colocá-los em uma situação de subalternidade, herança de um longo período de escravidão a nossos descendentes foram submetidos. Longe de ser uma situação isolada, a nossa sala de aula serviu de palco para uma situação social grave em nosso país. E como todo problema social, é responsabilidade de todos,

As entrevistas se consolidaram como uma continuidade de nossas rodas de conversa, oportunidades de novos diálogos, de novas experiências. As muitas palavras vão se tornando uma voz coletiva, vai se constituindo como diálogo. Como nos diz Barbero (2014) dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outras palavras, da resposta de um outro. (p.33). Através das entrevistas tudo o que já tinha sido dito em sala, os vídeos que assistimos, os textos que lemos faz muito mais sentido, ganha um aspecto mais humano, mais real. Barbero (2014) nos fala sobre a importância do diálogo por consolidarem nossas identidades:

Dialogar é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária, do mundo. A palavra não é um mundo à parte, mas faz parte da práxis do homem: “a justiça é o direito “a palavra”, pois é a possibilidade de ser sujeito em um mundo onde a linguagem constitui o mais expressivo lugar no “nós”. (BARBERO, 2014, p.33/34)

Dessa forma, as palavras pronunciadas se tornavam também palavras escritas, e ao escrever surgem as dúvidas ortográficas, - *Tia como se escreve crespo mesmo?* perguntava Marcela enquanto elaborava as perguntas para a entrevista sobre cabelos crespos. Dúvidas que

iam sendo esclarecidas pela professora ou por outra criança do grupo, naturalmente, sem a rigidez do errado repete. Palavras encarnadas, como diria Freire, que possibilita ao sujeito expressar-se, criar e recriar.

Os cabelos crespos, a cor da pele, o formato dos lábios, características fenotípicas, que, tantas vezes, são ridicularizadas, ampliando as dificuldades em ser negro na sociedade, experiência comum para a maior parte do grupo, dava à produção daquele vídeo um significado especial para as crianças. Aprender a escrever a palavra crespo fazia muito sentido. *A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo*, ou seja, de transformá-lo a partir de uma prática consciente (FREIRE, 1982, p. 13).

A revolta de Estefany com seu cabelo, bem como os desdobramentos provocados pela situação, nos levou ao que Freire definia como tema gerador e palavra geradora, ou seja, um evento que representava uma das “situações locais que abrem perspectivas para análise dos problemas regionais e nacionais” (FREIRE, 1979, p. 43).

Quando a situação emerge do cotidiano tem uma potência muito maior do que tratamos sobre este tema simplesmente porque era mês da consciência negra, por exemplo. Ou porque ele estava nos conteúdos mínimos do trimestre. O tema surge a partir de uma situação real do cotidiano, que teve espaço para se expandir e se transformar em escuta atenta para todos. Uma questão que a princípio poderia ser tratada como disciplinar, encerrada ali mesmo com medidas punitivas ou até ser encaminhada para a Orientação Educacional, tomando dimensões punitivas ainda maiores, se transforma numa oportunidade para a construção do pensamento crítico e para a elaboração de ideias novas.

Escutar a criança em sala de aula é trazer sentido para a própria aula, é também oportunizar o conhecimento uns aos outros, deixando fluir nossos sentimentos, nossas opiniões, que também vão sendo construídos com essa prática. Para Cecília Warschauer (1993) a escola é um mundo de contrastes, habitado por outras histórias além da documentada, saberes que são trazidos de outros ambientes, que pertencem às histórias de vida dos sujeitos presentes, num cruzamento que constrói e reconstrói os sujeitos diariamente.

Registrar o não-documentado passa a ser de grande interesse para a compreensão da complexidade da escola. Da mesma forma, uma única sala de aula também é um mundo complexo, cheio de contrastes. Penetrar em seu interior, registrando sua(s) história(s) é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento. A organização de seus espaços e tempos obedece a uma certa lógica, que corresponde ao compromisso que se estabelece ali com o conhecimento. (WARSCHAUER, 1993, p.31)

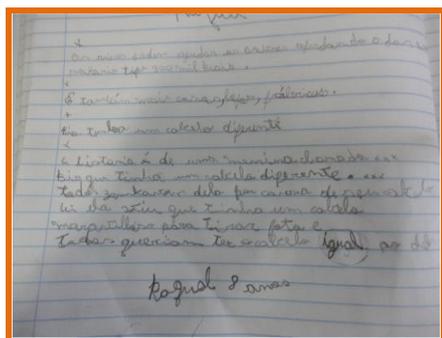
Entrecruzando essas histórias o aprendizado vai se tornando mais significativo porque vai ter relação diretamente com a vida de cada um, e deixa de ser uma sucessão de conteúdos que precisam ser memorizados porque não faz nenhum sentido.

A incorporação do acontecimento do cotidiano como conteúdo de estudo e de aprendizagem favoreceu novas disposições para o enfrentamento das possíveis dificuldades com a leitura e a escrita. O projeto do vídeo sobre a discussão em sala provocou a necessidade de vários materiais escritos.

Mas o que precisa ser ressaltado é que para a elaboração do vídeo as crianças não se limitavam a escrever, exercitavam outras habilidades que vão além do tradicionalmente se aprende na escola, como o a articulação necessária entre elas para convidarem professores e funcionários negros da escola para serem entrevistados, atividades que provocaram a necessidade de muita negociação, posicionamentos, exercícios de liderança, distribuição de tarefas, entre outras, criando condições favoráveis à formação de *pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras* (Freire, 2000, p. 100).

Para Freire, a leitura de mundo é a dimensão política da educação. Portanto possibilitar situações onde as crianças se expressem é trabalhar esta dimensão política, sua formação cidadã. É possibilitar uma educação para além da codificação e decodificação, onde a criança deixa de ser objeto para se transformar em sujeito.

Figura 6 – Atividade de escrita espontânea



**Bia tinha um cabelo diferente**  
A história é de uma menina chamada Bia que tinha um cabelo diferente. Todos zombavam dela por causa de seu cabelo. Um dia ela viu que tinha um cabelo maravilhoso para tirar foto e todos queriam ter o cabelo igual ao dela.

Raquel, 8 anos

Legenda: Raquel, 8 anos. 2017.

Fonte: A autora, 2018.

Desta forma a professora se torna uma mediadora no processo, e isso não é possível quando pensamos numa educação que privilegia a transmissão de conhecimento em detrimento da capacidade investigadora das crianças. Deixando de fora “possibilidades de conhecer de diferentes grupos sociais que beberam em outras tradições, desprezando suas formas de aprender, colocando à margem outros conhecimentos e outros processos

cognitivos” (Perez, 2009, p.114). Pensar nestas outras possibilidades é considerar que existem outras formas de compreensão e percepção.

Ao estudar o uso de tecnologias na educação, percebemos que os artefatos tecnológicos podem ser utilizados para alienar as crianças, quando deveriam ser instrumentos para libertá-las, ao serem colocados a serviço do diálogo, da troca e da construção coletiva. Se o uso das tecnologias estiver somente voltado para o consumo e para a recreação vai contribuir para alienar, mas se tivermos intencionalidade educativa elas podem se tornar potentes mecanismos de crescimento. Primeiramente porque estimula o trabalho interativo, multidisciplinar e mais significativo para as crianças. Freire nos diz que:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. (FREIRE. 1987, p.50)

Penso que a escola e os sistemas educacionais precisam pensar sobre como estamos trabalhando, e eu estou me incluindo porque pertenço a este lugar. Trazendo Freire (2011) para esta reflexão podemos inserir as novas tecnologias como ferramentas de diálogo, afinal ele nos ensinou que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção.

Privar as crianças das escolas públicas destas tecnologias é privá-las do próprio acesso à cidadania e ao mundo do trabalho, dois eixos que fundamentam a própria escola.

Pois, enquanto os filhos das classes favorecidas entram em interação com o ecossistema informacional e comunicativo a partir de seu próprio lar, os filhos das classes populares - cujas escolas públicas não têm, em sua imensa maioria, a menor interação com o ambiente informático, escolas que são para eles o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento - estão ficando excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica propõe. Vemos, portanto, que há uma carência de demandas de comunicação no espaço educativo e que o acesso a elas não é democrático. (BARBERO, 2000, p.109)

Múltiplas concepções e práticas circulam na escola, e por lutarmos por estar na contramão de uma prática mecanicista, conseguíamos finalmente compreender que se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo. Importante aqui colocar uma questão: de onde vem tanta dificuldade em se percorrer novos caminhos na prática alfabetizadora se reflexões, pistas, propostas inspiradas em novas concepções estão presente na escola? Pergunta complexa para respostas complexas, que não pretende colocar nas costas das professoras e suas metodologias todo o peso do fracasso escolar, nem reafirmar a primazia da teoria sobre a prática, mas que continua a nos desafiar cotidianamente.

Temos aprendido que a tarefa da professora não é a de repassar conteúdos, mas sim de organizar condições para o aprendizado desses conteúdos, e levar as crianças a perceberem que estes conteúdos são importantes para a compreensão e a intervenção na realidade em que vivem. (ARAÚJO, 2001) Para isso a metodologia utilizada deve ser capaz de fazê-las perceber a necessidade desses conhecimentos.

Até porque os saberes não são propriedades das escolas, eles chegam até as crianças por diversos meios, e não obedecem a uma ordem temporal, a criança aprende o tempo todo, aliás todos aprendemos o tempo todo, mas o uso tão intenso dos meios de comunicação é algo novo. Trata-se de uma nova relação com o conhecimento para a qual a escola precisa estar melhor preparada. Para Barbero (2014) estamos diante de uma reformulação de ofícios e profissões, o que não significa o desaparecimento do espaço-tempo escolar.

Mas as condições de existência desse tempo, e de sua particular situação na vida, se veem transformadas radicalmente não só porque agora a escola tem que conviver com *saberes-sem-lugar-próprio*, mas porque inclusive os saberes que nela se ensinam encontram-se atravessados por saberes do ambiente *tecnocomunicativo* regidos por outras modalidades e termos de aprendizagem que os distanciam do modelo de comunicação escolar. (BARBERO. 2014, p.83 )

A escola precisa se colocar neste novo espaço/tempo de forma a demonstrar que tem um papel fundamental na formação do olhar crítico sobre tantos saberes circulantes nesta diversidade de ambientes em que as crianças circulam. E assumir como protagonista de seu papel mediador destes conhecimentos.

### 3.3 Terceiro Episódio - Independência do Brasil

Com a aproximação da semana da Independência do Brasil, decidimos elaborar o mural da sala sobre o tema. O que não seria um mero trabalho artístico para enfeitar a sala, mas um mural com nossas ideias sobre a real situação do país. E foi assim que pude perceber o quanto as crianças estão ligadas nas questões políticas que afetam a vida cotidiana.

Vale lembrar que nesta época estávamos sendo governados por Michel Temer, vice-presidente que assumiu o poder, em função de um polêmico processo de impeachment, reconhecido por uma parcela significativa da intelectualidade como um golpe jurídico-parlamentar-midiático, que retirou do poder a presidente eleita Dilma Rouseff.

Em nossas rodas de conversa as discussões sobre processo político em que vivíamos se faziam presente. Além da crise política, outras questões que estavam na ordem do dia, ocupando as páginas de jornais e as redes sociais, como gênero, racismo, intolerância religiosa, atravessavam nossas conversas, confirmando Freire, quando nos diz que não estamos apenas no mundo, mas com o mundo.

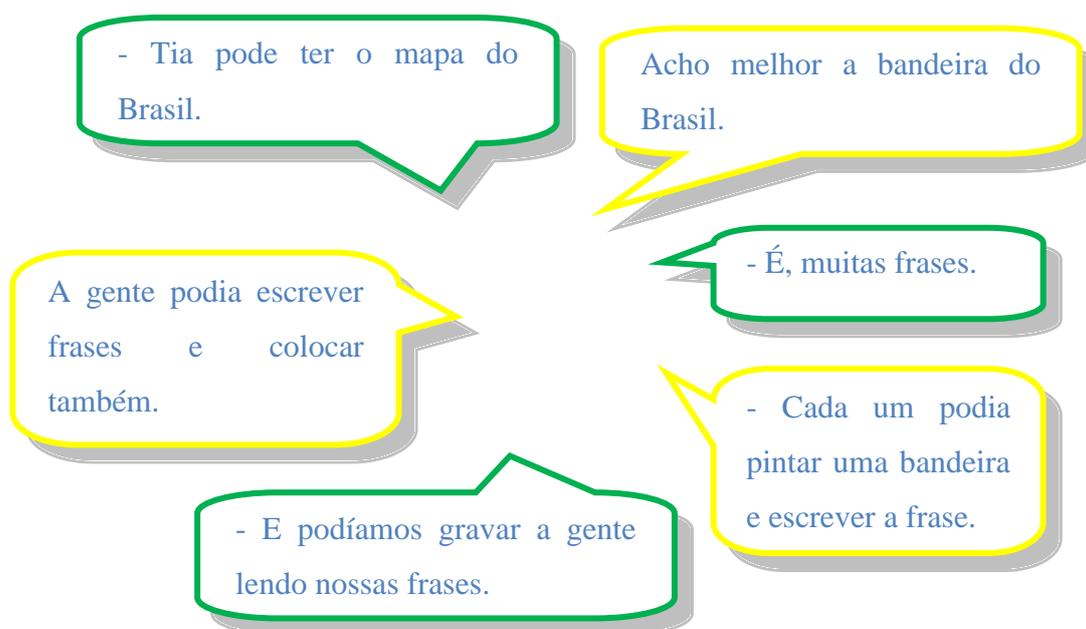
Diante do interesse das crianças pelas questões políticas, propus a elaboração de um trabalho sobre nosso país e o momento político vivido à época.

Discutimos em grupo como ficaria o mural. Pesquisamos o processo de independência no Brasil, vimos imagens do Grito do Ipiranga, sobre o qual elas já tinham ouvido falar, e conversamos sobre os sentidos da palavra independência. Será que somos independentes? Somos livres para definir nossas opções políticas, econômicas, culturais? Comparando com suas próprias condições de crianças, que necessitavam dos pais para sobreviver, elas chegaram a conclusão que ainda estamos longe de sermos um país autônomo e independente.

A independência não é dada, ela é construída. Só teremos uma independência plena, quando garantirmos enquanto nação segurança, saúde, educação, moradia, trabalho, lazer, ou seja, condições digna de vida, para a totalidade da população.

Essa síntese emergia das conversas com as crianças.

Logo surgiu o título de nosso mural: O Brasil que queremos.



Depois de muita negociação chegamos a um consenso sobre a composição do mural: faríamos bandeiras e frases, quem não escrevia ainda, poderia fazer só a bandeira, mas ia

escrever o nome do nosso país, Brasil. E assim fizemos. . E o mural ficou lindo. Todos na escola queriam vê-lo. Mas o importante é que foi totalmente pensado em conjunto, de forma dialógica e cada criança pôde produzir a sua contribuição. Ninguém iria ficar de fora, todos iam colaborar, afinal, a sala era de todos nós. Preciso confessar que esta foi uma das minhas dificuldades quando cheguei à escola, percebi que existe uma expectativa de que a professora precisa desempenhar a função de decoradora da sala. E para mim, isso nunca funcionou, e as salas por onde tenho passado são decoradas pelas crianças.

