



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEMÓRIA EDUCATIVA E SENTIDOS DE APRENDIZAGEM NA 1º ETAPA DO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL:**  
**A construção de um documentário**

**TAMINE CAUCHIOLI RODRIGUES**

**BRASÍLIA, DF – 2016.**

**TAMINE CAUCHIOLI RODRIGUES**

**MEMÓRIA EDUCATIVA E SENTIDOS DE APRENDIZAGEM NA 1º ETAPA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL:  
A Construção de um documentário**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação

Orientadora: Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho.

**BRASÍLIA, JULHO DE 2016.**



**TAMINE CAUCHIOLI RODRIGUES**

**MEMÓRIA EDUCATIVA E SENTIDOS DE APRENDIZAGEM NA 1º ETAPA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL:  
A Construção de um documentário**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

**Aprovada em:**

---

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – UnB  
(Presidente)

---

Professora Dra. Maria Carmem Tacca  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – UnB  
(Membro Interno)

---

Professora Dra. Luciana de Oliveira Campolina  
Curso de Psicologia – UniCeub - Brasília  
(Membro Externo)

---

Professora Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – UnB  
(Membro Suplente)

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CR696m CAUCHIOLI RODRIGUES, TAMINE  
MEMÓRIA EDUCATIVA E SENTIDOS DE APRENDIZAGEM NA 1º  
ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL: A construção de um  
documentário / TAMINE CAUCHIOLI RODRIGUES;  
orientador Cristina Massot Madeira Coelho. Massot  
Madeira Coelho. -- Brasília, 2016.  
114 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2016.

1. Teoria da subjetividade. 2. Memória educativa.  
3. Audiovisual. I. Massot Madeira Coelho, Cristina  
Massot Madeira Coelho., orient. II. Título.

*Dedico este trabalho às crianças que estão  
e estiveram em minha vida e que me  
mostram, diariamente, que não deve-se  
querer desistir da trans-form(ação).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço pelo privilégio de ter contado, durante esses dois anos e meio, com todo carinho, compreensão, empatia, paciência, capacidade e conhecimento de Cristina Coelho como minha orientadora. Obrigada por ter acreditado.

Agradeço minha mãe e meu pai por sempre estarem comigo e por me fazerem CAMATA. Obrigada pelo amor, parceria, cuidado, presença incondicional, por serem exemplos de perseverança e por sempre me incentivarem e irem junto atrás dos meus sonhos.

Aníbal, agradeço sua presença que me fortalece, a compreensão e apoio para construirmos nosso dia a dia sempre com amor, cuidado e admiração.

Agradeço às minhas famílias Cauchioli, Rodrigues, Pinto e Lima-Diniz por me amarem e compreenderem tantas ausências e apoio. Agradeço às minhas irmãs Ludmila e Natalia por me inspirarem sendo vocês e por todo amor.

Agradeço a minha família construída e escolhida durante as caminhadas da vida, Aníbal e Tâmara, obrigada pelo companherismo, parceria, paciência, compreensão, colos e inspirações para seguir me refazendo.

Agradeço aos grupos Projeto Autonomia, GEPEPI e Coletivo Transa que me acolhem, me constituem e me inspiram a continuar o caminho por uma educação onde possamos fazer e refazer o que acreditamos como o melhor, para que cada vez mais as crianças possam ser crianças, e que a ação de aprender seja feliz e transformadora. *Que as águas que carregamos em peneiras, nos ventos que carregamos para mostrar e os peixes que criamos nos bolsos* possam, juntos, fazer a diferença, como Manoel de Barros faz em nossas caminhadas.

Agradeço às minhas professoras inspiradoras Alexandra Militão, Fátima Vidal, Simone Lima, Cristina Coelho e Carmem Tacca, que me acompanham e apoiam nessa jornada que é ser professora.

Agradeço às minhas parceiras de mestrado, Débora, Renata, Luciana, Carol, Val e Erika, obrigada pelo apoio e suporte.

Agradeço às amigas e amigos, que acompanharam, torceram, ajudaram, vibraram, amparam, acolheram e não me deixaram desistir dessa intensa caminhada acadêmica que foi o mestrado. Sem o carinho e o amor de vocês, eu não chegaria até aqui. Obrigada por me amarem pelos meus despropósitos.

Agradeço à Eliane Valdão pelas aprendizagens que não foram acadêmicas nem escolares, mas repletas de autoconhecimento.

Agradeço às crianças e suas famílias que possibilitaram que esse trabalho fosse realizado. Vocês sempre serão a minha primeira turma da Secretaria de Educação do Distrito Federal

### ***O Menino que Carregava Água na Peneira***

*Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito,  
porque gostava de carregar água na peneira.  
Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

Manoel de Barros



RODRIGUES, Tamine Cauchioli. **Memória Educativa e Sentidos de Aprendizagem na 1ª Etapa do Ensino Fundamental**: a construção de um documentário. 2016. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto pedagógico que permeou o ano educativo de uma turma de 5º ano do ensino fundamental, no ano de 2013, em uma escola pública do Distrito Federal, da qual faziam parte 14 crianças com idades entre 9 a 12 anos. Ele teve como objetivo aprofundar a análise das observações sobre os impactos que o resgate de memória educativa das crianças produzia em seus processos de aprendizagem, influenciando seus sentidos e significados, evidenciado por meio da adoção de produção de um vídeo documentário. Para tanto, optou-se por utilizar um caminho metodológico baseado na Epistemologia Qualitativa, de forma a manter coerência com os referenciais teóricos que fundamentam o trabalho. Com base nos materiais obtidos, verificou-se que a oportunidade dada aos alunos de atuarem como sujeitos da construção do seu conhecimento, planejando e executando o roteiro e a filmagem do enredo de suas vidas escolares, permitiu, por meio das experiências e vivências ocorridas, que fossem evidenciadas a observação das expressões de emocionalidades e emergência do sujeito, tendo como base a construção de novos sentidos subjetivos e perspectivas para a aprendizagem. As reflexões que esse estudo propiciou remetem à consideração de que o uso de produção de vídeo como instrumento pedagógico favorece o alcance de uma valiosa experiência de inovação e produção de oportunidades de desenvolvimento tanto de conteúdos quanto de sua aplicação e significação no processo de aprendizagem. Associado a isso, ressalta-se a importância de que, no avançar da vida acadêmica, sejam propiciadas atividades que contemplem e acessem a memória educativa dos alunos como forma de favorecer a construção e reconstrução de seus sentidos e significados.

**Palavras chave:** Teoria da subjetividade, Memória educativa, Audiovisual.

## ABSTRACT

This work was developed from a pedagogical project that has permeated the educational year of a class of 5th grade of elementary school, in 2013, in a public school in the Federal District, which were part of 14 children aged 9 to 12 years. He aimed to deepen the analysis of perceptions about the impacts of the educational memory rescue of children produced in their processes of learned-ticeship, influencing their senses and meanings, as evidenced by the adoption of production of a documentary video. Therefore, we chose to use a metodológico path based on Qualitative Epistemology, in order to maintain consistency with the theoretical referenciais underlying the work. Based on these materials, were verified that the opportunity given to students to act as subjects of the construction of knowledge, planning and executing the script and the plot of the film of his school history, has enabled, through the experiences that have taken place, they were evidenced the perception of emotional expressions and emergence of the subject, based on the construction of new meanings and subjective perspectives for learning. The reflections that this study provided refer to the consideration that the use of video production as a pedagogical instrument favors the achievement of valuable experience of innovation and production development opportunities both content as its application and significance in the learning process. Associated with this, we emphasize the importance of that in advance of academic life, be propitiated activities that feature and access to educational memory of the students as a way to promote the building and reconstruction of their senses and meanings.

**Key words:** theory of subjectivity, educational memory, Audiovisual.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1: Roteiro construído pelas crianças</b> .....	55
<b>Figura 2: Maquete da Escola</b> .....	56
<b>Figura 3: Pôster Apresentado na Feira de Ciência</b> .....	56
<b>Figura 4 Estrutura do Roteiro</b> .....	59
<b>Figura 5 Roda de Conversa</b> .....	62
<b>Figura 6: Entrevista</b> .....	64
<b>Figura 7: Elaboração Coletiva das perguntas para Entrevista</b> .....	64
<b>Figura 8: Atividade em sala</b> .....	66
<b>Figura 9: Atividade em Sala</b> .....	67
<b>Figura 10: Brincadeira: meus pintinhos venham cá</b> .....	69
<b>Figura 11: Atividade Sensorial</b> .....	70
<b>Figura 12: Atividade Sensorial</b> .....	70
<b>Figura 13: Como Foi Chegar à Escola - momento de lembrar</b> .....	73
<b>Figura 14: Última entrevista, último dia de aula, um recado</b> .....	74
<b>Figura 15: Cartela Final do Filme - última legenda</b> .....	75

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Atividades e dinâmicas para filmagens.....	58
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DF	Distrito Federal
EAPS	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
FE	Faculdade de Educação
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	15
<b>CAPÍTULO I – A ORIGEM E DESENVOLVIMENTO INICIAL DO PROJETO PEDAGÓGICO “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” .....</b>	<b>18</b>
A Professora .....	18
A Entrada na Escola Pública .....	20
A Linguagem Audiovisual entra na Sala de Aula .....	24
Professora-Pesquisadora.....	27
<i>Uma Inquietação Pedagógica.....</i>	<i>27</i>
Objetivos .....	32
<i>Objetivo geral: .....</i>	<i>32</i>
<i>Objetivos específicos:.....</i>	<i>32</i>
<b>CAPÍTULO II – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>33</b>
A Concepção Histórico-Cultural: Vigotsky e González Rey .....	33
A construção da relação entre a Escola, o Audiovisual e a Memória Educativa: o documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” .....	42
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>49</b>
Epistemologia Qualitativa .....	49
Local da Pesquisa .....	51
Cenário da Pesquisa: O <i>Trailer</i> .....	51
Participantes: Os Atores, Diretores e Produtores.....	57
Recurso de Registro .....	57
Produção e Registro Audiovisual: O Documentário.....	57
<b>CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÕES DESCRITIVAS E INTERPRETATIVAS DOS MOMENTOS VIVIDOS.....</b>	<b>60</b>
Episódios das Atividades .....	60
<i>Episódio 1 – Roda de conversa para refrescar a memória: a chegada na escola.....</i>	<i>61</i>
<i>Episódio 2 - Entrevista sobre o Terceiro ano .....</i>	<i>63</i>
<i>Episódio 3 - Atividade em sala: soma e subtração com palitos de picolé .....</i>	<i>65</i>
<i>Episódio 4 – Brincadeira: Meus pintinhos venham cá .....</i>	<i>68</i>
<i>Episódio 5 – Atividade Sensorial: experimentações e construções na areia .....</i>	<i>69</i>
Os Grandes Eixos .....	71
<i>Expressões e Emoções dos Sujeitos .....</i>	<i>71</i>
<i>Emergência do sujeito .....</i>	<i>73</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES .....	85
APÊNDICE A – BILHETE EXPLIATIVO PARA AS FAMÍLIAS.....	86
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM.....	87

<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA <i>TRAILER</i> .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE D – DEGRAVAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO A NOSSA HISTÓIA DENTRO DA ESCOLA.....</b>	<b>89</b>

## APRESENTAÇÃO

Para dar início à trama que constrói esta dissertação, vemos a necessidade de apresentar a estrutura e atores que dela participam.

Esta pesquisa faz parte do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), pertence à área de concentração Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) dentro da linha de pesquisa Sujeito, Linguagem e Aprendizagem.

A experiência que por aqui vamos refletir foi protagonizada por mim, professora em sala de aula que, em determinado momento, assumiu também o papel de pesquisadora desse contexto de aprendizagens. Sendo assim, para que a escrita tenha coerência com as reflexões aqui pretendidas, em muitos momentos, ela se dará na primeira pessoa do singular. Há momentos, porém, em que foi necessário marcar a construção teórica e reflexiva, elaborada por meio dos estudos e orientações, e então a pesquisadora se afasta de seu primeiro papel para compreender as experiências escolares vividas em outra posição e outro olhar. Para que esse movimento seja possível, a pesquisa foi construída em uma estrutura que permite uma circulação reflexiva entre temas que marcam tanto a trajetória acadêmica, como pesquisadora, quanto a trajetória docente, e a contínua dialocidade na busca da unidade entre os dois papéis.

Dessa forma, encontramos um desafio: construir um trabalho científico que tivesse como base o diálogo entre os espaços da pós-graduação e do cotidiano escolar, que nos permitisse **investigar por meio de registros audiovisuais processos de significação e sentidos que crianças no papel de alunos, de uma escola de ensino fundamental da Secretaria de educação do Distrito Federal, elaboram sobre sua trajetória escolar.**

A investigação realizada aconteceu a partir do desenvolvimento, em sala de aula, de um **projeto pedagógico**, nomeado pelas crianças de “**A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA**”. Era uma turma do 5º ano de uma escola pública do Distrito Federal, onde eu lecionava, o projeto tinha como objetivos buscar maneiras de refletir com os próprios estudantes as experiências de aprendizagem que eles haviam vivenciado até aquele momento da vida escolar, marcado pelo fim da primeira fase do ensino fundamental. Como desdobramento tivemos a pretensão que, crianças e eu, pudéssemos conhecer as diferentes e singulares maneiras de aprender que caracterizavam aquele grupo. O elemento condutor do projeto foi a elaboração de um documentário feito em forma de vídeo, de maneira coletiva onde todos os estudantes tinham responsabilidades para que ele se constituísse.



Acredito que a aprendizagem se dá de maneira contínua, não existe o momento certo em que se começa a aprender ou em que se para de aprender, pois são várias as áreas e momentos da vida, no dia a dia, em que a palavra-ação aprendizagem se faz presente.

A partir dessa compreensão, construí o trabalho pedagógico que é suporte para essa pesquisa, nele fala-se da aprendizagem escolar. Especificamente, tentei articular duas questões que constituem a ação pedagógica: O que se pode aprender na escola? Mas, principalmente, como podemos aprender na escola? São questionamentos como esses que motivaram essa investigação em sala de aula. As perguntas acima geraram o impulso que norteou o projeto pedagógico desenvolvido com a turma em que eu era professora. Durante essa caminhada, com a entrada no mestrado e a partir de novas reflexões teóricas, também surgiram duas constatações que se incorporam ao projeto de pesquisa e à prática pedagógica: A observação da falta de sentido que a escola tinha para as crianças e, o valor da memória educativa como constitutiva e constituinte da dimensão subjetiva da aprendizagem das crianças.

A intenção não era construir um trabalho de dissertação no qual existesse a prática na escola de um lado e uma perspectiva teórica de outro. Não buscamos (eu e orientadora) uma relação linear e objetiva da teoria com a prática. Propomos uma **relação subjetiva da prática vivida com a teoria e teóricos** que colaboram para a **compreensão reflexiva dessa experiência**; propomos **outro olhar sobre a vivência da aprendizagem**. De maneira alguma, a intenção é desvalorizar trabalhos já construídos que dizem respeito a outra compreensão teórica, mas sim possibilitar uma diferente leitura da realidade escolar e para isso convidar autores que fortalecem essa outra possibilidade.

Para essa leitura, além de convidarmos autores como González Rey (1997, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2010, 2011a, 2011b, 2012) Morin (1998, 2002), Vigotsky (1982, 1987, 1998, 1999) as vozes das crianças foram escutadas e fomentaram a **reflexão sobre como elas enxergam a aprendizagem na escola**.

Para a elaboração das reflexões aqui pretendidas, estruturamos o presente trabalho em quatro capítulos e considerações finais. O propósito do primeiro capítulo é possibilitar ao leitor a compreensão do contexto histórico e singular dos elementos que constituem a pesquisa acadêmica, a professora, a entrada na escola pública, a linguagem audiovisual, o momento da professora pesquisadora e apresentar as inquietações que fomentaram os objetivos da pesquisa, que também são apresentados nesse capítulo.

No capítulo II, apresentamos as concepções teóricas que embasaram os estudos e análises realizadas durante a pesquisa de mestrado. A Teoria da Subjetividade de González

Rey (1997, 2004) traz o olhar histórico-cultural para o indivíduo e seu desenvolvimento, além de contribuir com a categoria de sentido subjetivo. Com base nessa concepção, na compreensão da importância da linguagem audiovisual por meio das contribuições de Coutinho (2003) e na reflexão construída sobre narrativa e memória educativa com o auxílio dos escritos de Soares (2014) e Smolka (2000), foi possível elaborar uma relação teórica que possibilitou uma nova compreensão da prática pedagógica realizada durante o projeto pedagógico do documentário denominado “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”.

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) é a abordagem epistemológica que norteou os caminhos metodológicos percorridos pelo presente trabalho. No capítulo III são esclarecidos os detalhes e características da estruturação e desenvolvimento do projeto pedagógico do documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” e de como ele se relacionou com a pesquisa de mestrado.

No capítulo IV são apresentadas descrições de cinco momentos do documentário: uma roda de conversa, uma entrevista, uma brincadeira, uma atividade de sala de aula e uma atividade sensorial. A estrutura do documentário abordou cada ano letivo da primeira etapa do ensino fundamental, representado por cada um dos cinco momentos que são exemplificados no capítulo. Além da descrição, nesse capítulo são elaboradas, as construções interpretativas com base em dois grandes eixos que foram construídos a partir do processo de elaboração sobre o documentário: as expressões e emoções dos sujeitos e a Emergência do sujeito. Por fim, o presente trabalho se encerra com as considerações finais, que propõe refletir o trabalho de maneira geral e apontar possíveis caminhos a serem seguidos.

## **CAPÍTULO I – A ORIGEM E DESENVOLVIMENTO INICIAL DO PROJETO PEDAGÓGICO “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”**

Este capítulo dedica-se a expor elementos importantes dos contextos que deram origem ao que veio a se tornar o objeto de estudo da pesquisa. Esses elementos estão divididos em três temas centrais, o ser professora, a entrada da escola pública, e a linguagem audiovisual dentro da sala de aula. A relação entre esses elementos que construiu e conduziu esse estudo.

### **A Professora**

O ser educadora de criança é uma ação com a qual me envolvo há muito tempo e que me encanta. Minha formação em pedagogia foi uma escolha e dentro das áreas de atuação de uma pedagoga, o ser professora, também foi escolha pessoal. A criança, seu desenvolvimento e a seu potencial transformador sempre foram temas que me motivaram a buscar áreas de estudo e atuação que se relacionassem.

Na graduação durante os estudos e experiências que pude vivenciar, encontrei autores como Vigotsky, Paulo Freire, Rubem Alves, José Pacheco, Morin, González Rey, que possibilitaram que eu construísse a minha visão sobre educação, escola e criança. Ao começar a estudar esses autores pude perceber que a educação não é somente o processo que acontece na sala de aula escola, onde um professor ensina e os alunos aprendem. E que aprender não é só quando o aluno consegue alcançar objetivos pré-determinados, o que muitas vezes vem representado pela nota. E que a escola não é somente um espaço físico onde as crianças são vistas de maneira generalizada a ponto de se esperar o mesmo desenvolvimento de todas. A partir dessas considerações, passei a construir posições, teóricas e políticas, que me permitissem e colaborassem, com um olhar reflexivo sobre a educação e temáticas que a rodeiam e a constituem.

Tive a oportunidade de fazer parte da Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo, espaço de educação infantil onde mães, pais e educadores se dedicam a construir coletivamente um lugar onde criança pode ser criança, pois todos os envolvidos estão atentos e dispostos à construir uma educação que respeite as demandas delas de maneira singular, onde a sua identidade é valorizada, a brincadeira tem papel fundamental e o aprendizado se dá conforme o seu interesse. Lá aprendi que é possível uma educação escolarizada que respeite o tempo, a singularidade e interesse das crianças.

A vivência dentro desse espaço coletivo me fez compreender pela prática que:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 2009, p. 110).

Nesse associação minhas raízes por uma educação libertária, consciente, crítica e humana brotaram e hoje me sustentam para que eu não esqueça do porquê ser professora, por acreditar que as crianças podem nos ensinar a transformar a realidade e que para isso elas precisaram ter seu espaço de desenvolvimento com voz e respeito.

A Vivendo me ensinou sobre a necessidade do olhar sensível para as crianças, me ensinou a importância de se saber a história dos indivíduos para que possamos compreender suas demandas singulares para o desenvolvimento. E principalmente me ensinou a sonhar para conseguir agir e fazer parte de educação transformadora.

A relação com esse espaço foi intensa e importante para a minha formação como professora. Ao terminar meus dois anos de estágio e com a demanda de fazer o meu trabalho de final de curso (TCC), optei por escrever sobre a Vivendo. O TCC realizado abordou a história da Associação, e o meu processo de formação como professora dentro dela. O trabalho chama-se *Vivendo e Aprendendo a ser Educadora: diálogos com memórias e práticas educativas de uma escola de educação infantil* (RODRIGUES, 2011). Nessa pesquisa utilizei, pela primeira vez, a linguagem audiovisual, a reflexão sobre a memória. Temáticas que até hoje me encantam para os estudos na área de educação, que também são parte da presente pesquisa. Após me formar no curso de Pedagogia, fui professora durante o ano de 2012 na Associação.

No ano de 2013, comecei a trajetória como professora na Secretária de Educação do Distrito Federal - SEEDF, em uma turma de 4º ano de uma Escola Classe localizada na área rural do Distrito Federal. Trata-se de uma escola de dimensões pequenas, que possui apenas 3 salas de aulas e um total de 6 turmas. A lotação máxima de cada sala varia entre 16 e 20 crianças. Essas foram as características estruturais que chamaram a minha atenção por serem diferentes da realidade da maioria das escolas públicas do DF, escolas com muitas salas, grandes equipes e turmas com média de 30 crianças. Dessa maneira era possível vislumbrar um trabalho mais singularizado para atender demandas individuais das crianças, aspecto que ao longo da minha formação sempre me instigou.

Antes mesmo de entrar em sala de aula, ao saber dessas primeiras informações sobre a escola, comecei a refletir sobre como, aparentemente, essa nova experiência e realidade poderiam ser importante. Elas reuniam vários elementos que eu achava essenciais para se ter uma prática docente que fosse coerente com os princípios que, até o momento, eu havia construído para a educação, entre os quais: ser pequena e ser pública.

Para mim, o tamanho de uma escola remete à possibilidade da qualidade nas relações proporcionadas pela aproximação entre os indivíduos envolvidos com a escola, onde todos sabem o nome de todos e, especificamente, as crianças podem interagir com outras de diferentes idades.

Essas características me permitiram utilizar vários dispositivos que havia conhecido durante os meus anos de formação, como a de construir combinados com as crianças e não impor regras, fazer roda no chão com todos, atividades de artes, brincadeiras que possibilitassem as crianças se conhecerem e tentar tornar o espaço da sala de aula um lugar prazeroso, onde as dificuldades pudessem ser superadas respeitando as singularidades. A ideia dessas atitudes não era propor inovações, fazer algo nunca feito, mas sim de possibilitar sentir o vivido, a aprendizagem, o convívio social de diversas maneiras. Hoje vivemos em uma sociedade com muitas possibilidades e muitas opções, e quando nos encontramos com as questões de educação, tendemos a nos afastar das multipossibilidades e passamos a encaixar tudo em lugares já predefinidos.

