



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

**O protagonismo discente e docente
por oficinas: experiências do
Projeto Universidade e
Escola Sem
Muros.**

**PE
DA
GO
GIA**

**TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE
CURSO**

FEITO POR VITÓRIA
MOURA ALVES COM A
ORIENTAÇÃO DA
PROFESSORA DOUTORA
ANDREA VERSUTI.



BRASÍLIA
2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS

VITÓRIA MOURA ALVES

**O PROTAGONISMO DISCENTE E DOCENTE POR OFICINAS:
experiências do Projeto Universidade e Escola Sem Muros**

BRASÍLIA – DF

2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS

VITÓRIA MOURA ALVES

**O PROTAGONISMO DISCENTE E DOCENTE POR OFICINAS:
experiências do Projeto Universidade e Escola Sem Muros**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

Orientadora: Professora Doutora Andrea Cristina Versuti

BRASÍLIA – DF

2019

VITÓRIA MOURA ALVES

**O PROTAGONISMO DISCENTE E DOCENTE POR OFICINAS:
experiências do Projeto Universidade e Escola Sem Muros**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Andrea Cristina Versuti – Orientadora/Presidente
Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)
Faculdade de Educação (FE) - Universidade de Brasília (UnB)

Professora Doutora Edileuza Fernandes da Silva – Membro Titular
Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)
Faculdade de Educação (FE) - Universidade de Brasília (UnB)

Professora Mestra Rose Meire da Silva de Oliveira – Membro Titular
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Professora Doutora Paula Gomes de Oliveira – Membro Suplente
Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)
Faculdade de Educação (FE) - Universidade de Brasília (UnB)

BRASÍLIA – DF

2019



O eu criança de Vitória dedica este escrito de palavras e de imagens às crianças e suas infâncias, em especial para as que são membras do Projeto Universidade e Escola Sem Muros.

“Um dia eu vi um pesquisador positivista que fazia uma pesquisa sobre infância. Ele me pareceu tão importante. Outro dia eu vi um pesquisador construtivista que pesquisava com crianças. Ele me pareceu tão útil. Um outro dia eu vi um pesquisador bem estranho e que era pesquisado por infâncias. Este eu juro de pés juntos que era um tolo ou um pouco poeta.”

*Cartagrafâncias, Luciano Bedin da Costa, Aline Baierle, Giane Farina e Letícia Fonseca.
(Estátuas de Nuvens, 2017, p.5)*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são a forma de expressar meu amor. Primeiramente, sou grata a Deus, Ele que é bom o tempo todo. Bem como, ao Rei e Senhor da minha vida, Jesus, pois sem a vida que ele me proporciona eu não viveria na busca incessante pelo amor, inclusive pelo amor que me move a ser da educação.

Também agradeço a Nossa Senhora Aparecida e ao meu padroeiro São José Operário, por rogarem por mim ao bom Deus de forma incansável ao longo de meus primeiros passos na caminhada acadêmica. Assim, após os agradecimentos do plano do céu, inicio meus agradecimentos ao plano da terra, aos que são frutos da graça divina em minha vida.

À minha base sinônimo de família amada: minha mãe Tânia, meu pai Raimundo e minha irmã/minha vida Kamilla, por experienciarem o curso de pedagogia na Universidade de Brasília junto comigo, sem medir esforços para contribuir com minha formação. Esse trabalho de conclusão de curso, bem como meu diploma, não é só meu, é nosso, afinal, toda vitória é sempre coletiva, e essa certeza, eu aprendi nos livros de conhecimento inesgotável que é viver e amar com vocês.

À minha mais que querida Professora Doutora Andrea Cristina Versuti, por me ensinar a caminhar na pista de voo da docência, alimentando minhas asas sempre que possível e, às vezes, no impossível também. No P de Professora Andrea, nada que eu diga será suficiente para expressar não apenas a minha gratidão, mas o amor por esses anos de caminhada juntas, e aqui incluo minha amiga e parceira Glenda Esther Ferreira. Nosso trio, que é resistência e arte do encontro, não foi apenas um meio para conseguir me formar, mas sim, uma parceria para a vida. Vida para a educação e pela educação.

Às escolas públicas, em especial as da cidade de Candangolândia, bem como seus professores e professoras, que me mostraram em minha caminhada na educação básica que educação é direito e que, por isso, pesquisar educação é lutar. Fui a primeira da minha família a entrar na universidade pública, mas não serei a última, dado que, as universidades públicas - melhores do país - também são por direito lugar da escola pública.

À Emanuel Ribeiro Dias, minha grande amiga criança, por compartilhar sua infância comigo e suscitar, junta a todas as crianças que convivi/criei e convivo/crio, inclusive a minha própria infância, minha vida profissional e passos na academia para pesquisar com crianças e deixar-me ser pesquisada por elas.

Ao meu companheiro, Matheus Henrique Irineu, por me apoiar e caminhar junto comigo, em especial nesse semestre e nos meses de construção desse trabalho de conclusão de

curso, nos quais, os dias pareciam ter doze horas de tão corridos. Matheus, dádiva de Deus, obrigada, por ser meu abraço casa. Juntos somos imbatíveis.

Por fim, e não menos importante, minha infinita gratidão ao Projeto Universidade e Escola Sem Muros e sua fiel parceira, a escola Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas, por me mostrarem na prática o que é aprender com a experiência e me formar na experiência. Crianças, professoras, professores e demais membros e membras desse projeto, as palavras são insuficientes para mostrar minha gratidão.

Portanto, esse trabalho está lotado de imagens, elas que permearam nossos olhares durante esses anos de parceria na reflexão sobre o protagonismo e sua potência para reafirmar a escola como o espaço para ensinar, aprender, criar, enfim, experimentar a vida e educar-se em coletivo.