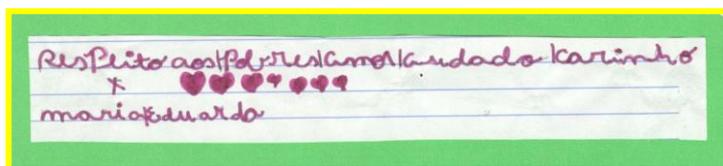
Figura 7 – Foto do mural da sala: O país que queremos



Fonte: A autora, 2017.

A fertilidade do processo vivido foi se revelando ainda mais forte, à medida em que as afirmações sobre o Brasil que queremos, escritas ou gravadas em vídeo, iam sendo apresentadas pelas crianças. Os depoimentos que surgiam em aula foram muito além das discussões iniciais trazendo leituras de mundo construídas nas vivências em família e na sociedade:

Figura 8 – Atividade de escrita espontânea



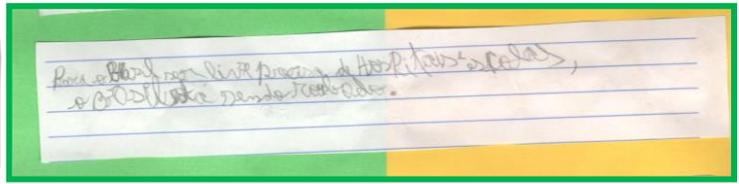
Legenda: Maria Eduarda, 8 anos. 2017.

Fonte: A autora, 2018.

Respeito aos  
pobres/amor/cuidado/  
carinho.

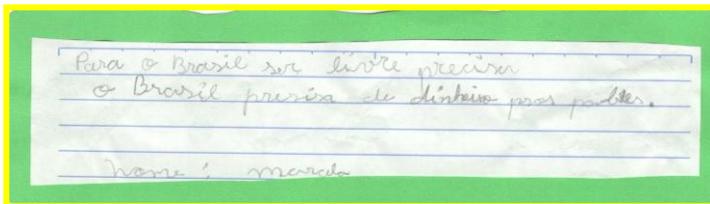
Figura 9 – Atividade de escrita espontânea

Para o Brasil ser livre precisa de hospitais, escolas, o Brasil está sendo roubado.



Legenda: Pablo, 8 anos, 2017.  
Fonte: A autora, 2018.

Figura 10 – Atividade de escrita espontânea

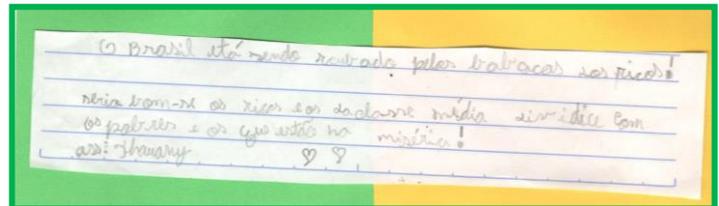


Para o Brasil ser livre  
O Brasil precisa de  
dinheiro para os

Legenda: Marcela, 8 anos, 2017.  
Fonte: A autora, 2018.

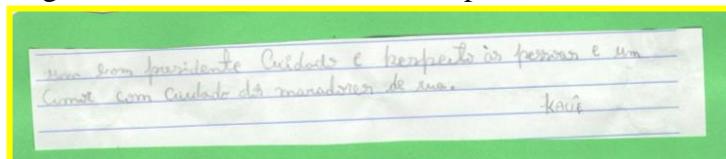
Figura 11 – Atividade de escrita espontânea

O Brasil está sendo roubado pelos *babacas* dos ricos! Seria bom se os ricos e a classe média dividissem com os pobres e os que estão na miséria.



Legenda: Tawany, 8 anos, 2017.  
Fonte: A autora, 2018.

Figura 12 – Atividade de escrita espontânea

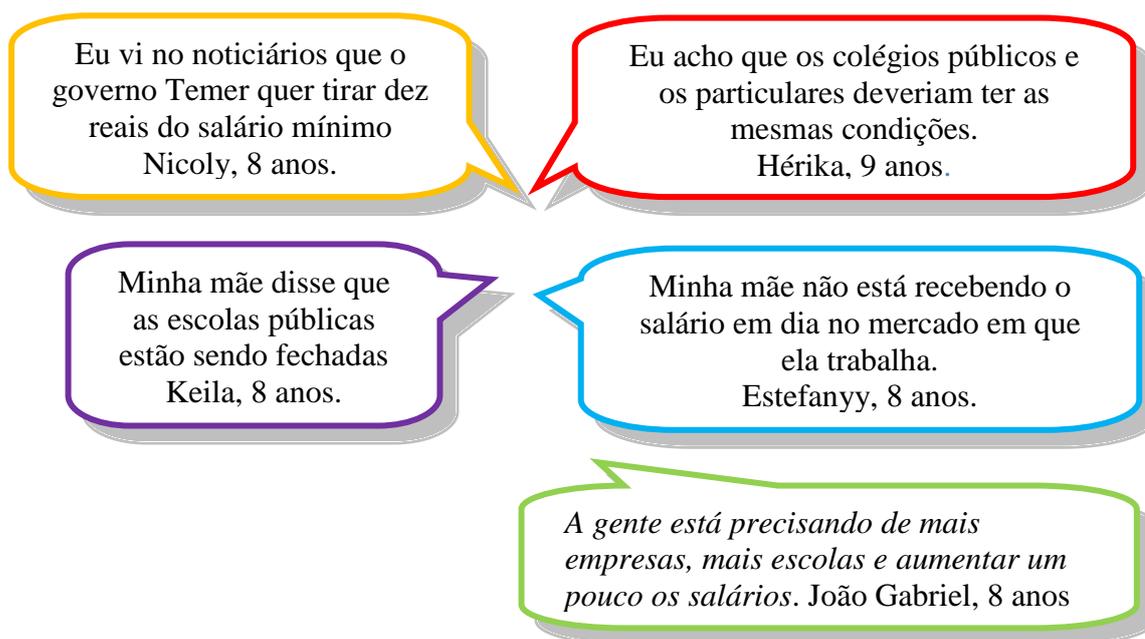


Um bom presidente  
cuida e respeita as  
pessoas e com amor,  
com cuidado dos  
moradores de rua.

Legenda: Kauã, 8 anos, 2017.  
Fonte: A autora, 2018.

O que me chamou a atenção foi a percepção das crianças em relação às desigualdades sociais como um problema central a ser enfrentado para se garantir um país, de fato, livre e independente. A recorrência da preocupação com a pobreza e a miséria nos faz pensar sobre o quanto as crianças pequenas são afetadas pelas questões político-sociais que as atravessam.

Seus depoimentos nos confirmam seus posicionamentos:



Educar é um ato político, já dizia Paulo Freire (1987), e não podemos dissociar a educação da discussão crítica sobre o mundo que nos cerca.

A escola é lugar importante no processo de subjetivação de crianças e jovens de diversos segmentos socioeconômicos do país. Na instituição escolar esses sujeitos têm a possibilidade não apenas de aprender conteúdos novos, mas também de expandir suas visões de mundo, por meio do convívio com colegas e docentes que possuem diferentes pontos de vista e com quem compartilham um espaço comum, e de constituir-se efetiva e politicamente a partir dessa experiência. (SILVA *et al*, 2012, p.99)

As afirmações de Freire e de Silva reafirmavam a acertiva do caminho que vivíamos em sala de aula. O caminho do diálogo, da reflexão coletiva, da busca em entender melhor a realidade que nos cercava. Em contraponto a isso, o contexto político social brasileiro, constitutivo do período de produção da pesquisa (2016-2018), ia sendo, especialmente, marcado pelas tentativas de silenciamento de reflexões que possibilitassem expandir as visões de mundo de professoras e crianças.

Nesse sentido, enquanto em sala de aula encontrávamos crianças engajadas no tempo histórico, antenadas aos acontecimentos, os jornais e as mídias, davam ampla divulgação a movimentos como os da Escola sem Partido (ESP).<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Foge ao objetivo dessa pesquisa fazer uma discussão densa sobre a tema da Escola sem Partido. Nossa intenção aqui é apenas trazer alguns apontamentos sobre os diferentes atravessamentos presentes no cotidiano escolar que exercem uma interferência direta em nosso *saberfazer*.

Tal projeto surgiu em 2004, por iniciativa de Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo à época e culminou em um projeto de lei 7180/14, chamado de Escola sem Partido. O projeto proíbe que professores manifestem posicionamentos políticos ou ideológicos e que discutam questões de gênero em sala de aula, baseado Art.1º. Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, XV, e § 1º, e 227, caput, da Constituição Federal, que legislam sobre a atuação da união em relação à educação, cultura, ensino, desporto, ciências e tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação<sup>21</sup>. O “Programa Escola sem Partido”, se aplicaria aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Desde sua criação, foram realizadas 12 reuniões para votar o parecer, tendo sido combatido por partidos de oposição ao PL, atrasando sua aprovação que acabou sendo arquivada uma por ocasião do fim da legislatura, em dezembro de 2018.

Segundo o site G1<sup>22</sup>, *com o fim da legislatura, todos os projetos que não têm parecer aprovado nas comissões vão automaticamente ao arquivo. Pelo regimento da Câmara, o autor do projeto ou de qualquer outro que tramita em conjunto pode apresentar requerimento para desarquivá-lo. Se isso acontecer, a tramitação começará do zero, com a criação de uma nova comissão.* O que já aconteceu, pois segundo o site Folha de São Paulo<sup>23</sup> *foi protocolado já na abertura do novo ano legislativo, o projeto de Lei 246, da deputada Bia Kicis (PSL/DF), com o texto ampliado, permitindo, inclusive, que os alunos gravem as aulas para denunciar possíveis doutrinações por parte dos professores, e ainda, regular as ações dos grêmios estudantis.* Valendo ressaltar que Kicis é cunhada do fundador do Movimento Escola sem Partido, de Miguel Nagib.

Ainda segundo o site, *para os críticos a lei é autoritária, limita a pluralidade de ideias nas escolas e constrange os professores.*

A justificativa para a pretensa defesa de uma ESP encontra-se no que o autor do projeto identifica como práticas de doutrinação partidária e ideológica que estaria acontecendo nas escolas. Assim, sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos estudantes, os professores estariam deixando de lado o processo educativo e cerceando a liberdade do estudante em aprender. Daí, a necessidade de um projeto que nasce em função da

---

<sup>21</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/11/comissao-da-escola-sem-partido-encerra-trabalhos-sem-votar-parecer-projeto-sera-arquivado.ghtml>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/novo-projeto-de-escola-sem-partido-permite-que-aluno-grave-professor.shtml>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

preocupação “com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis, do ensino básico ao superior”.<sup>24</sup>

O movimento mantém um site<sup>25</sup> que promove ideias e incita a sociedade contra a uma prática docente contextualizada e libertadora, classificada como doutrinação, e assim promovem a perseguição às salas de aula e aos livros didáticos, disponibilizando modelos de anteprojetos de leis que podem se tornar verdadeiras mordanças para a educação no país. O movimento defende que o papel dos professores não é de educar, mas simplesmente de ensinar conteúdos. Logo na página principal do site existe um link para se enviar denúncias, onde o internauta poderá inclusive, anexar fotos, com o aviso de anonimato. Bem como modelos para projetos de leis para o âmbito estadual e municipal, certamente para uso de vereadores e deputados. O conteúdo tem forte apelo à moral, como se os professores e as escolas fossem destituídos de valores éticos, sugerindo que estes apresentam riscos aos princípios familiares e dos bons costumes. Entre outras sugestões, o site também oferece um cartaz (que deveria ser fixado nas salas de aula) com os deveres dos professores, ditados pelos idealizadores do mesmo, sugerindo mais uma vez que estes profissionais não respeitam seus alunos.

Algumas críticas elencadas sobre o projeto ESP vem apontando que a questão central é a intenção de excluir das escolas as discussões sobre questões éticas, políticas e sociais para se transformar numa espécie de doutrinação dogmático e conteudístico sem crítica social.

Nesse sentido, Frigotto (2017), um dos intelectuais que tem se destacado na crítica à ESP, denuncia:

[...] o sentido ideológico e político do Escola sem Partido. Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais.(p.18)

As pesquisas nos mostram também que o movimento ESP não surge isoladamente, ele faz parte de um longo processo que tenta enquadrar a sociedade brasileira para servir a grandes interesses políticos e econômicos. Um processo sutil que vem camuflado por discursos pseudocorretos, que levantam a bandeira de defesa de valores da família. A própria denominação insinua que as escolas públicas estariam sob o comando de um partido político.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal da política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p. 29)

Embora seja unânime, entre os autores que analisam o movimento ESP, a avaliação sobre a fragilidade jurídica dos projetos de lei, vale destacar uma outra face desta questão: a manipulação da opinião pública. Algebaile (2017) alerta para o clima de denunciamento implantado pelo projeto, independente da aprovação ou rejeição do projeto de lei, alimentado por ações estratégicas tais como a divulgação de textos em redes de relacionamentos, que desqualificam a prática docente, defende valores familiares escusos, com fundo homofóbico e discriminatório.

Como o teor do modelo do Projeto de Lei e sua forma de divulgação difundem, por si, um clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição, não é preciso haver um projeto aprovado para que se cumpra parte dos efeitos esperados, que não são necessariamente a efetiva responsabilização criminal e aplicação jurídica de punição, mas a autocensura, o constrangimento e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como “doutrinação” ou “desrespeito às convicções morais da família”. (ALGEBAILLE. 2017, p.70)

O maior prejuízo social, portanto, pode ser a fragilização do papel da escola, enfraquecendo sua potência enquanto formadora de sujeitos críticos e pensantes.

Colocando em diálogo a experiência da construção do mural “O Brasil que queremos” e as tentativas de silenciamento que emergem de projetos tais como a ESP, penso que de um lado, projetos como esses aumentam os desafios que nós docentes enfrentamos, historicamente e cotidianamente, em nossas salas de aula, provocados pelos baixos salários, pelas condições estruturais da escola, pelas condições de trabalho, pela fragilidade da formação, e também pelas condições da própria sociedade, nos tempos atuais, cada vez mais incitada pelo ódio e pela violência.

Por outro lado, porém, a experiência da sala de aula nos mostra o quanto é difícil calar os sujeitos, impedi-los de pensar. As crianças olham, pensam, sofrem, analisam, tiram conclusões. Será tão simples, assim, amordaçá-las?