### **A Entrada na Escola Pública**

Sendo assim, trabalhar na escola pública significou poder ter uma prática pedagógica reflexiva, com o suporte de documentos que buscam o reconhecimento das novas realidades e da possibilidade de se construir práticas contextualizadas, rompendo com um modelo de educação que tende a generalizar e massificar os processos de aprendizagens.

A história da educação pública de Brasília começa com uma especial participação de Anísio Teixeira que elaborou o plano de construção das escolas de Brasília, com o contexto da construção de uma nova capital para o país. Anísio Teixeira propôs um novo formato tanto físico, como pedagógico para as escolas da capital. Seriam escolas preparadas para atender a “necessidade de vida e convívio social” (TEIXEIRA, 1961). Sobre o que se planejava e construía para as escolas de Brasília o autor explica:

Em todo esse programa, cumpre distinguir a educação comum e obrigatória, destinada a todos, e a educação especial destinada a formar os diversos quadros ocupacionais do país. Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social. No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (TEIXEIRA, 1961).

Sabemos que hoje as escolas de Brasília não são da maneira planejada por Anísio Teixeira, mas, isso não impede que o plano seja uma inspiração para as escolas e educação desejada. Acredito que esse documento foi um marco importante para a elaboração dos outros planos de ensino, currículos e projetos políticos pedagógicos que foram e são construídos até hoje, pois ter em mente a importância da educação integral, que tem como base tornar a escola um espaço onde as necessidades de aprendizagem e do convívio social sejam percebidas, consideradas e contempladas (TEIXEIRA, 1961).

Entre os documentos mais contemporâneos um que muito me auxiliou na época que entrei para a SEEDF foi o Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota – PPP Carlos Mota, lançado em 2012 (SEEDF, 2012), exatamente no ano anterior ao meu ingresso na SEEDF. Nele é revelada a necessidade de considerar todo o território em que a escola está inserida, percebendo que as escolas podem ter demandas comuns, porém as condições para que as demandas sejam supridas serão diferentes de acordo com fatores que vão desde a estrutura física do espaço até as características sociais desse ambiente. E, para que esses desafios sejam superados é necessário “inverter a organização, as relações e a lógica de uma escolarização marcada pela evasão, abandono, retenção, aos ‘mínimos escolares’” (SEEDF, 2012, p. 35).

Quando cheguei à escola em que fui lotada não tinha o conhecimento do documento citado a cima, porém, sabia que encontraria uma realidade diferente de qualquer outra que já pudesse ter conhecido, pois, além da novidade do trabalho em uma instituição pública, o local, a comunidade e tudo que estava relacionado a essa experiência era novo. Isso fez com que eu chegasse à escola pública com uma postura de atenção e observação, para que conseguisse capturar as informações necessárias para desenvolver meu papel de professora da melhor maneira possível.

Chego à escola em 2013. No trajeto até a escola percorro um caminho que sai da parte urbana de uma região administrativa do Distrito Federal, e ando 3 quilômetros por uma estrada de terra, até chegar a um núcleo rural de pequenas chácaras e casa humildes. A escola atendia em média 90 crianças, a maioria delas moravam nas comunidades perto do núcleo rural onde a escola fica localizada, nos anos de 2013 e 2014 a média foi de 10 crianças da comunidade. Quem não morava no núcleo rural dependia do transporte escolar para ir e voltar da escola. Até o momento, não existe ônibus de linha que passe em horário compatível com o funcionamento da escola.

Entrei em sala sem grandes apresentações ou preparações, fui apresentada ao meu novo desafio: uma turma do 4º ano. Não havia trabalhado ou estudado profundamente sobre essa fase escolar.

Para o que era um 4º ano, percebi que estava em situação privilegiada. Ao comparar a minha situação com a média de 24 alunos em turmas de 4º ano de escolas públicas do centro-oeste (INEP; MEC, 2013), constatei que a minha turma era formada por apenas 16 crianças, com idade entre nove (09) e 13 anos. Como já era fim de fevereiro, outra professora esteve nessa sala ao longo do primeiro mês do ano letivo. A oportunidade que tive de conversar com ela e fazer alguma transição foram breves 15 minutos em que ela me passou um prognóstico da turma que não tinha quase nenhum elemento positivo.

O meu primeiro **objetivo pedagógico** com essas crianças já fora construído nesse momento: encontrar os pontos positivos dessa turma e de cada uma das 16 crianças, e também sondar os interesses e características dos processos de desenvolvimento de cada um. Com o passar do tempo pude observar que as questões marcantes estavam relacionadas a uma imagem negativa que eles tinham deles mesmos, como turma. Para algumas crianças, pude perceber que a auto-imagem negativa poderia também ser um fator de influência prejudicial ao processo de aprendizagem. Durante as primeiras semanas escutei indagações como: “você já sabe que nós somos a pior turma da escola?” “Eu acho que você não vai aguentar a gente até o final do ano.” “Faz só atividade fácil porque na turma ninguém consegue aprender”, frases como essas que ao final de cada dia anotava no meu diário e que me faziam refletir sobre qual seria o meu papel no dia a dia com essas crianças.

Dessa forma as primeiras vivências e atividades tiveram como objetivo principal trabalhar questões relacionadas ao grupo, como a percepção de coletividade, das características positivas, negativas e o que poderia mudar nas relações dentro da turma. Durante esses momentos, foi possível observar as reações das crianças quando experimentavam a posição de

falar o que estavam sentindo, pensar sobre o que acontecia dentro de sala para o grupo, como por exemplo, as situações de conflito entre colegas, ou quando eram desafiadas a escolherem sozinhas como seria o planejamento da semana.

Quando planejava esses momentos, tinha como objetivo que as crianças pudessem encontrar espaço para experimentar a autonomia, onde pudessem falar, escutar e encontrar a resposta ou o caminho por elas próprias, não só para as questões de relacionamento entre elas mas também de como desenvolver os conteúdos.

A cada dia, a cada atividade pude observar como eram importantes esses momentos. Para algumas crianças, parecia ser um movimento natural, para outras parecia ser novidade.

Na ocasião, não tinha muitas ferramentas para uma reflexão aprofundada sobre o que estava acontecendo, mas pude perceber, nas situações vivenciadas, que para assuntos tratados no coletivo, eu tinha, na maior parte das vezes, o envolvimento de toda a turma. Sendo assim, surgiu a demanda de **garantir e legitimar um espaço dentro da nossa rotina para que as crianças pudessem criar, agir, construir, refletir coletivamente.**

Paralelamente, como professora, o maior desafio foi pensar em como cumprir os conteúdos programáticos esperados pela escola. O ano de 2013 foi marcado por esse impasse. No decorrer desse período, fomos encontrando a nossa maneira de cumprir o currículo, mas ainda sem conquistar um espaço, dentro desse, em que coubessem todos os desejos da turma. Surgiram várias ideias e desejos para estudos que ficaram para o próximo ano, um desejo de continuidade da descoberta sobre o grupo e as singularidades que o compunham.

No ano seguinte, a maior parte das crianças continuou na escola e seguiram juntas para o 5º ano. Seguindo o processo de escolha de turma entre as professoras e professor, consegui me manter com a mesma turma e iniciei o ano de 2014 como professora do 5º ano, para prosseguir a caminhada e construir respostas e sentidos dentro da ação-reflexão de ser professora.

A minha ideia ao seguir a turma era de poder ter mais tempo de aprofundar e explorar as hipóteses construídas sobre a aprendizagem, tanto a minha de ensinar e quanto das crianças de aprender.

As crianças demonstraram satisfação com a configuração que a turma manteve. Saiu apenas uma criança e entraram mais três. Assim, começamos o grande e esperado 5º ano. Logo no começo, percebi que esse período já estava marcado por parte das crianças, pela expectativa por ser o último ano na escola. Nas primeiras semanas, um dos assuntos mais comentados era sobre como seria a despedida da escola.



Falávamos em nos despedir e também de como iríamos viver e o que fazer até o esperado momento. Como uma maneira de atender as demandas geradas por essas expectativas surgiu a ideia de resgatar a história da turma dentro da escola, por meio de um projeto criado e executado pelo grupo. Outra expectativa das crianças, percebida por mim, foi a de criar algo que pudesse ser reconhecido como marca dessa turma para a escola.

### **A Linguagem Audiovisual entra na Sala de Aula**

No período em que essa ideia surgiu, estavam sendo desenvolvidos os conteúdos sobre o universo, planetas, teorias do surgimento da Terra. Como estratégia didática, optei por levar diferentes documentários sobre essas temáticas. As imagens, os sons, podiam levar detalhes desses conteúdos que os livros e as minhas falas não seriam suficientes como ferramentas para a compreensão dos assuntos estudados. A cada documentário exibido observei que os estudantes demonstravam interesse não só pelo conteúdo tratados nos vídeos, mas também pela linguagem, maneira e forma que eram exibidos.

Esse encantamento pelos vídeos me chamou a atenção, pois no ano anterior já tinha sido apresentada essa linguagem quando abordamos as regiões do Brasil, levei câmeras para sala afim de propor um registro das regiões que estavam representadas pelas crianças e familiares em nossa sala. Nessa ocasião, as crianças não demonstraram tanto interesse e disponibilidade para abraçar a ideia. No momento, não pude parar com tranquilidade para pensar nos motivos do desinteresse, sendo assim, optei por outras maneiras de dar continuidade aqueles conteúdos.

Ao ter contato novamente com linguagem audiovisual por meio de outro tema e em outro contexto, a reação da turma foi diferente, os vídeos chamaram a atenção das crianças de uma maneira provocativa. E, assim, surgiu a grande ideia: fazer um documentário que pudesse ficar para a escola, que registrasse a passagem da turma pela escola.

Senti-me desafiada e muito feliz pela maneira em que essa ideia foi sendo construída e escolhida como elemento de registro e marco de encerramento do ciclo escolar da turma. Seguimos, ainda, alguns meses sem tema certo para o documentário. Pouco a pouco a cada semana, íamos conversando sobre o que queríamos registrar, como seria feito, quem participaria e outros detalhes e expectativas. Enxerguei esses momentos e essa ideia como o meio pelo qual conseguiria superar as barreiras burocráticas e curriculares para dar voz e espaço

para a ação das crianças. Poderíamos criar um espaço de aprendizagem que tivesse sentido e significado para as crianças.

Apesar de existir documentos que dessem amparo legal para esse tipo de ação pedagógica, como o já citado Projeto Político Pedagógico Carlos Mota (SEEDF, 2012), até o momento, como professora em formação ainda não havia encontrado uma maneira de unir a prática pedagógica em que acredito com as demandas e pressões de uma escola que ainda se apresenta fortemente presa às grades curriculares tradicionais. Ao perceber essa oportunidade, aproveitei para me religar aos teóricos e ao espaço universitário onde sabia que encontraria pressupostos sólidos para construir um projeto coerente com o que acredito, que se baseia no reconhecimento da singularidade de cada aluno, que possibilita a autonomia do aluno no processo do aprender fazendo com que ele tenha sentido e significado para o aluno.

Motivada pelos acontecimentos em sala de aula, senti a necessidade de buscar novas fontes de apoio para pensar, refletir e estudar maneiras de estar na escola como professora. Assim, iniciei meu percurso pela pós-graduação, tentando construir um projeto de pesquisa que possibilitasse um diálogo reflexivo entre o vivido em sala de aula, integrando toda a complexidade o que é ser professora nesse espaço, com os estudos e construções teóricas que permeiam a academia. O tema para esse diálogo seria as questões da aprendizagem da língua escrita. Até aquele momento esse me parecia um terreno fértil, as possíveis reflexões sobre a relação entre o vivido em sala de aula e as teorias que tratam da escrita. Mesmo assim acreditava que ainda muita coisa poderia mudar já que ainda havia um longo caminho para percorrer até eu encontrar o que realmente seria importante tratar na pesquisa de mestrado.

Na sala de aula, continuando os conteúdos e as conversas sobre o projeto do filme as crianças chegaram a decisão de construir um documentário que narrasse a história da trajetória da turma do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A partir dessa decisão coletiva, a ideia foi tomando forma de projeto, começamos a colocar no papel e a estruturar o projeto. Fomos pesquisar diferentes tipos de documentário, qual era o processo de construção, como era uma equipe de produção. Descobrimos que primeiro tínhamos que ter claro qual era o nosso objetivo com o filme e a partir disso, construir um roteiro com as partes e conteúdo que iríamos precisar produzir. Além disso, planejar como encontraríamos esses conteúdos, o que é, e como se faz entrevistas, algumas técnicas de uso de câmera e microfone. Foi preciso explorar essa nova área e linguagem, e para isso buscamos informações na internet e eu pude compartilhar com eles os conhecimentos que eu já tinha por conta de outras experiências e curiosidade que sempre tive sobre vídeos. Nessa ocasião, ainda no começo do desenvolvimento

do projeto documentário surgiu a oportunidade de participarmos do Circuito de Ciências<sup>1</sup>. Como ainda era pouco o tempo que tínhamos para que houvesse conteúdo suficiente para apresentar um filme completo optamos por fazer um pequeno filme sobre o que estávamos construindo, chamamos de *trailer*. Nesse vídeo foi narrado o processo de elaboração, organização e ação do documentário que estava sendo feito. Com esse vídeo fomos até a última etapa do Circuito de Ciências foram quase dois meses, com 3 exposições onde as crianças protagonizaram as apresentações e representaram o nosso projeto.

O primeiro desafio foi pensar e fazer o que seria exposto na feira, nesse momento, apresentei a ideia de *trailer*, vídeo de curta duração que apresenta as ideias e pedaços de um filme. Foi estruturado um roteiro de entrevista com perguntas para gerar as informações necessárias para construção e apresentação do *trailer* no Circuito de Ciências (Roteiro de perguntas para entrevistas em apêndice C). Foi construída uma maquete e outros materiais que pudessem ser expostos em nosso *stand*. O tempo que tivemos para construir foi muito pequeno, passamos uma semana intensa, dedicados à preparação dos materiais para a exposição.

A cada dia de exposição podiam ir quatro crianças como expositores. Ao longo do Circuito foram quatro dias de apresentação e, a escolha dos expositores foi feita entre eles, por meio de conversas para saber quem tinha o desejo de participar. Assim, montou-se uma escala com quem queria ser expositor, os demais iriam participar como visitantes.

Para os que seriam expositores construímos um roteiro para apresentação que permitia o visitante compreender o processo de construção do vídeo, assistir o *trailer* e ao final da apresentação tirar dúvidas ou fazer comentários. Não é possível estimar quantas apresentações foram feitas durante os dias de exposição. Durante a primeira apresentação a animação das crianças era notável, com o passar do tempo a dinâmica ia ficando cansativa, uma maneira para driblar o cansaço foi criar turnos entre os apresentadores, dessa maneira sempre havia uma dupla no *stand* e outra descansava ou podia circular pela feira para poder apro-

---

<sup>1</sup> O Circuito de Ciências é um evento que socializa as vivências interdisciplinares e/ou inovadoras realizadas por seus/suas estudantes no âmbito das unidades escolares, valoriza o trabalho pedagógico e fortalece o processo de ensino-aprendizagem, em consonância com os documentos norteadores existentes na rede, tais como o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) (...).

Fonte: <[http://media.wix.com/ugd/256bad\\_2ff6c2aa34fd4406a41e626a23848f86.pdf](http://media.wix.com/ugd/256bad_2ff6c2aa34fd4406a41e626a23848f86.pdf)>. Acessado em 23/03/2016.

veitar para conhecer os projetos que estavam sendo expostos, possibilitando assim a interação com jovens de outras escolas, a inspiração de outros diferentes temas ou ainda, a exploração do espaço em que o Circuito acontecia.

Teve uma etapa que foi no Estádio Nacional Mané Garrincha e outra no Pavilhão do Parque da Cidade. Ao final de cada dia e durante as pausas para almoço e lanche pudemos sentar, conversar compartilhar o que tínhamos visto, escutado, conhecido e no dia seguinte compartilhávamos com a turma nossas impressões. A rotina dos dias de exposições era bem cansativa, porém, a potência inspiradora da experiência demonstrada na empolgação dos alunos para continuar no circuito apresentando o projeto fazia com que o cansaço se tornasse menor. Toda essa experiência com o Circuito de Ciências e Tecnologia foi percebida como um marco positivo para o início do nosso projeto.

Ao final das participações no Circuito de Ciências, posso afirmar que essa foi uma experiência muito marcante, foram diversas situações que tornaram essa vivência marcante e significativa, poder observar e vivenciar a autonomia das crianças na forma de narrar a história do projeto, elas se apropriando do processo como um todo e a troca de papéis, quando elas ocupavam o espaço de ensinar, ouvir as respostas dadas aos questionamentos dos visitantes. Além desses, a convivência fora do contexto institucional da escola possibilitou a construção de uma relação afetiva única que ultrapassou os papéis tradicionais na relação alunos-professora.

Foi nesse percurso que a linguagem audiovisual entrou em sala de aula, a princípio como um instrumento, uma ferramenta pedagógica, com o passar do tempo foi essa linguagem que possibilitou, tanto para mim como para as crianças, nos relacionarmos com os sentidos da aprendizagem ali envolvidos, além de acessar e despertar emoções memórias.

### **Professora-Pesquisadora** ***Uma Inquietação Pedagógica***

Segundo Ferrero (1996, p. 24) “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Desde o ano anterior, 2013, eu observava que o campo da aprendizagem da escrita seria fértil para desenvolver um estudo mais aprofundado e prolongado, pois percebia que o processo de aprender a escrever envolvia uma séria de aspectos que iam desde questões mais

operacionais, como a coordenação motora fina até aspectos mais subjetivos como o envolvimento da criança com subjetividade social no contexto educacional em que a criança estava envolvida.

O termo subjetividade social é usado por González Rey (2003) para romper com a ideia de que a subjetividade é um aspecto produzido individualmente, mas sim uma produção de relação complexa e simultânea dos aspectos sociais e individuais. Sendo assim, compreende-se que segundo o autor, a subjetividade social se produz a partir do sentido que é dado às vivências pela relação complexa que há entre o indivíduo e o contexto social por ele experienciado.

Para Ferreiro (1999, p. 47) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”, por isso o meu desejo de compreender melhor o percurso do desenvolvimento da escrita e refletir sobre o quão complexa é essa aprendizagem e conseguir perceber qual é o espaço e o papel da escola, para que a partir disso pudesse elaborar estratégias didáticas mais prazerosas e eficazes. Para que seja assim, Ferreiro (2000, p.31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”.

A escrita é um assunto que aparece de maneira desafiadora em sala, durante a maior parte da vida escolar, ainda mais nos últimos anos do ensino fundamental, quando a maior parte das demandas curriculares partem do pressuposto que a leitura e escrita já estão bem desenvolvidas. Mas, a realidade que encontrei não era essa. Na sala, as crianças se encontravam em diferentes momentos do desenvolvimento e essa diferença era bem acentuada na escrita. A partir dessa observação esse tema foi se tornando muito desafiador, pois percebia com a convivência que nele estavam vários nós de compreensão do processo de aprendizagem, como um todo e não só relacionado à escrita e à leitura.

Durante o tempo que convivi com as crianças observei em diferentes situações que elas demonstravam insegurança durante as atividades que envolviam a escrita. Nas atividades em que a escrita era necessária, fosse para responder perguntas específicas, ou preencher lacunas que não demandavam um processo de criação, mas sim de complementação ou de reprodução de algo já falado, elas executavam com aparente tranquilidade. Em dinâmicas em que era proposto para elas escreverem opiniões, se descreverem, narrarem algo ou criassem histórias, o número de alunos que se negavam a fazer era grande. Esse comportamento era repetido por uma boa parcela dos alunos e acontecia no 4º ano e continuou no 5º ano.

Isso foi cada vez mais me intrigando e se tornando uma das principais demandas para o meu trabalho com a turma.

Com o desenvolvimento do projeto do documentário passamos a ter muito espaço, conforme necessidade do processo, para as narrativas orais e a escrita, embora na maior parte do tempo a escrita, tenha ficado como pano de fundo. Mas, ela aparecia sempre por conta da necessidade de registro, ou elaboração das entrevistas, mas sempre estava dentro de um contexto oral pois, o diálogo indicava o que seria necessário escrever. E aí, nesse contexto, as crianças não demonstravam resistências ou dificuldades.

Dessa maneira, quando pensamos discutir sobre linguagem escrita a partir das situações vividas em sala de aula, durante as diferentes atividades desenvolvidas de elaboração de texto, foi necessário levar em consideração o processo de desenvolvimento da linguagem oral, que é base do desenvolvimento do discurso narrativo tal como é tratado pela autora Perroni (1992). Poyares (2007, p. 52) em sua pesquisa explica que nos estudos de Perroni (1992):

[...] verifica-se a importância do caráter dialógico na construção do discurso narrativo nas crianças. Ao ouvir histórias, as crianças vão aprendendo a narrativizar suas próprias experiências, constituindo-se como sujeitos culturais. Cria-se um espaço simbólico comum repleto de imagens e reverberações corporais e culturais das vozes que compõem o diálogo. As crianças tornam-se seres narrados e seres narrantes neste jogo dialógico, que as insere em um contexto social, cultural e intersubjetivo, no qual a sua própria subjetividade se constitui, pouco a pouco, e constantemente. A função da interação social é, então, fundamental no desenvolvimento do discurso narrativo.

Ao pensar que o discurso narrativo é fator fundamental para o desenvolvimento do pensamento, pois permite a elaboração de uma linearidade que se baseia nas ações verbais e suas relações temporais (POYARES, 2007), podemos apontar como uma possibilidade para ser refletida nesse trabalho, que o processo da construção escrita é o desenvolvimento dessa linearidade porém baseada em “ações” espaciais, como a ação de escrever no papel, estruturar o pensado em folha usando um código escrito comum e compreensível a todos. O papel parece ser um limitante entre o espaço da palavra falada e a palavra escrita. Ao ver a escrita como expressão da subjetividade foi possível questionar, em que espaço se encontra a possibilidade de autoria para a escrita? O que estava sendo limitante para algumas das crianças da turma para que elas se apropriassem dessa linguagem? Quais sentidos essas crianças davam para a ação de escrever? O que significava escrever para elas?

Esses questionamentos foram os primeiros impulsos para o desenvolvimento dessa pesquisa, Não com a intenção de encontrar respostas exatas para cada uma delas, mas sim, tentar se aproximar das possibilidades da compreensão dos sentidos que a escola e o aprender, inclusive da escrita, tiveram para as crianças como uma maneira de compreender e refletir sobre o espaço escola e as funções e importâncias dos papéis desempenhados pelas pessoas dentro desse espaço.

Para isso, iniciou-se as atividades que foram elaboradas (descrição das atividades na tabela página 55) e buscavam lembrar e registrar as experiências que os alunos haviam vivido durante os primeiros momentos delas na escola. Pude perceber que para algumas crianças foi importante poder lembrar e refletir sobre o tempo que tinham passado na escola. A partir dessas experiências alguns significados e sentidos sobre o que tinham vivido e aprendido puderam se transformar. Como no diálogo registrado em uma roda de conversa:

– **Professora:** *O que você menos gostou de aprender?*

– **Elisa:** *Matemática*

– **Professora:** *Por quê?*

– **Elisa:** *Porque uma vez, uma professora disse que eu era muito ruim em matemática e não ia conseguir (pausa reticente), deve ser por isso que não consigo até hoje.*

(Roda de Conversa, 2016).