RESUMO

No contexto da sociedade da informação, a escola, sinônimo de formação humana, é cobrada para se adequar às mudanças pós-industriais. Assim, os docentes são pressionados e as infâncias atravessadas pelo tempo acelerado, que impede a livre criação. Em busca de contribuir para essa realidade, o Projeto Universidade e Escola Sem Muros, que é pesquisa, ensino e extensão da Universidade de Brasília, caminha junto à escola para a livre criação e valorização de seus saberes, conhecimentos e produções, colaborando com outros olhares sobre o mundo, junto a ampliação do repertório cultural por meio da experiência. Como uma das agentes dessa experiência, compartilho nesse trabalho de conclusão de curso os resultados da pesquisa que objetivou compreender como oficinas baseadas nos multiletramentos e na multirreferencialidade podem contribuir para o protagonismo discente e docente. Esta pesquisa foi realizada com metodologia qualitativa de natureza teórico-prática, tendo como objetivos específicos: verificar como as oficinas de multirreferencialidade vividas pelo projeto contribuem para a formação continuada dos docentes, ressaltando quais as percepções destes sobre a atuação do projeto na escola, bem como estudar como as oficinas de multiletramentos praticadas pelo projeto contribuem para o protagonismo dos discentes, compartilhando as narrativas presentes nas produções das crianças realizadas nas oficinas. Contudo, os principais apontamentos do estudo são que; para que a escola seja protagonizada pelos docentes e pelos discentes são necessárias práticas que valorizem os multiletramentos, como a experiência com oficinas, para que por meio da expressão das multirreferencialidades a escola seja o espaço privilegiado para o aprender e ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Oficinas. Projeto Universidade e Escola Sem Muros. Protagonismo discente. Protagonismo docente. Multiletramentos.

ABSTRACT

In the context of the information society, the school, synonymous of human formation, is charged to adapt to post-industrial changes. Thus, teachers are pressured and childhoods traversed by accelerated time, which prevents free creation. Seeking to contribute to this reality, the project Universidade e Escola Sem Muros, which is research, teaching and extension of the Universidade de Brasília, walks with the school for free creation and enhancement of its knowledge, knowledge and productions, collaborating with other perspectives, along with the expansion of the cultural repertoire through experience. As one of the agents of this experience, I share in this course work the results of the research that aimed to understand how workshops based on multiliteracies and multi-references can contribute to student and teacher protagonism. This research was carried out with qualitative methodology of theoretical and practical nature, having as specific objectives: to verify how the multi-referential workshops lived by the project contribute to the continuous formation of the teachers, emphasizing what were their perceptions about the project performance in the school, as well as to study how the multiliteracies workshops practiced by the project contribute to the protagonism of the students, sharing the narratives present in the children's productions held in the workshops. However, the main notes of the study are that ; to the School be carried out by teachers and students, practices that value the multiliteracies, such as the experience with workshops, are necessary so that through the expression of multi-references the school is the privileged space for learning and teaching.

PALAVRAS-CHAVE: Workshops. Projeto Universidade e Escola Sem Muros. Student protagonism. Teaching role. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Vitória de azul, no azul do museu vivo..... | 11 |
| Figura 2 - Eu fui criando minha infância..... | 12 |
| Figura 3 - Início do amor pela escola pública..... | 13 |
| Figura 4 – O dia que eu fui a filosofia..... | 15 |
| Figura 5 - Eu e minha amiga de infância..... | 17 |
| Figura 6 - Amizade e ensino médio..... | 18 |
| Figura 7 - Família, nós passamos na UnB..... | 20 |
| Figura 8 - Minha aventura com o inglês..... | 22 |
| Figura 9 - Só é anjo quem ama..... | 23 |
| Figura 10 - Minha cidade, meu território..... | 24 |
| Figura 11 - Servir ao público..... | 26 |
| Figura 12 - Vitórias são sempre coletivas..... | 27 |
| Figura 13 - Emanuel, meu grande amigo criança..... | 29 |
| Figura 14 - Obrigada, UnB!..... | 31 |
| Figura 15 - O que é felicidade?..... | 41 |
| Figura 16 – O cinema vai até a escola em 2018..... | 42 |
| Figura 17 - O cinema vai até a escola em 2019..... | 44 |
| Figura 18 - Obra da professora Rose expressando “nossa senhora sem rosto porque é a nossa senhora de todos nós”..... | 45 |
| Figura 19 - Primeira fase das oficinas..... | 46 |
| Figura 20 - Segunda fase das oficinas..... | 48 |
| Figura 21 - <i>Titanic</i> do Recanto..... | 50 |
| Figura 22 - A sereia das crianças no mar do nordeste com óleo..... | 51 |
| Figura 23 – Bandeirinhas de Volpi em <i>Stranger Things</i> | 52 |
| Figura 24 - Roda de conversa com docentes..... | 54 |
| Figura 25 - Escuta sensível..... | 68 |
| Figura 26 – Prancha..... | 70 |
| Figura 27 - Vovó Josefina Punk..... | 72 |
| Figura 28 - Vovó Josefina leitora..... | 73 |
| Figura 29 - Volpi em em <i>minecraft</i> | 74 |
| Figura 30 - Vovó Josefina em quadrinhos..... | 75 |
| Figura 31 - Vovó Josefina na floresta..... | 76 |

| | |
|---|----|
| Figura 32 - Releitura de fachada..... | 77 |
| Figura 33 - Releitura de Madona..... | 78 |
| Figura 34 - Releitura de Sereia..... | 79 |
| Figura 35 - Festa Junina em traços de lápis de escrever..... | 81 |
| Figura 36 - Festa Junina..... | 81 |
| Figura 37 – Criado e dito pelas crianças como a cultura brasileira..... | 83 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| MEMORIAL EDUCATIVO..... | 11 |
| INTRODUÇÃO..... | 34 |
| CAPÍTULO 1: REFLETINDO SOBRE AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS COM AS OFICINAS..... | 39 |
| 1.1 A escola e seus significados: a experiência do projeto na construção de abecedários..... | 40 |
| 1.2 O olhar das crianças sobre suas próprias infâncias: a experiência do projeto com a sétima arte..... | 42 |
| 1.3 Os mundos que a arte nos permitiu imergir: a experiência do projeto com o Mestre das Bandeirinhas..... | 45 |
| 1.3.1 Oficina: Conhecendo Volpi..... | 46 |
| 1.3.2 Oficina: Recontando Volpi..... | 48 |
| 1.4 Diálogo das experiências do projeto no espaço de coordenação pedagógica para a formação continuada dos docentes | 54 |
| 1.5 Tecendo linhas de encontro..... | 59 |
| CAPÍTULO 2: NOSSAS EXPERIÊNCIAS COM O DEVIR DA PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS..... | 62 |
| 2.1 Planejamento das oficinas: multiletramentos e multirreferencialidades nos mundos infantis que perpassam a escola..... | 64 |
| 2.2 De um bilhete ao “o que eu quiser que seja”: crianças produtoras de cultura..... | 67 |
| 2.2.1 Volpi e Vovó..... | 71 |
| 2.2.2 Releitura..... | 76 |
| 2.2.3 Miscelânea..... | 79 |
| 2.3 Descolonização dos pensamentos e dos corpos pelas experiências com as infâncias..... | 82 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 84 |
| PERSPECTIVAS FUTURAS..... | 86 |
| REFERÊNCIAS..... | 87 |

MEMORIAL EDUCATIVO

*“Não há saber mais
ou saber menos:
Há saberes diferentes.”
Paulo Freire*

Figura 1 - Vitória de azul, no azul do museu vivo.