#### **4 TIA, EU ACHO QUE O MELHOR DE TUDO, FOI A GENTE PODER FAZER AS COISA: A PESQUISA NO OLHAR DAS CRIANÇAS**

Até o momento da qualificação as reflexões sobre os dados encontrados na pesquisa tinham como base as minhas próprias apreensões sobre os acontecimentos cotidianos. Instigada pela banca, contudo, senti a necessidade de expandir o olhar em busca de me aproximar do ponto de vista das crianças sobre a experiência vivida por nós coletivamente. Tal opção me desafiou a buscar um sentido colaborativo para a pesquisa, tendo em vista que ouvir as crianças pressupunha reconhecê-las como co-participantes da investigação. O desenrolar da pesquisa me fez compreender que a escola é bem mais complexa do que eu concebia. Não posso negar que, em muitos momentos, fui desafiada a romper como uma concepção de que a escola seria apenas um espaço de transmissão de conhecimento, sendo o meu papel o de quem doa os conhecimentos aos alunos. Ouvir as crianças, implicava em reconhecê-las como sujeitos pensantes e também elas produtoras de outras lógicas e visões de mundo.

As produções dos vídeos foram muito significativas para mim e queria saber o quanto ou mesmo se tinham sido marcantes para as crianças também. As memórias das crianças sobre o vivido poderiam trazer pistas sobre os sentidos da experiência para elas, bem como sobre as possíveis contribuições para o processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que durante o curso de mestrado fui convidada a trabalhar na Secretaria de Educação, desenvolvendo um trabalho de assessoramento pedagógico em algumas escolas de Maricá e por isso fiquei um bom período sem contato com eles. O primeiro passo, então, foi pedir autorização na escola para realizar alguns encontros com as crianças. Direção e professoras se mostraram abertas à proposta e permitiram sem problemas a realização das oficinas com as crianças. Assim, organizamos estes momentos de maneira que interferissem o menos possível na rotina da turma.

Foi definido que eu ficaria com elas nos dias de aulas diversificadas<sup>26</sup>. A professora não se opôs, uma vez que poderia utilizar desses momentos para planejar suas aulas. Depois

---

<sup>26</sup> Segundo o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá a Matriz Curricular, está dividida entre a Base Nacional Comum e Aulas Diversificadas. A Base é de responsabilidade da professora regente e as aulas Diversificadas são de responsabilidade de professoras que trabalham 3 horas/aula por semana com Produção Textual e Artes. Disponível em: <<https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/REGIMENTO-ESCOLAR-COMPLETO.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

de tudo devidamente combinado, iniciei os reencontros. Foram cinco encontros de uma hora e meia cada, o que me permitiu trazer novos dados à pesquisa.

No início não foi nada fácil, houve muitos estranhamentos, parecia que não nos conhecíamos mais. Estranhamentos que me fizeram deslocar o olhar do que havia planejado previamente para ficar mais atenta aos momentos do reencontro.

O planejamento original por mim construído solitariamente, não nos ajudava a caminhar. Era preciso construir o caminho na própria caminhada. Desta forma, fomos nos surpreendendo com nossas descobertas. E o que foi acontecendo estava bem além das minhas expectativas iniciais.

Depois de muitas trocas, combinados, entendimentos e desentendimentos, terminamos com uma nova produção realizada pelas crianças sobre o meu retorno, o que possibilitou trazer de volta o antigo formato de nossas aulas.

Embora quem passasse na porta de nossa sala tivesse uma impressão de desordem, lá dentro íamos conseguindo realizar um trabalho interativo e muito enriquecedor, fora dos modelos tradicionais. Uma perspectiva motivadora que pode contribuir para a formação dos sujeitos e que vai muito além de métodos puramente mecânicos e sem sentido. Praticávamos o que Mairce Araújo (2001) denomina de ambiente alfabetizador:

[...] onde se acolham as diferentes vozes presentes na sala de aula e as múltiplas vozes que falam quando nossos alunos e alunas falam. Vozes que são fruto de uma cultura híbrida constituída a partir das interações realizadas nos diferentes espaços/tempos onde as crianças vivem, trabalham, brincam, estudam. Vozes que se constroem e se reconstroem no cotidiano, dentro e fora da escola, no jogo fascinante da vida (p.158).

Ambientes que são construídos a partir de uma escuta sensível, de estarmos abertos a ouvir o que as crianças têm a dizer, respeitando suas falas impregnadas de experiências que se misturam umas às outras nos enriquecendo e potencializando os nossos encontros diários em sala de aula.

#### **4.1 Nosso primeiro reencontro**

Uma mistura de surpresa, alegria e dúvida é uma imagem que pode representar o impacto que minha presença na turma parecia ter provocado no primeiro momento de nosso reencontro. Muitos sentimentos nos atravessavam em breves instantes. De minha parte, era

um receio quanto à reação delas. Minhas certezas prévias estavam sendo testadas. Na verdade, começava a ter dúvidas até se os momentos vividos há algum tempo haviam deixado marcas para as crianças como deixaram em mim.

Por outro lado penso que, provavelmente, as crianças buscavam igualmente compreender minha chegada tão repentina. Compreenderiam elas o que eu viria a propor? Afinal, a pesquisa era importante pra mim, mas, seria igualmente para elas? Experimentava esse turbilhão de pensamentos e sentimentos diante de crianças que iam reagindo de formas diversas. Algumas pareciam envergonhadas, tímidas, rindo muito, enquanto outras, se fechavam, abaixavam as cabeças nas mesas, me olhando de vez em quando de canto de olho.

Não era difícil compreender o que estava acontecendo. Estávamos há quase um ano sem nos ver. Não podemos negar os efeitos do tempo e da distância sobre as relações. O brilho nos olhares de algumas, porém, me dava uma pequena pista de que podia continuar, ao me revelar uma certa alegria da qual eu também compartilhava.

Encontrei a turma ocupando uma sala da Educação Infantil, que não estava sendo utilizada naquele ano letivo com essa etapa de ensino. Segundo a direção da escola, as crianças foram transferidas para aquele local porque não estavam apresentando um comportamento adequado, se envolviam constantemente em brigas, xingavam muito e desafiavam professoras e inspetores.

Olhei em volta com cuidado e vi uma sala pequena, com mobiliário antigo, estantes servindo de depósito de material, e sem qualquer estímulo alfabetizador, cartazes na parede, calendários, murais com exposição de seus trabalhos, dentre outros. Quase não conseguíamos fazer a roda devido ao espaço restrito. As janelas davam para o pátio e a porta abria direto para o refeitório. Segundo fui informada que elas estariam ali para facilitar o controle da turma por vários/as profissionais da escola, pois todos/as passavam, eventualmente, por esses locais.

– *Assim eles poderiam ser observados por toda a escola, me disse a diretora.*

– *Mas, por que esta medida?* perguntei.

– *Eles estão impossíveis porque trocaram de professora três vezes, só no primeiro semestre, isso agitou muito a turma. Era considerada a melhor turma no início do ano, e agora é a nossa maior preocupação.*

Essa conversa me fez refletir sobre caminhos que a escola lança mão em busca de resolver o que entende como indisciplina. Mesmo tendo como explicação que os motivos de mudança comportamental da turma estavam articulados ao rodízio de professoras, a escola optou por uma solução inócua para o problema: transferir a turma para espaços que se crê

possíveis de controlar corpos. Uma solução bastante recorrente no cotidiano escolar. Crianças e jovens são penalizados e responsabilizados sem que se consiga fazer uma leitura mais complexa das questões que se atravessam nos ditos “comportamentos indisciplinados”.

A indisciplina tem sido apontada, no senso comum, como um dos fatores mais preponderantes para o fracasso escolar. Famílias são responsabilizadas pelo comportamento das crianças considerados inadequados pela escola; crianças são estigmatizadas como rebeldes, desinteressadas, problemáticas, indisciplinadas e, conseqüentemente, como ameaça à ordem. Se essa indisciplina concentra-se em uma turma, o problema, então transforma-se num problemão, que passa a suscitar atitudes mais radicais, como foi o caso da turma.

Fleuri (2008), nos ajuda a ampliar essa discussão quando reflete sobre a relação entre disciplina e rebeldia na escola:

[...] violência, autoritarismo, insustentáveis condições de trabalho e evasão escolar podem ser sintomas de problemas e conflitos mais profundos, que se referem ao próprio sentido *estrutural da prática escolar* (grifo do autor). Esta questão se coloca ao considerarmos a contradição entre o que geralmente se espera da escola e o que a escola realmente produz. (p.9)

Se formos considerar a situação atual de violência cada vez mais marcante nas escolas e ao fato de que as crianças e jovens, em sua maioria não chegam ao término de sua escolaridade, podemos perceber que a escola não produz propriamente a educação que se propõe como base conceitual. Segundo o site G1<sup>27</sup>, quase quatro (36,5%) em cada dez brasileiros de 19 anos não concluíram o ensino médio em 2018, idade considerada ideal para esta etapa de ensino. Entre eles, 62% não frequentam mais a escola e 55% pararam de estudar ainda no ensino fundamental. Os dados foram divulgados pelo movimento Todos pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O que temos encontrado é um desencontro entre o discurso e a prática, uma vez que em muitos projetos políticos pedagógicos ou em muitas propostas curriculares oficiais tem sido objetivos e metas educacionais que enfatizam a formação do sujeito crítico, que exerça sua cidadania, mas o que a realidade das escolas vai nos mostrando, contudo, é uma prática cotidianas que muitas vezes visa produzir comportamentos submissos e individualistas. Vale a pena considerarmos que não são só os fatores externos que produzem este resultado, embora não podemos negar que existem fortes indícios que é na sociedade que estão as principais causas, mas precisamos perceber que também os fatores internos da escola

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/quase-4-em-cada-10-jovens-de-19-anos-nao-concluíram-o-ensino-medio-aponta-levantamento.gh.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

contribuem para este estado de coisas. A pergunta que Fleuri (2008) nos faz é *que motivação os estudantes têm para permanecer na escola se, ao invés de vivenciar processos educativos, confrontam-se, diariamente com uma estrutura autoritária e de sujeição que nega suas identidades e seus objetos culturais de referência?* (p.10)

A questão é que não se problematiza a prática escolar e por isso pouco se faz para que esta questão seja superada. Existem algumas indicações de como realizar esta superação, uma delas seria através de uma proposta que privilegie o trabalho das crianças, de preferência em articulação com seus colegas. Num modelo onde o professor deixe de ser o controlador da turma para se tornar um assistente permanente das crianças, um conselheiro.

Neste caso em particular, a turma tinha trocado varias vezes de professora o que tornava tudo bem mais difícil, especialmente pela falta de tempo para se estabelecer uma relação de intimidade, onde as condições socioculturais se tornam minimamente conhecidas entre eles, dificultando a cumplicidade e a confiança entre as crianças e a professora, além de impossibilitar a construção de um vínculo afetivo, o que é também apontado como um fator primordial no processo de ensino aprendizagem.

Com Freire (2011) aprendemos que a afetividade precisa estar presente na relação professor-aluno para que ali haja cumplicidade e respeito. Sem abrir mão da sua autoridade, mas exercendo-a de forma amorosa, mediando e/ou enfrentando os conflitos para garantir uma educação de qualidade. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (p.160).

No caso específico da turma que eu conheci bem, por ter trabalhado com ela durante um ano, que fatores poderiam ter concorrido durante o semestre para transformar *a melhor turma no início do ano, na maior preocupação da escola?*

Eu me perguntava: o que estaria ocorrendo nas aulas para provocar um comportamento na turma gerador de tantas preocupações por parte da escola? Não seria o comportamento das crianças uma resposta às práticas pedagógicas que expulsam a imaginação e a curiosidade dos bancos escolares, como definem Pérez e Alves (2016):

As práticas pedagógicas disseminadas no cotidiano escolar respondem/correspondem a uma concepção de cognição que expulsa dos bancos escolares a imaginação, o rememorar, a herança cultural e os modos de fazer de todos aqueles que não se limitam a quantificar e ou pensar de forma a classificar, segregar, separar e ordenar o conhecimento. (p.117 )

Se assim o é, a referida agitação das crianças, que pode ser traduzida como indisciplina, a ponto de gerar o deslocamento da turma para um espaço que facilita o controle da turma por vários/as profissionais da escola, não seria uma resposta à insatisfação com a

dinâmica do *ensinoaprendizagem*? Uma resposta na qual as crianças utilizam-se todo o corpo para expressar-se?

Portadoras de cem linguagens, como afirma Malaguzzi (1997), as crianças têm a linguagem corporal como uma forma de expressão, nem sempre compreendida pelos adultos. Enquanto a escola trabalha a maior parte do tempo com a lógica do disciplinarização dos corpos e silenciamento das vozes, as crianças, em seu cotidiano, como é o caso das crianças de Maricá, se movimentam em espaços mais amplos, gritam, falam alto, trepam em árvores, pulam obstáculos, jogam peladas na rua, resolvem suas questões autonomamente... Fora da escola, as crianças costumam encontrar mais espaço para se expressarem por meio de um corpo vivo, brincante, contestador (Antunes, 2018) *capaz de enunciar valores, críticas e preposições diante da realidade* (p.63), em contrapartida no cotidiano escolar, o que prevalece é o controle e o disciplinamento.

Precisamos refletir melhor sobre o descompasso existente entre as diferentes formas de produzir e circular o conhecimento, que se apresenta hoje fora da escola, e práticas pedagógicas que ainda trabalham numa perspectiva bancária de educação, sem dar espaço para a reflexão, a criatividade e a curiosidade.

Todas essas questões atravessaram o primeiro momento de reencontro com a turma. A referida agitação se tornou um aspecto desafiador para atividade que pretendia desenvolver na pesquisa. Demorei bastante tempo para conseguir iniciar nossa roda de conversa. Algumas crianças, que não faziam parte do grupo original, interrompiam as conversas na roda o tempo todo, não entendiam minha presença, nem o tema em ali pauta; a timidez de outras que haviam participado do processo; o espaço apertado que não contribuía.... Enfim, foi muito difícil (re)começar.

A recomendação de Freire (1987) sobre a necessidade de garantir ao educando/a o exercício de dizer a sua palavra, acendeu uma luz no processo metodológico. As crianças precisavam ter o direito de expressão respeitado e uma participação ativa no processo que iríamos iniciar. Assim, era preciso avaliar até que ponto minha voz estava abafando suas vozes. A partir destas reflexões me senti mais confiante de que o trabalho poderia ser produtivo. Pelo menos essa era a minha expectativa. Meu desafio maior, contudo, era construir com o grupo uma cumplicidade com o desenvolvimento da pesquisa. Que aprendizagens poderia nos trazer, rever os vídeos que produzíamos no ano anterior? O grupo se interessaria por rever esses vídeos? Essa seria uma atividade relevante para o grupo? Que novos desdobramentos poderiam ocorrer a partir daí? Muitas dúvidas continuavam comigo.