Foram falas como essas que motivaram o interesse pela busca da compreensão da importância e consequência que os sentidos produzidos pelas relações no ambiente da sala de aula têm no desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.

Durantes as rodas de conversa e gravações pude observar várias falas com sentidos reflexivos parecidos com o descrito acima, essas vivências foram relatadas nas reuniões de orientações e nesse espaço pude refletir que algumas das questões de ‘dificuldade’ de aprendizagem, como a da escrita, que estavam aparecendo no grupo, poderiam não só estar relacionadas a uma questão de autoria e de possibilidade de construir uma sequência lógica nas ações organizadas do escrever em um espaço como o de uma folha de papel, mas que poderiam estar relacionadas aos sentidos subjetivos que já haviam sido produzidos na experiência de vida do aluno na escola.

Dessa forma, nossas reflexões nos levaram a perceber outras temáticas que estavam potentes dentro do projeto pedagógico, “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”, que eram a narrativa e a memória educativa, pois percebemos que as questões levantadas, tendo como foco somente a escrita, estavam envolvidas em uma dimensão mais complexa

do processo de aprendizagem, que se expressa na relação das crianças com a escrita, mas não apenas com ela. Assim, ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico a escrita e suas questões foram ampliadas para a consideração dos sentidos e significados que as crianças tinham sobre seu processo de aprender que englobam as narrativas e as memórias, temáticas que, a partir de então, foram tramadas no trabalho pedagógico e de pesquisa.

Marca-se um novo caminho da pesquisa: o que nos interessava a partir desse momento não era o que as crianças falavam sobre escrita, mas sim, o como as crianças lidavam com a possibilidade de falar sobre a própria aprendizagem e assim, compreender como o resgate da memória educativa delas poderia ter potencial transformador no processo de aprendizagem de todos e cada um desses estudantes.

Para isso, a presente pesquisa se relaciona com questões sobre memória, não o conceito biológico desta, mas sim o conceito de memória educativa, aquela que é construída a partir da vivência significativa em situações de aprendizagem (RODRIGUES, 2003).

No contexto institucional em que a escola está inserida, uma Secretaria de Educação Governamental, foi possível encontrar, no Currículo em Movimento, documento em vigência, pontos esclarecedores que uniram objetivos do projeto desenvolvido em sala de aula e princípios legais do currículo. Um deles foi trazer as crianças para o espaço de fala, de autoria, reconhecendo assim as possibilidades que existem dentro no espaço escolar como podemos confirmar no seguinte trecho:

A perspectiva com a implantação deste Currículo é do fortalecimento da escola pública e da construção de uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais, que “[...] possibilita o encontro dos sujeitos históricos e que faz da escola arena de aprendizado político e pedagógico” (ARAÚJO, 2012, p. 231). No sentido político, a escola dá visibilidade, vez e voz a seus sujeitos para que interfiram no destino da educação. No sentido pedagógico, as aprendizagens acontecem num processo contínuo por meio das múltiplas relações sociais estabelecidas. Nessa perspectiva, a aprendizagem “[...] transcende o ambiente da sala de aula e faz da escola uma arena de saberes e de reflexão permanente para que todos os sujeitos possam se apropriar da cultura, dialogar, interagir com os diferentes, enfim, ganhar visibilidade e se fazer valer como cidadãos na esfera pública” (idem, 231) (SEEDF, 2013, p. 15).

A exposição sobre o processo da experiência vivida em conjunto com as crianças no espaço da escola que foi me constituindo professora-pesquisadora permitiu então a organização dos meus objetivos com essa pesquisa, para esse trabalho.



## **Objetivos**

### ***Objetivo geral:***

– Compreender, por meio de registros audiovisuais, processos produção de significação e sentido subjetivos que crianças no papel de alunos, de uma escola de ensino fundamental da Secretária de Educação do Distrito Federal, elaboram sobre sua trajetória escolar.

### ***Objetivos específicos:***

- Identificar as possibilidades do uso das narrativas e das memórias educativas como ferramentas para a aprendizagem;
- Evidenciar o processo de aprendizagem como produção subjetiva de quem aprende;
- Descrever o processo de construção do projeto pedagógico “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”.

## CAPÍTULO II – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

### A Concepção Histórico-Cultural: Vigotsky e González Rey

A concepção histórico-cultural tem trajetória de construção e colaboração teórica no processo de desenvolvimento teórico da história da Psicologia. Para que seja melhor compreendida a perspectiva teórica que fundamentou a presente pesquisa este capítulo apresenta construtos teóricos característicos da origem dessa abordagem que ocorreu com Vigotsky e colaboradores nos momentos subsequentes a Revolução Soviética e que se desdobraram nos estudos contemporâneos de teoria da subjetividade na perspectiva cultural histórica desenvolvida por Fernando González Rey.

Vigotsky inova ao introduzir o estudo dos processos humanos em unidades divergindo da psicologia tradicional de seu tempo em que os fenômenos caracteristicamente humanos eram estudados em uma perspectiva analítica e redutora de seus elementos constituintes.

González Rey avança nessa questão ampliando ainda mais a compreensão de Vigotsky por assumir sua teoria psicológica como a expressão da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, um dos autores relevantes para o desenvolvimento teórico da teoria da Subjetividade. (Mitjans Martinez 2005). Segundo Morin:

A complexidade nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento, semelhante à produzida no passado pelo paradigma copernicano. Mas essa nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que se "autoproduz", confere também um novo sentido à ação: trata-se de fazer nossas apostas, o que vale dizer que com a complexidade ganhamos a liberdade (2008, p. 01).

O pensamento e as teorias de base cultural-histórica, portanto, são trazidas como fundamentos teóricos para a compreensão da aprendizagem e dos sujeitos que aprendem que buscamos tanto nas atividades pedagógicas em sala de aula quanto nas evidências construídas ao longo da pesquisa. O pensamento e a teoria de Vigotsky auxiliam na compreensão de qual aprendizagem buscamos nas atividades em sala de aula como professora, como também, dentro da pesquisa.

A Teoria Histórico-Cultural construída por Vigotsky traz para a área da Psicologia e Educação uma nova perspectiva, pois rompe com ideias que predominavam na época da sua formulação (1918 a 1934), as ideias de aprendizagem que predominavam eram as que vinham das epistemologias empirista e inatista, que admitiam a aprendizagem como processo

de armazenamento de conhecimentos, memorização de informações, um processo individual mas padronizado a partir de um processo idealizado.

O processo de aprendizagem visto como unicamente biológico, restrito ao tempo cronológico do indivíduo, podendo ser encaixado em modelos, não é mais aceito. A partir desse novo pensamento epistemológico assume-se que a aprendizagem está ligada à relação que se estabelece entre as pessoas com o meio, a cultura e sua história. Essa ideia é defendida e estudada pela teoria histórico-cultural de Vigotsky, dentro dessa abordagem a Rego sintetiza:

(...) o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 2002, p. 98).

Para melhor compreender a o conceito de aprendizagem que convidamos para a pesquisa, onde o sentido é fundamental, se fez necessário conhecer e reconhecer o percurso que Vigotsky (1996) elaborou para ser possível um novo olhar sobre esse processo, onde o pensamento e linguagem passam a ser conceituados de uma maneira histórico-cultural, reconhecendo-se assim, a importância dos meios sociais, em sua complexidade, para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para Vigotsky (1999, p. 110), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Ao perceber essa lógica podemos notar a importância do fator cultural para o desenvolvimento, afinal a criança irá aprender da maneira e com aquilo que lhe for oferecido, essa oferta estará contextualizada culturalmente. Vigotsky explica que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKY, 1998, p. 115).

Por isso, o professor não pode achar que o processo de aprendizagem de uma criança começa no ambiente escolar. A ação de aprender é presente na vida da criança a partir do momento em que ela está inserida em um contexto social e esse pode incluir diversos ambientes, como o familiar, escolar e cultural. Em cada um desses espaços a criança vai aprender e se desenvolver com as experiências vividas. Nessa perspectiva, não é possível determinar

a idade exata para começar e para deixar de aprender. O aprendido será construído e reconstruído dentro desse ciclo de experiências, espaços, pessoas e se estenderá durante a vida da pessoa.

Tendo em vista a interação com o outro nas relações de aprendizagem, se faz necessário pensar sobre a relação entre as pessoas, a cultura e a história de vida e o como esses aspectos se envolvem entre si. Para essa compreensão Vigotsky (1991) apresenta sua concepção de significado e sentido. Para ele o significado é aquilo que está conceituado de maneira que todos que estão inseridos em um mesmo contexto, em uma mesma língua vão compreender igualmente. Sendo assim, afirma:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKY, 1996, p. 104).

A compreensão do que é o significado da palavra para Vigotsky permite-nos entrar em contato com uma diferente dimensão sobre a constituição e valor da linguagem para o desenvolvimento das crianças. É por meio do significado que a relação dialética entre pensamento e linguagem ocorre. O sentido é o elemento que traz a singularidade dos indivíduos. Sobre a relação e diferença entre significado e sentido Vigotsky afirma:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, «o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala» (1996, p. 125).

Sendo assim, dentro da perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky (2001) a categoria sentido surge quando se fala sobre linguagem. O autor defende que as palavras não se resumem aos seus significantes e significados que são elaborados pela sociedade, ele apresenta a ideia que a palavra tem um sentido que vai para além da relação complexa que é estabelecida entre as categorias mencionadas. Oliveira (2014, p. 61) analisa que:

O conceito de sentido para Vigotsky marca tanto a formação e possibilidade de mudança quanto o entrelaçamento das dimensões intelectual e afetivo que constituem essa categoria. Ao introduzir a categoria sentido, ao final de sua obra, Vigotsky enfatiza a conexão do intelectual-afetivo e da significação das emoções nas atividades humanas, a fim de compreender o afetivo e o cognitivo como uma unidade dinâmica.

A partir do momento que as emoções e o afetivo são consideradas como parte do processo de significação das pessoas, abre-se a porta para a reflexão sobre a unidade social-individual dos processos humanos. Esse constructo teórico de Vigotsky é re-configurado por González Rey em sua Teoria da Subjetividade com o conceito complexo de sentido subjetivo.

O sentido subjetivo é a integração de uma emocionalidade de origens diversas que se integra a formas simbólicas na delimitação de um espaço da experiência do sujeito. No sentido subjetivo integra-se tanto a diversidade do social quanto a do próprio sujeito em todas as suas dimensões, incluindo a corporal. As emoções associadas à condição de vida do sujeito se integram em sua produção de sentido. (González Rey 2004, p. 127)

É necessário lembrar que ao conceito da palavra sentido, dentro dos estudos da Psicologia, já foram atribuídos diferentes importância e significados, ao longo do tempo, para a compreensão do desenvolvimento da sabedoria do homem (GONZÁLEZ REY, 2007). Na Teoria da Subjetividade, a categoria sentido subjetivo surge em um contexto histórico de reflexão e estudo da subjetividade humana e nela reconhece a complexidade da relação entre o simbólico e o emocional.

É a categoria sentido subjetivo de González Rey (2006), que adotamos para a compreensão dos aspectos simbólicos-emocionais envolvidos no processo de aprender das crianças da turma..

O conceito de sentido (VIGOTSKY, 1991) é um dos principais elementos que o autor González Rey lançou mão para o desenvolvimento teórico que propõe que: “os processos psíquicos humanos constituem uma produção simbólico-emocional sobre a experiência vida, e que essa produção não é exclusiva das pessoas, mas sim de todos os processos institucionais e de relação implicados na atividade humana” (GONZÁLEZ REY, 2010, p.34).

González Rey (1995) e Vigotsky (1991) concordam sobre a importância da como é importante a relação com o outro para o desenvolvimento e aprendizagem. Um dos aspectos

que os diferencia é que para González Rey (2008) essa relação não pode ser apenas instrumental, mecânica, para que o processo de aprender flua que exista sentidos na relação dos indivíduos, ou seja para ele existe uma relação emocional entre as pessoas do processo de aprendizagem, o autor explica que “[...] a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do sujeito que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos, "recortes de vida" que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2008 p. 30).

A dimensão subjetiva citada acima é de grande interesse para a discussão que iremos construir no desenvolvimento desse trabalho. Pois a compreensão e reflexão sobre os aspectos subjetivos das crianças envolvidas no projeto pedagógico do documentário, são importantes para o objetivo do estudo que é centro do interesse desse presente estudo.

A Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural colabora para compreender a complexidade que é o processo de aprendizagem, nela, encontrou-se argumentos teóricos que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, a Teoria traz conceitos que permitem reconstruir a maneira de olhar para o pesquisado, gerando assim, análises com novas e singulares reflexões que colaboram com a área de conhecimento envolvida. Madeira-Coelho esclarece sobre a teoria:

Obra teórica aberta e em desenvolvimento, a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural tem se voltado para processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo a complexidade das dinâmicas que neles se estabelece. Seus pressupostos orientam-se para compreensão da aprendizagem como um espaço inter-relacional em que sujeitos, com suas subjetividades individuais, singulares e únicas, se relacionam entre si ao se relacionarem com o conhecimento, em contextos geradores de subjetividade social (MADEIRA COELHO, 2009, p. 41).

O sujeito para González Rey (2007) está ligado à ação da pessoa que se coloca atuante nos espaços sociais, grande parte da atuação do sujeito surge a partir de relação de contradição entre as subjetividades individuais e da subjetividade que domina no espaço social. Essa relação faz com que a pessoa aja como sujeito e possibilita novas subjetivações que irão contribuir para seu o desenvolvimento singular nos espaços sociais em que vive. Sendo assim:

O sujeito representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associado ao caráter processual e a tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo suscetível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supra individuais que decidem o destino da história (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149).

No ambiente escolar, a criança pode ser ou não sujeito do aprender. Isso vai depender de um conjunto de fatores da sua relação com seu processo de aprendizagem, de como serão constituídos os sentidos para os conhecimentos construídos. Vai depender se o processo de fato for construído a partir da singularidade e agência da própria criança, ao invés de uma mera assimilação de conteúdo. Por isso,

Ser sujeito não é uma qualidade adquirida na vida, mas uma condição que se conquista de forma permanente no processo de ação e relações que acompanham um processo de subjetivação. A condição de sujeito está relacionada à capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam alternativas perante as experiências vividas (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 184).

O ato de ser sujeito não está ligado apenas à aprendizagem, está ligado ao como nos colocamos nas situações durante toda nossa vida, na escola, na família, nos relacionamentos pessoais, etc.

Para haver desenvolvimento é preciso da atitude de sujeito, caso contrário teremos pessoas totalmente assujeitadas. Isso não quer dizer que as pessoas, de maneira geral, passam a ser classificadas em sujeitos ou não sujeitos, uma pessoa pode agir como sujeito em determinado ambiente e situação, e logo em seguida em outro contexto se assujeitar. A posição da pessoa como sujeito está organizada a partir de sentidos singulares que essa pessoa configura ao longo de suas vivências. Dessa maneira, o sentido aparece como elemento essencial para compreensão da subjetividade, sobre isso González Rey explica:

O sentido nos permite conhecer elementos da história de vida do sujeito e dos diferentes cenários sociais de sua vida atual, o sujeito vira uma fonte importante de conhecimento da subjetividade social, pela possibilidade de conhecer o modo pelo qual os diferentes processos e formas de organização social se têm subjetivado nele (2005b, p. 45-46).

Usando o ambiente escolar como referência, podemos ver uma criança completamente assujeitada na sua relação com os conhecimentos da área da Matemática e essa mesma criança se colocar diante dos conhecimentos de História como sujeito. Essa situação pode acontecer por uma diversidade enorme de questões como a motivação para tal disciplina, a relação com a professora, o valor que a criança acha que a família dá aquela situação, etc. Essa perspectiva rompe com a ideia de que a aprendizagem se dá por uma relação direta de ação e reação, pois, por exemplo, quando observamos o posicionamento de uma criança diante de uma situação que envolve o aprender, não é possível identificar diretamente e de

maneira pontual o que a faz aprender ou não. A complexidade da questão permite inferir que o que leva a criança se colocar como o sujeito em uma situação pode levá-la a se assujeitar em outro momento. Para González Rey, “a não-produção de sentido no processo de aprender conduz a uma aprendizagem formal, descritiva, rotineira, memorística, que não implica o sujeito que aprende” (2003b, p. 81 *apud* MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, p.117).

Como pesquisadora são essas possibilidades de entrelaçar processos de aprender com processos subjetivos que me interessou, pois creio que ao buscar a compreensão do conjunto de sentidos subjetivos que estão configurados tanto social quanto individualmente, neste contexto, pode possibilitar a transformação de práticas educacionais. Para que isso seja possível, entende-se que:

A subjetividade é inseparável das necessidades que ela gera no curso da sua história e, portanto, em nível subjetivo, é impossível existir um reflexo objetivo de alguma coisa que não dependa das necessidades do sistema que reflete, necessidades que se expressam tanto em sujeitos concretos, como naqueles espaços sociais em que as pessoas se relacionam (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 215).

A escola reconhecida como um espaço social, se constituiu pela subjetividade dos produzida por quem nela convive. Ou seja, as crianças, as professoras a constituem subjetivamente, da mesma maneira que esse lugar como espaço social influencia nos sentidos produzidos por esses sujeitos. Sobre a relação que existe entre os espaços sociais e as pessoas González Rey afirma:

(...) a subjetividade se produz de forma simultânea em todo os espaços da vida social do homem. Isso faz com que o sujeito, subjetivamente constituído ao longo da sua história, desenvolva processos de subjetivação em cada uma das suas atividades atuais e que os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituam subjetivamente as outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em seu caráter processual. Esse fato muda completamente a maneira fragmentada e estática pela qual estudamos as diferentes atividades humanas e seus processos de motivação correspondentes (2004, p.127).

No ambiente escolar, precisa-se olhar para as crianças de uma maneira que se possa considerar suas subjetividades, já que essa se constitui por meio das vivências e relações de todas as áreas de sua história de vida. Isso mostra com clareza o como é delicado usarmos estratégias pedagógicas que só podem ser exitosas caso as crianças envolvidas tenham comportamentos e desenvolvimento homogêneos.



É pouco possível encontrar algo que todas as crianças de uma turma, por exemplo, se interessem ao mesmo tempo, ou encontrar uma única maneira de explicar algum conteúdo que seja eficiente para todos. Em uma sala de aula, portanto, vai haver crianças com diferentes 'níveis' de aprendizagem, com diferentes interesses e motivações. Essas características vão variar conforme a subjetividade de cada aluno, não podemos esperar que todos os alunos tenham os mesmos 'resultados' em relação à aprendizagem. A aprendizagem ocorre como uma expressão de sentido subjetivo, o que faz desse um processo singular. Para González Rey (2006, p. 33-34):

O sentido subjetivo, na forma como temos desenvolvido essa categoria, representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo. (p. 33-34)

Dentro dessa perspectiva teórica, fizemos um recorte que possibilitou a fundamentação do olhar para o projeto pedagógico que buscou transformar a relação de alunos e professora com seus processos de aprendizagem para que fosse possível emergir por meio das memórias e narrativas novas ideias de estratégias pedagógicas para um processo de aprendizagem significativo. González Rey esclarece que:

quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida. Quando nos orientamos a estudar o aprendiz, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem (2002, p. 237).

A partir disso, quando se têm a intenção de identificar e compreender sentidos subjetivos envolvidos e produzidos no processo de aprendizagem é necessário construir com o sujeito do aprender uma relação e um cenário para essa relação, de forma que favoreça o diálogo e que permitia a construção de interpretações sobre os aspectos sociais e individuais relacionados ao sentido subjetivo em questão.

É na atenção ao planejar os possíveis espaços de diálogo e interação com os estudantes que o professor tem a abertura para articular sua prática em sala de aula com princípios

da Teoria da Subjetividade, e tentar construir um cenário que favoreça a emergência de ações conjuntas que oportunizem práticas propícias em relação ao conhecimento. Para que o aluno possa ser autor de sua aprendizagem é preciso considerar o contexto social, cultural e histórico do estudante, em contato com o conhecimento a ser significado, em um espaço social que favoreça sua ação diante do desconhecido. Na experiência educacional, são várias as possibilidades de como construir um ambiente propício à valorização da subjetividade e à emergência do sujeito, desde a mudança da maneira de perceber o processo de aprendizagem, reconhecendo e considerando as singularidades das pessoas envolvidas, até o planejamento de atividades com o objetivo de possibilitar situações para que a criança possa se colocar criticamente.

## **A construção da relação entre a Escola, o Audiovisual e a Memória Educativa: o documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”**

A memória, então, não é nem sensação nem julgamento, mas é um estado ou qualidade (afeição, afeto) de um deles, quando o tempo já passou [...] Toda memória, então, implica a passagem do tempo. Portanto só as criaturas vivas que são conscientes do tempo podem lembrar, e elas fazem isso com aquela parte que é consciente do tempo (Aristóteles, 1986, p. 291).

Ao iniciar a elaboração e planejamento do projeto pedagógico que resultou no documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” tinha comigo, diversas crenças, valores, teorias, vivências, posicionamento e preferências pedagógicos que fizeram com que eu conseguisse dar a ele a forma que teve.

O gosto pelo audiovisual, a admiração por documentários que trataram de educação de uma maneira inspiradora como, Quando Sinto que já sei (2014, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>, acessado em 26/07/2016) e Educação Proibida (2012, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gVSW652HrUg>, acessado em 26/07/2016), foram trabalhos que me marcaram e fizeram com que buscasse trazer essa inspiração para o meu dia a dia em sala de aula.

A memória educativa é algo que sempre me intrigou em minhas vivências como educadora. Acreditar que o aprendizado é muito mais do que simplesmente decorar um conteúdo e que, ao mesmo tempo, a memória sempre está ligada ao processo de aprendizagem me levou a desejar explorar as dimensões e ações da memória em sala de aula. Não uma busca apenas por explicações teóricas, mas por vivências que pudessem me levar a compreender o que seria a memória educativa, a memória que é parte do movimento do processo de aprendizagem.

Percebo que foram essas motivações e inspirações que me possibilitaram a caminhada até o projeto “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”. A realização do projeto permitiu que eu pudesse ver os elementos Escola, Memória e Audiovisual como temas de estudo que me conduziram até a elaboração do presente trabalho.

Ao me propor a elaborar um trabalho acadêmico sobre uma das minhas experiências em sala de aula, passo a ir atrás de novas literaturas para me auxiliarem a compreender e relacionar a minha prática pedagógica com as teorias reconhecidas academicamente. Reconheço que essa relação já estava presente no projeto pedagógico, como intuição, imaginação, como possibilidade e potencialidade, por conta da minha própria história e trajetória de formação.

O mestrado possibilitou a elaboração de um olhar para prática pedagógica mais embasado teoricamente, pois há pontos de encontros entre o que já fora feito em sala de aula com o dito na teoria com que identifico. Reflexões como essas permitem que eu me perceba e reconheça como sujeito tanto no papel de professora como no de pesquisadora e dessa forma consigo elaborar uma relação entre prática e teoria com base no vivido, na experiência e no estudado.

Sabemos que nos dias de hoje, praticamente, não existem áreas do conhecimento e de ação do ser humano que estejam isentas das influências das novas tecnologias. A sala de aula, por ser um espaço social e de construção de conhecimento, recebe a demanda de incluir as diferentes formas da tecnologia. Como, por exemplo, os grandes trabalhos feitos em computador e não mais manualmente, o acesso a um quantitativo de informações maior por conta do acesso à internet, a possibilidade de se ter livros virtuais, são mudanças que afetaram as dinâmicas da sala.