Fonte: Autora (2019).

Com a junção das palavras “memorial” e “educativo”, logo, penso em educação e vida (Figura 1). Entendo que separar a educação das experiências da vida é uma ação sem sentido, por isso, nesse memorial, busquei trazer um pouco da minha trajetória na escola, que é o espaço de educação formal, mas também minhas experiências nos espaços coletivos de educação informal, como minha família e a catequese.

Educação Infantil – Parte 1

*“Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo...”
Toquinho*

Figura 2 - Eu fui criando minha infância.



Fonte: Autora (2001;2019).

Com três anos de idade tive minha primeira experiência escolar (Figura 2), ocorreu na Escola Ponta de Lápis que é uma pequena escola particular na minha cidade. Minha mãe conta que o objetivo de me matricular nessa escola era que eu pudesse brincar, jogar e me encontrar com outras crianças, pois era filha única. Nessa escola, eu entrei no Jardim I, apesar de que, com a idade que eu tinha, era para ter sido matriculada no maternal, mas devido a minha desenvoltura com a fala minha mãe conta que a escola acabou se confundindo e me colocando no Jardim I. Foi quando comecei a ser apresentada ao alfabeto e aos números.

Lembro-me de poucas coisas desse ano em que estive na escola Ponta de Lápis, mas são ótimas lembranças: brincava muito de fazer cestinhas e cobrinhas de massinha, tinha lápis jumbo de diferentes cores, e também foi nessa escola que dancei quadrilha pela primeira vez, despertando meu amor por festas juninas desde então. Por fim, recordo-me dos meus vários coleguinhos de classe e dos meus ótimos “tios” e “tias” que muito me respeitavam e, dessa forma, me ensinavam a respeitar.

Educação Infantil – Parte 2

*“Basta imaginar e ele está
Partindo, sereno e lindo
Se a gente quiser
Ele vai pousar...”
Toquinho*

Figura 3 - Início do amor pela escola pública.



Fonte: Autora (2002;2004;2019).

Após um ano na Escola Ponta de Lápis, meus pais decidiram me colocar em outra escola (Figura 3), pois a mensalidade estava cara e eu já havia completado quatro anos de idade e, portanto, poderia ser matriculada no Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC), uma escola pública de muito prestígio na cidade por sua qualidade no ensino. Nela, eu passei pelo Pré 1, 2 e 3 e aprendi a fazer desenhos mais aprimorados, a entender melhor as cores, algumas formas geométricas como o círculo e o quadrado e revi o alfabeto e os números.

Ademais, eu passei por muitas atividades socializadoras e integradoras no CEIC como: passeios, festas, apresentações, noite do pijama, teatros, música, atividades ligadas à valorização e reconhecimento do folclore brasileiro, oficinas com matérias recicláveis, entre outras. Todas essas atividades eram sempre propostas a serem feitas em grupo ou em família, o que me levou a criar a percepção de que somos “um grande grupo” onde todos são importantes para que tudo ocorra bem. Por fim, nessa etapa ainda não possuía um grupo fechado de coleguinhas, brincava com todos, como é de costume nessa fase da infância.

Ensino Fundamental I

*“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”*

Guimarães Rosa

Figura 4 – O dia que eu fui a filosofia.



Fonte: Autora (2008;2019).

Com sete anos iniciei, na Escola Classe 02 da Candangolândia, a primeira parte do ensino fundamental e lá a completei. Muitas são as lembranças dessa escola, porém acredito que as maiores delas são: a presença contínua de amizades centradas em apenas um grupo, as feiras culturais que amava participar, os arraiais, as aulas de artes, as produções de texto, a ajuda da minha mãe nas atividades de casa e nos estudos para provas, o forte incentivo à leitura diária com um projeto que dedicava parte da aula ao universo dos livros, o uso contínuo de brincadeiras cheias de regras que instigava o senso de justiça e o respeito ao outro.

O projeto diário de leitura merece mais linhas e destaque, pois ocorreu devido a existência da Biblioteca da escola, com o nome de Cora Carolina. Foi meu primeiro contato com a poetiza e a primeira memória que tenho de uma biblioteca. Muito carinho tenho por essas experiências, já que a biblioteca da escola, foi o primeiro contato com uma variedade de livros, pois meus pais não tinham condições de comprá-los. Logo, eu tinha em casa pouquíssimos livros, de coleções simples, que eram comumente vendidos nas escolas por empresas, por valores perto de dez reais. Deixo aqui minha sincera gratidão a escola pública pelo contato com o mundo sem fim da leitura.

Também foi nessa escola que tive diversos problemas com a alfabetização. Descobri apenas aos 13 anos de idade que estava vinculada a interposição lingual, também conhecida como ceceo. Esse distúrbio na fala me trouxe diversas dificuldades de alfabetização e foi totalmente despercebido por parte das professoras que viram as dificuldades de escrita e fala como falta de esforço, sem o devido interesse e a escuta sensível das minhas queixas de dificuldade para entender quais seriam os fatores que estariam causando embaraços no meu aprendizado, como a dificuldade na diferenciação dos sons e de algumas letras como o s/c/z, por exemplo. Como apoio nessa luta da infância agradeço a professora Maria Helena e a minha mãe por escutarem meus apelos e moverem o que podiam para contribuir com o meu aprendizado na fase de alfabetização.

Ainda, foi nessa escola que tive a primeira experiência com uma peça teatral que me recordo. Eu e mais três colegas de turma, realizamos sob a direção de uma professora da escola, a apresentação da peça “Filo e Sofía conhecendo a Filosofia”, na qual eu fui a filosofia (Figura 4). Hoje, ao recordar essa experiência me vejo caindo no riso, pois, como pode alguém interpretar a filosofia? Quer personagem mais abstrato?