Devo confessar que o retorno ao grupo também provocou em mim reações que precisei analisar e superar, porque ingenuamente pensara que tudo seria como antes, afinal, eram as mesmas crianças, poderia ser a mesma turma. Mas, será que eram as mesmas crianças ou a mesma turma com algumas crianças recém chegadas? Eu me defrontava, na verdade, com uma outra turma, podia ser composta por muitas crianças do grupo anterior, mas era uma outra turma, se organizava de outras maneiras, viviam outras experiências... lembrei-me da clássica afirmação do filósofo grego Heráclito de Efeso: *Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem!* Todas, crianças e pesquisadora, já não eram as mesmas... Havia que se construir novas relações. Aquela nova turma me estranhava, me desafiava, mas ao mesmo tempo também parecia me querer, haja visto os abraços e beijos calorosos e as cartinhas de amor que chegavam, sorratamente, até as minhas mãos.

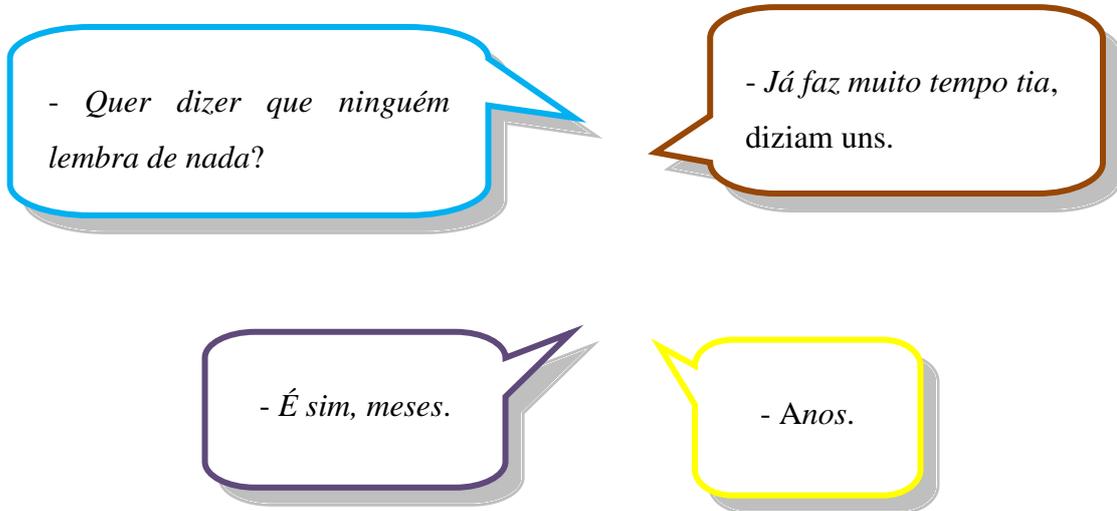
Foi assim, confusa e assustada, que me senti no primeiro reencontro com a turma, na segunda etapa da pesquisa.

Superadas as primeiras sensações, partimos para a prática. Deixando falar mais alto a experiência docente, comecei o segundo encontro reorganizando o exíguo espaço da sala de aula e arrastando as carteiras para formar um círculo. Era preciso que cada um/a de nós pudéssemos nos olhar frente a frente. Era preciso que nos *empoderássemos* para dizer nossas próprias palavras.

Começamos:



Diante dessa primeira resposta, fiquei ainda mais tensa, mas continuei, imaginava que estavam com vergonha.



Adultos e crianças, dadas as especificidades de cada grupo social, vivemos tempos diferentes, no mesmo tempo cronológico. Nossa experiência social e cultural tem implicações na forma que percebemos o tempo. Nesses diálogos pessoais com diferentes dimensões de tempos, as crianças desenvolvem o seu próprio tempo pessoal, segundo Hviid (2006, p.74.)

Para Kohan (2003), diferente de uma concepção que vê as crianças como um ser imaturo, alguém que ainda não é, um vir a ser, a criança não é uma etapa da vida, mas uma *condição da experiência humana*. A primeira concepção privilegia o tempo com uma ideia contínua, com passado, presente e futuro, denominado pelos gregos como *chrónos*, o tempo cronológico, materializado em números. Kohan defende a ideia de que as crianças são potências infantis, nesta concepção o conceito deste tempo é outro, seria o tempo *Aión*, que segundo o autor, está relacionado à *intensidade da vida humana, um destino, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, simplesmente intensiva*. O tempo experiência.

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “*aión* é uma criança que brinca (literalmente, “crianças”), seu reino é o de uma criança”. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión-páís*) e poder-infância (*basileie-páís*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece como o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números (KOHAN. 2003, p. 3).

Para mim, em meu tempo *chrónos*, o tempo cronológico, materializado em números, a distância temporal da experiência por nós vivida, não comprometera as impressões e a memória daqueles momentos; o ano passado ainda estava bastante próximo e presente. Para

as crianças, em seu tempo *Aión*, marcado pela intensidade do vivido, a experiência já havia ficado para atrás; *já faz muito tempo tia, meses, anos...*

Durante esta discussão todos falavam ao mesmo tempo. Eu precisava lembrar o tempo todo que na roda cada um/a fala por vez. Esta era regra básica em nossas rodas. Todos/as podiam falar, mas era preciso também respeitar o tempo de fala dos/das colegas. A euforia por falar era enorme.

Finalmente, o Renan Júlio deu o primeiro passo:

- *Eu lembro que você trouxe um vídeo de um homem negro que estava no mercado e todo mundo achou que ele era ladrão.*

- *Ah, estou lembrando também, enquanto o segurança seguia ele, outro homem, um branco, roubava um pacote de biscoito e o segurança nem viu. E na hora que ele ia pagar o segurança achou que ele ia tirar uma arma do bolso, mas foi a carteira.*

- *Isso mesmo, eu lembro também, o filme acaba com os dois andando na rua, e o negro levava a sacola de compras e o branco comia o biscoito roubado. A gente podia ver de novo!*

Nem consigo descrever o alívio que senti naquele momento, elas lembravam sim.

A conversa, finalmente, chegava ao ponto em que nossos tempos se encontravam e a rememoração dos momentos vividos começava a circular na roda.

- *E os vídeos que nós fizemos? Quem lembra?*

E a gritaria foi geral:

- *Nós entrevistamos a Estefany.*

- *É mesmo, tudo por causa do cabelo da Estefany.*

*Ela não gostava do cabelo.*

Neste momento percebi que podíamos iniciar a minha entrevista com eles. Mas precisava organizar como isso seria realizado. Daí perguntei ao grupo quem gostaria de filmar a nossa conversa. Mostrei meu celular e propus que uma delas filmasse dali pra frente a nossa conversa.

- *Pra que tia?*

Queriam saber para que seriam as imagens. Eu disse que explicaria durante a nossa conversa. Dei uma breve explicação que precisava da opinião delas sobre o meu trabalho na faculdade. E que, uma vez que elas eram personagens da dissertação, a pesquisa era delas também e não só minha. Eu precisava ouvi-los para enriquecer o trabalho com suas contribuições. Souza (2007) diz que *o compromisso do pesquisador é criar estratégias metodológicas que permitam a participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que colaboram com a pesquisa* (p.87). Portanto a partir deste momento, não estava mais narrando as experiências já acontecidas em sala de aula em anos anteriores, mas nascia ali a pesquisa com as crianças sobre as situações vividas por nós no ano anterior.

E repeti a pergunta:

- *Quem quer filmar?*

Boa parte do grupo levantou o braço, outros gritavam não e outros deitavam a cabeça na mesa, se escondendo.

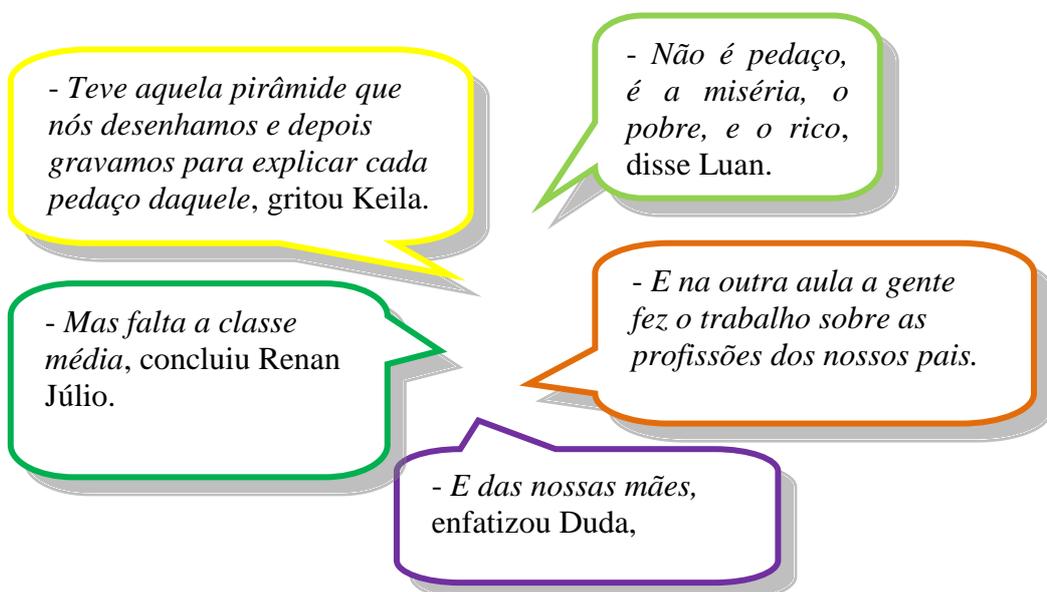
Pedi, então, que criássemos um critério de escolha entre as que tinham levantado o dedo. A proposta de seleção do cinegrafista foi a partir de um jogo: ou pedra, papel e tesoura, ou zerinho ou cinco. Esta última proposta foi a vencedora. Todos/as os/as participantes com as mãos para trás, em roda, definiam-se por zero ou cinco. Após a apresentação somava-se de cinco em cinco. O total ia sendo contado apontando para cada um/a, sendo eliminado aquele que fosse apontado com o resultado obtido. Assim, depois de alguns minutos tínhamos um vencedor. Nosso cinegrafista estava escolhido com a participação de todos.

Cabe ressaltar a organização da turma neste momento, enquanto algumas crianças disputavam a função de cinegrafista, as demais permaneceram em seus lugares observando respeitosamente os/as colegas.

A reflexão veio de imediato sobre a capacidade de organização e autonomia das crianças, quando estão interessadas no processo em andamento.

Fiquei admirando a desenvoltura com que somavam de cinco em cinco, demonstrando uma desenvoltura que não tinham no ano passado. Cresceram, estão dominando o sistema numérico, pensei, satisfeita. Nas primeiras séries o processo de alfabetização tem um quê de insegurança e de medo, as crianças se desenvolvem em tempos bem diferentes o que deixa as professoras muitas vezes tensas e até desconfiadas da qualidade de suas mediações. Vê-los tão bem neste quesito foi muito satisfatório, preciso confessar.

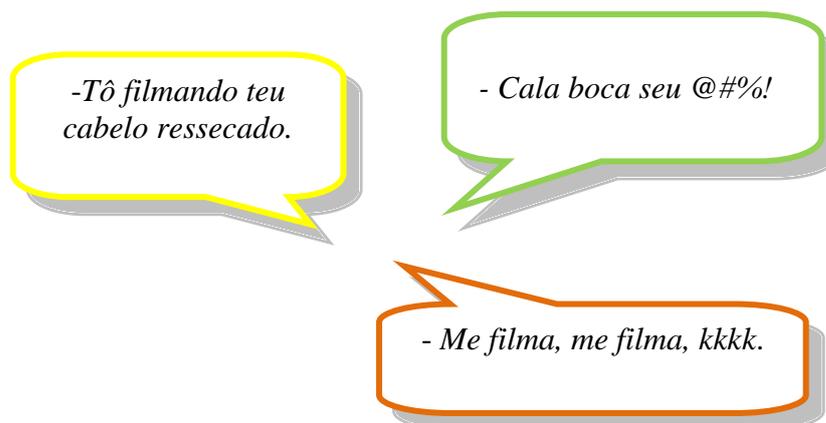
Depois de passarmos pelo ritual de escolher quem iria filmar, li para eles novamente o livro *Papo de Sapato*, de Pedro Bandeira, com a intenção de reviver o momento em que discutimos as diferenças sociais em nossa sociedade. A palavra surgia espontaneamente com as lembranças de nossas constatações do ano anterior.



Pude perceber que eles se lembravam de nossas aulas sobre as diferenças entre as classes sociais, especialmente, quando Keila lembrou-se da imagem da pirâmide, uma imagem clássica para a discussão do tema utilizada em diferentes etapas de ensino, que se revelou bastante produtiva também no trabalho com as crianças. E também fiquei bem satisfeita em ver a Duda lembrando-se de sua participação em que mostrou que é a sua mãe quem sustenta a família. Me parece uma marca importante aparecendo neste momento.

A memória tão viva dos momentos vividos indicava para mim que tais momentos foram realmente significativos para elas, como tinham sido para mim.

Enquanto falávamos, Alexander, o cinegrafista, filmava as peraltices dos colegas, possivelmente, por achar mais interessante do que as conversas que travávamos. De vez enquanto, eu tinha que lembrá-lo que precisava filmar quem estava falando e não os outros colegas. Quando fui rever o vídeo, me deparei com vários tchauzinhos, beijinhos, caretas e rostos escondidos, outros se escondendo em baixo da mesa. E alguns comentários engraçadinhos do nosso cinegrafista sobre os colegas.



Tudo muito sussurrado, que eu nem percebi durante a gravação. Vi a necessidade de, nos próximos encontros, escolher também uma equipe de direção de imagem. A equipe seria responsável por direcionar as imagens de acordo com o roteiro do vídeo.

O protagonismo das crianças se fazia sentir nesse momento. Até podiam colaborar com uma pesquisa sobre a qual não tinham muita clareza, mas aproveitavam também o momento para se divertirem e criarem os próprios projetos, com destaque para a cumplicidade entre elas.

Momentos em que revelavam o desejo de se expressar, num movimento de reconhecimento uns dos outros. Pelas imagens dá pra perceber como cada um contribui individualmente para a construção do grupo, os tímidos tomando coragem de se expor (entre eles não tem timidez), os líderes tentando se impor aos colegas, os que xingam porque não

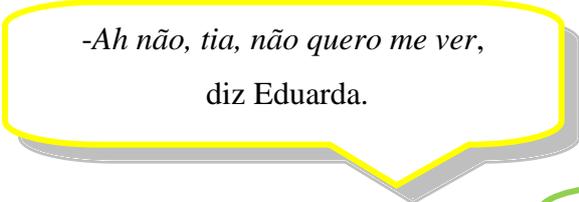
aceitam o comando do outro, e até eu mesma atrapalhando muitas vezes a produção espontânea das crianças, querendo ser a comandante, num comportamento bem contraditório com o que gostaria de ter. Enfim, as mil faces e mil vozes que nos constituem aparecem nas filmagens, e não a perfeição de um roteiro previamente elaborado, que esconde nossas espontaneidades.