A partir da facilidade de se obter e compartilhar informações pela internet, a linguagem audiovisual, a meu ver, vem ganhando mais espaço nas relações com as informações. Hoje em dia não é mais necessário grandes e caros equipamentos para se fazer registros em vídeo, eles podem ser feitos em câmeras digitais simples, celulares, o que possibilita que se façam mais registros. A internet permite que esses registros circulem e alcancem um número grande pessoas, por meio de sites e redes sociais.

Dessa forma, fica mais fácil incluir materiais em vídeo, como estratégia pedagógica, que se relacionam com os conteúdos da sala de aula. O vídeo, seja em formato de documentário, ou de vídeo-aula, ou com animações e de filmes, que com sua linguagem artística possibilita uma experiência única sobre sentido e compreensão, pode estar presente no dia a dia da sala de aula.

Todas essas possibilidades do vídeo podem enriquecer a dinâmica da aula por ser um fator de estímulo para os estudantes, por despertar a curiosidade, por em alguns casos, ser incomum e por poder apresentar diversas maneiras de tratar um mesmo tema. Seja outra pessoa, que não o professor falando diretamente ao estudante ou o tratamento artístico do assunto estudado, a linguagem do vídeo oferece a sala de aula a possibilidade do uso dos vídeos enriquece a sala de aula.

No contexto dessa pesquisa a relação positiva com o vídeo em sala de aula, não é estabelecida de maneira direta, ação e reação, mas sim de maneira respeitosa, por essa linguagem ter sido apresentada de maneira que as crianças pudessem expressar suas opiniões e

desejos de como ter o vídeo presente nas aulas. Sobre a relação entre a linguagem audiovisual e educação Coutinho diz:

Os avanços da tecnologia digital ampliaram significativamente as possibilidades de diálogo do cinema com a educação, a meu ver, nas duas vertentes principais dessa relação. São muito maiores hoje as possibilidades de se estudar *a* linguagem cinematográfica, como também o são as possibilidades de se estudar *com* a linguagem do cinema de maneira mais ampla, e *com* cada filme em particular. Mesmo os amantes e defensores do cinema em celulóide – aquele que, além de escorrer pela grifa dos projetores, pode ser visto a olho nu e tem, na sala escura, seu lócus preferencial – já reconhecem e reverenciam a importância e o papel das novas mídias. E mais: reconhecem como as novas mídias têm contribuído para se pensar espaço e tempo, unindo tradição e futuro, sobretudo em educação (2003, p. 09).

A ideia que a autora apresenta muito se relaciona com o olhar lançado para a presente pesquisa, que indica que a temática e as nuances que surgem na relação do audiovisual, a memória e a sala de aula, são muito ricas para novas discussões de ações pedagógicas.

Dentre tantas possibilidades da linguagem audiovisual a expressão do cinema é uma que particularmente, muito me inspirou e também tem um grande reconhecimento acadêmico na área educacional, por conta de sua riqueza em características que possibilitam ressignificações e transformações a partir do contato com a temática por meio do filme. Para Coutinho:

O cinema, por sua natureza composta de imagens e sons, mais do que qualquer outra linguagem, pode concorrer para a educação de olhares e de escutas, prestando-se, particularmente, a uma educação da sensibilidade. Uma educação do modo humano de sentir todas as coisas. É por esse motivo, talvez, que a linguagem do cinema tenha essa capacidade de êxtase, de estesia, de maravilhamento, de beleza, de horror, de medo (2003, p. 229).

Ao reconhecer a gama de possibilidades que o audiovisual gera na relação em sala de aula, passo a buscar argumentos e bases para conseguir usufruir dessa linguagem em sala. Vejo que o vídeo não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas sim algo que constitui um posicionamento pedagógico de quem se propõe lançar mão de uma linguagem que possibilita diferentes olhares e compreensão que vão além das possibilidades das ferramentas pedagógicas tradicionais. Por meio de uma tecnologia e de uma linguagem de arte constrói-se possibilidades de relações de sensibilidade entre assuntos objetivos e subjetivos.

O vídeo faz com que o espectador entre em contato com seu ‘acervo’ de lembranças, de emoções e sensações. Nas relações educacionais que aqui buscamos construir e valorizar, esse contato é de extrema importância pois acredita-se que ao entrar em contato, em algum

nível, com as lembranças, pode-se favorecer novas produções de sentidos. Soares (2014, p. 60) traz uma interessante trama sobre lembrança e memória ao citar Benjamin:

O momento vivido hoje é lembrança, essa dimensão da memória que se projeta ao lado do esquecimento, mas ressurgue, carregada de outros tempos, de outras camadas da imaginação, pois é lembrada. Em *A Imagem de Proust* (1984<sup>a</sup>, p.37 apud Soares, 2014), Walter Benjamin escreve que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

Com base nos estudos sobre aprendizagem na perspectiva histórico-cultural da subjetividade e nas leituras sobre audiovisual e educação, sente-se necessidade de compreender as possíveis pontes que existem e que podem existir, entre sentidos subjetivos e as possibilidades que ele gera para entrelaçar o passado e o presente, o vivido com o que se vive, para que se possa compreender e elaborar estratégias pedagógicas. Um conceito que aparece com relevância nas duas áreas estudadas é a memória. Historicamente a memória era simplesmente e diretamente relacionada a um contexto biológico, mecânico, individual, considerando-se que o processo de recordação se dava na medida em que as informações vividas e guardadas eram lançadas à consciência. Autores como Vigotsky e Halbwachs, passaram a atribuir à memória um caráter sócio-histórico. Dessa maneira, o processo de recordação passa a ser considerado como parte da dinâmica social em que os indivíduos estão inseridos, o que torna a lembrança um elemento do coletivo: o sujeito deixa de ter a sua memória num plano meramente individual e passa construir a memória coletiva a partir de suas relações sociais. Para Rodrigues (et al., 2011, p. 301), “a memória se caracteriza como trabalho, como afirma Halbwachs, é reconstrução alterada do passado em concordância com os valores e referências culturais do grupo social circundante e envolvido no processo de recordação do sujeito”.

Assim, a memória está ligada ao social, quer dizer, não pode ser uma característica individual pois, ainda que estejamos falando de memória pessoal de alguém, sabe-se que ela está configurada a partir de uma trajetória histórico-cultural onde o social perpassa todos os processos.

Smolka (2000, p. 186), ao escrever sobre a relação memória e a perspectiva histórico-cultural, afirma que “estudar a memória no homem, então, não é estudar uma “função mnemônica” isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura”.

Ao trazer a linguagem audiovisual, sua complexa e abrangente constituição, junto com uma nova compreensão do conceito de memória para uma reflexão sobre sentidos subjetivos que emergem nas situações do aprender, vislumbra-se uma grande diversidade de conexões possíveis e inspiradoras para compreender a importância de se considerar a memória das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Toda criança, chega ao espaço escolar carregada com vivências, experiências, lembranças e memórias sobre a ação de aprender, ou seja, ela possui uma memória educativa que é formada pela sua própria historicidade como sujeito.

Em relação aos gêneros existentes da linguagem audiovisual, o principal que nos relacionamos nessa pesquisa foi o documentário. Às crianças, foram apresentados diferentes gêneros de filmes, porém uma maior identificação ocorreu com o documentário pois foi esse formato que nos permitiu construir uma relação com a realidade da maneira desejada pelas crianças que queriam deixar registrada as suas marcas naquela escola, além de permitir a observação e registro das narrativas das histórias e memórias educativas de maneira motivada e contextualizada. Dessa forma, conseguiu-se registros de expressões de emocionalidade, gestos e diálogos espontâneos, imagens e áudios que revelam a expressão das memórias educativas por meio das narrativas.

Assim, ao aprofundarmos o estudo sobre memória para construir uma ideia do que a memória educativa representa na aprendizagem, esbarramos mais uma vez na linguagem, dessa vez na linguagem falada. Voltamos a atenção nesse momento para o que é dito, para as palavras expressadas, pois, elas também são caminhos que nos levam a compreensão das crianças e seus processos de significação. Não seria possível considerarmos a memória sem ouvir com atenção e sensibilidade como elas são ditas nas narrativas.

Smolka complementa:

Estudos sobre memória têm nos mostrado que o discurso constitui lembranças e esquecimentos, que ele organiza e mesmo institui recordações, que ele se torna um locus da recordação partilhada – ao mesmo tempo para si e para o outro – locus portanto, das esferas pública e privada. Sob os mais diversos pontos de vista, a linguagem é vista como o processo mais fundamental na socialização da memória. A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaçadas, confusas, dinâmicas, fluídas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim, a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história (SMOLKA, 2000, P. 187).

Ao construir uma ligação histórico-cultural entre a memória e a fala, Smolka diz que:

Se de algum modo nos preocupamos em compreender como a palavra vai forjando e transformando a memória, ou seja, como a memória (dita) psicológica vai se constituindo e se organizando no e pelo discurso, podemos também problematizar como a memória vai se inscrevendo na palavra, como as práticas vão se inscrevendo no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana perdura ou se esvai [...] (1997 *apud* SMOLKA, 2000, p. 198).

Os estudos e reflexões elaborados com base nos teóricos aqui convidados, tratam em suas teorias e estudos, de conceitos e elementos considerados essenciais para que práticas pedagógicas possam ser elaboradas com o olhar histórico-cultural e, assim, a memória educativa, o sentido subjetivo e a linguagem áudio visual dentro dessa perspectiva se tornam elementos de grande importância para a relação construída em sala de aula entre alunos e seus processos do aprender.

A memória educativa, na perspectiva que se constrói no presente trabalho é compreendida como a memória que se constituiu pelos sentidos subjetivos envolvidos no processo de aprendizagem. Sentidos subjetivos atualizam o vivido para as situações atuais. O valor da categoria sentido subjetivo é que ela pode explicar o processo de aprendizagem, permite dizer que a aprendizagem é de ordem subjetiva, quer dizer, vivenciado com sentido ao invés de apenas memorizado intelectualmente.

Por pensar dessa forma, vemos a ação do aprender ligada a sentidos subjetivos, pois esses podem ser entendidos como elos entre o aprendido, como um novo conteúdo e o vivenciado na esfera maior da vida social, como um episódio de discussão ou carinho com a professora.

Nesse trabalho a memória educativa se refere aos momentos planejados e espontâneos onde as crianças puderam construir seus elos entre os aprendizados e o desenvolvimento como pessoa. O fazer, o documentar, a possibilidade de se reconhecer em sua própria história e assim, poder se colocar como sujeito de seu processo do aprender, foi um dos efeitos que ao longo da reflexão proporcionada pela pesquisa o projeto “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” possibilitou gerar para as crianças envolvidas.

A experiência pedagógica relatada nesse trabalho, explicada pela perspectiva histórico-cultural, tornou-a em um espaço de ressignificações para crianças e professora em uma outra compreensão das relações existentes no processo de ensino e aprendizagem dentro da escola durante os anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, o estudo sobre o desenvolvimento do projeto pedagógico “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” possibilitou identificar que a relação possível escola-



linguagem audiovisual e memória educativa geraram o encontro dos estudantes com seus processos subjetivos por meio da configuração de novos sentidos subjetivos.

A escola foi o lugar físico que possibilitou o encontro entre crianças, professora, conhecimentos e audiovisual. Além disso é a instituição que tem grande importância para a nossa sociedade, por ser o espaço reconhecido culturalmente e constitucionalmente como um lugar de aprender, desenvolver e que para isso é preciso que ele seja pensado e repensado diariamente e principalmente ser um espaço onde as crianças possam se empoderar sobre conhecimentos, conteúdos, de suas histórias e de suas capacidades.

A linguagem audiovisual nos permitiu o registro e a elaboração do documentário protagonizado pelas crianças onde elas puderam se colocar em papel de sujeito em relação ao seu aprendizado e de sua história dentro do espaço escolar.

A memória educativa, foi um elemento invisível, porém intenso que possibilitou a conexão, ou reconexão das emocionalidades, sentimentos, aprendizados e não aprendizados das crianças com o espaço escolar.

Ao construir essa relação entre esses três elementos temos a consciência de que ela não é única nem a mais correta, porém percebemos que ela nos permitiu uma prática pedagógica onde pudemos observar crianças assumindo papel de sujeito sobre sua vivência na escola e seu processo de aprendizado. O acreditamos que esse é um caminho possível para uma educação respeitosa com quem aprende e de qualidade, no sentido que as crianças aprendem conteúdos e podem se desenvolver como pessoas.

## **CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, descreveremos o caminho metodológico percorrido para a construção da pesquisa. Em função dos objetivos geral e específicos propostos, foi necessário realizar este percurso inserido em uma perspectiva epistemológica qualitativa, que amparasse a visão complexa de aprendizagem com a qual estamos lidando enquanto uma experiência singular.

O presente trabalho tem como objetivo compreender os processos de significação e sentido que crianças no papel de alunos, elaboram sobre sua trajetória escolar. Para isso é necessário conhecer a expressão da subjetividade das crianças e compreendê-la dentro de uma perspectiva histórico-cultural.

A escolha por realizar este trabalho com base na epistemologia qualitativa, além de seguir a coerência de toda a base teórica que o fundamenta, possibilita a construção da trama entre o projeto pedagógico e a pesquisa que busca compreender por meio do projeto de elaboração de um documentário a percepção das crianças sobre o seu processo de escolarização e aprendizagem. E isso se dá pela compreensão do processo de aprendizagem como produção subjetiva de quem aprende e que pode ser observada e registrada na expressão das crianças no cotidiano da escola durante a realização do documentário.

### **Epistemologia Qualitativa**

A arte de utilizar as informações que surgem durante a ação, integrá-las, formular subitamente esquemas de ação e ser capaz de reunir o máximo de certezas para defrontar o incerto (MORIN, 2002).

Nesse contexto, a Epistemologia Qualitativa, de González Rey (2005), traz uma proposta metodológica que permite acolher as necessidades da pesquisa. De dentro da Epistemologia Qualitativa decorre uma proposta metodológica que se baseia em três princípios construídos pelo autor.

Assume-se o conhecimento como uma produção permanente que permite o primeiro princípio que é o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento. Sendo assim, considera-se inseparável a produção teórica do momento empírico.

González Rey, sobre o caráter construtivo-interpretativo diz que “[...] o conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado por e pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado” (2002, p.31).

A singularidade, como segundo princípio, é legítima como fonte de produção de conhecimento. A singularidade aqui referida não está relacionada ao significado de individualidade, esclarece González Rey (2002). A singularidade como princípio da Epistemologia Qualitativa é caracterizada pela conjunção entre o sujeito e o contexto se encontra e seu processo histórico, dessa maneira é possível reconhecer cada sujeito de maneira única pois reconhece-se sua constituição subjetiva. É papel do pesquisador se colocar de maneira reflexiva e construtiva para o reconhecimento da singularidade dos processos das crianças envolvidas na pesquisa.

O terceiro princípio compreende toda a pesquisa como um processo de diálogo e comunicação, pois são nos espaços de diálogo e comunicação que as pessoas envolvidas passam a ter possibilidade de se tornarem sujeitos da pesquisa e esses passam a ser favoráveis ao estudo da subjetividade.

Nesse sentido, foi possível identificar um alinhamento entre o projeto pedagógico sobre o desenvolvimento com a memória educativa e os princípios da Epistemologia Qualitativa. Como previamente descrito, o projeto pedagógico deu-se exatamente a partir desses princípios, uma vez que o processo de construção do vídeo já previa espaços contínuos de diálogos e estava orientado à singularidade dos processos de aprender da turma do 5º ano. Dessa forma, o processo construtivo presidiu o desenvolvimento do projeto pedagógico, no entanto, o caráter interpretativo foi introduzido no momento em que o documentário se tornou objeto de pesquisa, e assim, o princípio interpretativo manteve-se na procura de respostas a questões que não haviam sido respondidas.

Em relação à construção de instrumentos, com base em González Rey (2002), é importante que sejam abertos e flexíveis de forma a possibilitar a observação de elementos que não estejam previstos e que poderão ser relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, para que o instrumento seja o mais eficiente possível é necessário que ele fomente o diálogo, como foram as atividades acima relacionadas.

Se naqueles momentos de ação pedagógica o processo construtivo fundamentou a elaboração coletiva do documentário, no momento atual buscou construir a síntese entre o empírico e a elaboração teórica em processos de reinterpretção do vivenciado.

Dentro desses princípios, desenvolvemos a pesquisa, que se deu tanto durante o acontecer do projeto pedagógico que construiu de maneira horizontal com os estudantes um documentário onde eles mesmos narraram a história deles dentro da escola, pois queriam deixar

registrada a presença deles, na escola quanto nos momentos posteriores de reflexão e escrita do trabalho.

A partir do material produzido, no contexto da pesquisa, foi possível identificar momentos em que as expressões dos sujeitos estavam marcadas pela emocionalidade ao relatar situações vivenciadas no processo escolar. As interpretações sobre esses momentos, juntamente com a vivência do projeto de construção do documentário serviram de base para a construção dos indicadores da pesquisa, pois na epistemologia adotada, são os indicadores que permitem a construção do conhecimento da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

### **Local da Pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida em escola de ensino fundamental, da Secretaria de Educação de Brasília, localizada em região rural de uma região administrativa do Distrito Federal. A escola possui aproximadamente 100 alunos, distribuídos em 6 salas de aula, que atendem as etapas de 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. No ano da pesquisa, 2013, a turma de 5º ano possuía 14 alunos, no horário da tarde.

### **Cenário da Pesquisa: O *Trailer***

O momento que marcou o início da pesquisa no projeto pedagógico foi quando, em uma roda de conversa, as crianças foram consultadas e convidadas a dar mais uma utilidade ao documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”. Solicitei a concordância delas para que as atividades que gerassem o vídeo e todo o material construído pudesse ser utilizado para a pesquisa que eu estava fazendo na Universidade. Expliquei que seria uma outra maneira de levarmos o nosso projeto para outros espaços, para que diferentes pessoas pudessem saber sobre o nosso trabalho. A recepção da ideia foi positiva e por parte das crianças não houve nenhuma objeção.

Em sequência, em reunião com as famílias foi explicado o projeto pedagógico que estava relacionado ao encerramento 5º ano, durante o qual abordaríamos alguns conteúdos trabalhados nos anos anteriores e construiríamos um vídeo sobre a vida desses alunos na escola como símbolo de encerramento desse ciclo. Mas também, foi esclarecido que juntamente com a orientação desse projeto, a professora ocuparia também o papel de pesquisadora e iria levar as observações e relatos das crianças para estudos do mestrado.

Nessa ocasião, foi pedida a autorização para a filmagem e para que essas filmagens fossem utilizadas como dado na pesquisa acadêmica que seria realizada juntamente com o projeto do documentário. A autorização (em apêndice A e B) foi enviada para todas as famílias, mesmo as que não estiveram presentes à reunião.

Essa foi a situação que possibilitou a construção do cenário de pesquisa que para González Rey é:

a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa (2005, p. 83).

Na singularidade com que essa pesquisa está caracterizada, observamos que o cenário de pesquisa foi construído pouco a pouco em cada etapa do desenvolvimento do projeto pedagógico enquanto a professora fazia suas observações e provocações, principalmente no que está relacionado à relação de confiança entre participantes e pesquisadora. Possibilitou-se assim, um canal dialógico de comunicação entre os envolvidos o que gera a base onde o conhecimento se constrói (GONZÁLEZ REY, 2005).

O momento em que os participantes aceitaram e foram autorizados por seus responsáveis a participarem da pesquisa foi a legitimação do espaço social como apto a nele também ser desenvolvido uma pesquisa.

Assim, iniciamos a construção do roteiro, quando foram levantadas ideias que fomentassem as lembranças dos alunos sobre o vivenciado ao longo dos 5 anos de escolarização que as crianças tinham naquele momento. Afinal, estavam terminando a primeira etapa do ensino fundamental. Houveram conversas e dinâmicas que possibilitaram às crianças um encontro com algumas de suas memórias relacionadas a cada um dos anos letivos haviam vivido.

Os diálogos para a construção do roteiro e para a escolha das atividades foram registrados por uma câmera fixa a um tripé, enquanto a dinâmica ocorria de maneira fluida na sala de aula. Essa foi uma maneira encontrada pela professora/pesquisadora de captar informações sem que a presença da câmera fosse percebida de maneira direta pelos alunos. Por mais que tenham sido avisados que aquele momento seria gravado, ao decorrer do diálogo a atenção das crianças não estavam mais na filmagem e sim na construção do roteiro.

Pudemos reconhecer a formação do cenário da pesquisa, também durante a dinâmica de apresentação do Trailer no circuito de ciências pois, ela marca o momento em que as crianças consolidam o projeto “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”.

Como já foi explicado, no início do nosso projeto, quando ainda pouco tínhamos filmado o que estava no Roteiro construído, houve a necessidade de apresentarmos o que estava acontecendo em nossa turma. Por esse motivo fizemos o nosso primeiro vídeo editado chamado de *trailer*, com a intenção de esclarecer o porquê e como estávamos construindo o documentário.

O *trailer* foi organizado a partir das perguntas: O que é um documentário?; Como surgiu a ideia?; Sobre o que é o documentário?; Para que um documentário?; Por que estamos fazendo um documentário?; Como nos organizamos? As repostas gravadas durante as entrevistas possibilitaram notar o ponto de vista das crianças sobre o que estava acontecendo, Dessa maneira, foi possível mostrar o que acontecia em sala de aula pela voz das próprias crianças.

Passo a descrever o vídeo apresentado no Circuito de Ciências procurando demonstrar a forma como os diálogos, sorrisos e gestos indicaram falas que foram mais significativas e representativas entre as respostas das entrevistas filmadas.

Ao fazer a pergunta: “O que é um documentário?” Algumas respostas<sup>2 3</sup> foram:

**Raquel:** *Documentário, é tipo uma coisa que você fala, como se você quisesse explicar o que é aquilo, que você vive aquilo.*

**Roberta:** *Para mim documentário, é um jeito de contar a história de uma pessoa, mas não em um filme.*

**Silvia:** *Documentário para mim é... uma coisa muito interessante, é tipo como uma aula de ciência (sorriso) especial.*

**Carolina:** *Documentário é tipo um jornal que fica falando as coisas e as pessoas perguntam.*

(Entrevista, 2016).

A pergunta seguinte foi: “Como surgiu a ideia?”

**Raquel:** *Nós pensou, ai a professora pegou e falou que a gente podia fazer um documentário, ai todo mundo gostou. Ai nós pegou e fomos vendo o que era um documentário, como era.*

**Roberta:** *Nós vimos muitos documentários para saber como era.*

(Entrevista, 2016).

<sup>2</sup> Para manter sigilo sobre a identidade dos sujeitos participantes, o nome das crianças foram trocados por nomes fictícios.

<sup>3</sup> Para a transcrição das respostas obtidas, optou-se por manter a informalidade da fala das crianças.

Depois explicaram sobre: “Sobre o que é o documentário?”.

**Roberta:** *Sobre a nossa vida na escola.*

**Carolina:** *Vamos contar como foi chegar nessa escola. Quem foi a primeira pessoa que a gente viu (...).*

**Roberta:** *Como nós ficamos no primeiro ano, no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto.*

(Entrevista, 2016).

Ainda justificaram: “Para que um documentário?”.