Foi de fato uma experiência que me tocou e que foi muito pensada, treinada e fruto do trabalho coletivo. Após semanas de treino, preparo do figurino tão complexo (o meu foi feito pela minha mãe, cheio de cores, interrogações e criatividade) e decoração do texto, nos apresentamos para todos os alunos da escola, que até onde me recordo, eram crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do turno matutino.

Contudo, nessa etapa escolar, apesar das muitas atividades e matérias que incentivaram o meu desenvolvimento, grande parte das atividades pedagógicas nos tratavam apenas como receptores de conteúdo. Assim, eu aprendi muito nessa escola e nela tenho referência de várias educadoras, porém acredito que se tivesse tido a oportunidade de ter uma educação mais libertadora e interdisciplinar poderia alçar voos mais altos.

Ensino Fundamental II

*“É que eu também sou inventora,
inventando todo dia
um jeito novo de viver.”
Ana Maria Machado*

Figura 5 - Eu e minha amiga de infância.



Fonte: Autora (2009;2012;2019).

Depois de completar o ensino fundamental I fui para o Centro de Ensino Médio Júlia Kubistchek no primeiro ano de sua reinauguração. Esse período escolar dos onze aos quinze anos de idade foi muito importante para mim, pois ocorreu ao longo da minha adolescência e logo, ajudou-me a firmar minha personalidade. Nessa escola, eu tive muitos colegas, amigos (Figura 5), fazia muito trabalhos e exercícios de casa, dos mais comuns aos mais criativos, como as apresentações de dança na disciplina de geografia. Muitas eram as matérias e mesmo assim sempre me esforcei para conseguir boas notas.

Ensino Médio

*“E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda a nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar...”
Toquinho*

Figura 6 - Amizade e ensino médio.



Fonte: Autora (2013;2015;2019).

Após terminar o ensino fundamental cheguei ao tão esperado ensino médio, regado de memorização e conteúdo sem fim, que também cursei no Centro de Ensino Médio Júlia Kubistchek (Figura 6). Nesse período, os anos foram sempre novos e diferentes:

- No primeiro ano, comecei a me adaptar aos novos colegas de turma, ao sistema de semestralidade e ao maior número de matérias, foi um ano importante, porém sem grandes emoções.
- No segundo ano, convivi com pessoas especiais que guardo no coração, apesar de ser apenas o segundo ano, nos sentíamos “terceirão” pelas alegrias, trabalhos, feiras, apresentações, passeios, amizades, festas de aniversário, interclasse e tudo mais que nos fazia parceiros e companheiros. Foi também no segundo ano que firmei amizades muito sólidas que mantenho contato até hoje. Todas muito ecléticas e que passaram muitas horas comigo fazendo trabalhos enormes como jornais murais (grandes cartazes de mais de dois metros) e seminários. Nós fomos crescendo, vivendo e somando nossas diferenças.
- No terceiro ano, a convivência com a turma continuava sendo ótima, porém já estávamos cansados e um pouco desacostumados com o modo de divisão das matérias que passaram de semestral, como éramos acostumados, para anual, como de costume nas demais escolas. Além disso, tínhamos responsabilidades que são peculiares no nosso colégio: como organizar o interclasse, que era aos sábados, fazer ao longo dos quatro bimestres uma “duografia” (termo criado na escola para definir a pesquisa longa pedida pela professora de Educação Física para ser realizada em dupla) e quatro feiras bimestrais, como Feira de Ciências e Sarau. O tema da minha “duografia” foi “Kart: o esporte que gera a saúde e adrenalina”, que fiz com uma colega de turma. O trabalho foi cansativo, mas foi maravilhoso e aprendi muito ao longo do ano. Contudo, o terceiro ano foi cheio de conhecimentos, intensidade, felicidade, parceria, trabalhos, eventos e experiências que marcaram minha vida.

Quanto aos professores do ensino médio, tive como de costume professores que nos ajudaram muito a refletir sobre a cidadania e em estudos mais complexos como as obras do PAS (Programa de Avaliação Seriada), cito aqui as professoras Zezé e Dione, e o professor Ivan. Por outro lado, também tive professores que em suas aulas dificilmente tínhamos voz para falar nossas próprias opiniões, compartilhar saberes e conhecimentos.

Cursinho pré-vestibular

*“O sonho é que leva a gente para a frente.
Se a gente for seguir a razão,
fica quietado, acomodado.”*
Ariano Suassuna

Figura 7 - Família, nós passamos na UnB.



Fonte: Autora (2016;2019).

No segundo e no terceiro ano do ensino médio, muitas foram as preocupações sobre o que faria quando saísse do colégio, após muitas pesquisas externas e internas e por meio de experiências decidi que gostaria de cursar pedagogia na Universidade de Brasília (UnB). Para isso, eu teria que estudar muito e voltei meus estudos para o PAS 2 e o PAS 3. Após muita expectativa, o resultado da primeira chamada do PAS 2015 ocorreu no dia da minha formatura do colégio e foi decepcionante não passar. Todavia, a formatura foi cheia de afeto e me impulsionou a continuar a lutar pelo sonho de cursar pedagogia na universidade federal.

Após um longo período de muitas pesquisas sobre a qualidade das faculdades particulares, eu me decidi ainda mais na busca pela aprovação na Universidade de Brasília e logo comecei os estudos intensos em minha casa para o vestibular. Até que meus pais conseguiram pagar um cursinho pré-vestibular para me ajudar, principalmente no estudo das matérias de exatas, nas quais eu tinha mais dificuldade de estudar sozinha, e foi assim que cheguei ao cursinho pré-vestibular.

No cursinho, estudei apenas três meses, onde tive de estudar em pouco tempo conteúdos que levariam anos para serem aprofundados no colégio. No curso, a relação de professores e alunos era bastante saudável, porém a necessidade de “correr contra o tempo” fazia de nós alunos recebedores de informação e memorização, apesar da competência dos profissionais que lá trabalhavam. Contudo, todo o estudo intensivo e cansativo durante o primeiro semestre de 2016, de domingo a domingo, contribuiu para a desejada aprovação na Universidade de Brasília, por meio do vestibular que ocorreu no meio de ano de 2016 (Figura 7).