#### 4.2 Segundo reencontro

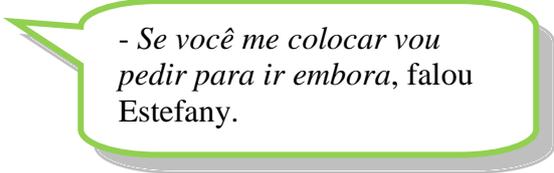
Mais uma vez encontrei a turma muito agitada. A professora regente da turma havia faltado e as crianças estavam com uma professora substituta. Seria isto uma pista de que a estratégia do confinamento adotada pela escola com objetivo de controlar a turma não estava funcionando?

Expliquei novamente a intenção de estarmos ali e que desta vez assistiríamos alguns dos vídeos que tínhamos feito no ano anterior.

Novas questões se colocaram imediatamente. Algumas meninas pediram para que não assistíssemos os vídeos em que apareciam. Justificavam o pedido pela vergonha de se assistir na tela. Expliquei que seria difícil cumprir com esse pedido porque boa parte dos vídeos trazia imagens de grupos, elas iriam aparecer junto com os colegas.



*-Ah não, tia, não quero me ver,  
diz Eduarda.*



*- Se você me colocar vou  
pedir para ir embora, falou  
Estefany.*

Estefany falou em atitude decidida, cruzando os braços e fechando o semblante, sendo a reação mais forte dentre todas.

Logo Estefany, a protagonista do vídeo sobre o cabelo crespo. Fiquei sem saber o que fazer naquele momento. Novamente percebi que o que estava acontecendo ali, naquele momento, era a pesquisa em movimento. A pesquisa em ciências humanas carrega muita

imprevisibilidade. Para Souza (2007) pesquisar é penetrar em várias camadas de leituras da realidade, criando novas possibilidades porque esta *realidade está em constante mutação*(p.81).

A reação das meninas desafiava-me como pesquisadora a assumir o dialogismo e alteridade como princípio no contexto da pesquisa. E desta forma é comum que se encontre situações até contraditórias que o encontro com o outro provoca. Em especial quando a pesquisa se dá com o uso da imagem, pode provocar reações inesperadas.

Tratando-se de pesquisa com crianças, esse modo de produzir conhecimento se traduz no processo de pesquisar com o outro – a criança –, e não mais em pesquisar sobre ela, buscando uma definição sobre a infância que silencia diante do confronto e das tensões entre as imagens que crianças e adultos constroem de si e do outro (SOUZA, LIMA e SALGADO, 2009, p1023.).

Souza traz o conceito de Bakhtin de que somos constituídos pelo olhar e pela linguagem do outro e confronta com a experiência que vemos cotidianamente com o uso das câmeras como um modo de ampliar nossa percepção. Essa concepção nos mostra que desde que nascemos nos constituímos a partir do que o outro nos fala e é isso que dá sentido ao nosso ser e estar no mundo.

[...] É com o olhar do outro que comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia. (SOUZA. 2007, p. 83)

A atitude da Estefany de não rever sua imagem no vídeo me desconcertou. Que sentidos emergiam de sua posição? Não ter superado a vergonha que motivara o desencadear do projeto desenvolvido em sala? Medo de rejeição dos amigos? Uma timidez? Como tratar a questão que parecia ser motivo de sofrimento para a criança?

Por outro lado, me ocorria naquele momento, que parte do que eu vinha levantando como dados da pesquisa iria por água abaixo se eu retirasse do vídeo e da pesquisa a participação de Estefany.

Que aprendizagens a posição firme de Estefany poderiam me possibilitar para além das reflexões sobre os desafios de uma pesquisa que acontece entre sujeitos? Que outras questões emergiam da negativa de Estefany?

A questão do racismo ganhava novas contações pra mim. Até que ponto a dificuldade de Estefany em se ver no vídeo poderia ser explicada como decorrência da experiência de racismo da sociedade brasileira? Aquela menina, toda poderosa, que no vídeo anterior declarara: *Eu me sinto uma rainha*, não mais se sentia potente diante de sua imagem?

A leitura de Frantz Fanon me ajudou a perceber que a dificuldade de aceitação do cabelo poderia ser somente a ponta de um iceberg. A questão central é a cultura de sujeição imposta pela colonização. Pela visão do autor vivemos numa sociedade maniqueísta, dividida entre a negritude e a *branquitude*, que se estabelece a partir da colonização dos países da África e da América do Sul.

Talvez eu não tenha conseguido perceber com mais nitidez o que se passava com a Estefany pelo fato de não ser negra e estar protegida pelo meu fenótipo branco. Posso empaticamente me solidarizar com ela e tentar me colocar no lugar dela. Posso supor, mas não posso realmente sentir o que ela sente. Principalmente, porque não vivo o que ela vive.

No capítulo *Sobre o pretense complexo de dependência do colonizado*, do livro *Pele negra máscaras brancas*, Fanon (1968) analisa a dificuldade do homem branco de tentar se colocar no lugar do negro e compreender o sofrimento do mesmo. No referido capítulo, o autor discute criticamente a obra “Psychologie de la colonisation” (1948) do psicanalista francês Octave Mannoni, que se propôs a pensar o problema da colonização a partir dos *fenômenos psicológicos que regem as relações nativo-colonizador* ( p 83). Mesmo reconhecendo a contribuição da obra para apontar as dimensões subjetivas do processo de colonização, para além das condições objetivas e históricas, Fanon, questiona, especialmente, o fato de Mannoni não ter tentado *sentir de dentro o desespero do homem de cor diante do branco* (p.86). A falta de tal implicação, possibilita ao psicanalista francês apontar uma *predisposição natural dos negros para estar em posições inferiores*, tendo em vista que brancos em minoria na colônia não se sentiriam inferiores, pois quando se estabelece uma relação de dependência o branco teria tendência para a superioridade e o negro para a inferioridade.

Estando mais alerta para o risco da falta de empatia, analisado por Fanon, seria possível ajudar Estefany a romper com um possível sentimento de inferioridade por ser negra?

O próprio Fanon aponta que sim:

Não há mundo branco, não há ética branca, nem tampouco inteligência branca. Há, de um lado e do outro do mundo, homens que procuram. Não sou prisioneiro da História, Não devo procurar nela o sentido do meu destino. Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro *salto* (grifo do autor) consiste em introduzir a invenção na existência. (FANON. 2008, p. 189).

Prometi que evitaria os vídeos que elas aparecessem e iniciamos com a pergunta de quem iria filmar a nossa conversa. E fiz a proposta da equipe de direção de imagem. Como tínhamos pouco tempo, pois sairiam mais cedo devido à ausência da professora, eu sugeri que escolhêssemos pelo sorteio de um número da chamada. E eles aceitaram a proposta. Para

surpresa geral o número sorteado foi justamente da Estefany, que ficou bastante animada com aquela possibilidade. Escolhermos mais dois números para a equipe de direção, Wesley e Keila.

Expliquei o papel que cada um desempenharia, a turma faria o roteiro, o cinegrafista ficaria responsável em filmar e a equipe de direção em auxiliar o cinegrafista para que ele não saísse do roteiro previamente elaborado. Teria um que daria o comando de voz para o início e o final da filmagem, os outros se certificariam que tudo corresse conforme o combinado.

A cena seria comigo, eu estaria explicando o motivo de minha visita e depois passaríamos para as falas das crianças.

E assim começamos, com o comando do Wesley que gritava: *Três, dois, um, filmando!*

Iniciei a cena explicando sobre o mestrado e sobre o exame de qualificação. Compartilhei como elas a proposta para que eu exibisse os vídeos para a turma que havia participado da primeira gravação, para conhecer a opinião delas sobre os filmes. Já tínhamos falado sobre isso, mas queria que constasse do vídeo.

Mas mal conseguia falar, elas falavam junto comigo, riam, faziam provocações com nossa cinegrafista, foi bem difícil. Mais uma vez eu vivia o desconforto da dúvida sobre qual o melhor caminho a seguir. Quando pensei que ia começar a filmar as opiniões das crianças, entra na sala um inspetor para entregar bilhetes para serem colados nas agendas, e o grupo ficou novamente bem alvoroçado. Tivemos que interromper a filmagem e terminávamos assim a única cena que conseguimos filmar naquele dia porque eu só tinha mais alguns poucos minutos com eles.

Como não daria tempo para retomarmos a cena que tínhamos começado, fiz nova proposta para que ao terminarem de colar os bilhetes, assistíssemos o vídeo: “O país que queremos”. Estefany filmaria a turma assistindo ao vídeo. Elas concordaram com a minha proposta, mas, cada vez que aparecia uma das crianças no vídeo, a turma gritava. Mal conseguíamos ouvir o que estava sendo dito.

Pedi a colaboração deles diversas vezes até que a Estefany aparece numa das cenas, todos caem na gargalhada e ela desliga a câmara. Ficou muito chateada e não quis colaborar mais. Nossa hora tinha passado, fiquei com essa situação para analisar. Um quê de frustração, misturado com uma sensação de desafio diante das situações que se apresentavam.

Souza (2007) diz que a sensação de estranhamento é comum quando as pessoas observam sua própria imagem reproduzida em vídeos. Ela sinaliza como um momento de alteridade do sujeito consigo próprio.

[...] ou melhor, a experiência da mediação da imagem pelo instrumento técnico proporciona uma tal visibilidade do sujeito em relação a si próprio que desencadeia uma sensação paradoxal, ou seja, um sentimento de estranharmos aquilo que nos é familiar p a nossa própria imagem. O sujeito se dá conta daquilo que nele é diferente, não reconhecível como parte de si próprio (SOUZA. 2007, p.85).

O que nos mostra que o uso do vídeo vai além do resultado técnico esperado, ele permite inclusive, *processos de conhecimento do próprio sujeito*.

A turma foi dispensada e eu pedi que a Estefany ficasse um pouco mais para conversarmos com calma. Pedi desculpas para ela, explicando que a situação fugiu do meu controle porque as imagens eram de trabalhos em grupo e não tive como evitar que ela ficasse exposta. Consegui tirar um sorriso de seu rosto, e conversamos finalmente.

*- Estefany, gostaria que você assistisse seu vídeo e me desse sua opinião. Mas antes queria te perguntar se posso continuar usando ele na minha dissertação, fiquei muito preocupada com sua reação e não quero usar sua história sem que você me autorize. Tenho também a opção de contar como foi gravarmos o vídeo mudando o seu nome, sem usar sua imagem, só a história escrita. O que você acha?*

*- Não tia, você pode escrever a história, mas, por favor não mostra o vídeo pra ninguém.*

Foi assim que me comprometi em não exibir sua imagem e utilizar apenas a narrativa de nossas experiências.

Abro assim uma discussão sobre ética que pretendo estender para toda a turma no nosso próximo encontro.

A mãe da Estefany já a aguardava no portão e nós precisamos encerrar nossa conversa por aquele dia. Acompanhei a menina até a saída e expliquei para a mãe, dona Luana, sobre o motivo da demora de sua filha. Ela, então me pediu que enviasse o vídeo para o seu zap, ela

queria guardar de recordação. Acho que foi um momento rico de respeito aos nossos limites, e ao enfrentamento de nossas dificuldades pessoais.

Voltei para casa pensando que, afinal, não foi como eu planejei, mas foi uma experiência e tanto. E sobre o trabalho da equipe auxiliar de cinegrafistas, realmente foi mais produtivo, embora a gravação de suas vozes tenha revelado alguns xingamentos entre elas, mostrando uma tensão na realização da tarefa, o que não percebi durante o trabalho.

### 4.3 Terceiro reencontro

A reação da Estefany me fez pesquisar sobre ética na pesquisa com crianças. Encontro, assim, Kramer (2002). Ela considera a criança em suas diferentes idades grupos e contextos, numa concepção de infância onde a criança é considerada um sujeito social. Nos levando a refletir sobre o cuidado que precisamos ter ao realizarmos pesquisa com elas.

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? (KRAMER, 2002, p.42)

Percebi que o uso de imagens precisa de um cuidado ainda mais especial, uma vez que pode causar constrangimentos e despertar sentimentos que escapam do nosso controle. Não podemos esquecer que as imagens dão margem à interpretações que podem soar diferente do que se quer mostrar.

A situação ganha uma proporção diferente quando consideramos a criança como sujeito da pesquisa. Os pais podem até autorizar, mas e elas? O que acham? Questões que Kramer (2002) me ajudou a pensar. Por isso a necessidade de perguntar para eles, se poderia utilizar suas imagens, seus vídeos.

Assim, inicio minha conversa com a turma escrevendo a palavra ética no quadro. Desafio, então, as crianças a procurarem o significado da palavra no dicionário. Foi o André que encontrou primeiro e depois de lermos e discutirmos o conceito, elaboramos com nossas próprias palavras uma frase coletiva: *ética é o conjunto de regras de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade.*

Com esta frase iniciamos nossa roda de conversa. Como sempre fazíamos em nossas aulas, a roda fluíu com grande potência de construção de autonomia, argumentação, respeito às diferentes ideias, levando as crianças à darem sentido ao mundo e a descobrirem seu lugar de atuação. Como mediadora do processo encaminhei a conversa para o uso da imagem das pessoas em redes sociais e outros meios. Como na nossa dissertação, por exemplo.

- *Você vai colocar nossa foto no seu trabalho da faculdade?* Perguntou Luan.

- *Eu só posso colocar se vocês me autorizarem. Não posso decidir isso sem vocês.*

No início pareciam concordar em autorizarem o uso das fotos e vídeos, mas quando falei da conversa que tive com a Estefany e contei que ela não me autorizou, algumas crianças se sentiram mais à vontade de expor seus medos e a vergonha de terem suas imagens divulgadas. Um a um começou a concordar que não seria legal e isso reforçou a decisão de não usarmos as imagens.

Mas não se tratava somente da imagem, tinha ainda o nome deles. Falei sobre a possibilidade de usarmos nomes fantasia, conforme sugere Kramer (2002) . Neste caso não houve hesitação, rapidamente eles consideraram bom usar seus nomes verdadeiros, o que para mim foi muito importante, uma vez que gosto da ideia deles fazerem parte como sujeitos ativos na pesquisa. Fico até imaginando se, um dia, quando já na universidade possam usar os próprios relatos como fonte de suas próprias pesquisas. Ou simplesmente poderem rever suas experiências vividas na infância.

Mas, Kramer (2002) coloca uma terceira questão sobre ética na pesquisa com crianças, que é sobre o retorno para elas. Segunda a autora, é comum os/as pesquisadores/as entrarem nas escolas, realizarem suas pesquisas de campo e nunca mais voltarem para mostrar os resultados. O que parece não respeitar as pessoas que foram envolvidas na pesquisa, e até a própria instituição.

Por isso, expliquei às crianças este último ponto e me prontifiquei em voltar depois de tudo concluído para que todas pudessem ver o resultado final da dissertação, não só o resultado físico, mas todas as impressões que foram causadas em nós durante todo o processo. O que causou grande euforia no grupo.

Encerrada a conversa sobre o uso das imagens e dos nomes, precisava dar continuidade à apresentação dos vídeos para a turma.