**Soraia:** *Para apresentar no dia da nossa formatura.*

**Silvia:** *Pra gente poder fazer um filme sobre a nossa escola.*

**Roberta:** *Pra no final do ano a gente apresentarmos porque é o nosso último ano aqui.*

**Carolina:** *Porque assim eu aprendo mais algumas coisas sobre o documentário e quando for no final a gente vê tudo, todo mundo junto.*

**Roberta:** *Pra gente mostrar que a gente gostou muito dessa escola*

(Entrevista, 2016).

Responderam: “POR QUÊ?”.

**Silvia:** *Porque a gente achou que ia fazer o filme e estudar ao mesmo tempo. Que ia ser uma tarefa diferente, assim.*

**Raquel:** *Porque causa que eu achava, eu acho diferente, eu não sabia o que era documentário, não sabia nada de como fazia essas coisas, aí eu fui aprendendo e me interessei...*

**Soraia:** *A gente está se divertindo assim... não só por causa que a gente tá fazendo um filme, mas só por causa da união que agente tá tendo.*

**Silvia:** *Porque ele pode levar a gente pra lugares que a gente não conhece.*

**Soraia:** *Porque eu não sabia o que era um trailer, agora eu sei...*

**Silvia:** *Eu não sabia como era um roteiro, agora eu sei. Eu não sabia o que era um documentário, agora eu sei. Eu não sabia o que era um documentário, mas meio que eu sabia mais ou menos., mas eu sabia de outro tipo.*

(Entrevista, 2016).

Sobre a elaboração do roteiro, esclareceram no: “como nos organizamos?”

**Roberta:** *Nós vamos organizando de uma maneira: separamos dois dias da semana para o documentário dois dias de dever e sexta feira fazemos um pouquinho do que sobrou.*

**Roberta:** *É assim, é o corpo humano do nosso filme.*

(Entrevista, 2016).

**Figura 1: Roteiro construído pelas crianças**



**Descrição:** A letra A – mostrando no roteiro do documentário a parte que marca sobre qual parte cronológica da vida escolar vai ser filmada – é sobre como foi chegar à escola.

**Fonte:** Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

**Roberta:** *Para começar fazemos uma roda de conversa pra refrescar memória, depois as entrevista, uma atividade de escrita, uma brincadeira, e uma atividade de sensorial.*

Essa é a parte: O Que Precisamos Saber, aqui ficam as perguntas das entrevistas: (**Roberta** lê os cartões que estão no roteiro)

*Como era a escola anterior?*

*O que você sentiu ao chegar na escola?*

*Você sabia ler e escrever?*

*O que você descobriu?*

*O que foi mais marcante?*

*O que você aprendeu?*

*Como eram as crianças?*

*Como eram os professores?*

*Quais brincadeiras?*

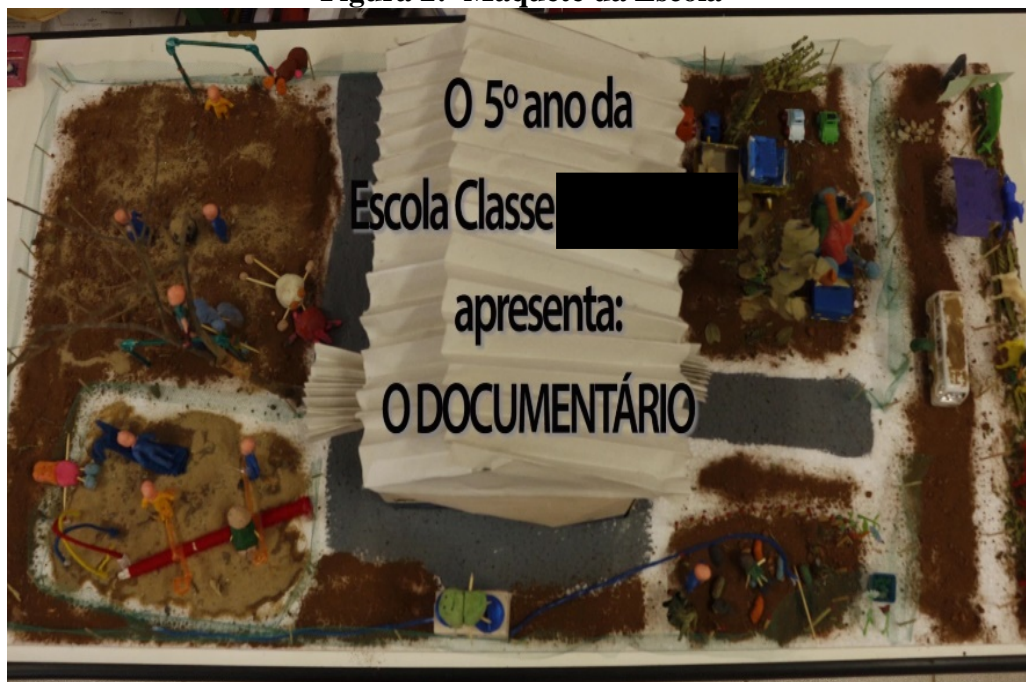
*Quais atividades?*

*Depois passamos para a Letra B: Como foi o primeiro ano?*

(Entrevista, 2016).




Figura 2: Maquete da Escola



**Descrição:** Imagem de abertura do vídeo apresentado. Maquete produzida pelas crianças para explicarem a escola ao público. **Fonte:** Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

Figura 3: Pôster Apresentado na Feira de Ciência



### Projeto Documentário: A nossa história dentro da escola


---

NOSSAS QUESTÕES

Ao refletir sobre o fim do primeiro ciclo escolar, que compreende os anos iniciais no ensino fundamental, surgiu o desejo por parte das crianças de pensar uma maneira de deixar uma marca positiva na escola. Sendo assim, a ideia de registrar a sua passagem pela escola foi escolhida pelos alunos.

Foram expostas e estudadas diferentes formas de registro, dentre elas foi eleito o formato de filme documentário, pois houve interesse de todos da turma.

Como o formato definido, iniciou-se o processo de elaboração do projeto. Os primeiros desafios foram responder às seguintes perguntas: *O que é um documentário? Como fazer um documentário?*. Assim, fomos desenvolvendo estudos sobre essa linguagem e elaborando o nosso roteiro.



METODOLOGIA

**Participantes:** 12 alunos do 5º ano da Escola Classe [redacted] com idades entre 9 e 12 anos

**Recursos utilizados:** Câmeras filmadora e fotográfica, microfone, roteiro do filme, entrevistas semi estruturadas, caminhadas de exploração da comunidade

**Procedimentos:**

- Elaboração dos roteiros de filmagem e entrevistas coletivamente
- Oficina de filmagem
- Divisão dos grupos de trabalhos
- Filmagens internas e externas
- Avaliação dos conteúdos filmados
- Edição


---

OBJETIVO


**Objetivo Geral:** Registrar, por meio de um filme documentário, a trajetória das crianças durante o anos iniciais do ensino fundamental.

**Objetivos Específicos:**

- Aprender a construir um documentário
- Elaborar e executar um projeto em equipe
- Resignificar alguns conteúdos do currículo dos anos iniciais trabalhando-os em situações diferentes daquelas tradicionalmente vivenciadas em sala de aula



RESULTADOS



---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**QUAL É IMPORTÂNCIA DO PROJETO?**

**O QUE VOCÊ APRENDEU COM O PROJETO?**

REFERÊNCIAS: SELLZ, Caroleo em Movimento. *Educação Básica: Diário Pedagógico*, 2012 (texto para circulação). Disponível em: [http://www.scielo.br/gobn/escova.com/contenidos/2\\_1/ver\\_tod\\_o\\_conteudo\\_da\\_publicacao.pdf](http://www.scielo.br/gobn/escova.com/contenidos/2_1/ver_tod_o_conteudo_da_publicacao.pdf). Acesso em 01/05/2015.

**Descrição:** Material elaborado por exigência do circuito de ciências para ficar fixado no stand de apresentação **Fonte:** Acervo da autora. Organização: RODRIGUES, 2016.

### **Participantes: Os Atores, Diretores e Produtores**

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida no contexto do projeto pedagógico da turma de 5º ano, foram exatamente os seus integrantes que viriam a ser caracterizados como participantes deste estudo, uma vez que foram obtidas as concordâncias de todos os alunos e as autorizações de seus responsáveis. Assim, são participantes – meninos e meninas.

### **Recurso de Registro**

As ferramentas utilizadas para registro foram: 2 câmeras filmadoras, microfone, tripé e computador para edição. Foram geradas aproximadamente 31 horas de filmagem bruta. O documentário editado possui 39 minutos e o trailer são 5 minutos.

Nesse contexto, o vídeo é como uma ferramenta que registrou o processo de resgate das memórias educativas, realizado por meio de atividades que se repetiram para a cada um dos anos letivos. As atividades foram Roda de Conversa para Refrescar a Memória, Entrevista, Atividade de Sala, Brincadeira e Atividade Sensorial, que tornaram possível acessar as narrativas e facilitar o reencontro entre pessoas e memórias educativas. Como organizadora das atividades e pesquisadora que definiu os instrumentos de pesquisa, acreditava que esse encontro se constituiria uma ação geradora de novos sentidos e significados tanto para quem as contaria, como para a pesquisadora, fonte de indicadores para permitir, junto a outras informações do cotidiano educacional, construir a análise interpretativa para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado.

### **Produção e Registro Audiovisual: O Documentário**

A linguagem audiovisual permeou toda a construção do projeto pedagógico “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”. Sendo assim, o vídeo foi o meio condutor da construção das atividades com os alunos.

Foi pelas demandas a serem filmadas para a construção do documentário, que junto com as crianças, pensamos nas dinâmicas que teriam que ser realizadas para produzir as informações necessárias e montar a narrativa do filme. O grupo decidiu dividir a narrativa

em momentos da vida escola que corresponderiam aos intervalos definidos institucionalmente, do 1º ano até o 5º ano do ensino fundamental.

Assim, surgiu o roteiro e as estratégias para filmá-lo cada ano letivo foi objeto de memorização por meio de 5 atividades: rodas de conversa, entrevista e seus roteiros, atividade de sala, brincadeira e atividade sensorial. Como explicado na tabela a seguir:

<b>Quadro 01: Atividades e Dinâmicas para Filmagens</b>					
<b>Parte da Vida Escolar</b>	<b>Roda de Conversa para Refrescar a Memória</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Atividade de Sala</b>	<b>Brincadeira</b>	<b>Atividade Sensorial</b>
A: Como foi chegar a escola?	Local Escolhido: Galpão	Grupo de Responsabilidade	Colorir desenhos impressos	Corre-cotia e meus pintinhos venham cá	Viagem no tempo narrada
B: 1º ano	Local escolhido: sala de aula	Grupo de Responsabilidade	Letras e números pontilhados	De faz de conta na maquete construída	Construção da maquete da escola e de si mesmo em massinha
C: 2º ano	Local escolhido: Gramado	Grupo de responsabilidade	Soma e subtração com palitos de picolé	Meus pintinhos venham cá	Troca de papeis: alunos com professores
D: 3º ano	Local escolhido: Areia do Parquinho	Elaboração coletiva do Roteiro.	Ditado e produção de texto	Polícia e Ladrão	Experimentação e Construções na areia
E: 4º ano	Local escolhido: Brinquedos do parquinho	Grupo de responsabilidade	Desenho coletivo	Queimada	Experiência de Meditação
F: 5º ano	Local escolhido: em roda na sala de aula sem as carteiras	Grupo de responsabilidade	Elaboração de poemas	Três cortes	Caminhada de despedida pela comunidade

Fonte: Planejamento de Atividade. Organização: RODRIGUES, 2016.

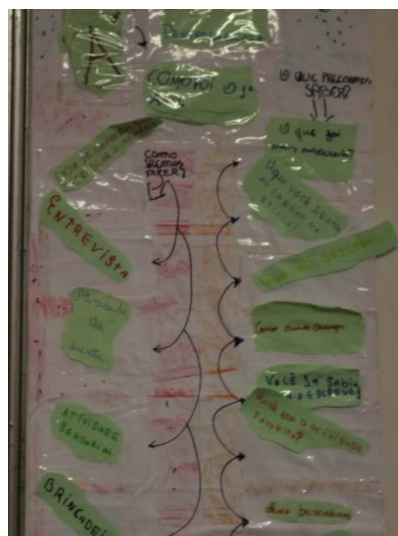
Todas as cinco atividades foram escolhidas e planejadas entre professora e crianças e se constituíram nos instrumentos da pesquisa. Para a narração desse trabalho foram selecionadas as cinco atividades colorizadas da tabela que serviram de base para a análise interpretativa aqui construída.

A tabela apresenta os lugares escolhidos para fazer as rodas de conversa que marcavam o início da etapa a ser gravada de acordo com o momento escolar vivido. Essa escolha era feita pelo grupo que buscou encontrar lugares que foram marcantes para cada uma das épocas que iriam ser lembradas. As entrevistas foram realizadas pelos grupos de responsabilidades, os alunos se dividiam em entrevistados, entrevistadores e por quem iria filmar. Depois escolhia-se alguma atividade e brincadeira que fora marcante no ano em questão e por fim, pensávamos em alguma atividade que poderia se conectar a sensações e sentimentos já vividos, a essa atividade foi dado o nome de atividade sensorial.

Os grupos de responsabilidade, eram formados por 4 crianças que se escolhiam livremente. Ao total foram formados 6 grupos, cada um ficou responsável por uma etapa da vida escolar. O grupo tinha que fazer os roteiros e entrevistas da etapa em questão.

Para a organização de todas as atividades em sala de aula construímos coletivamente uma estrutura para organizar o roteiro, para isso usamos cartolinas, plásticos, transparentes, fita dupla face e canetinhas coloridas. Colamos três cartolinas na vertical e criamos, com os plásticos, bolsos onde pudemos colocar neles cartões que nos diziam, em que parte do roteiro estávamos, o que precisaríamos fazer naquela parte e quem eram os responsáveis. A cada parte filmada trocávamos os cartões. Segue a baixo a imagem da estrutura do roteiro:

**Figura 4 Estrutura do Roteiro**



**Fonte:** Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

## **CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÕES DESCRITIVAS E INTERPRETATIVAS DOS MOMENTOS VIVIDOS**

Para que o leitor possa melhor compreender o percurso realizado durante a pesquisa optou-se por elaborar dois níveis de análise.

Em um primeiro nível de análise tentei buscar episódios que fossem representativos das atividades que constituíram o roteiro. Para isso, escolhi uma roda de conversa, uma entrevista, uma brincadeira, uma atividade de sala e uma atividade sensorial, no esforço de apresentar uma descrição geral do documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”.

Para tanto, os critérios para eleger os episódios orientaram-se em função da qualidade da filmagem e implicação das crianças nas atividades dentro de cada momento da narrativa do documentário, o que permitiu a descrição do processo de construção do projeto pedagógico “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” e a identificação das possibilidades do uso das narrativas e das memórias educativas como ferramentas para a aprendizagem.

Depois vimos que independente dos episódios, era importante apresentar alguns momentos registrados em vídeos, pois esses evidenciam dois eixos interpretativos que atravessaram todo o processo e contexto da elaboração e realização do documentário, eles são: expressões e emoções dos sujeitos e a emergência do sujeito. Considera-se que, com base nesses eixos conseguimos tratar um dos objetivos específicos que é evidenciar o processo de aprendizagem como produção subjetiva de quem aprende.

Para isso, do conjunto de vídeos foram selecionadas algumas situações, alguns momentos, de forma que ficassem evidente as expressões e emocionalidade dos sujeitos nas situações filmadas. Elas evidenciam as principais dimensões relacionadas à perspectiva da memória educativa dos participantes e possibilitaram a discussão desse conteúdo à luz das teorias que fundamentam esta pesquisa.

### **Episódios das Atividades**

Para organizar a construção descritiva aqui pretendida, escolhemos 5 experiências realizadas durante a elaboração do vídeo, cada uma delas se relaciona a um momento de vivência planejado no roteiro (ver tabela 1, p.58): uma roda de conversa, uma entrevista, uma atividade de sala, uma brincadeira e uma atividade sensorial. Não é demais repetir que, para

álem dos aspectos técnicos considerados como critério, procurou-se trazer para a reflexão as situações mais marcantes, aquelas vivências que eram lembradas quando perguntado para elas qual momento tinha sido mais marcante.

### ***Episódio 1 – Roda de conversa para refrescar a memória: a chegada na escola***

A roda de conversa sobre a chegada na escola, foi o primeiro momento planejado no roteiro a ser filmado. A expectativa por esse momento era grande, as crianças estavam curiosas para vivenciar, depois de muitos dias planejando e organizando, as filmagens para o documentário. Esse primeiro momento seria orientado por mim, por ser a primeira vez e nenhuma criança se mostrou à vontade para conduzir a roda.

O local escolhido para a gravação foi o galpão, lugar onde vários alunos relataram que tinham sido recepcionados em seu primeiro dia de escola. Ao chegarmos no galpão, as crianças se organizaram para formar uma roda com todos presentes, escolheram um lugar onde não havia sol batendo direto, o galpão fica quente durante a tarde, por conta disso, escolheram sentar no chão pois ele estava gelado.

Enquanto a turma se organizava eu posicionava uma câmera com microfone no tripé em um lugar onde a captação de áudio pudesse ficar com boa qualidade. Me sentei na roda com outra câmera em mãos para tentar registrar a roda em outros ângulos. Logo que sentei as crianças ficaram desconfortáveis com a câmera, ficaram preocupadas com a aparência e começaram a se agitar e dispersar, nesse momento, optei por desligar a câmera que estava comigo e assim, eles ficaram mais à vontade e tranquilos.

Para dar início à atividade que tínhamos planejados, pedi para que eles ficassem em uma posição confortável, de olhos fechados. Falei que iríamos fazer uma viagem pela nossa memória e voltaríamos no tempo, com a imaginação, a partir da história que eu narraria. Expliquei que depois desse momento iríamos poder compartilhar o que cada um tinha se lembrado, sentido. Nenhuma das crianças se mostrou resistente ou desconfortável com a proposta. Então, estávamos prontos para começar a nossa primeira filmagem. Como mostra a figura a seguir, as crianças deitaram no chão e com tranquilidade esperaram o início da minha narração. Segue escrito as partes dessa atividade que foram editadas e fizeram parte do documentário em sua versão final.

**Figura 5 Roda de Conversa**



Fonte: Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

**Professora:** *Todo mundo fecha o olho, a gente está no galpão. E agora aqui nesse galpão, bem no centro dessa roda que a gente está, aqui vai aparecer um túnel, um túnel mágico, um túnel do tempo. A gente vai entrar nele, um por um. E aí de repente cada um começou a diminuir um tanto. Cada um chegou no tamanho que tinha quando a gente chegou pela primeira vez na escola. Não aqui no [REDACTED] (nome da escola), numa escola, na primeira escola da vida de vocês, vocês voltaram naquele tamanho. Vocês começaram a ser daquele jeito, o corte de cabelo era aquele que vocês tinham, até a roupa que vocês estavam usando assim começou a se transformar naquela que você usou no dia que você chegou na escola pela primeira vez. O que vocês estão sentindo nesse momento, qual é a sensação de vocês?*

**Joana:** *Aqui tinha o cheiro daquela florzinha branca, aquele cheirinho tipo de plástico.*

**Marcelo:** *Eu jogava bola.*

**Sara:** *Eu me lembro que eu estava com um macacão rosa bem pequenininho, com a blusa do uniforme por baixo, o meu cabelo estava solto com tiara, e uma sapatilha rosa também.*

**Professora:** *E o que você sentiu quando você chegou na escola?*

**Roberta:** *Eu senti muito medo.*

**Rita:** *No 1º ano não fazia nada não, só pintava.*

**Silvia:** *Eu senti tristeza, que a minha mãe ia me deixar lá sozinha, tia.*

**Regina:** *Quando eu cheguei nessa escola eu levei uma advertência. Passou um dia, no outro eu levei outra advertência.*

**Professora:** *Porque você levou?*

**Regina:** *Eu não sabia de nada daqui. Eu não sabia como é que era, eu não sabia o que não podia fazer, eu não sabia de nada. Aí eu fazia tudo o que eu encontrava na frente, eu mexia, fazia de tudo, eu fazia tudo. Aí peguei e levei três advertências só por causa disso.*

Os diálogos aqui registrados mostram-nos como as crianças estavam dispostas a participarem e se abrirem para a experiência de entrar em contato com suas memórias e sentimentos que estavam relacionados a escola.

### *Episódio 2 - Entrevista sobre o Terceiro ano*

O momento das entrevistas que foi selecionado para a reflexão nesse trabalho foi a parte das entrevistas sobre o terceiro ano.

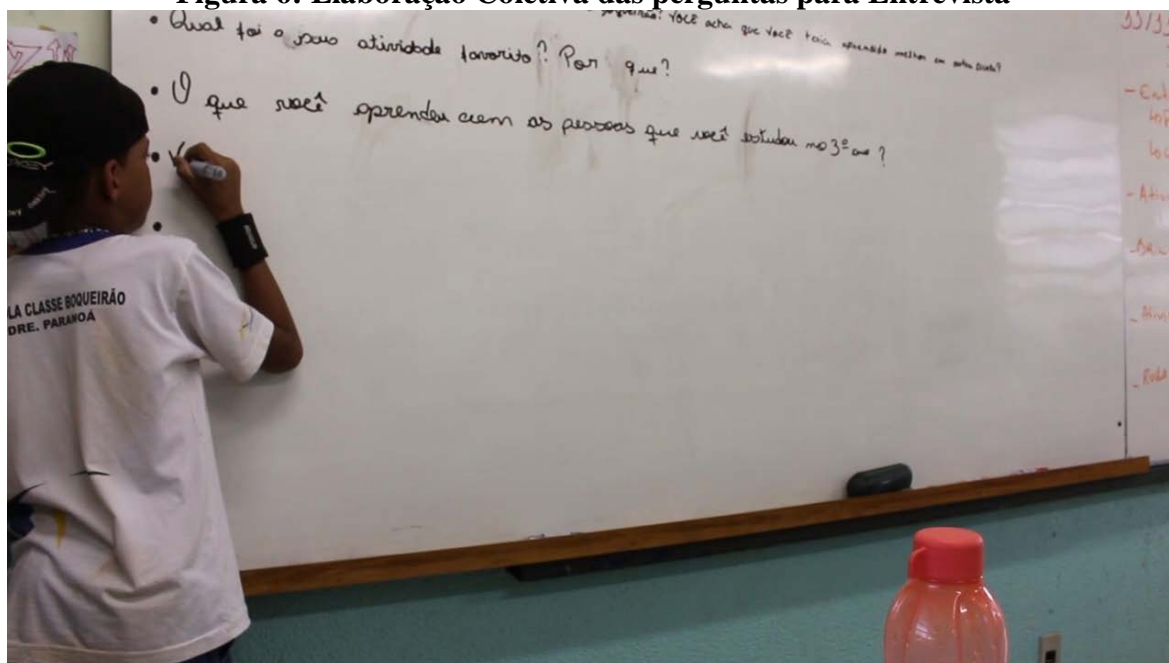
O terceiro ano para os alunos que já estavam estudando nessa mesma escola, foi um ano letivo marcante, por vários eventos negativos, como o fato de terem tido mais de quatro professoras durante o ano e junto com isso terem recebido o rótulo de turma mais bagunceira e difícil da escola. Para os alunos nunca foi revelado os verdadeiros motivos de mudança de professoras, apenas que elas saíam pois não conseguiam ensinar nada para a turma.