Centro Interescolar de Línguas de Brasília 01 – CIL

“Não troco o meu "oxente" pelo "ok" de ninguém!”

Ariano Suassuna

Figura 8 - Minha aventura com o inglês.



Fonte: Autora (2015;2019).

O CIL marcou a minha vida quando o assunto é persistência, já que foi com muito esforço que lá me formei no curso de inglês em 2015. Frequentar o curso de inglês era difícil, já que eu tinha o desejo, a curiosidade e a facilidade com o espanhol. A falta de interesse na língua inglesa e a dificuldade que tinha de acompanhar as matérias faziam as idas ao CIL difíceis. Porém, no todo, foi uma experiência construtiva, onde conheci profissionais da educação comprometidos com a aprendizagem e com a criatividade. Ademais, eu contei com o apoio da minha família para superar a dificuldade.

Embora tenha sido difícil, eu me formei (Figura 8) e sei da importância desse idioma para o meu currículo, porém, eu continuo na expectativa de um dia ser fluente em espanhol, até mesmo pela trajetória que tive na UnB e devido ao contato com pesquisas decoloniais, pois,

apesar de antes do ensino superior eu não saber da existência desse conceito, eu já simpatizava, ou melhor, eu já o sentia nas minhas raízes nordestinas, mineiras e cangaceiras.

Catequese

*“O meu mandamento é este: amem-se uns aos outros,
assim como eu vos amei.”*

Jo 15,12

Figura 9 - Só é anjo quem ama.



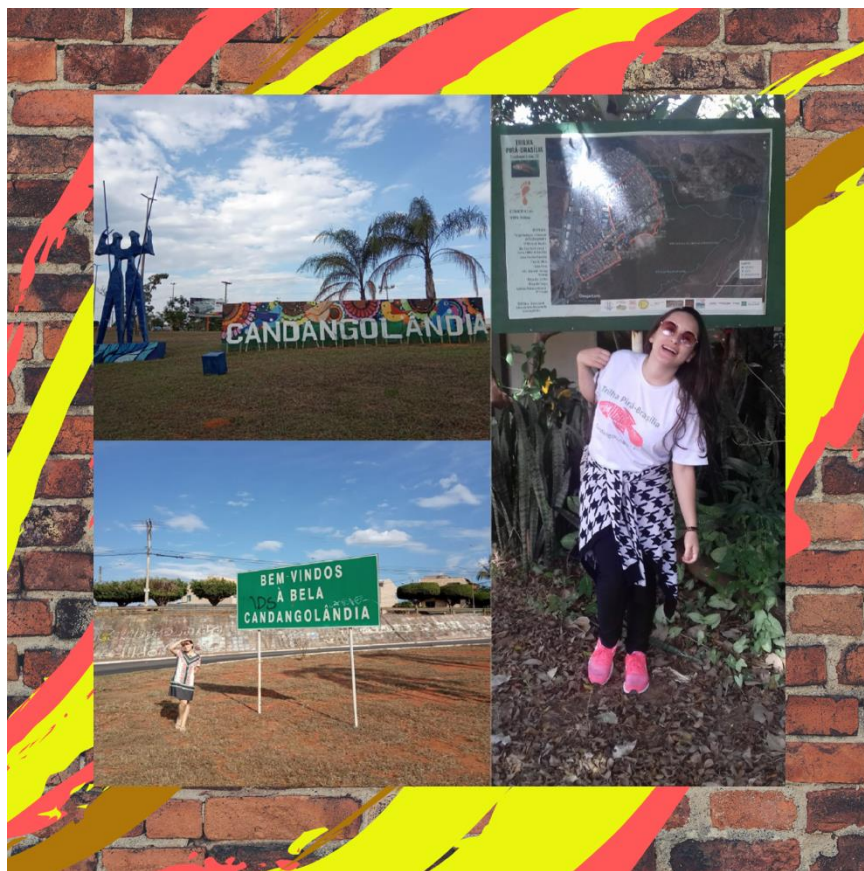
Fonte: Autora (2012;2019).

Foram muitos anos como catequizanda e de grande importância na minha narrativa, pois reforçaram alguns valores em minha vida, como o respeito e amor ao próximo. Na catequese tínhamos abertura ao diálogo e a troca de vivências, inclusive nós dizíamos “encontro de catequese”, pois éramos um grupo de crianças que somava seus encontros de vida com Deus, com a família, com a escola e com a comunidade local, por meio de dinâmicas, desenhos, leituras da Bíblia, oração e apresentações (Figura 9).

Sou filha candanga

*“Há um vilarejo ali
Onde Areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão”*
Marisa Monte

Figura 10 - Minha cidade, meu território.



Fonte: Autora (2019).

Minha educação básica foi vivida na cidade de Candangolândia, conhecida por ser mãe de Brasília, pois nasceu antes mesmo da capital para abrigar os pioneiros vindos de todas as partes do Brasil. Minha cidade é pequena, tem cerca de 17.000 habitantes, poucas quadras, calma, muita gente conhecida e é fortalecida pela sua memória viva dos candangos e das candangas que aqui moraram ou moram.

As vivências nas escolas públicas que estão localizadas em diferentes quadras da cidade, juntamente com a vida em comunidade, me proporcionaram crescer junto com o conhecimento

do meu território, da força que ele carrega na sua história, mas também com a calma de cidade pequena, sem semáforos, sem engarrafamento, sem rapidez. Por isso, quando chego na cidade e vejo a placa “Bem-vindos à bela Candangolândia”, sinto a certeza que minha cidade é minha casa (Figura 10).

Foi aprendendo com as pessoas, com as ruas e os espaços da minha cidade que firmei identidade com o território. Portanto, minha cidade não é mapeada só na minha mente, mas principalmente no meu coração. A filha candanga vem do sentimento de ser parte de uma comunidade que vive a cidade a pé e a cada passo sente a memória dos pioneiros, de suas histórias, lutas e experiências na nossa cidade.

Estágio no Anexo I do Palácio do Buriti do Distrito Federal

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”*

Paulo Freire

Figura 11 - Servir ao público.



Fonte: Autora (2014;2019).

Durante parte do meu segundo ano e do meu terceiro ano do ensino médio, fui estagiária do Setor Financeiro da Secretária de Governo, no anexo do Buriti. Eu aprendi muito com os servidores públicos com os quais convivi ao longo desse período em que, de forma animada, responsável, competente e companheira, eles me ensinaram serviços dos mais simples aos mais complexos que eram de responsabilidade da equipe.