Mas tinha uma dificuldade a enfrentar, não poderia mostrar vídeos em que a Estefany aparecesse. E assim, combinei com a professora da turma que levaria a menina até a biblioteca e lá ela poderia assistir aos vídeos e me dar suas impressões. E assim fizemos.

Fui mostrando as fotos, que iam passando e ela ia comentando sobre cada etapa.

- *Ficou marcado para você, quer dizer foi importante?*  
Perguntei.

- *Claro tia, lembro de tudinho. Sinto muita saudade das nossas aulas.*

Enquanto eu passava as fotos e os vídeos para ela, a conversa foi fluindo com mais calma. Ela fazia comentários sobre os vídeos e os colegas que tinham saída da escola, quando de repente sua voz se faz ouvir no vídeo através de um grito:

- *Gravando!*

A cena em questão era dirigida por Estefany, enquanto Tawany filmava a entrevista da Raquel com a Nicole.

Estefany ficou muito feliz em ouvir sua voz se perceber por trás daquela cena. Eu também fiquei feliz com sua reação.

Aproveitei o momento para novas perguntas:

- *Como foi o trabalho para a cena?* pergunto.

- *Nós sentamos em grupo e cada uma fez uma pergunta, depois nós copiamos todas para o nosso caderno. Na hora de gravar a gente lia todas.*

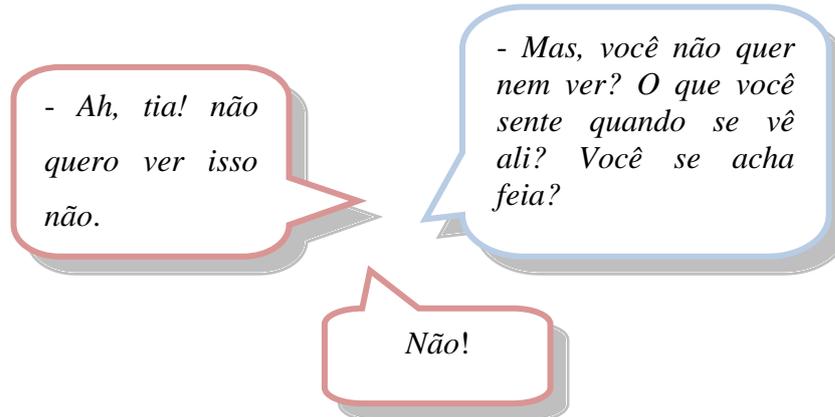
Neste momento, novamente, sua voz se destaca no vídeo:

- *Corta!*

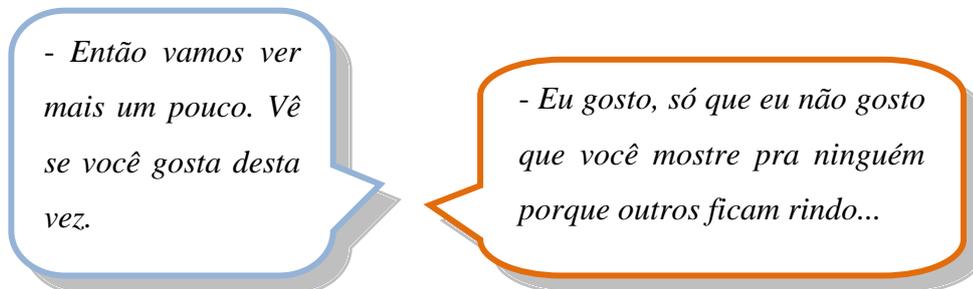
Ela colocou as mãos no rosto e riu.



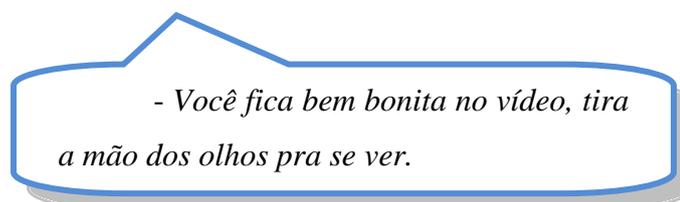
Respondeu como se isso fosse óbvio e enquanto o vídeo era exibido ela fala:



Ficou um pouco indignada com a pergunta.



O vídeo encerra com uma fala dela, e novamente as mãos escondem o rosto.



E retorno a imagem e ela se assiste sorridente, meio que envergonhada, mas gostou do que viu.

*- Eu sei que sou bonita, mas é que tenho vergonha. Mas o vídeo foi bom porque eu perdi um pouco da vergonha, pelo menos do meu cabelo, só não gosto quando os outros riem de mim.*

*- Ninguém gosta, querida. Você não é diferente de ninguém por isso.*

Encerramos nossa conversa um tanto emocionadas. Nossa intimidade não tinha acabado como pensei, para meu alívio. Fiquei com a sensação de que aqueles processos de construção dos vídeos nos marcaram permanentemente.

Precisei negociar com ela a possibilidade de mostrar o vídeo para as demais crianças que participaram, eu queria saber a opinião delas também.

*- Como você foi o motivo do vídeo a sua autorização é fundamental pra mim*

*- Mas não quero ver, quando você mostrar eu vou sair da sala. Mas tia, você manda pra minha mãe pelo zap, o meu pai vai gostar.*

E ela, finalmente, concordou. Era tudo o que eu precisava para continuar nossos reencontros.

#### 4.4 Quarto reencontro

Recorrendo à minha orientadora sobre o comportamento agitado da turma, ela confirmou o que eu já desconfiava: era forte a possibilidade das crianças não estarem vendo sentido na minha presença. O que me levou a pensar se afinal, estava ali por mim ou por elas? Porque se fosse só pela pesquisa, como uma tarefa do mestrado, realmente elas poderiam estar se sentindo usadas. Precisava reverter essa primeira impressão. Queria que sentissem a pesquisa como deles também, necessitava conquistá-las nesse sentido. Assim

instiguei a turma, perguntando se elas queriam produzir um pequeno vídeo sobre a minha visita.

*- Isso mesmo, depois pode colocar no grupo do face da turma, meu pai sempre assiste os vídeos que estão lá.*

*Falou João Gabriel.*

*- E a gente fica com essa lembrança, concluiu Eduarda,*

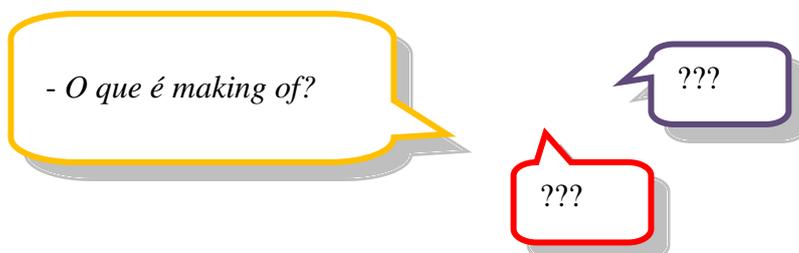
Essas palavras foi me dando a certeza de que existia um outro, e mais importante motivo para eu estar ali. Nossas saudades eram muitas, e os encontros serviram para nos revisitarmos, em vários sentidos da palavra.

Assim vou aprendendo a pesquisar pesquisando. As crianças me dizem coisas com seu comportamento. E nós, professoras, nem sempre conseguimos entender. Nem sempre damos conta sozinhas e precisamos buscar respostas na teoria que vem ampliar nossa visão. Um encontro entre teoria e prática, ou melhor, uma leitura teórica da prática é sempre um momento especial, demonstrando a fertilidade do processo ensino-aprendizagem. Isso também acontece em muitos momentos em sala de aula, quando a criança não quer aprender o que para a professora parece importante. O sentimento de impotência é muito grande e a busca do referencial teórico é fundamental, especialmente, nessa hora, em que com os recursos que temos não conseguimos dar conta.

Voltando à narrativa, continuei nosso encontro, desta vez com a participação das crianças.

Lembrei que a produção de vídeos envolve muitos trabalhos, precisaríamos de uma equipe de produção, de filmagem, de direção de imagem. Todos gritavam sim, queriam participar de tudo. Por isso, novamente recorremos ao zerinho ou cinco e escolhemos as equipes, algumas ficariam com as câmeras, outras arrumariam um pequeno cenário para as entrevistas, outras no apoio aos cinegrafistas. Além das que seriam as apresentadoras, entrevistadoras e entrevistadas. Até conseguirmos escolher a todos foi uma longa e cansativa jornada. Precisei mediar muitos conflitos, pedir silêncio diversas vezes, mas depois de muito trabalho, conseguimos. Todos tinham tarefas, enfim. Mas é claro, nem todas ficaram satisfeitas, afinal só tínhamos três câmeras e essa era a função que mais atraía a atenção delas.

Daí, sugeri que formássemos três grupos de cinegrafistas, e que elas se revezariam para que cada um pudesse filmar um pouco. Não foi fácil, precisou de muita negociação. Duas câmeras seriam para as entrevistas e a terceira para o *making of*, que registraria todo o processo da elaboração do vídeo.



A dúvida foi geral.

Expliquei que precisaria ter alguém acompanhando todos os processos, para que depois eu pudesse escrever sobre como o vídeo foi feito. Logo lembraram de programa de televisão *Video Show* que mostra os sets de filmagem. Percebi que compreenderam.

Precisávamos iniciar com um roteiro, e não tínhamos tempo para elaborações demoradas, novamente precisei intervir. Sugeri que fizessemos um roteiro coletivo, cada um iria dando suas ideias enquanto eu escrevia no quadro, depois seguiríamos o roteiro.

Vale aqui um destaque, a aula precisa de uma mediação. Dar o protagonismo para as crianças não significa dizer que não existe o adulto presente. Como um diretor geral de um filme, uma professora, por mais que valorize a construção espontânea do conhecimento, não pode abrir mão de seu papel.

Fleuri (2008) nos traz o conceito de educação pelo trabalho de Freinet que propõe oferecer tarefas aos alunos de acordo com sua aptidão e vontade, a disciplina surge a medida que se envolvem. Uma nova perspectiva de disciplina que defende uma proposta produtiva, mas sem retirar a criatividade do processo. Freinet propõe que a escola seja uma oficina de trabalho comunitário, e que serão os próprios alunos que vão estabelecendo mecanismos disciplinadores.

Dentro desta concepção percebo que a elaboração de vídeos pelas crianças se encaixa nos princípios defendidos por Freinet. O que me deixa confiante nesta prática que igualmente propõe o trabalho em grupo, baseado em negociações e acordos que vão se firmando ao longo do processo produtivo. A disciplina vai se dando à medida que as próprias crianças combinam como cada etapa vai se realizando.

Embora estivéssemos vivendo momentos de conflito naqueles contatos iniciais, tinha a certeza de que ao iniciarmos o projeto o próprio trabalho estabelecerá um clima de negociações.

As crianças queriam que eu fosse entrevistada, mas alertei que o melhor seria que elas se filmassem, que pudessem falar sobre o que entenderam sobre o que eu estava fazendo ali.

Logo um gritou:

- *Você veio para perguntar pra gente se podia usar os nossos vídeos na faculdade. Kauã.*

Fiquei bem satisfeita com esta resposta. Nossa conversa sobre a ética e uso de suas imagens parecia ter feito sentido para o grupo. Gallo (2008), diz que não é com intermináveis discursos sobre ética que a criança vai assumir esses princípios, mas pelo posicionamento que o/a professor/a tem com os/as alunas, *pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que são chamados a assumir* (p.17). E conclui dizendo que é esse o processo que se pode chamar de educação.

De volta ao relato do nosso encontro, Hérika completou:

- *Mas ele veio também falar sobre a faculdade dela.*

- *E para matar as saudades, e nós também... falou manhoso Isaque.*

Isaque não parava de me abraçar e me fazer declarações de um amor eterno. Sim, será eterno mesmo, as saudades que “matávamos” mostrava isso. Que bom que eu estava ali com eles, pensei secando lágrimas que insistiam em pular de meus olhos.

Elas nos marcam para sempre, cada uma delas. Realmente as crianças estão me constituindo, formando a professora que sou. Elas são responsáveis por uma formação que muitas vezes fica invisível, a formação de quem vive o cotidiano escolar observando os detalhes, aguçando o olhar, sentindo o cheiro, percebendo o toque das crianças. Eles falam com o corpo, com o olhar, e enquanto fazem isso ensinam coisas que não estão nos livros.

Neste momento me sinto professora pesquisadora, porque é com elas que aprendo mais. E sinto esse desejo de falar *por elas* e que a pesquisa não é só minha, mas delas também. Eu me sinto no dever de mediar esse conhecimento, e só tenho a ganhar, porque para

levar esta palavra da criança, primeiro preciso ouvi-la, mais que isso, preciso me impregnar dela. Menezes (2017) prefaciando o livro *Rodas em Rede*, pergunta: Quem educa o educador? E ele mesmo responde que uma das formas é de praticar um diálogo permanente no espaço escolar, comparando a escola com um palco de uma dança, em que educadores/as e os educandos/as continuamente trocam seus papéis (p.16).

Esta *ecoformação* tem por cenário uma escola realmente existente, com seus professores, alunos, dirigentes específicos, únicos como cada ser humano, mas revelando a universalidade da tese, da escola como lugar de formação de quem educa. (MENEZES in Warschauer, 2017, p.16)

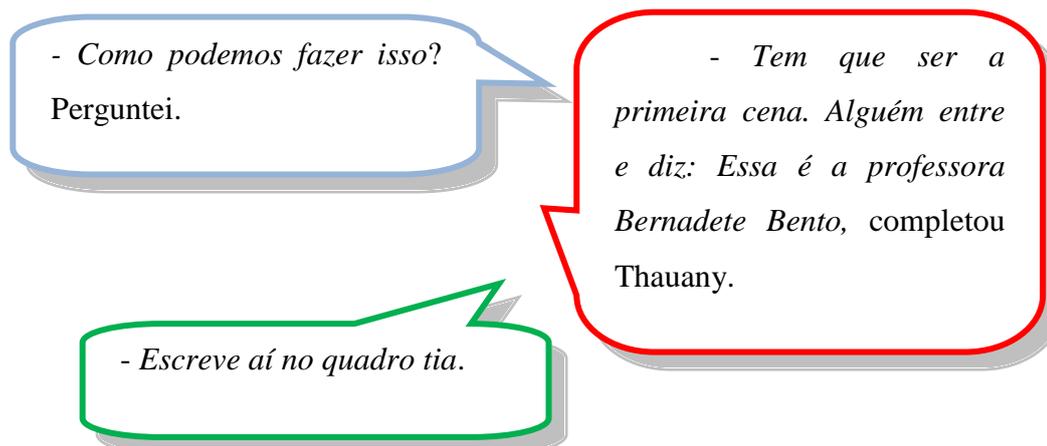
As oportunidades de analisar os fatos cotidianos com as crianças, em conjunto com outras professoras, deveria fazer parte do processo de formação, juntamente com a aquisição de conhecimentos acadêmicos. O fazer em grupo, relacional, é bastante potente em nossa formação, Warschauer (2017) diz que o processo de formação seria bem mais consistente e mais próximo do real se realizássemos pesquisas relacionadas aos problemas e desafios encontrados por nós professores/as no dia a dia da sala de aula, analisando as práticas e relacionando-as às concepções teóricas, lembrando que a escola é um lugar privilegiado para a formação. Podemos trazer para essa reflexão a afirmativa de Paulo Freire (1987) *que os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo* (p.79).