Quando assumi a turma no ano seguinte quando eles estavam no quarto ano, lembro que uma das primeiras perguntas que eles me fizeram quando entrei em sala foi: Quanto tempo você vai ficar com a gente? Já te falaram que nenhuma professora consegue controlar a gente?

Por acreditar que esse acontecimento foi importante e relevante, em conversa com a turma propus que cada um da turma fizesse uma pergunta para colocar no roteiro da entrevista, ao invés de somente o grupo responsável pela entrevista daquele ano elaborarem as perguntas. Todas as crianças concordaram e assim, cada uma foi ao quadro registrar sua pergunta, como na figura 6.



**Figura 6: Elaboração Coletiva das perguntas para Entrevista**



Fonte: Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

Com o roteiro da entrevista sobre o terceiro ano feito coletivamente, as crianças responsáveis escolheram diferentes lugares da escola para filmarem as entrevistas, como na figura 7.

**Figura 7: Entrevista**



Fonte: Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

Referente às entrevistas sobre o terceiro ano, segue os diálogos escritos que foram editados e selecionados para fazerem parte da versão final do documentário. Eles retratam

os momentos que foram considerados marcantes para as crianças e as perguntas elaboradas por elas.

**Rita:** Nós estamos apresentando o 3º ano. O que você aprendeu com as professoras que você estudou no 3º ano?

**Juliano:** Respeitar os outros.

**Rita:** O 3º ano serve para?

**Juliano:** Estudar.

**Rita:** No 3º ano você se sentiu?

**Juliano:** Feliz.

**Rita:** No 3º ano eu gostava?

**Juliano:** De futebol.

**Rita:** No 3º ano eu queria?

**Juliano:** Saber mais.

**Rita:** No 3º ano eu sabia?

**Juliano:** Português.

**Rita:** No 3º ano eu não sabia?

**Juliano:** Matemática.

#### **Corte da edição**

**Roberta:** Como é o seu nome?

**Sara:** Sara.

**Roberta:** Quantos anos você tem?

**Sara:** 11.

**Roberta:** Sara, você tinha muitos professores no 3º ano?

**Sara:** Sim.

**Roberta:** Quantas?

**Sara:** Cinco, por aí.

**Roberta:** Qual é a sua opinião sobre isso?

**Sara:** Que eu achava muito ruim, porque eu quase não aprendia nada, nem os meus colegas, porque ficava mudando de professora, mudando de professora, e a gente quase não aprendia.

Nesse episódio pude observar que alguns alunos ao entrarem em contato com a memória do terceiro ano, se recordarem dos estigmas que tinham e das dificuldades que enfrentaram no processo de aprendizagem conseguiram se conectar com essas lembranças e olhar para elas com uma nova perspectiva. Puderam compreender o que já haviam conquistado desde o terceiro ano tanto em relação a aprendizagem, como também perceber que os rótulos que haviam sido colocados não faziam mais sentido.

### **Episódio 3 - Atividade em sala: soma e subtração com palitos de picolé**

Nas filmagens do momento das atividades de sala, algumas crianças assumiram o papel de professora e propunham atividades de acordo com o ano em que estávamos registrando. Fazia-se uma conversa para ouvir de todos quais eram as lembranças das atividades,

de quais foram as dificuldades e aprendizados. Após a conversa eles decidiam quem seria a pessoa para representar a professora e essa elaborava uma atividade para propor para a turma.

Das atividades em sala registradas a que retratou o segundo ano, teve grande envolvimento das crianças. Ela foi proposta por uma das alunas que quis fazer o papel de professora e escolheu uma atividade que havia sido mencionada tanto na entrevista, fazer conta com palitinho, como a figura 8 quanto no diálogo registrado na roda de conversa sobre o segundo ano que foi editada e está presente na versão final do documentário:

*Professora: E agora uma atividade que você se sentiu mal.*

*Rafaela: Matemática, eu me sentia muito triste fazendo matemática.*

*Professora: O que mais você gostou?*

*Entrevistadora: E você Carla?*

*Carla: Eu, quando a professora me ensinou a contar com os palitinhos.*

**Figura 8: Atividade em sala**



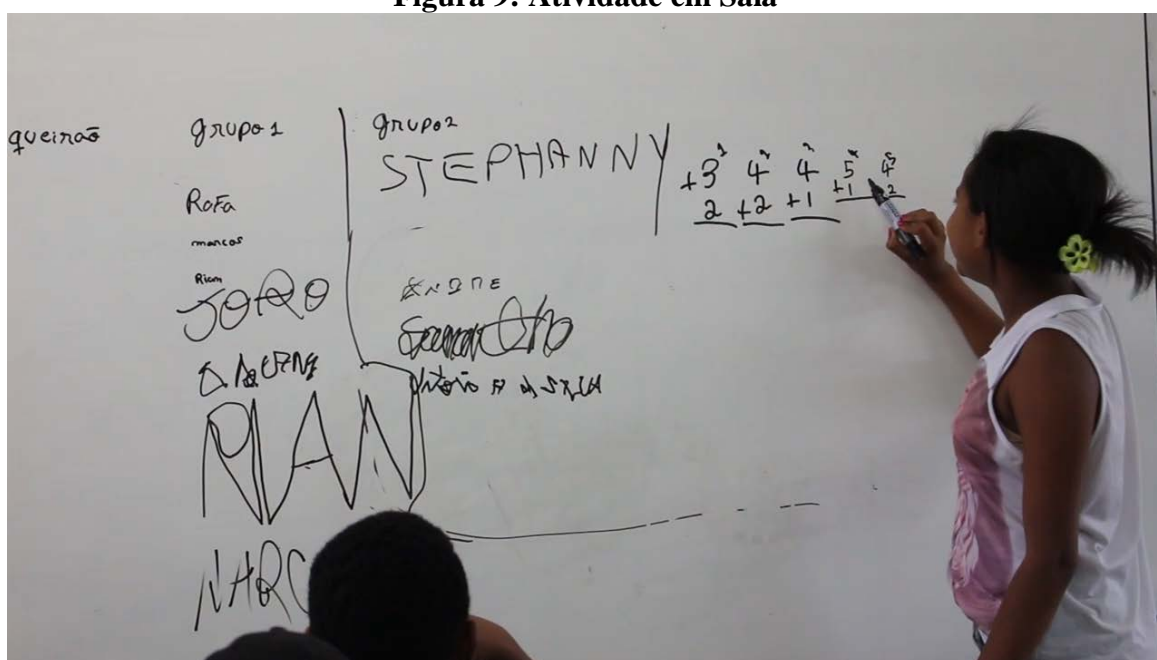
**Fonte:** Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

Para realizarmos a filmagem, a turma ficou em sala enquanto eu, com a câmera em mãos, e Rita fomos para a sala dos professores para ela poder planejar e organizar a atividade. Ela pediu que eu pegasse os palitos de picolé do segundo ano e folhas em branco. Falou que iria organizar a turma em grupos, que eles iram poder escolher e passaria contas no quadro para a turma copiar na folha e responder com a ajuda dos palitinhos. Com tudo

organizado entramos em sala, ela já começou a agir como professora, pediu silêncio e atenção da turma.

Explicou como seria a atividade e pediu para que cada um fosse no quadro escrever o nome para organizar os grupos. Esse foi um momento muito marcante para mim, que sem nenhuma orientação ou combinado as crianças começaram a escrever os nomes no quadro com uma letra diferente, que remetia a letra de como eles escreviam no segundo ano. Tiveram alunos que escreveram o nome errado e outros fizeram garatujas, pois disseram que no segundo ano ainda não sabiam escrever, tal como aparece na figura 9.

**Figura 9: Atividade em Sala**



Fonte: Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

Na versão final do documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” a trás o depoimento de Rita de quando foi questionada sobre como tinha sido ser professora, ela respondeu:

**Rita:** *Eu acho que ser a professora foi legal, por causa que o meu sonho não era ser professora, mas eu acho que ser professora também é bom, é bom sentir uma sensação de tudo o que você aprendeu falar para aquelas pessoas pra ela aprender. Tipo, sei lá, se eu aprendi de um jeito ruim eu vou fazer elas aprenderem de um jeito melhor, para elas conhecerem várias coisas.*

A reflexão que a aluna constrói sobre sua vivência demonstrou que foi possível entrar em contato com o vivido e ao se relacionar com os sentimentos daquela situação se propor a uma ação, gerar novos sentidos a uma ação que permitiu a ela se reencontrar com novos

sentimentos diferentes daqueles que estavam envolvidos naquela memória. O episódio é relevante porque permite observá-los em contato com suas recordações e tomando consciência do processo de desenvolvimento de aprendizagem deles mesmo.

#### ***Episódio 4 – Brincadeira: Meus pintinhos venham cá***

Esse episódio também foi registrado durante as filmagens relacionadas ao segundo ano. Ao observar todos os registros das brincadeiras feitas durante todo o documentário é perceptível a animação e euforia das crianças com a brincadeira meus pintinhos venham cá, brincadeira que marcou o segundo ano.

Para brincar a turma se dividiu entre raposas, pintinhos e galinha. A brincadeira aconteceu no galpão, as crianças que eram os pintinhos ficavam de um lado do galpão e tinha o objetivo de atravessá-lo ao chamado da criança que estava do outro lado como galinha. As crianças que estavam como raposas se posicionavam na lateral do galpão entre lugar da galinha e dos pintinhos e tinham o objetivo de impedir que os pintinhos chegassem até a galinha. A brincadeira tem seu ritmo colocado a partir dos versinhos que são ditos em voz alta entre o grupo dos pintinhos e a galinha, os versinhos são:

***Galinha: Meus pintinhos venham cá!***

***Pintinhos: Tenho medo da raposa me pegar!***

***Galinha: Pode vir que eu vou cuidar!***

Nesse momento, todos os pintinhos saem correndo em direção a galinha e as crianças que são as raposas tentam impedi-los segurando-os, como na figura 10.

**Figura 10: Brincadeira: meus pintinhos venham cá.**



**Fonte:** Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

Uma brincadeira aparentemente simples e desinteressante para crianças do quinto ano, porém as crianças da turma, nesse momento demonstraram ter se divertido muito e o que mais marcou esse momento foi que durante vários dias seguintes, quando tinham tempo livre se organizavam sozinhos e faziam a brincadeira e se divertiam e riam com a mesma intensidade do dia que reviveram a brincadeira. Penso que foi um reencontro com uma memória prazerosa, onde todos estavam juntos, brincando com os corpos ativos cheios de energia e infância.

### ***Episódio 5 – Atividade Sensorial: experimentações e construções na areia***

Quando entramos nas filmagens referente ao terceiro ano, houve muito envolvimento, pois como já foi dito o terceiro ano para algumas crianças da turma havia sido um ano cheio de desafios. Diante disso, durante o planejamento ao escolher o lugar para a roda de conversa as crianças sugeriam o parquinho pois tinha sido o último ano que eles tinham horário certo para brincar lá e também na opinião de muitas crianças lá era o melhor ambiente e momento que eles tinham.

Ao pensarmos sobre como seria a atividade sensorial, eles sugeriram que fosse com areia, para que eles pudessem brincar e se sujarem de areia como no terceiro ano. Com o

planejamento pronto, demos início as filmagens e assim, fomos para o parquinho de areia fazer as filmagens da roda de conversa e da atividade sensorial.

O voltar ao parquinho de areia fez com que as crianças se permitissem, brincar como faziam no terceiro ano, como se precisassem desse contexto para se sentirem autorizadas a brincarem, durante a roda de conversa, as construções na areia começaram a aparecer, como nas figuras 11 e 12.

**Figura 11: Atividade Sensorial**



Fonte: Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

**Figura 12: Atividade Sensorial**



Fonte: Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

Enquanto as crianças faziam perguntas, respondiam e ouviam as respostas, o clima da roda de conversa permaneceu tranquilo, em tom baixo e todos muito concentrados no que estava acontecendo, por mais que estivessem se movimentando e mexendo na areia.

Outro aspecto marcante do brincar na areia foi que alguns alunos que, até o momento sempre tinham escolhido ficar por de trás das câmeras, nessa situação se colocaram disposição de aparecer e participar das atividades, esse foi um episódio que marcou a entrega e participação de todas as crianças na frente das câmeras.

## **Os Grandes Eixos**

Os eixos que compõem parte das construções interpretativas, Expressões e Emoções dos Sujeito e a Emergência do sujeito, não foram criados previamente, eles apareceram depois da primeira parte da análise descrita realizada a partir dos 5 episódios já relatados. Percebi ao elaborar análise que haviam aspectos comuns que atravessaram por todo desenvolvimento do projeto do documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”.

Sendo assim, com base no conteúdo obtido, verificou-se que a oportunidade dada aos alunos de atuarem na construção do seu conhecimento, planejando e executando o roteiro e a filmagem do enredo de suas vidas escolares permitiu, por meio das experiências e vivências ocorridas, que fossem evidenciadas as expressões das emocionalidades sobre os seus históricos escolares, suas memórias de aprendizagem em novas configurações de sentido subjetivo.

### ***Expressões e Emoções dos Sujeitos***

Durante a vivência e convivência na produção do documentário, as expressões dos sentimentos foram sendo percebidas com muita atenção porque elas, junto com as bases teóricas e os objetivos definidos serviram de termômetros e elementos que auxiliaram na condução do projeto. Afinal, em nenhum momento o projeto foi uma experiência engessada, imutável, pelo contrário, a cada passo adiante observa-se, refletia-se e assim eram decididos os rumos seguintes para chegarmos ao objetivo estabelecido.

A roda de conversa que foi realizada para refrescar a memória sobre a época da chegada na escola, já mencionada na primeira parte da análise, foi uma situação onde foram observadas e registradas diversas expressões de sentimentos. A dinâmica foi uma viagem à



um buraco no tempo espaço, onde as crianças puderam voltar para o momento que chegaram pela primeira vez a escola. O momento foi conduzido pela narração da professora. Após a atividade, em roda, as crianças puderam compartilhar o que tinham visto, sentido durante a viagem na lembrança. Algumas falas foram:

**Silvia:** *Como foi chegar na minha primeira escola? Foi legal, porque eu conheci muitos amigos, que eu nem conhecia antes. Eu me sentia muito alegre e feliz. O que eu mais gostava de fazer lá era brincar e correr atrás das borboletas.*

**Professora:** *E o que você menos gostava de fazer lá?*

**Silvia:** *Quando a professora me dava bronca.*

(Entrevista, 2016).

Outras crianças relataram:

**Roberta:** *Chegar na minha primeira escola foi legal porque eu conheci todas as pessoas que eu ainda não conhecia. Eu me senti feliz e alegre. O que eu mais gostava era de brincar. A minha atividade favorita era matemática e artes.*

**Joana:** *Quando eu cheguei na minha primeira escola foi muito divertido, eu conheci vários amigos meus. Só o que eu não gostei foi que a minha mãe não ficou comigo, nem o meu pai, porque eles precisavam trabalhar e eu precisava ficar na escola para aprender um pouco mais. Eu me senti muito feliz e um pouco triste. O triste foi porque a minha mãe não ficou comigo, e o feliz foi porque eu aprendi muitas coisas legais e me diverti muito. A minha atividade favorita foi ler. Ler, ver, se divertir um pouco, escrever também, desenhar.*

(Entrevista, 2016).

Depois que narrei a vigem no tempo, as crianças foram se sentando em roda, como na figura 13, com risos baixos se olhavam e comentavam suas primeiras sensações. Recordo-me que uma das alunas se sentou chorando e suas amigas foram a acolher e ela contou que estava chorando pois se lembrou do medo que sentiu de ficar sozinha naquele espaço novo. O que é marcante para mim, como professora pesquisadora nessa situação é a naturalidade que a turma de maneira geral lidou com toda a atividade, desde como se sentir à vontade com as câmeras até acolher a emoção de sua colega.

**Figura 13: Como Foi Chegar à Escola - momento de relembrar**



**Fonte:** Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

Atentas às expressões e emocionalidades envolvidas durante todo o desenvolvimento do documentário, em situações como a exemplificada a cima, observei que para conseguir compreender, por meio de registros audiovisuais, processos de significação e sentido que crianças no papel de alunos elaboram sobre sua trajetória escolar é preciso que haja um cenário onde esse aluno possa se colocar como sujeito do seu processo de aprender, se vincular simbólica e emocionalmente com sua história vivida, tanto individual quanto coletiva.

### ***Emergência do sujeito***

Um momento extremamente marcante, por conta das emoções vividas e das reflexões feita foi a última entrevista, foi no último dia de aula, com quatro alunas. Conduzida por mim para que elas pudessem expressar sobre o fim do ensino fundamental e da produção do documentário. A entrevista se dá da seguinte maneira:

**Professora:** *Quando dentro da escola as coisas que você começou a aprender a fazer começaram a ter sentido?*

(Entrevista, 2016).

**Silvia:** *Ai (...). assim, quando as professoras me davam, assim, o valor da minha ideia para dividir com todos. Ai se outra, se aparecesse outra pessoa com a ideia diferente a gente conversava e ia conversando até ver qual*

*era a ideia melhor. Eu aprendi com o documentário, que ele foi divertido. E várias coisas também eu não sabia, agora eu sei.*

**Sara:** *Antes da gente fazer esse documentário eu acho que a gente, tipo, a gente era mais durão, todo mundo: nossa, é o nosso dever. Aí só o dever do livro. Aí agora não, a gente brinca também, a gente faz, a gente aprende fazendo o dever, a gente aprende brincando, aprende também passando o conteúdo. Aprendeu várias coisas no documentário.*

**Carla:** *Antes a professora que escolhia, né. Aí agora a gente pode conversar, trocar ideia do que pode ser um dever de casa, o que pode ser um dever. Às vezes a professora vai lá e fala: “gente, o que vocês querem pra hoje?” Aí a gente pode falar, dar opinião. Aí a gente fala quais é as coisas que a gente gosta de fazer nesse dia.*

(Entrevista, 2016).

**Figura 14: Última entrevista, último dia de aula, um recado.**



Fonte: Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

A entrevista continua:

**Professora:** *Aprender é?*

**Sara:** *Aprender é divertir, porque você, assim, eu não sei fazer 5 mais 5, aí se eu aprender eu sei. E eu posso levar isso para todo mundo que não sabe ainda, aí eu posso dividir com as outras pessoas também.*

**Carla:** *Eu acho que o melhor jeito de você aprender é você aprender com um jeito claro. Tipo, de você não só falar: é para fazer isso e aquilo.*

**Silvia:** *Olha, eu gosto de aprender conversando. É uma questão que eu não sei, é uma coisa que eu não entendi, aí eu já vou bem saber, perguntar para a pessoa, e ela me responde. Ela não me responde a resposta, mas ela me ajuda.*

**Roberta:** *Eu queria continuando aprendendo do jeito que eu aprendi aqui, conversando, não gritando, e não com ignorância, falando normal. Eu pergunto uma coisa e vão lá e respondem. Brincando, estudando, revendo, toda a história que a gente já passou por aqui.*

**Professora:** *Se vocês pudessem deixar assim um recado para os futuros professores de vocês?*

**Silvia:** *Eu acho que a gente, como a gente deve dar valor no que a gente tem, eles também deveriam dar valor na gente, por causa que eles também podem aprender com a gente.*

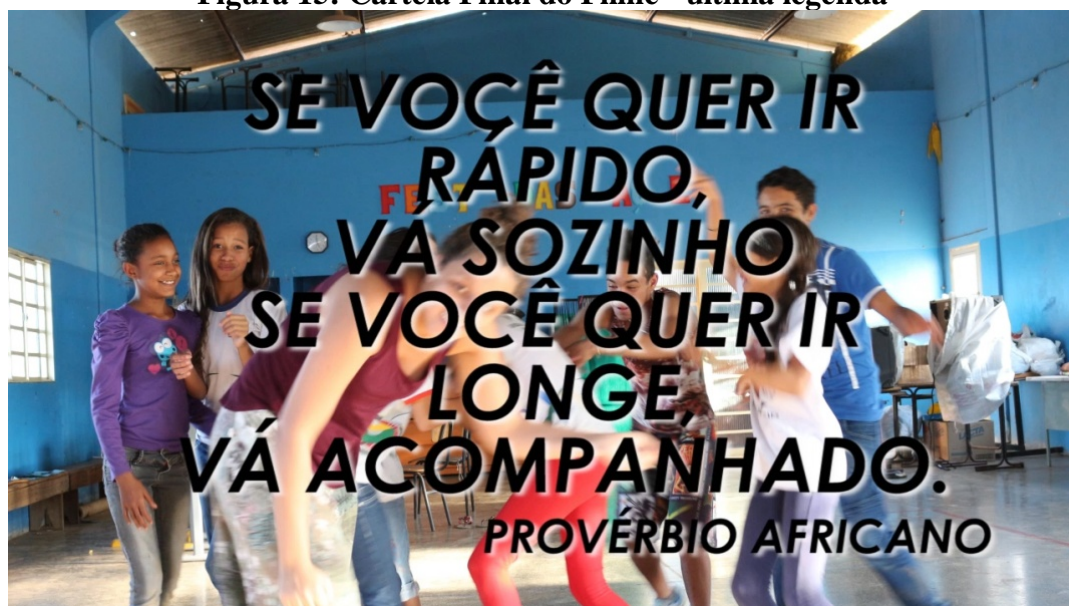
(Entrevista, 2016).

Essa entrevista, na qual pôde-se observar a expressão das crianças que ocuparam um espaço de fala como sujeito do aprender, permite-nos compreender que um caminho pedagógico traçado com a consciência das demandas histórico-culturais dos indivíduos pode contribuir para um processo de ensino aprendizagem significativo e respeitoso com as singularidades, pois possibilita que as crianças se empoderem e se tornarem pessoas críticas, reflexivas e de transformação.

Um outro aspecto que acredito ser relevante para a construção da compreensão das crianças foi a frase final do documentário para a qual elas escolheram uma provérbio africano, que já tinha sido trabalhado em sala, que trata sobre o desenvolvimento das pessoas em grupo, do como é importante nos reconhecermos como pessoas que vivem em coletivo e, nesse contexto, podem se desenvolver de melhor maneira do que sozinho.

Segue na figura 17 a imagem final do documentário que teve sua montagem orientada pelas crianças da turma.

**Figura 15: Cartela Final do Filme - última legenda**



**Fonte:** Frame retirado de vídeos produzidos. Organização: RODRIGUES, 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, dificuldades de diferentes naturezas foram encontradas, sendo que, algumas delas, representaram, inclusive, limitações a este trabalho.

O contexto em que esta pesquisa se desenvolveu envolveu diferentes esferas da minha vida, como a profissional, a acadêmica e a pessoal.

No âmbito profissional, os desafios apareceram em relação aos limites que a instituição escola tradicional da nossa sociedade estabelece. Afinal, a elaboração de um projeto pedagógico cujo objetivo não estava associado diretamente à grande curricular, nem a um conteúdo nela previsto, tornou-se alvo de muitos questionamentos, tanto de meus pares quanto de superiores, como, por exemplo: se essas crianças estavam na escola para aprender os conteúdos curriculares, não havia sentido em envolvê-las em um projeto que abordasse questões não curriculares, ainda mais no contexto de uma turma com muitas crianças que eram caracterizadas por terem defasagem curricular.