Além disso, eu entendi o verdadeiro sentido do trabalho em grupo. Todos eram tratados com respeito, independentemente de seus cargos e de suas funções. Para que as atividades encarregadas a esse setor fossem exercidas com excelência, o trabalho de todos era necessário.

Esse grupo de trabalho acabou se tornando um grupo de amigos, que tenho contato e possuo grande admiração e estima (Figura 11).

Todavia, apesar de trabalhar apenas vinte horas semanais com direito a férias e folgas para estudo em semanas de prova, foram meses de esforço no meu ensino médio, pois, eu estudava pela manhã, estagiava pela tarde e cursava inglês a noite em três dias da semana. Por fim, a experiência foi especial para mim: vi de perto como é de fato o trabalho dos funcionários públicos e da importância desses agentes para o funcionamento das atividades do governo de Brasília.

Minha família

*“Avôhai!
Avôhai!”
Zé Ramalho*

Figura 12 - Vitórias são sempre coletivas.



Fonte: Autora (2019).

Nasci no dia treze de setembro de mil novecentos e noventa e sete, sendo a primeira filha dos meus pais. Após quatro anos, nasceu minha única irmã que se chama Kamilla, nome escolhido por mim. Nós somos uma pequena família, mas cheia de histórias que sem dúvidas trouxeram e trazem muita educação e crescimento pessoal para a vida.

Minha mãe se chama Tânia, ela é aluna do 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ensino Médio Júlia Kubistchek, também é dona de casa, revendedora Avon e brasileira. Minha mãe começou a trabalhar muito cedo em casa de família, teve pouca oportunidade de estudar e casou-se cedo. Ela é muito especial para mim, seus ensinamentos foram tantos que é impossível elencar todos eles, mas o que posso dizer em resumo de tudo que tenho em memória com a minha mãe é que o amor é maior que tudo e que todos, que o amor é libertador, fiel e eterno. Tânia é meu maior exemplo de amor na terra e também de mulher, pois sua força, beleza, personalidade, persistência e cuidado, faz dela o ser mais incrível do meu mundo.

Meu pai se chama Raimundo, ele é mecânico de Kart profissional, brasileiro e, como minha mãe, teve pouca oportunidade de estudar. Ele começou a trabalhar muito cedo para ajudar meus avós. Juntamente com minha mãe, meu pai sempre buscou fazer de tudo para que eu e minha irmã tivéssemos toda a oportunidade e apoio para estudar, por isso minha aprovação na UnB é uma vitória de toda a família, pois eles me acompanham em todos os momentos, sejam os felizes ou os tristes. O meu pai, além de me ensinar a importância de dar sempre o meu melhor em tudo que a mim for confiado, também me ensinou a importância da humildade, da diversão, da caridade, de focar nas prioridades e de nunca desistir dos meus sonhos. Meu pai é meu guerreiro.

A minha irmã se chama Kamilla e é o maior presente que Deus deu a nossa família, ela nasceu quando eu tinha apenas quatro anos e isso me deixou enciumada, pois, após o seu nascimento, todas as visitas eram para ela, e por ser um bebê necessitava de muita atenção. Assim, eu não era mais o centro das atenções da casa, mas Kamilla era tão linda e tão fofa que foi movendo a cada dia meu coração para ela e hoje o que eu posso dizer é que ela não moveu o meu coração para ela, mas fez meu coração o dela.

A minha vidinha, como a chamo carinhosamente, é meu maior orgulho e me ensinou ao longo desses 17 anos de sua vida que o nosso legado na terra não é ter tudo e sim ser um tudo para alguém. Ela me ensinou que ter uma irmã é ter uma vida além da sua própria para cuidar.

Vidinha é minha melhor amiga e me ensinou a importância da partilha, do cuidado, de saber a hora de falar e de escutar, de perceber que nem tudo vai estar sempre em nosso favor e

girando em minha volta e, principalmente, que para sermos humanos e completos necessitamos da vivência com o outro.

Dessa forma, minha família é “meu tudo” e minha base, sem eles não estaria em lugar algum e não seria nem a metade do que sou hoje como cidadã e como pessoa. Com eles não são conquistas individuais, mas sim coletivas, para nós, toda vitória é sempre coletiva (Figura 12).

Encontro com as infâncias e escolhas para a vida

“Esta é minha prima, ela é professora.”

Emanuel, 6 anos.

Figura 13 - Emanuel, meu grande amigo criança.



Fonte: Autora (2013;2019).

A experiência que tive ao longo da minha vida e o encontro com as crianças e suas infâncias, inclusive a minha própria, me fizeram escolher o curso de pedagogia. A capacidade criativa e o devir do pensamento das crianças, com toda a verdade que eles carregam, me

mostraram que de fato seria impossível fazer outra coisa todos os dias que não fosse encontros diários com as infâncias.

Para mim, não faz nenhum sentido viver sem deixar criações no mundo, por isso, eu escolhi viver junto com as crianças, que em um mundo tão desigual, são símbolo de resistência, de resiliência e de esperança, não pelo o que costumam dizer: “Cuidem das crianças porque elas são o futuro do mundo”, pois não é desse pensamento egoísta que trata as crianças como incompletas e como investimento que estou me referindo. Mas sim, porque elas criam, são elas mesmas, são crianças, são sujeitos de direito e com isso, precisam ter a oportunidade de protagonismo que, infelizmente, é constantemente retirada delas. Essa é minha luta!

Em suma, devo minha escolha pelo curso de pedagogia às crianças, em especial ao ser criança Emanuel e sua infância, que tive e tenho a grande oportunidade de acompanhar em seus 6 anos de vida. Emanuel me ensinou a ver nas coisas mais simples, os mais criativos mundos da vida (Figura 13).

A UnB e minha memória educativa em construção

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina

Figura 14 - Obrigada, UnB!



Fonte: Autora (2019).

Eu entrei na UnB (Figura 14) com dezoito anos de idade e foi a realização de um sonho a aprovação no vestibular. A vaga na universidade federal tem um valor imensurável para mim e para os meus, pois por meio dela entendemos que com luta as esperanças são abertas na vida. Ser a primeira da família a entrar na universidade pública não significa orgulho ou meritocracia, mas sim que muito amor foi somado para que a escola pública ocupasse também a universidade pública, com todos os títulos de melhores do país que elas recebem.