Voltando para nossa narrativa, estávamos criando um roteiro. Precisavam colocar no vídeo estas informações. A primeira cena tinha sido comigo, explicando o motivo de meu retorno à escola, mas não tinha qualquer apresentação sobre quem eu era. E coloquei uma questão:

- Mas só isso vai ser o suficiente? *E se a pessoa que for ver o vídeo não me conhecer?* Provoquei uma reflexão.

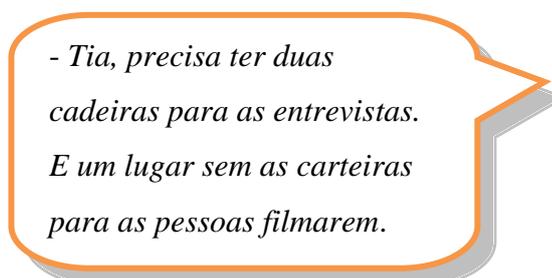
- *A gente precisa apresentar a senhora.*

Thauany entendeu, ela sempre insistiu em me chamar assim. Lembro do tempo que a gente era obrigada a chamar os mais velhos de senhor e senhora, a professora principalmente. A gente realmente vive em muitos *espaçostempos* na escola...



Foi o início do nosso roteiro. E fomos escrevendo o passo a passo de como seriam as cenas. Primeiro me apresentariam, depois iam entrevistar umas às outras sobre o motivo que me levava ali, e no fim, as entrevistas seriam sobre o que elas sentiram com a minha presença.

Roteiro pronto. Entrevistas decididas começaram a produção do ambiente. Essa foi uma das providências bem espontâneas.

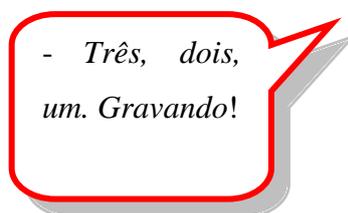


Foi uma aluna nova na turma quem teve a ideia, Samara, que nos outros encontros ficou interrompendo muito com brincadeiras que dispersavam o grupo (tudo o que era queria era se inserir no trabalho).

Agora todas estavam envolvidas, ocupadas e colaborando. Assim como no processo cotidiano, basta ter sentido para as crianças que a aula flui, bastou a pesquisa ter sentido para as crianças que a atividade saiu. Do contrário, o esforço é enorme e quase sempre se torna tempo perdido.

Foi muito interessante assistir as imagens do *making of*. Aí sim pude perceber os conflitos que aconteciam, enquanto as filmagens iam se sucedendo. Os xingamentos, as brigas pela vez de filmar, as falas sussurradas que aconteciam paralelamente à gravação, os esquecimentos em relação aos papéis combinados, as muitas repetições que se faziam necessárias quando alguma criança paralisava diante da câmera, as risadas intermináveis dando lugar as falas ensaiadas.

O que mais me chamava a atenção, mais uma vez, é ordem que se estabelece no comando do diretor de cena, Alexandre:



- *Três, dois, um. Gravando!*

E o silêncio se fazia como num passe de mágica. E ao final da cena:



- *Corta!*

A confusão de mil vozes tomando conta do ambiente, novamente.

Produzir esses momentos é algo surpreendente. O processo de organização em grupo, de definição das tarefas, de respeito aos combinados. Tudo implicado numa atividade que em alguns momentos parece caótica, mas que se transforma em um trabalho cheio de ensinamentos que se consolidam nas trocas, negociações, regras que elas próprios estabelecem. Claro, com a necessidade de intervenção e mediação. Mostrando que uma sala de aula pode se tornar um lugar de produção coletiva quando o protagonismo infantil é valorizado.

#### 4.5 Quinto reencontro

No dia marcado para meu retorno levei uma versão editado do vídeo que elas haviam produzido sobre as minhas visitas. Infelizmente, devido ao pouco tempo com eles, não tivemos tempo de editar juntos, o que me incomodou porque acabou ficando muito mais impregnado do meu olhar. A reação foi muito boa, todas queriam se ver, preocupadas como teriam aparecido no vídeo.

Assistimos, primeiramente o vídeo editado. Não fez sucesso algum. Mas, as cenas do *making of* causaram o maior alvoroço. Naquele momento, sim, mostrava-se o trabalho sendo executado, com seus conflitos e suas falhas. As cenas do *making of*, muito mais do que o vídeo editado, se aproximavam muito mais do que nós queríamos analisar: as dificuldades de

se estabelecer uma conciliação de todos os interesses envolvidos, dos acordos, das reações diante dos acontecimentos.

Ao final, resolvi perguntar para elas o que tinham sentido com a experiência.

- *Como se sentiram sendo filmados(as)?* perguntei.

- *Achei chato, me deu muita vergonha. Nem conseguia falar direito,* responde Renan Júlio.

- *Eu não achei nada disso. Achei normal. Foi muito legal.* Falou Luan

- *Ai, tia, é muito estranho ser filmada,* diz Eduarda.

E continuei com as perguntas:

- *Como se sentiu quando se viu na filmagem?* perguntei.

- *Foi muito bom. É sempre muito legal quando a gente faz vídeo* (Maria Eduarda).

- *Horrível!, volta a falar Renan Júlio.*

- *Ainda bem que nem apareci, só filmei.* Foi a vez da Estefany, como era de se esperar.

E continuei:

- *O que vocês acharam da organização da turma para trabalhar o vídeo?* perguntei.

- *Tia foi muito horrível, ninguém se entendia,* falou Luan que filmou o *making of*.

- Mas vocês fizeram o vídeo, falei.

- Ah sim, mas tive que ficar pedindo para parar de bagunça o tempo todo, mas no fim deu tudo certo. (Luan)

E aí fiz minha última pergunta?

- O que vocês aprenderam além da leitura e da escrita com nossas experiências de produção de vídeos?

As mãozinhas se agitaram, queriam falar ao mesmo tempo.

- Tia, eu acho que o melhor de tudo, foi a gente poder fazer as coisas, fala Eduarda, que até então tinha ficado muito quieta, quase não participou, mas se sentiu participando assim mesmo, para minha surpresa.

Eu adoro dar entrevista, foi a vez de Kauã, que apresentava distúrbio da fala, o que está bem melhor devido ao tratamento com fonoaudiólogo que está realizando.

- Eu acho que os vídeos deixam a aula muito mais divertida, fala Érika, também extremamente tímida.

*Tia, eu acho que o melhor de tudo, foi a gente poder fazer as coisas. A síntese de Eduarda, que permanece ecoando em meus ouvidos, me remeteu à reflexão de Wiviane*

(2014), que constrói sua dissertação a partir da indagação de uma criança na Educação Infantil: “Será que eu posso falar alguma vez aqui?”

As crianças eram sim pequenas, mas não menores em suas percepções de mundo e da escola que temos oferecido a elas. Aprendi com os/as pequeninos/as que, se eles/as parecem ser pouco por fora, suas idéias, pensamentos e considerações trouxeram enormes contribuições para essa pesquisa. Ser criança é ser muito por dentro! (p.117)

Entender que o melhor da experiência com a produção dos vídeos foi *a gente poder fazer as coisas* pode ser lido/ouvido como uma crítica às poucas coisas que temos possibilitado às crianças fazerem na escola e, quiçá, na vida. Uma cobrança sobre a pouca atenção que temos dado às propostas e perspectivas de mundo das crianças pequenas. *Que coisas* as crianças poderiam fazer/pensar/inventar se a elas fosse oferecidas outras condições na escola? Fica aqui a provocação...

Dizendo que *acho que os vídeos deixam a aula muito mais divertida*, Érika também nos provoca a refletir sobre o modelo de escola que temos oferecido para as crianças. Até que ponto seguimos acreditando, a partir de nossas práticas pedagógicas, que produção do conhecimento é incompatível com diversão?

Afirmando que *adora dar entrevista*, Kauã parece mostrar que na dificuldade dos adultos encontrar caminhos para a superação de suas dificuldades de fala, ele mesmo vai encontrando esses caminhos e, que bom, que a escola tenha lhe proporcionado essa experiência.

Enfim, as avaliações das crianças, cujas reflexões aqui foram apenas iniciadas, nos fazem concordar com Wiviane de que as percepções de mundo e de escola que as crianças vão construindo a partir de suas experiências são muito mais significativas, complexas, intensas do que as que lhes oferecemos,

E assim, encerramos nossa conversa e nossos encontros com o compromisso de eu voltar quando tivesse concluído a pesquisa de mestrado. Até lá a turma estará no 5º ano e novas possibilidades certamente nos aguardam. Possibilidades de perceber nossas novas marcas que vão sendo deixadas a cada um de nossos encontros e reencontros.

## ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS

Como é interessante chegarmos ao final do curso de mestrado desmascarando as nossas certezas do início, quando temos muitas ideias e a falsa sensação que sabemos o que estamos pretendendo pesquisar. Foram fundamentais as provocações da banca de qualificação, da minha orientadora e das discussões no grupo de pesquisa, pois foram me mostrando que eu tinha muito mais a descobrir, refletir, problematizar do que podia imaginar. Percebo, assim, um certo amadurecimento em minhas ideias e, sem dúvida, este tem sido um excelente exercício pessoal de superação e de reconstrução.

É claro que não posso deixar de citar o quanto as crianças me ajudaram a perceber aspectos que antes não tinha percebido. Foi, principalmente no momento em que volto à turma que foi “objeto” de minha pesquisa inicial, que percebo que elas na verdade eram os “sujeitos” da pesquisa. E neste momento, para mim, crucial em meu aprendizado como mestranda, que me rendo à ideia de que a pesquisa não me pertence, mas a todos nós enquanto grupo, enquanto unidade. E passo a me utilizar com propriedade do pronome nós. Talvez essa tenha sido minha maior superação.

O melhor foi terminar este trabalho num reencontro com as crianças, isso me levou a um encontro comigo mesma como docente que eu jamais imaginara. Foi mesmo um aprendizado de humildade, não a humildade comparada à pobreza material, ou mesmo à inferioridade, mas na sua concepção mais nobre do termo, que vem sendo discutida desde os tempos de Sócrates, com sua máxima: *Só sei que nada sei*. A partir daí vamos perceber uma humildade como característica dos verdadeiros sábios, que buscam incessantemente o conhecimento, e que enxerga o outro com igualdade, sem se sentir superior, como a horizontalidade dos saberes, como o reconhecimento do outro como sujeito.

Eu que no início achava que a pesquisa era sobre o uso de vídeos nos anos iniciais, agora sei que os vídeos foram meros elementos de ligação entre nós, claro que a partir deles aconteceu um desencadeamento de situações que nos levaram a um aprofundamento de nossas relações enquanto grupo, enquanto pessoas, em sua concepção de humano.

Revisito agora algumas questões iniciais que motivaram a pesquisa em busca de levantar algumas lições sobre o processo vivido.

Ao iniciar este trabalho algumas perguntas me serviram de guia: até que ponto a produção de vídeo com as crianças favorece a construção da palavra discutida por Freire? Que conhecimentos vão sendo mobilizados quando as crianças são desafiadas a

produzir vídeos em sala de aula? Que conhecimentos prévios se tornam visíveis no processo de produção de vídeos na sala de aula? A produção de vídeo em sala de aula com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental pode se constituir como mediadora de reflexões sobre os contextos socio-culturais? A elaboração de vídeo em sala de aula pode ser favorecedora da construção de relações autorais das crianças no campo da produção do conhecimento?

Em relação à contribuição da experiência de produção de vídeo com as crianças para a construção de *palavramundo*, penso, que foi a partir do retorno à escola, nas oportunidades de reencontro com as crianças, que pude perceber melhor essa articulação.

Em suas memórias de infância (Freire, 1989) relata que aprendeu a ler e escrever debaixo de uma árvore, quando seu caderno era a terra e o lápis um graveto. Ali, naquele *espaçotempo*, as palavras giravam em torno daquele mundo particular. Mais tarde, quando entrou para a escola, narra satisfeito, como sua professora, *Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo"* (p.11).

Entendo, assim, que a *palavramundo*, a que Paulo Freire se refere, é produzida a partir de uma prática alfabetizadora em que não só há o respeito pelos saberes, lógicas, visões que as crianças trazem da realidade em que vivem, mas também há o compromisso de ampliar e aprofundar esses referenciais.

Pude perceber que a produção da *palavramundo* ia sendo mobilizada, à medida em que a produção dos vídeos favorecia que as crianças revelassem suas informações, reflexões, opiniões sobre a sociedade em que vivemos. Exercício que possibilitava confrontos de pontos de vista, ampliação das informações, apropriação de novas interpretações sobre a realidade.

Quanto aos conhecimentos mobilizados, bem como os conhecimentos prévios que se tornaram visíveis no processo de produção de vídeos na sala de aula, olhando para atrás revejo minha própria surpresa diante da diversidade de experiências que se revelou durante o processo, diversidade que caracteriza os processos criativos.

Assim, uma das questões que me chamou atenção durante o processo foi em relação aos papéis que cada qual vai ocupando: uns/umas se revelam como narradores/as, outros/as apresentam habilidade técnica, dominam a câmera e as suas possibilidades com destreza, outros/as se revelam bons organizadores/as do espaço, produtores/as de situações que dão suporte ao vídeo, ainda temos os/as disciplinadores/as, líderes que tentam controlar o grupo de modo a manter a ordem, outros/as escrevem bem, ou leem bem, enfim, conhecimentos prévios

que vão sendo revelados e valorizados no trabalho em grupo que caracteriza a realização de um vídeo.

Uma outra questão foi o questionamento sobre se a produção dos vídeos teriam servido como mediadores de reflexões a cerca dos contextos sociais e culturais em que estávamos envolvidos. Pude perceber, ao retornar, na segunda parte da pesquisa, que as crianças continuavam mobilizadas e envolvidas com os temas que tínhamos trabalhado no ano anterior. Eles lembraram, por exemplo, sobre as greves, manifestações, e que haviam me visto (supostamente) na televisão, quando eu mencionei que a pesquisa era para o curso de mestrado na Uerj. A meu ver esse dado demonstra que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental percebem o seu entorno e elaboram opiniões sobre o que se passa a sua volta, confirmando uma perspectiva que tira a criança pequena de um lugar passivo e colocando-a em lugar de sujeito social atuante.

Por fim, das questões iniciais da pesquisa, que tento responder agora, penso que a construção de relações autorais das crianças, a partir da experiência da produção dos vídeos na sala de aula, é uma perspectiva que merece ser muito mais explorada.