Ao enfrentar esses questionamentos, busquei os caminhos legais, como o currículo em movimento, documento vigente produzido pela Secretária de Educação do Distrito Federal, e os argumentos teóricos que me ampararam na construção do pensamento e posicionamento de que existia. Dessa forma, estabeleceu-se a fundamentação do trabalho por meio da necessidade e relevância para se desenvolver um projeto em que se buscasse valorizar os conhecimentos que as crianças possuíam e suas potencialidades, além de oferecer um ambiente favorável para que elas pudessem se desenvolver em autonomia, criticidade e autoestima, para que, empoderadas e consciente de suas capacidades, pudessem continuar sua aprendizagem dos conteúdos curriculares.

No ambiente acadêmico, o maior desafio encontrado foi o de me relacionar com o tempo. Houve situações em que o tempo, escola-sala-de-aula-crianças e o tempo semestre-disciplinas-prazos e demandas acadêmicas pareciam incompatíveis. Nesses momentos, durante as reuniões de orientação, refletíamos, eu e minha orientadora, sobre o caminho pelo qual estávamos enveredando e a real possibilidade de permanecermos nele. Porém, o desejo investigativo de vivenciarmos essa experiência foi maior. Conseguimos, com muita paciência e persistência, costurar um caminho para elaborar este trabalho dentro das possibilidades e limitações dos tempos institucionais.

Se as dificuldades ocorreram, no ambiente escolar, em relação ao plano da execução do documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”, e do próprio mestrado,

no que se refere às exigências acadêmicas, elas também estiveram presentes no processo pessoal da escrita dessa experiência, como o inspirador Manoel de Barros me disse: *Com o tempo/descobriu que/ escrever seria o mesmo/que carregar água na peneira.*

Foi um grande e trabalhoso desafio encontrar uma forma de escrever em que me sentisse autorizada em função dos diferentes papéis que desenvolvia, como a professora que desenvolvia um projeto pedagógico incomum e de pesquisadora que buscou maneiras de *compreender, por meio de registros audiovisuais, processos de significação e sentido que crianças no papel de alunos, de uma escola de ensino fundamental da Secretária de Educação do Distrito Federal, elaboram sobre sua trajetória escolar.*

Dessa maneira, assumi o papel de professora investigadora. Ao mesmo tempo em que me ocupava de um lugar de professora preocupada com aspectos pedagógicos, com desenvolvimento da turma, com as regras da escola e com a adequação do projeto a esse contexto, de outra parte, estava também preocupada com a investigação e em fazer com as atividades que estavam previstas no desenvolvimento do documentário pudessem ser as mais ricas possível.

Além dessa condição, estava presente também a experiência de intensos confrontos de ideias, valores, princípios que foram se estruturando ao longo de minha formação como educadora e que divergiam da realidade existente no contexto do meu primeiro trabalho na educação pública que, após o término do projeto, foi interrompido. Nesse sentido, a escrita também foi desafiadora em função das questões emocionais que ela mobilizava pois, ainda que todo o material estivesse em meu poder, o meu empoderamento sobre ele foi questionado por mim até o momento em que pude entender que minha competência como educadora transcendia as limitações de uma realidade que, afinal de contas, nunca me impediu de tentar transformá-la, ainda que por meio de estratégias mais sutis do que disruptivas.

Esses conflitos, ao mesmo tempo em que muitas vezes foi o que impulsionou o ritmo da pesquisa, pois era um desafio atraente para ser resolvido, ou pelo menos experienciado, gerou dúvidas, dificuldades e sofrimentos que interromperam a escrita.

Para dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho, foi necessário reencontrar os teóricos que amparassem a compreensão da experiência em sala de aula e embasassem os estudos do mestrado para, então, retomar a escrita do presente trabalho.

A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa foram a principal base para concepção deste estudo. Foi por meio da adoção da experiência subjetiva como parâmetro para a seleção e análise dos episódios do vídeo que se legitimou a maneira de entrelaçar a

essência da pesquisadora com a de professora pois, por mais que elas não deixem de existir em nenhum momento, é importante marcar o que as une.

Ao propor para crianças que o nosso documentário também seria utilizado em minha pesquisa de mestrado, passo também a retomar a minha memória educativa, não à memória do meu ensino fundamental, mas, sim, a memória educativa envolvida no meu processo de formação como professora e estudante de mestrado. Sendo essa relação também muito desafiadora pois, ao tentar registrá-la em palavras neste trabalho, passou-se a existir a necessidade de expor alguns aspectos que não consigo compreender por conta de suas complexidades em um tempo cronológico em que também outras prioridades foram exigidas.

É nessa ocasião que percebo o alcance do objetivo específico que foi *identificar as possibilidades do uso das narrativas e das memórias educativas como ferramentas para a aprendizagem*. A memória educativa e suas possibilidades no processo de aprendizagem mostram-se presentes em todas as esferas envolvidas na elaboração deste trabalho.

De qualquer forma, considerando ainda os objetivos deste trabalho, com base nos indicadores elaborados, considera-se que o importante é perceber como essas crianças puderam (re)configurar subjetivamente a sua aprendizagem e os sentidos sobre as experiências que tiveram ao longo dos 5 anos do EF, como eles se compreendem como aprendizes no presente e no passado e como eles estão se (re)configurando no espaço educativo, em função do contato com a memória educativa. Essas mudanças se evidenciaram por meio da própria mudança do discurso das crianças que indicavam a percepção de que eram os piores alunos para que no final do quinto ano e do projeto eles soubessem que podiam aprender.

Nessa perspectiva, a categoria de sentido subjetivo se revela importante tanto para o processo de aprendizagem das crianças como também para a constituição da minha identidade como professora. Ao reconhecer que a aprendizagem se dá também na possibilidade de se construir novos sentidos subjetivos e na sua (re)significação, percebeu-se, dessa forma que essa categoria nos permite ir além, no entendimento do processo de aprendizagem, mesmo sabendo que o universo de compreensão dos sentidos subjetivos envolvidos nas ações do aprender é muito mais amplo do que os aspectos que essa pesquisa abordou.

A divisão cronológica dos anos que serviu como estratégia pedagógica para estruturar o projeto em sala se perde, pois não é mais possível colocar sentidos subjetivos e suas reconfigurações dentro de uma ordem cronológica pré-definida. A processualidade do 1, 2, 3, 4 e 5ano se desfaz. Assim, a divisão se fez necessária para a estrutura do projeto, mas não para a compreensão dos objetivos da pesquisa.

Não é possível afirmar quais foram os pressupostos teóricos exatos de minha formação que me levaram a conseguir elaborar com as crianças o documentário “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA”. A mesma dificuldade existe para determinar quais aspectos das minhas experiências pessoais e profissionais também contribuíram para essa trajetória.

Ao iniciar o percurso dentro do mestrado, me deparei com novos elementos teóricos, Ao estudá-los, pude construir elos entre o que havia vivenciado e estava vivenciando pelo projeto “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” e os escritos acadêmicos.

O mestrado possibilitou novas leituras da prática pedagógica e, a partir disso, reflexões para elaboração de novas práticas. Com base nessa reflexão vejo que o mestrado e a realização do projeto “A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA” (apêndice D) me permitiram uma experiência da dialética teoria e prática.

Dessa forma pude re-conhecer uma relação entre teoria e prática que vai em várias direções, ao meu ver uma relação de complexidade. Nessa experiência consegui compreender por meio da vivência o valor das categorias sentido subjetivo e sujeito da Teoria da Subjetividade.

Sendo assim, percebo uma possível concepção da real dialética teoria e prática, afinal, as teorias sem implicações dos sujeitos não podem chegar aos espaços de prática, da mesma maneira que o espaço de prática não terá acesso às teorias sem os sujeitos. Para estabelecer uma real dialética entre essas duas dimensões, precisamos, no caso dos ambientes escolares, nos implicarmos como sujeitos de ação e ligação entre a teoria e prática. Com base na experiência desse estudo, acredito ter percorrido um caminho no qual consegui me nutrir como professora com a teoria e com a prática.

Essa percepção se fez presente a partir do momento que me enxerguei investigando para conseguir ensinar, e assim, em um movimento entre me investigar, investigar as crianças envolvidas e investigar as possibilidades do que precisava ser ensinado consegui ver acontecer um processo de aprendizagem significativa tanto para mim como para as crianças.

Com esse processo passo a poder dar novos sentidos aos conceitos trazidos pela academia e tinham sido apenas estudados até o momento. Uma coisa é estudar um conceito e intuir como é ele na prática, outra coisa é poder relacioná-lo à vivências e produzir novos sentidos a partir dessa nova forma de compreensão teórica.



Com relação à perspectiva da professora pesquisadora e de sua própria experiência subjetiva, no decorrer do desenvolvimento do projeto pedagógico, do planejamento e execução do vídeo, bem como da etapa de elaboração da dissertação, da mesma forma, configurou-se, subjetivamente sua aprendizagem sobre o ensinar, que não deixa de considerar, nem prescindir, a apreensão e compreensão dos mecanismos subjacentes à memória educativa.

Essas percepções foram possíveis em função da ligação entre os diferentes instrumentos utilizados e como eles possibilitaram alimentar os sentidos que emergiram de cada possível dimensão e das dimensões que foram destacadas, o que foi possibilitado também pela adoção do caráter construtivo interpretativo assumido na interação entre projeto pedagógico e pesquisa.

Nesse sentido, acredita-se que uma das possíveis contribuições deste trabalho tenha sido demonstrar que na medida em que tenhamos professores pesquisadores podemos potencializar os esforços e resultados de uma atividade pedagógica, visto que podemos buscar desenvolvê-la e sistematizá-la com fundamentação teóricas e extrair dela elementos que enriqueçam, atualizem e fortaleçam, por sua vez, os pressupostos teóricos existentes, demonstrando a real dialética teoria e prática.

Não só em função das dificuldades e desafios acima relatados, mas assim como ocorrem com qualquer atividade de investigação, este trabalho possui limitações. Percebo que, no material geral, há muitas outras questões teóricas que poderiam ter sido exploradas, que vão além das que aqui foram aqui tratadas. Seria possível e importante uma nova proposta de estudo que permitisse melhor observar e relacionar os sentidos subjetivos configurados pelas crianças e suas possibilidades de efeito na constituição da subjetividade, que permeia o processo de aprender e de desenvolvimento da criança.

Sendo assim, uma possível recomendação que se faz é a de que estudos dessa mesma natureza possam ser considerados em projetos de mestrado, no sentido de, realmente, tornar concreta a aproximação da academia das realidades onde os conhecimentos por ela gerados se aplicam, com base na proposição de que ensinar é investigar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema arte da memória**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ÁVILA, Nadja Ramos de. **A emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão**. 2013. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13086>>.

BARCELOS, Patrícia. **Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BAUER, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: GUARESCHI, P. A. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA, Marília dos Santos. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17772>>.

COUTINHO, L. M.. **O estúdio de televisão e a educação da memória**. 1. ed. Brasília: Plano, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p

\_\_\_\_\_. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 1994.

GONZÁLEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In MITJÁNS MARTINEZ, A. [et al] (Orgs). **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber Livros, 2012. 278p.

\_\_\_\_\_. El apredizaje en el enfoque histórico-cultural: Sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E.F.A E CHAVES, S.M. (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: Diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 75-86.

\_\_\_\_\_. **El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo.** México: Trillas, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad.** São Paulo: Educ, 1997.

\_\_\_\_\_. O social e a psicologia social. In: \_\_\_\_\_. **O social na psicologia social e a psicologia social: a emergência do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 71-81.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** 2ª ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2008. 164p.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** 1ª reimp. 1ª ed. 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** 2ª reimp. 1ª ed. 2005. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** Tradução: GLÁUCIO, Guillermo Matias. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia.** São Paulo: Cortez, 2011c.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** 1ª reimp. 1ª ed. 2003. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; MEC - Ministério da Educação. **Indicadores Educacionais.** 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acessado em: 16/04/2014.

MADEIRA COELHO, C. M. Sujeito, Linguagem e Aprendizagem. In: MÍTIJANS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. . **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas, SP: Alínea, 2009.

MITJÁNS, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005. p. 1-25.

MORIN, E. 1998. Complexidade e liberdade. In: Edgar Morin & Ilya Prigogine (orgs.). **A Sociedade em busca de valores** - para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. **O Professor e sua formação**: aspectos constitutivos desse processo. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16143>>. Acessado em: 09/12/2015.

PERRONI, M. C. **Sobre o desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POYARES, M. M. D. **Análise comparativa da construção da narrativa e da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal**. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1385.pdf>>. Acessado em: 18/01/2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, M. A. M. **Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SEEDF. **Currículo em Movimento – Educação Básica** – Distrito Federal: 2013. (versão para validação). Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric\\_mov/cad\\_curric/1cur\\_educ\\_basica.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/1cur_educ_basica.pdf)>. Acessado em: 01/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Distrito Federal: SEEDF, 2012. Disponível em: <<http://escolas.se.df.gov.br/fde/images/ppp.PDF>>. Acessado: 16/04/2015.

SILVA, Helena Narciso da. **O uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma perspectiva curricular. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: **Revista Educ. Soc.** [online]. vol. 21, n. 71, 2000, p. 166-193. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008>>.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: v. 35, n. 81, jan./mar, 1961. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>>. Acessado em: 11/07/2011.

VIGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar, Fuenlabrada, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – BILHETE EXPLIATIVO PARA AS FAMÍLIAS

Olá Famílias,

Venho por meio desse bilhete explicar para vocês mais um pouquinho sobre o nosso documentário....

O nosso documentário se chama, **A nossa história dentro da escola...**

### **O Que Queremos Com O Documentário?**

Contar e registrar a visão das crianças sobre o tempo que eles já viveram dentro da escola.

### **Por Quê?**

Porque foi a maneira significativa e divertida que encontramos de revisar os conteúdos do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Conforme vamos revisando os conteúdos as lembranças sobre esses anos vão sendo ditas e gravadas, deixando assim o nosso documentário mais rico e divertido.

Possibilita também que as crianças aprendam sobre uma linguagem artística que é o vídeo e sobre seus equipamentos e segredos.

### **Como as famílias vão participar?**

É chegada a hora da participação mais que especial do nosso filme.... **VOCÊS!!!!**

Nas próximas semanas as crianças irão levar uma câmera para casa e um roteiro de entrevista para fazer com vocês. Deixem a vergonha de lado e embarquem nessa divertida experiência com a gente!!

Lembrem-se que esse vídeo não será publicado, ele é apenas para uso educacionais e acadêmicos!!!

Não se preocupe, a câmera é minha e as crianças estão cientes de como cuidar dela da melhor maneira possível.

Eu \_\_\_\_\_ (nome \_\_\_\_\_ completo) \_\_\_\_\_, estou ciente e de acordo que as imagens gravadas para o documentário **A nossa história dentro da escola** serão apenas para fins educacionais e acadêmicos.

Qualquer dúvida, podem me ligar 

Com carinho,

Tamine

## APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Coordenação Regional de Ensino: [REDACTED]

Instituição Educacional: [REDACTED]

Ano: **5º ano EF9**

Turma: **“A”**

Turno: **Vespertino**

Professor(a): **Tamine Cauchioli Rodrigues**

Estudante: \_\_\_\_\_

Eu (nome completo), \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, RG (número de identidade), \_\_\_\_\_ respon-

sável pela estudante \_\_\_\_\_, autorizo o uso de ima-

gem da estudante citada para fins acadêmicos, educacionais e não comerciais.

---

Assinatura



## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA *TRAILER***

### **PERGUNTAS:**

- 1) QUAL É PROJETO DE VOCÊS?
- 2) QUANDO COMEÇOU?
- 3) O QUE FIZEMOS?
- 4) POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESSE PROJETO?
- 5) O QUE ESTAMOS APRENDENDO COM O PROJETO?
- 6) QUEM SÃO AS PESSOAS QUE ESTÃO FAZENDO O PROJETO?
- 7) QUAIS SÃO AS ETAPAS DO PROJETO? COMO ESTAMOS FAZENDO O PROJETO?

## APÊNDICE D – DEGRAVAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA.

### DEGRAVAÇÃO

#### Versão final

#### EM UM LUGAR CHAMADO:



#### DENTRO DE UMA ESCOLA ACONTECE...

#### A NOSSA HISTÓRIA DENTRO DA ESCOLA

**Vitória:**

Vamos correr, gente. Vamos correr, porque ela está tirando a foto. Então, vai ser bem legal, porque ela está filmando, então vamos correr bem corrido. Agora vamos caminhar.

**Aluno:**

Tudo bem?

**Aluno:**

Essa é a minha amiga. Vamos parar um pouquinho, vamos fazer um zoom aqui. Essas duas estão atrasadas. Essa aqui é onde as pessoas todas moram. Olha, essas são as plantas lindas, a natureza, ninguém pode destruir, porque se queimar a natureza, fazer tudo o que pode, vai estragar a natureza. Se você estragar uma planta você estraga tudo, né? Estragar alguma coisa... Agora vamos entrar onde que as pessoas tudo mora. É uma casa bem legal, onde todo mundo mora. Olha aqui.

**Samantha:**

Oh pai, sou eu, a Samanta. Tchau.

**Música:**

No lago zulu  
O casulo de seda  
Da larga lagarta  
Do corpo de estrela.

**Vitória:**

Estamos chegando perto da nossa escola, mas depois dessa gravação você vai ver, é muito mais por aí. Descarregou?

**Entrevistadora:**

O que vocês acham de estudar aqui no Boqueirão?

**Aluno:**

Eu acho legal.

**Aluno:**

Legal.

**Entrevistadora:**

Mas o que tem de legal estudar aqui?

**Aluno:**

É muito ótimo, porque nós conhecemos vários amigos.

**Entrevistadora:**

Mas além disso, o que tem de diferente por aqui?

**Aluno:**

Mato. Muito mato.

**Aluno:**

Muitas coisas.

**Aluno:**

Diferente, isso é? A diferença...

**Música:**

Virada no vento

Não vai mais rasteira

Terá vida nova

Farfalla ligeira

Farfalla ligeira borboleta

Farfalla ligeira

Levada na cor

Recorta do ar

O cheiro da flor

Ruído do mar

Mas foge de mim

Na borda da mesa

Ou pousa no prato

De louça chinesa

**UM UNIVERSO:**

**A ESCOLA E A TURMA**

**Entrevistadora:**

E a coisa que você mais gostou de aprender aqui?

**Rian:**

Foi geografia.

**Entrevistadora:**

Foi geografia? O que de geografia?

**Rian:**

É... sobre ciências também, sobre o universo.

**Música:**

O Sol,  
 Pediu a Lua em casamento,  
 Disse que já a amava há muito tempo  
 Desde a época dos dinossauros,  
 pterodátiles, tiranossauros  
 Quando nem existia a bicicleta,  
 nem o velotrol, nem a motocicleta.

Mas a Lua achou aquilo tão estranho:  
 uma bola quente que nem toma banho  
 "Imagine só, tenha dó  
 Pois meu coração não pertence a ninguém  
 Sou a inspiração de todos os casais,  
 dos grandes poetas, aos mais normais  
 Sai pra lá, rapaz!"

O Sol pediu a Lua em casamento  
 E a Lua disse "Não sei, não sei,  
 não sei, vê se me dá um tempo"

O Sol pediu a Lua em casamento  
 E a Lua disse "Não sei,  
 não sei, não sei, me dá um tempo"

**Marta:**

Oi, eu sou a Marta e moro aqui no Boqueirão e gosto de ficar dentro da biblioteca.

**Renata:**

Olá, eu sou a Renata, morava aqui no Boqueirão, agora eu moro no Paranoá, e aonde eu mais gosto de ficar aqui na escola é dentro da minha sala.

**Cauany:**

Olá, o meu nome é Cauany e eu gosto de ficar no parquinho.

**Rian:**

Olá, o meu nome é Rian, e eu gosto de ficar no campo de futebol.

**João:**

O meu nome é João e eu gosto de ficar no campo de futebol.

**Joilton:**

O meu nome é Joilton e eu gosto de ficar lá na...

**Marta:**

O meu nome é Marta e eu gosto de ficar junto dos carros.

**Eduardo:**

O meu nome é Eduardo e eu gosto de ficar bem aqui em cima do telhado.

**Stephanie:**

O meu nome é Stephanie e eu gosto de ficar no parquinho.

**Vitória:**

Oi, o meu nome é Vitória, e eu gosto de ficar na horta.

**Samantha:**

Oi, o meu nome é Samantha, e eu gosto de ficar em cima da caixa d'água.

### O NOSSO BOQUEIRÃO

**Entrevistadora:**

Qual é a primeira coisa que você pensa quando você lembra aqui do Boqueirão, da escola classe?

**Aluno:**

Assim, o ventinho pra gente tomar.

**Entrevistadora:**

O que você acha mais engraçado aqui?

**Aluno:**

É os meninos dentro da sala.

**Entrevistadora:**

E da escola, você acha que essa escola é igual a todas?

**Aluno:**

Não, eu acho que é melhor.

**Entrevistadora:**

O que é que tem de diferente?

**Aluno:**

É o mato, a terra lá no campo, que é bom para a gente brincar.

**Entrevistadora:**

Você gosta daqui?

**Joilton:**

Gosto.

**Entrevistadora:**

A coisa mais diferente que tem aqui é?

**Rafaela:**

A natureza.

**Entrevistadora:**

O que eu menos gosto daqui?

**Rafaela:**

As salas pequenas.

**Entrevistadora:**

O que eu mais gosto aqui?

**Rafaela:**

Das árvores.

**Entrevistadora:**

Eu menos gosto daqui é?

**Eduardo:**

De algumas pessoas.

**Entrevistadora:**

O que eu mais gosto daqui é?

**Eduardo:**

De todo mundo.

**Entrevistadora:**

O que eu mais gosto aqui é?

**Stephanny:**

Das pessoas.

**Entrevistadora:**

O que eu menos gosto daqui é?

**Stephanny:**

A poeira.

**Entrevistadora:**

O que tem aqui de mais diferente?

**Stephanny:**

Que aqui é livre. Quando, assim, por exemplo, a gente vai fazer alguma coisa não precisa estar vigiando porque sempre a gente pode brincar sem vigilantes.

**Entrevistadora:**

Completa a frase para mim: a Escola Classe Boqueirão é?

**Cauany:**

O melhor lugar do mundo.

**Entrevistadora:**

O que eu mais gosto de fazer é?

**Cauany:**

Brincar com os meus amigos e estudar um pouco.

**Entrevistadora:**

O que eu mais gosto aqui é?

**Aluna:**

As pessoas.

**Entrevistadora:**

O que eu mais gosto aqui é?

**Renata:**

As brincadeiras e as professoras.

**Entrevistadora:**

E o que eu menos gosto daqui?

**Renata:**

Os mosquitos e os matos.

**Entrevistadora:**

O que eu mais gostei de aprender aqui foi?

**Renata:**

A fazer dever assim em dupla, coisas diferentes.

**Entrevistadora:**

O que eu menos gostei de fazer aqui foi?

**Renata:**

Ficar só fazendo dever no livro.

**Entrevistadora:**

E o que você viveu aqui que você menos gostou?

**Marcos:**

Que eu menos gostei?

**Entrevistadora:**

É.

**Marcos:**

Não tem nada que eu não gostei não.

**Entrevistadora:**

Nada que você gostou?

**Marcos:**

Não, que eu não gostei.