A chegada ao curso de pedagogia foi cheia de surpresas e foi quando percebi que eu não iria aprender o que ensinar para as crianças, mas sim, refletir sobre o que ensinar, como ensinar e o porquê ensinar, para que dessa forma construíssemos juntos aprendizagens. Foi quando comecei a perceber também que dentro do curso tem várias linhas de pesquisa e campos de

atuação profissional, meu interesse perpassou por diversos, mas sempre esteve focado na docência e nas infâncias.

No 3º semestre tive a oportunidade de iniciar na pesquisa em iniciação científica na temática da educação, comunicação e tecnologia, com a Professora Doutora Andrea Versuti, que me ensinou com os dias o significado verdadeiro da arte do encontro, com seu jeito de ser professora com humanidade, com resistência, com empoderamento feminino e luta constante por uma educação pública, laica e de qualidade. Eu vivi sob a orientação dela três iniciações científicas, duas pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e uma pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal.

Foi também sob a orientação da professora Andrea Versuti que tive a oportunidade de participar da organização do 8º Encontro com Imagens e Filosofia – Linguagens e Educação como Acontecimento e 1º Colóquio Universidade e Escola Sem Muros. A contribuição para a realização do evento resultou no convite, que foi aceito, para ser incluída no Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Imagem (GEFI), da Universidade de São João Del Rei, cadastrado no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Na caminhada com a professora Andrea fui vivendo as disciplinas de projetos do curso de pedagogia, no projeto 3, que tem fase 1 e 2, aprendi o que é pesquisar e a metodologia científica em consonância com a primeira iniciação científica que tinha parceria com o Laboratório Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com o título: “Estudo das contribuições do Projeto de Tutoria: “Práticas Midiáticas e Inovações pedagógicas” para a Educação Aberta”. Foi essa pesquisa que me abriu as portas para apresentação em eventos acadêmicos. Após a conclusão da pesquisa e até o momento, eu e minha orientadora apresentamos os resultados desse trabalho em quatro eventos acadêmicos, com um resumo simples, dois resumos expandidos e um trabalho completo publicado em anais de evento.

O projeto 4, que tem fase 1 e 2, também cursei com a professora Andrea Versuti em articulação com o projeto de pesquisa, na qual ela é coordenadora, intitulado: “Estudo dos impactos das articulações interdisciplinares nas interfaces: universidade, escola e formação de professores”, aprovado no Edital n. 4 da FAP-DF e o projeto de extensão: “Universidade e Escola Sem Muros”, em parceira com CEF 801 do Recanto das Emas. A minha atuação na pesquisa e no projeto, que são interligados, ocorreu como extensionista, bem como aluna de iniciação científica, inicialmente com bolsa paga pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) e após, como aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com bolsa paga pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

A união do projeto 4, que são disciplinas de estágio obrigatório, com a pesquisa e o projeto de extensão, feita pela professora, me deu a oportunidade de ter teoria e a prática unidas com as experiências nas iniciações científicas voltadas para a prática de oficinas e o estágio supervisionado na escola, tendo como título da pesquisa de iniciação científica: “A importância das oficinas do eixo de alfabetização e multiletramentos na construção de repertório cultural para docentes e alunos da Secretaria da Educação do DF e seus impactos para os anos iniciais”.

Essas experiências/pesquisas/estágios me oportunizaram apresentar as ações do projeto, sob a orientação da professora Andrea, juntamente com minha amiga Glenda Esther Ferreira, em 5 eventos acadêmicos, sendo que em um desses chamado “Artefatos – I Seminário Internacional de Literatura e outras Artes”, nos rendeu um convite para escrever um capítulo de livro com previsão de ser publicado no primeiro semestre de 2020.

Ademais, eu e Glenda, juntamente com nossa orientadora Andrea, apresentamos nossas pesquisas de iniciação científica no “25º Congresso de Iniciação Científica da UnB e 16º do Distrito Federal”, e ambas recebemos menção honrosa. Em breve, as pesquisas também terão resumo expandido publicado nos anais do evento. Todavia, para nós, isso não é mérito, mas sim, reforço da nossa união e amor pela educação. Para nós, que estamos sempre juntas, o que nos transforma é a experiência e quando nos entregamos a ela o sucesso e tudo o que vier a ser ou aparecer, é consequência.

Essa caminhada me trouxe contato com novas pessoas, com novas ideias, com novas perspectivas, com novas oportunidades, mas principalmente com novas experiências, que, para mim, são impossíveis de serem expressas apenas com palavras por se tratar de um caminho perpassado por infâncias e movido pelo amor à educação.

Por esse motivo, o meu trabalho de conclusão de curso está voltado para as experiências que vivi junto a professora Andrea nas iniciações científicas, nas disciplinas, e principalmente na escola com as crianças, as professoras e os professores, os gestores e as gestoras, participantes da comunidade escola em geral. Em especial, na oportunidade de percorrer nos mundos que perpassam a escola, que são advindos daqueles que vivem nela e as reverberações disso na *skholé*, que é espaço de formação humana.

INTRODUÇÃO

Miranda (2009) aponta que nos estudos sobre a tecnologia e a repercussão na educação, têm-se duas tendências: a que traz a tecnologia como essencial para a modernização da educação e outra que aponta a necessidade de estudos e da incorporação da tecnologia no ambiente escolar, mas não como o foco da mudança das instituições de ensino, entendendo que a educação está em vários espaços da vida e não apenas na escola. Ainda, a lógica não está na oposição das tendências ou na junção das mesmas, mas sim, em colaborar na resolução dos problemas impostos sobre à educação.

Nesse contexto, a escola e a profissão docente têm sofrido com a imposição da sociedade sobre seu papel de formar gerações para atuar no mundo. Mas que atuação seria essa? Podemos pensar em uma atuação para e com o mercado, onde saber fazer é o essencial, ou podemos pensar em uma atuação para autonomia do ser humano no mundo, inserido na sociedade da informação e na cibercultura. Esta nova configuração social, segundo Saviani (2013), é caracterizada pelo excesso de informações em diversas linguagens e mídias, o que reforça a necessidade de a escola ser o local onde o cidadão aprende, diante de diversas fontes, a selecionar e construir conhecimentos para uma atuação autoral na sociedade.