A experiência de fazer vídeos com as crianças foi me ensinando a importância do protagonismo na construção do conhecimento. Como professora alfabetizadora pude observar uma participação mais ativa das crianças no processo pedagógico, talvez por uma quebra na hierarquia dos saberes, na medida em que elas se sentiram potencializadas para revelar suas lógicas e visões de mundo. Crianças que, anteriormente, pouco se expressavam participavam de forma ativa, uma vez que seu conhecimento era bem vindo para o sucesso de nossos projetos. E assim, ao oportunizar a participação, as crianças se sentiam mais pertencentes ao grupo, ficavam mais confiantes e seguras. Ressalto a participação do Kauã, que, por ter problemas de fala, pouco se expressava pois era ridicularizado pelos colegas, e ao se deparar com as situações dos vídeos fazia questão de participar, superando a problemática de aceitação em relação ao grupo.

A minha atenção de início era refletir sobre a dificuldade de alfabetizar as crianças das classes populares e chego aqui certa de que a dificuldade está em mim, de como eu enxergava as crianças como sujeitos passivos neste processo. Hoje já consigo ver que eles não tinham dificuldades de aprendizagem, mas sim a dificuldade era na “ensinagem”. Fui caminhando e hoje posso falar o quanto esta experiência com os vídeos me ajudou a refletir sobre a prática alfabetizadora. E que contribuições isso pode trazer para pensar uma alfabetização das crianças das classes populares, em que elas se assumam como sujeito na perspectiva freiriana,

que elas tenham espaço para falar, pra pensar e mostrar o que elas sabem sobre o mundo e sobre a sociedade.

A proposta de voltar à escola e reencontrar as crianças foi especialmente importante para a compreensão de todo este processo. Posso até arriscar dizer que a pesquisa surgiu mesmo ali, naquele momento de troca com as crianças sobre o que todas as nossas experiências tinham significado para elas e para mim. Foi realmente muito rico e contribuiu sobremaneira para que todos nós, juntos novamente, pudéssemos nos reconhecer como grupo. Um grupo único, daquele espaço-tempo, que não vai se repetir, mas que deixou marcas, serão as nossas memórias que vão dar sentido a tudo que passamos juntos naquele ano de escolaridade.

Outra reflexão que não pode deixar de ser realizada é sobre nossos processos formativos enquanto professoras, processos que não se encerram em bancos escolares, as que são reafirmados nas práticas de sala de aula, nas rodas de conversas com os alunos, quando estamos numa postura de escuta ativa, de uma perspectiva de que os sujeitos que estão em nossas salas de aula, são agentes de nossa formação e por que não dizer, de nossa transformação.

Com isso, considero que, ao relatar minhas experiências posso contribuir de alguma forma para que outras professoras possam ver no uso de vídeos uma alternativa de aproximação com suas crianças, e quanto é potente esta interação e, finalmente, perceber que os processos educacionais são na verdade processos comunicacionais.

Narrar minhas experiências educativas (Lima, Geraldi e Geraldi, 2015), exigiu de mim, percorrer um caminho na contramão da lógica explicativa, interpretativa, prescritiva, neutra, características de modalidades de pesquisa que defendem que a *confiabilidade* e a *autoridade* da investigação estão articuladas à condição de que “o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa” (p.19). Arriscando-me no caminho de reflexão sobre a própria prática, enfrento o risco de “contaminação” da pesquisa, e aposto na possibilidade de construção de outras compreensões acerca das experiências docentes em curso no cotidiano escolar..

Segundo Benjamin (1994) *a informação é pobre porque já vem acompanhada de explicações*, ela não está a serviço da narrativa, para ele *metade da arte narrativa está em evitar explicações* (203), o que dá amplitude ao que está sendo narrado.

Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias

em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir... (BENJAMIN, 1994, p.205)

Por isso inicio a pesquisa com a minha trajetória de vida, afinal, foi a partir de todas as minhas vivências que pude chegar nas questões que me moviam. As minhas experiências foram forjando cada interesse, cada ação de minha prática como professora pesquisadora. Precisei mergulhar fundo dentro de mim mesma para encontrar o que fez sentido nas diversas fases de minha vida. Foi um exercício e tanto para compreender onde estava querendo chegar e o porque estava buscando.

Realizar uma narrativa vai muito além da voz de quem conta a história, mas no fluxo do que é dito, com a substância do que é dito também por outras linguagens, que evoca uma percepção para apreender tudo o que significa uma narração. Benjamin (1987) diz que *a vida humana é uma construção artesanal trabalhada com a matéria prima da experiência* (p.221). E foi exatamente assim que me senti ao buscar em minhas memórias o significado deste trabalho. E espero que sirva para tantos que o leiam, como está servindo para mim mesma.

A partir destas buscas, percebo que a minha formação em comunicação, me constitui como profissional, e não tenho como dissociar a jornalista de minha prática educadora. Assim, chego a elaboração de vídeos com as crianças, era eu me revelando, era eu me influenciando, me direcionando por caminhos que dominava, o jeito de fazer, as práticas de meu ofício anterior.

E ao buscar aporte teórico, encontro em Paulo Freire (1987), reflexões sobre a relação comunicação e educação que deram sentido às minhas maneiras de fazer e pensar. Seu conceito de dialocidade me ajudou a encontrar caminhos para trazer a realidade das crianças para dentro da sala de aula, me mostrando a importância de um trabalho investigativo, e ao mesmo tempo instigante. Pudemos viver, assim, em nossa aulas momentos de criação, de autonomia, de criticidade, de reflexão. Foi neste fazer que percebi o ponto de fusão destas duas áreas, percebi que educação e comunicação são unidas pelas questões sociais. E como ele próprio diria, pude ver a *belezura* que é ver uma criança aprender a ler, a escrever e a se pronunciar enquanto sujeito social.

Pude comparar os processos comunicacionais com a educação dialógica, em seus aspectos processuais de colaboração, união, organização e síntese cultural. E ao unir conhecimento e experiência, chegamos à uma visão epistemológica.

O diálogo que se estabelece pelas rodas de conversa nos levam ao diálogo, à abertura dos canais da comunicação. E ao propormos temas em que as crianças analisam a ética e a estética, trazemos também uma consideração sobre a importância de discutirmos valores,

nossos modos de pensar e de agir. Trazemos a humanidade tão valorizada por Freire, fortalecendo nossas competências sociais.

Cada episódio apresentado em minhas narrativas é uma tentativa de compartilhar as nossas experiências para multiplicar nossas descobertas. Já que estamos diante de tantas dificuldades que são colocadas hoje no fazer pedagógico, na tentativa institucional de desmantelar a escola pública, desqualificando os professores.

Assim, vejo esta pesquisa como uma tentativa de elaborar junto com as crianças compreensões sobre a realidade social, que contribuam, de alguma maneira, para confrontarmos com perspectivas do contexto político, que vivemos na segunda década do século XXI, que alimentam uma cultura de ódio produtora de racismo, homofobia, intolerância religiosa, neozismo, dentre outros.

Reencontrar com as crianças, pesquisar sobre suas impressões a respeito de nossos trabalhos, pareceu apresentar-me à pesquisa propriamente dita. Momentos de ternura e tensão que demonstraram que tudo valeu a pena, que nossas vidas se entrelaçaram, e que neste entrelaçamento deixamos marcas profundas uns nos outros. Marcas que vão nos tornando quem somos hoje, quem seremos amanhã. Pude confirmar que as crianças não são sujeitos que virão a ser alguém, que eles são sujeitos inteiros hoje.

Trazendo essas narrativas vou deixando rastros das experiências que vivemos para outros vivam igualmente através, delas e tirem suas próprias conclusões, tirando proveito para suas reflexões sobre suas próprias vidas.

Afinal, percebi que não pesquisei para mim, mas para todos nós. Estarmos terminando um trabalho neste momento político tão adverso, numa universidade que vem sofrendo ataques tão sistemáticos, como a Uerj, é, na verdade, um ato de resistência, mas acima de tudo, uma prova de esperança de dias melhores.

Nós aprendemos uns com os outros e nossas narrativas em trabalhos acadêmicos expandem essa possibilidade. Especialmente porque nos colocamos em situação de sujeitos da experiência, sujeitos que, muitas vezes, rasgam a alma para retirar o sentido do que viveram. E nem sempre essas descobertas são o que há de melhor, mas o fato de serem apresentadas de forma honesta, nos iguala enquanto humanos, que erram, sofrem, duvidam, se encorajam, enfim, sucessões de sentimentos que nos constituem. O que é importa é estarmos abertos à novas descobertas, e abertos a ouvir aqueles que trazem histórias de vida como bagagens e que querem compartilhá-las conosco. Como conclui Lima (2015), *ter bagagem significa ter trilhado muitos caminhos, ajuntado muitas observações, colecionado muitas histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a “ler os sinais”* (p.27).

E o sentimento final é de que são muitas as possibilidades e descobertas que estão por aí me aguardando nesta trajetória que está longe de terminar. Ressaltando a riqueza das descobertas realizadas que já impulsionam outros recursos dentro de mim para novos fazeres. Enriquecendo o momento presente com o encontro entre o que foi vivido, lido, memorizado, discutido e por que não dizer, silenciado.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola sem partido: o que é, como age, para que serve*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola “sem” partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro. UERJ, PPP, 2017.

ALVES, N. *A formação da professora e o uso de multimeios como direito*. In FILÉ, Walter (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANTUNES, Arnaldo. In: CORSINO, Patrícia. NUNES, Maria Fernanda Rezende (orgs) *Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

ARAÚJO, Mairce da Silva. *Alfabetização tem conteúdos?* In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas*. In: Regina Leite Garcia (org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez. 2001.

\_\_\_\_\_. MORAIS, Jaqueline F S. *Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto)biográficas como processo formativo. Experiências e narrativas em educação*. 1 ed. Niterói : EDUFF, 2017, v.1, p. 211-231. Disponível em: <<http://www.eduff.uff.br/index.php/livros/559-experiencias-e-narrativas-em-educacao>>. Acesso em: 20, jan. 2019.

BARBERO, Jesús Martín. *A Comunicação na educação*. São Paulo: Cotexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Desafios culturais da comunicação à educação*. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 18, p. 51-61, sep. 2000. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais*. In: FILÉ, Walter(org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. *Dos Meios à Mediações: Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2015

BARBIERE, Eliane. *A Roda*. In: WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas: volume 1*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DIAS, Kelly Keiko Koti. *Estampas coloridas: ilustrações na Enciclopédia Tesouro da Juventude*. Anais do XXI Encontro Estadual de História –ANPUH-SP - Campinas, setembro, 2012. Disponível em:

<[http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/17/1352304357\\_ARQUIVO\\_kelly\\_keiko.pdf](http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/17/1352304357_ARQUIVO_kelly_keiko.pdf)>. Acesso em: 25, jan. 2018.

DIAS, Cristiane. *A escrita como tecnologia da linguagem*. Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento. Santa Maria | Volume II | Dezembro 2009. Disponível em: <[www.ufsm.br/hipersaberes](http://www.ufsm.br/hipersaberes)>. Acesso em: 15, jan. 2019.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, A. H. OSWALD, M. L. M. B. *Criança, mídia e produção de narrativas: as relações com a imagem e o “pensar em quadrinhos”*. In: GOUVÊA, G. e NUNES, M. F. (orgs.) *Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

FILEÍ, Valter (org.). *O tamanho do mundo*. In: *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. *Para pensarmos a comunicação – 2002*. Disponível em: <[http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/para\\_pensarmos\\_a\\_comunicacao.pdf](http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2002/para_pensarmos_a_comunicacao.pdf)>. Acesso em: 10, jan. 2019.

\_\_\_\_\_. *Práticas comunicacionais mediadas pela linguagem audiovisual em pequenos grupos*. Disponível em: <[https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2003/pratica\\_comunicacionais.pdf](https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2003/pratica_comunicacionais.pdf)>. Acesso em 11, jan. 2019.

FLEURI, R.M. *Entre Disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Liberlivros, 2008.

FREIRE, Paulo. *Comunicação ou Extensão?* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo, Olho D’Água, **1995**.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’água, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudência. (org). *Escola “sem partido”*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e Amílcar Cabral, a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GALLO, S. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: GARCIA, Regina Leite. ALVES, Nilda (orgs.) *O sentido da escola*. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

GARCIA, R. L. *Do baú da memória: histórias de professora*. In: GARCIA, Regina Leite. ALVES, Nilda (orgs.). *O sentido da escola*. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

\_\_\_\_\_. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a práticas*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

HVIID, Pernille. Trad.: Elaine Pedreira Rabinovich . *Dimensões de tempo segundo a percepção de crianças de seu próprio desenvolvimento*. Rev Bras Crescimento Desenvol 2006;16(2):69-76. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19792/21861>>. Acesso em: 22, dez. 2018.

JOSSO, M. *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, mai./ago, 2006.

KOHAN, Walter Omar (org.) *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 18, jan. 2019.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp.41-59.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000

\_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia and GERALDI, João Wanderley. *O trabalho com narrativas na investigação em educação*. *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Acesso em: 13, mar. 2019.

MALAGUZZI, L. *As Cem Linguagens da Criança*. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIRANDA, L. L. *Protagonismo juvenil: fragmentos de um olhar*. in FILÉ, W. (org.). Bataques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, M. S. *A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente*. Interfaces da Educação, v.4, p.134 - 148, 2013.

NUNES, R. da Silva. *Comunicação, educação e cidadania: análise do uso das mídias em escolas do Cariri cearense*. Revista de Estudos da Comunicação. Curitiba, v.15, n.36, p.90-102. Jan/Abr 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/viewFile/22455/21545>>. Acesso em: 15, jan. 2019.

OLIVEIRA, Eliane Nóbrega. *Uma memória puxa a outra*. In FILÉ(org.). Bataques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PÉREZ, C. ALVES, L. P. *Câmera. Ação! Corta! Apaga! Apaga! O cinema como experiência. A aula como acontecimento. A aprendizagem como invenção*. In: Gouveia, G. NUNES, M. F. R. Crianças, mídias e diálogos. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

\_\_\_\_\_. *Cansadas de esperar Godot quebramos os espelhos*. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 117-136, nov. 2015/ fev. 2016.

PIMENTA, Francisco José Paoliello. *O conceito de virtualização de Pierre Lévy e sua aplicação em Hipermídia*. Lumina - Facom/UFJF - v.4, n.1, p.85-96, jan/jun 2001 . Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R6-Francisco.pdf>>. Acesso em: 03, mai. 2018.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1981. Disponível em: <<http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Infancia/html/13#ixzz3Hl10k7xV>>. Acesso em: 31, out. 2014.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTAELLA, Lúcia. *A leitura fora do livro*. 2018. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaella.htm>>. Acesso em: 02, mai. 2018.

SOUZA, M. J. KRAMER, S. FREITAS, M. T. (Orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa, Leituras de Mikhael Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, S. J. RIBES, R. M, SALGADO, R. G. *Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300016&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300016&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 25 jan. 2019 .

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WIVIANE, Deylla. *Será que eu posso falar uma vez aqui?* Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola. Niterói: Intertexto, 2014.