## A VIAGEM PELA MEMÓRIA

**Entrevistadora:**

Todo mundo fecha o olho, a gente está no galpão. E agora aqui nesse galpão, bem no centro dessa roda que a gente está, aqui vai aparecer um túnel, um túnel mágico, um túnel do tempo. A gente vai entrar nele, um por um. E aí de repente cada um começou a diminuir um tanto. Cada um chegou no tamanho que tinha quando a gente chegou pela primeira vez na escola. Não aqui no Boqueirão, numa escola, na primeira escola da vida de vocês, vocês voltaram naquele tamanho. Vocês começaram a ser daquele jeito, o corte de cabelo era aquele que vocês tinham, até a roupa que vocês estavam usando assim começou a se transformar naquela que você usou no dia que você chegou na escola pela primeira vez. O que vocês estão sentindo nesse momento, qual é a sensação de vocês?

**Aluna:**

Aqui tinha o cheiro daquela florzinha branca, aquele cheirinho tipo de plástico.

**Aluno:**

Eu jogava bola.

**Aluna:**

Eu me lembro que eu estava com um macacão rosa bem pequenininho, com a blusa do uniforme por baixo, o meu cabelo estava solto com tiara, e uma sapatilha rosa também.

**Entrevistadora:**

E o que você sentiu quando você chegou na escola?

**Aluna:**

Eu senti muito medo.

**Aluna:**

No 1º ano não fazia nada não, só pintava.

**Aluna:**

Eu senti tristeza, que a minha mãe ia me deixar lá sozinha, tia.

**Aluna:**

Quando eu cheguei nessa escola eu levei uma advertência. Passou um dia, no outro eu levei outra advertência.



**Entrevistadora:**

Porque você levou?

**Aluna:**

Eu não sabia de nada daqui. Eu não sabia como é que era, eu não sabia o que não podia fazer, eu não sabia de nada. Aí eu fazia tudo o que eu encontrava na frente, eu mexia, fazia de tudo, eu fazia tudo. Aí peguei e levei três advertências só por causa disso.

**A PRIMEIRA ESCOLA****Aluna:**

A minha primeira escola foi muito interessante, eu ganhei muitos amigos, lá era muito colorido. E quando eu cheguei lá eu me senti muito sozinha, porque eu pensava que a minha mãe ia ficar lá comigo. O que eu mais gostava na escola era que era muito grande e tinha muitas crianças lá. E a atividade que eu mais gostava de fazer era separar sílabas.

**Aluna:**

Chegar na primeira escola foi muito legal, eu conheci muitos colegas, e lá era bem colorido. Lá no muro estava um menino pichando, eu conheci a diretora. Ela gostava de brincar muito com os alunos, e a minha professora ela gostava muito de cor de rosa. Eu senti bem aliviada, me senti mesmo. Eu fiquei, conheci um colega lá muito bom, que ele fazia atividade comigo, me ajudava em todas as atividades. Das brincadeiras que ele fazia, que as crianças fazia, a professora. Nós brincava de cobra cega, nós brincava de amarelinha, e outras coisas, muitas coisas. Minha atividade preferida era artes, desenhar, fazia pintar, mexia com tinta, se melecava todinha.

**Aluna:**

Quando eu cheguei na minha primeira escola foi muito divertido, eu conheci vários amigos meus. Só o que eu não gostei foi que a minha mãe não ficou comigo, nem o meu pai, porque eles precisavam trabalhar e eu precisava ficar na escola para aprender um pouco mais. Eu me senti muito feliz e um pouco triste. O triste foi porque a minha mãe não ficou comigo, e o feliz foi porque eu aprendi muitas coisas legais e me diverti muito. A minha atividade favorita foi ler. Ler, ver, se divertir um pouco, escrever também, desenhar.

**Aluno:**

Na minha primeira escola foi terrível, por causa que os meninos tacou a bolinha de papel no outro e falou que foi eu, e a professora brigou comigo. A professora era legal e os meninos era ruim. Aí me senti nervoso por causa que era o primeiro dia, na minha primeira escola. Eu gostava mais do recreio, quando eu jogava bola. A minha atividade favorita era matemática.

**Aluno:**

Lá tinha muitas pessoas legal, a professora, a sala, os alunos, os meus colegas, só, e as brincadeiras. No primeiro dia de aula e eu me senti nervoso. Eu gostava das brincadeiras, educação física, principalmente quando tinha atividade de matemática. Era bem, fazia as contas, e achava muito legal matemática.

**Aluna:**

Quando eu cheguei na minha primeira escola eu fiquei com muito medo por causa que a minha mãe me deixou lá e eu fiquei chorando, gritando para ela me ficar lá comigo. Eu fiquei com medo porque eu não conhecia ninguém. Quando eu cheguei na minha primeira escola eu me senti muito insegura. O que eu mais gostava da minha primeira escola era a minha professora. A atividade que eu mais gostava da minha escola era artes.

**Aluna:**

Chegar na minha primeira escola foi legal porque eu conheci todas as pessoas que eu ainda não conhecia. Eu me senti feliz e alegre. O que eu mais gostava era de brincar. A minha atividade favorita era matemática e artes.

**Aluno:**

Chegar na minha primeira escola, ela era muito boa, eu conheci muitos amigos meus. As meninas eram um pouco chatas, mas eu gostei.

**Entrevistadora:**

Como você se sentiu quando você chegou lá nessa escola?

**Aluno:**

Eu me senti bem.

**Entrevistadora:**

E o que você mais gostava de fazer lá?

**Aluno:**

Brincar.

**Entrevistadora:**

O que você menos gostava?

**Aluno:**

Era quando a professora me dava bronca.

**Entrevistadora:**

Por que ela te dava bronca?

**Aluno:**

Ah, porque eu fazia coisa errada.

**Entrevistadora:**

Que tipo de coisa errada que você fazia na sua primeira escola?

**Aluno:**

Eu brigava lá.

**Entrevistadora:**

Você brigava? E qual era a sua atividade favorita lá na sua primeira escola?

**Aluno:**

Ciências.

**Entrevistadora:**

Que tipo de atividade de ciências que você gostava?

**Aluno:**

O universo.

**Entrevistadora:**

Samantha, como foi chegar na sua primeira escola?

**Samantha:**

Como foi chegar na minha primeira escola? Foi legal, porque eu conheci muitos amigos, que eu nem conhecia antes. Eu me sentia muito alegre e feliz. O que eu mais gostava de fazer lá era brincar e correr atrás das borboletas.

**Entrevistadora:**

E o que você menos gostava de fazer lá?

**Samantha:**

Quando a professora me dava bronca.

**Entrevistadora:**

E o que você fazia para levar bronca?

**Samantha:**

Não é que eu fazia, é que as outras meninas fazia e botava a culpa em mim.

**Entrevistadora:**

Oh gente! E qual era a sua atividade favorita?

**Samantha:**

A minha atividade favorita era a de matemática.

**Entrevistadora:**

Que tipo de atividade?

**Samantha:**

Contas. Eu gosto de contas.

**Entrevistadora:**

João, como foi chegar na sua primeira escola?

**João:**

Importante.

**Entrevistadora:**

Por quê?

**João:**

Porque eu queria aprender.

**Entrevistadora:**

E o que você sentiu quando chegou lá?

**Aluno:**

Feliz.

**Entrevistadora:**

E o que você mais gostava de fazer na sua primeira escola?

**João:**

Jogar bola.

**Entrevistadora:**

E o que você menos gostava de fazer?

**João:**

Ganhar bronca.

**Entrevistadora:**

E qual era a sua atividade favorita lá?

**Aluno:**

Artes.

**Entrevistadora:**

Como foi chegar na sua primeira escola?

**Aluno:**

Não sei, faz tempo.

**Entrevistadora:**

Faz muito tempo?

**Aluno:**

Faz.

**Entrevistadora:**

Por que faz muito tempo?

**Aluno:**

Porque eu era pequenininho.

**Entrevistadora:**

Mas então tá. E você lembra o que você sentia nessa primeira escola, a primeira vez que você foi para a escola?

**Aluno:**

Ruim.

**Entrevistadora:**

Era ruim?

**Aluno:**

Era.

**Entrevistadora:**

Por quê?

**Aluno:**

Porque eu ficava sozinho.

**Entrevistadora:**

E o que você mais gostava de fazer?

**Aluno:**

Jogar bola.

**Entrevistadora:**

E o que você menos gostava de fazer?

**Aluno:**

De pintar.

**Entrevistadora:**

E qual era a sua atividade favorita lá?

**Aluno:**

Jogar bola.

Falha no áudio (17:30 até 19:06)

**Música:**

Agora pode tomar banho,  
Agora pode sentar pra comer,  
Agora pode escovar os dentes,  
Agora pega o livro, pode ler.

Agora tem que jogar videogame,  
Agora tem que assistir TV,  
Agora tem que comer chocolate,  
Agora tem que gritar pra valer!

Agora pode fazer a lição,  
Agora pode arrumar o quarto,  
Agora pega o que jogou no chão,

Agora pode amarrar o sapato.

**SEGUNDO ANO  
NO PARQUINHO...  
A AREIA**

**Aluno:**

Eu estava no 2º ano.

**Entrevistadora:**

Foi marcado por quais aprendizados?

**Aluna:**

Aprender a escrever, aprender a ler.

**Aluna:**

Pintar.

**Aluno:**

Brincar.

**Aluno:**

Desenhar.

**Aluno:**

Fazer as atividades.

**Aluna:**

Aprender do 0 até 500.

**Entrevistadora:**

E no 1º ano vocês aprenderam o quê?

**Aluno:**

Praticamente nada.

**Aluna:**

A gente aprendeu a, praticamente a pintar e a fazer...

**Aluno:**

Desenhar.

**Aluno:**

Eu aprendi a separar sílabas.

**Aluno:**

E a escrever.

**Aluna:**

As vogais, as consoantes.

**Entrevistadora:**

O que mais você gostou?

**Aluno:**

Tinha ciências e geografia.

**Entrevistadora:**

Mas o que você gostou de aprender em ciências e geografia?

**Aluno:**

O corpo humano em ciências, e em geografia tia eu não lembro não.

**Entrevistadora:**

E você Cauany?

**Cauany:**

Eu, quando a professora me ensinou a contar com os bonequinhos.

**Aluna:**

Aprender brincando, igual hoje no 5º ano.

**Entrevistadora:**

E você Rafa, qual atividade que você se sentiu bem?

**Rafa:**

O meu primeiro maior texto de português.

**Entrevistadora:**

Foi no 2º ano?

**Rafa:**

Foi. Foi de três quadros e... foi três quadros e meio.

**Entrevistadora:**

E você gostou?

**Aluno:**

Amei. Só uma parte, mais ou menos eu gostei. Mas era legal.

**Entrevistadora:**

E agora uma atividade que você se sentiu mal.

**Rafa:**

Matemática, eu me sentia muito triste fazendo matemática.

**Aluna:**

Eu, a pior história que eu quis fazer foi história.

**Aluna:**

Joilton, qual as suas lembranças do 2º ano?

**Joilton:**

As brincadeiras.

**Aluna:**

E o que você mais gostou de aprender no 2º ano?

**Joilton:**

Atividade de matemática.

**Aluna:**

Teve alguma coisa que tentaram te ensinar e você não aprendeu? Como você se sentiu?

**Joilton:**

Geografia eu me senti muito fraco.

**Aluna:**

No 2º ano eu?

**Joilton:**

Era legal.

**Aluna:**

Eu gostava de?

**Joilton:**

De brincar.

**Aluna:**

Eu no 2º ano eu fazia?

**Joilton:**

Coisas.

**Aluna:**

A minha professora era?

**Joilton:**

Chata.

**Aluna:**

Eu sentia?

**Joilton:**

Vergonha.



**Aluna:**

Qual era a atividade que você mais gostava?

**Aluno:**

De correr.

**Aluna:**

E a que você não gostava?

**Aluno:**

De ficar sentado.

**Aluna:**

No 2º ano eu era?

**Aluno:**

Chato.

**Aluna:**

No 2º ano eu aprendi?

**Aluno:**

A correr.

**Aluna:**

No 2º ano eu gostava?

**Aluno:**

De jogar.

**Aluna:**

No 2º ano eu fazia?

**Aluno:**

Atentava.

**Música:**

Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz,  
Sentirá o ar sem se mexer,  
Sem desejar como antes sempre quis,  
Você vai rir... sem perceber,  
Felicidade é só questão de ser,  
Quando chover... deixar molhar...  
Pra receber o sol quando voltar.  
Lembrará os dias que você deixou passar sem ver a luz,  
Se chorar, chorar é vão,  
Porque os dias vão pra nunca mais...

Melhor viver meu bem,

Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,  
Chorar, sorrir também e depois dançar na chuva  
Quando a chuva vem.

Melhor viver meu bem,  
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,  
Chorar, sorrir também e dançar,  
Dançar na chuva quando a chuva vem.

Tem vez que as coisas pesam mais  
Do que a gente acha que pode aguentar,  
Nessa hora fique firme pois tudo isso logo vai passar,  
Você vai rir... sem perceber...  
Felicidade é só questão de ser,  
Quando chover... deixar molhar...  
Pra receber o sol quando voltar.

Melhor viver meu bem,  
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,  
Chorar, sorrir também e depois dançar na chuva  
Quando a chuva vem.

Melhor viver meu bem,  
Pois há um lugar em que o sol brilha pra você,  
Chorar, sorrir também e dançar,  
Dançar na chuva quando a chuva vem.  
Dançar na chuva quando a chuva vem.  
Dançar na chuva quando há chuva.

**Aluna:**

O seu, 3 mais 2 é 5. Pode fazer na lousa que está certo, desse jeitinho, escrever.

**Aluna:**

Eu acho que a professora foi legal, por causa que o meu sonho não era ser professora, mas eu acho que ser professora também é bom, é bom sentir uma sensação de tudo o que você aprendeu falar para aquelas pessoas pra ela aprender. Tipo, sei lá, se eu aprendi de um jeito ruim eu vou fazer elas aprenderem de um jeito melhor, para elas conhecerem várias coisas.

**TERCEIRO ANO**

**Entrevistadora:**

Cada um vai escrever, cada um vai pensar em uma pergunta. Qual a pegada que a gente está agora?

**Aluna:**

Sobre o 3º ano.

**Aluno:**

Nós estamos apresentando o 3º ano. O que você aprendeu com as professoras que você estudou no 3º ano?

**Aluno:**

Respeitar os outros.

**Aluno:**

O 3º ano serve para?

**Aluno:**

Estudar.

**Aluno:**

No 3º ano você se sentiu?

**Aluno:**

Feliz.

**Aluno:**

No 3º ano eu gostava?

**Aluno:**

De futebol.

**Aluno:**

No 3º ano eu queria?

**Aluno:**

Saber mais.

**Aluno:**

No 3º ano eu sabia?

**Aluno:**

Português.

**Aluno:**

No 3º ano eu não sabia?

**Aluno:**

Matemática.

**Aluna:**

Como é o seu nome?

**Stephanny:**

Stephanny.

**Aluna:**

Quantos anos você tem?

**Stephanny:**

11.

**Aluna:**

Stephanny, você tinha muitos professores no 3º ano?

**Stephanny:**

Sim.

**Aluna:**

Quantas?

**Stephanny:**

Cinco, por aí.

**Aluna:**

Qual é a sua opinião sobre isso?

**Stephanny:**

Que eu achava muito ruim, porque eu quase não aprendia nada, nem os meus colegas, porque ficava mudando de professora, mudando de professora, e a gente quase não aprendia.

**Aluna:**

Qual foi a sua atividade preferida?

**Stephanny:**

Era quando a professora dava matemática para a gente.

**Stephanny:**

O 3º ano serve para quê?

**Aluna:**

Para aprender.

**Stephanny:**

No 3º. Ano você se sentiu?

**Aluna:**

Chata.

**Stephanny:**

No 3º eu gostava?

**Aluna:**

De nada.

**Stephanny:**

No 3º ano eu queria?

**Aluna:**

Sair de lá.

**Aluna:**

Qual foi a sua atividade favorita?

**Aluna:**

Português.

**Aluna:**

Por quê?

**Aluna:**

Porque eu aprendia, eu achava que eu aprendia mais lá.

**Aluna:**

No 3º ano você se sentia?

**Aluna:**

Me sentia alegre.

**Aluna:**

No 3º eu queria?

**Aluna:**

Eu? Eu queria ter aprendido mais.

**Aluna:**

A brincadeira que eu mais gostei foi adedoni.

**Aluno:**

O 3º ano serve para?

**Aluno:**

Estudar.

**Aluno:**

No 3º ano você se sentiu?

**Aluno:**

Bem.

**Aluno:**

No 3º ano eu gostava?

**Aluno:**

De estudar.

**Aluno:**

No 3º ano eu queria?

**Aluno:**

Saber ler melhor.

**Aluno:**

No 3º ano eu sabia?

**Aluno:**

Brigar.

**Aluno:**

Qual foi sua atividade favorita?

**Aluno:**

Matemática.

**Aluno:**

Por quê? No 3º ano eu gostava?

**Aluno:**

Eu gostava de jogar futebol.

**Aluno:**

No 3º ano eu queria?

**Aluno:**

Saber ler.

**Aluno:**

No 3º ano você pensava que no 4º ano?

**Aluno:**

Era melhor do que no 3º ano.

**Aluno:**

No 3º ano você se sentiu?

**Aluno:**

Triste.

**Aluno:**

No 3º ano eu gostava?

**Aluno:**

De brincar.

**Aluno:**

No 3º ano eu queria?

**Aluno:**

Passar para o 4º.

**Aluno:**

No 3º ano eu sabia?

**Aluno:**

Matemática.

**Aluno:**

No 3º ano eu não sabia?

**Aluno:**

Português.

**Entrevistadora:**

Quando você se propôs em ser a professora na nossa atividade, o que você pensou em fazer?

**Aluna:**

Eu pensei em fazer ditado, aí depois eu vou fazer os ditados lá, de 1 até 10, aí depois eu vou pegar, quando eu terminar eles vão fazer um texto com essas palavras, de 1 até 10 do ditado, aí depois do lado eu vou fazer uma continha para eles. Então gente, vamos arrumando a sala, assim, em dois. Olha gente, tem que ter três palavras, tem que ter começo, meio e fim, e tem que ter sentido o que vocês fizerem nesse texto com essas palavras aqui.

**Entrevistadora:**

Para celebrar o 3º ano que a gente está lembrando esses dias, qual a brincadeira que vocês querem fazer?

**Aluna:**

Polícia e ladrão.

**Aluna:**

Tipo, duas pessoas tiram o time. Aí um time é de polícia e outro é de ladrão.

**Aluno:**

E a polícia tem que pegar o ladrão.

**Aluno:**

Eu não quero brincar não.

## QUARTO ANO

**Aluno:**

Era muito bom lá no 4º ano.

**Entrevistadora:**

Como começou o 4º ano? Vocês chegaram na escola no primeiro dia de aula?

**Aluno:**

Era muito estranho, eu não conhecia ninguém.

**Aluna:**

Eu conhecia.

**Aluno:**

Eu não conhecia ninguém, ninguém, ninguém.

**Aluna:**

Porque foi as mesmas pessoas do 3º.

**Aluno:**

Nós brincava de várias brincadeira.

**Aluna:**

Queimada.

**Aluno:**

Bola, futebol.

**Aluna:**

A gente queria uma brincadeira, vocês queriam outra, aí a gente foi lá e combinou.

**Aluno:**

Nós combinou uma semana de queimada e uma semana de futebol.

**Aluna:**

Briga. Naquele tempo a gente não conseguia resolver na conversa, agora nós consegue, mas naquele tempo tudo era briga, tudo era...

**QUINTO ANO****APRENDER****DOCUMENTÁRIO****REFLETIR****DESPEDIR****Alunas:**

Agora a gente vai falar do 5º ano.

**Entrevistadora:**

Quando dentro da escola as coisas que você começou a aprender a fazer começaram a ter sentido?

**Aluna:**

Ai... assim, quando as professoras me davam, assim, o valor da minha ideia para dividir com todos. Aí se outra, se aparecesse outra pessoa com a ideia diferente a gente conversava e ia



conversando até ver qual era a ideia melhor. Eu aprendi com o documentário, que ele foi divertido. E várias coisas também eu não sabia, agora eu sei.

**Aluna:**

Antes da gente fazer esse documentário eu acho que a gente, tipo, a gente era mais durão, todo mundo: nossa, é o nosso dever. Aí só o dever do livro. Aí agora não, a gente brinca também, a gente faz, a gente aprende fazendo o dever, a gente aprende brincando, aprende também passando o conteúdo. Aprendeu várias coisas no documentário.

**Aluna:**

Antes a professora que escolhia, né. Aí agora a gente pode conversar, trocar ideia do que pode ser um dever de casa, o que pode ser um dever. As vezes a professora vai lá e fala: “gente, o que vocês querem pra hoje?” Aí a gente pode falar, dar opinião. Aí a gente fala quais é as coisas que a gente gosta de fazer nesse dia.

**Entrevistadora:**

Aprender é?

**Aluna:**

Aprender é divertir, porque você, assim, eu não sei fazer 5 mais 5, aí se eu aprender eu sei. E eu posso levar isso para todo mundo que não sabe ainda, aí eu posso dividir com as outras pessoas também.

**Aluna:**

Eu acho que o melhor jeito de você aprender é você aprender com um jeito claro. Tipo, de você não só falar: é para fazer isso e aquilo.

**Aluna:**

Olha, eu gosto de aprender conversando. É uma questão que eu não sei, é uma coisa que eu não entendi, aí eu já vou bem saber, perguntar para a pessoa, e ela me responde. Ela não me responde a resposta, mas ela me ajuda.

**Aluna:**

Eu queria continuando aprendendo do jeito que eu aprendi aqui, conversando, não gritando, e não com ignorância, falando normal. Eu pergunto uma coisa e vão lá e respondem. Brincando, estudando, revendo, toda a história que a gente já passou por aqui.

**Entrevistadora:**

Se vocês pudessem deixar assim um recado para os futuros professores de vocês?

**Aluna:**

Eu acho que a gente, como a gente deve dar valor no que a gente tem, eles também deveriam dar valor na gente, por causa que eles também podem aprender com a gente.

**Aluna:**

Eu queria falar assim que é o meu último ano aqui na escola, eu não queria deixar aqui, queria ficar vários outros anos.

**Aluna:**

Aqui eu conheci várias pessoas diferentes. Aqui é pequeno, mas aqui tem um amor maior.

FIM

SE VOCÊ QUER IR RÁPIDO,  
VÁ SOZINHO.  
SE VOCÊ QUER IR  
LONGE,  
VÁ ACOMPANHADO.

PROVÉRBIO AFRICANO

DIRETORAS E DIRETORES:  
CAUANY, JOÃO, JOILTON, MARCOS, RAFAELA, RENATA, RIAN, SAMANTHA,  
STEPHANNY, VITÓRIA, YAN EDUARDO E PROFESSORA TAMINE.

QUINTO ANO DO E.F.  
2014

**Música:**

Beija-flor me chamou: olha  
Lua branca chegou: na hora  
O beija-mar me deu prova  
Uma estrela bem nova  
Na luminária da mata  
Força que vem e renova

**\*Os escritos em vermelho são os textos que aparecem como legenda no vídeo.**

**\*\*As falas em preto são as transcrições das falas e das músicas**