Posto isso, para pensar o papel da escola cabe pensar a origem da educação e seu papel na formação humana. Larrosa Bondía (2018) aponta a escola (de origem grega *skholé*) como o espaço da sociedade reservado para o ensino, o pensar, o ler, o criar, o estudar, o silenciar, o falar, o escutar, o ensinar. Portanto, a escola seria o espaço do tempo livre no cotidiano do ser humano, e por isso, o tempo da escola não deve ser o mesmo da sociedade da informação, pois o tempo dessa é marcado pela pressa, e para o estudo é preciso lentidão.

Portanto, como educadoras e educadores, além de criticar a escola, devemos estar juntos dela, em busca de inovações, não como símbolo de união da escola com as tecnologias, mas inovações para que a escola possa protagonizar sua origem, como espaço privilegiado para construção do conhecimento, como aponta Larrosa Bondía (2018), em seu livro “Elogio da escola”.

A crítica da escola se tornou um lugar comum, e a educação ficou sem lugar próprio. Já não está protegida, pelos muros da escola, porque, diz-se, há muito tempo pulou esses muros (sem contar o fato de que a própria escola se quer aberta e sem muros). A educação, diz-se, se confunde com a vida e, portanto, nada pode resistir a pedagogização geral da existência. A escola, diz-se, se confunde com o mundo, com a cidade ou com a rede e, portanto, já não há escola, ou a escola se torna prescindível. (LARROSA, 2018)

Os muros que traz Larrosa Bondía (2018) são vistos como negativos pela sociedade, como separação do moderno, do novo, mas como afirma o autor, o muro também protege a escola como local de refúgio da pressa do fazer, que é exigido pelo mundo fora da escola. A Escola que deveria ser o local para lentificação, propício para conhecer e para estudar. Para isso, é preciso descontinuar para pensar, escutar, ler ou expressar. (ABCEDÁRIO COM JORGE LARROSA BONDÍA, 2017)

Com base nesse contexto, esse trabalho de conclusão de curso teve como objeto de estudo as experiências das oficinas realizadas pelo projeto Universidade e Escola Sem Muros. As oficinas são ações propostas pelo projeto de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, intitulado: “Estudo dos impactos das articulações interdisciplinares nas interfaces: universidade, escola e formação de professores”, aprovado no Edital n. 4 da FAP/DF, em 2017, coordenado pela Professora Doutora Andrea Cristina Versuti, que busca compreender as reverberações de oficinas narrativas com docentes e discentes e o potencial dessas na formação científica, tecnológica e nos letramentos dos discentes da educação básica, mediante a ação por meio dos ciclos de pesquisa-ação baseados nos problemas enfrentados pela escola e pela comunidade local.

A escola lócus da pesquisa e das ações do projeto é o CEF 801 do Recanto das Emas. A instituição é conhecida por não ter muros desde sua criação em 1999, que contava com uma estrutura de madeirite, sem separação do terreno da escola com a quadra da cidade, onde está situada. Até que pela resistência e pela busca da garantia do direito à educação dos moradores da cidade, como está previsto no art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em 2009, a escola recebeu uma estrutura física de concreto.

Pelo afeto da comunidade escolar e compromisso de apoio à escola, decidiram que a escola permanecesse sem muros, apenas com alambrado. E por esse motivo o projeto recebeu o nome de “Projeto Universidade e Escola Sem Muros”, dentro da perspectiva da práxis educativa. Pois, como afirma Moacir Gadotti (2016), a práxis, união indissolúvel entre a prática e a teoria, é interligada com uma educação como oportunidade de transformação humana, compreendendo o discente como um ser criativo, que é capaz de agir com e para a transformação de si e do mundo no qual participa. Como aponta Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 1989, p.9), logo, a educação que não traz a oportunidade aos educandos de ligação com a vida, é vazia e não atribui sentido formativo.

Onister, López e Ramirez (2000) apontam que viver oficinas é sinônimo de abrir espaço para romper barreiras com a teoria e a prática sob a escuta dos saberes e conhecimentos com o intuito de que todos sejam considerados e valorizados. E foi por esse motivo que o “Projeto

Universidade Escola Sem Muros” escolheu a prática de oficinas para realizar com a escola lócus da pesquisa, incluindo para além de oficinas, proporcionar a experiência com oficinas narrativas.

Entendo que é necessário proporcionar o contato com temáticas e estudos que abram espaço para o diálogo e, principalmente, para a plena expressão dos partícipes sobre as temáticas na criatividade, nas rupturas e nas fissuras. Na abertura para além no domínio da linguagem escrita, no caminho para o heterogêneo, como demonstra Deleuze: “Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga.” (DELEUZE, 1992, p.176). Isso pois, é por meio da livre criação que as crianças, os gestores, os coordenadores pedagógicos, educadoras e educadores mostraram por meio da experiência, a realidade da escola, da cidade e da vida pessoal, pois como aponta Larrosa Bondía:

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (BONDÍA, 2002, p.25-26)

Quem vivenciou as oficinas de escrita, colagem, leitura e produção da imagem: Construção de abecedários; Exibição de filme e construção de colagens; Conhecendo Volpi; Recontando Volpi, protagonizou por meio da experiência, aquilo que faz a escola, como espaço de construção de conhecimento. O protagonismo infantil foi buscado quando a base do planejamento das oficinas foram os multiletramentos.

Multiletramentos que segundo Moura e Rojo (2012) não são a união dos muitos letramentos existentes, mas sim, a valorização dos letramentos outros, que estão presente nas produções feitas nas ruas, na escola, no e-mail, no Word Office, no *Instagram*, no *YouTube*, na câmera fotográfica, bem como os letramentos tradicionais da língua escrita, que permeados ou não pelas tecnologias da informação e da comunicação, circulam, são híbridos e conectados em rede.

As diferentes práticas para exercitar os multiletramentos buscaram valorizar as linguagens da escola e ampliar a alfabetização de mundo, tanto da escola, quanto das membras do projeto por meio do esforço de trazer fontes não tão conhecidas, como as produções fílmicas nacionais, buscando ampliação de repertório cultural com as oficinas/experiências.

Sendo assim, a proposta do projeto não está em criticar a escola pela abertura ao novo, pois também, se faz necessário abrir as portas para todos os conhecimentos e assim caminhar junto com a escola. Juntos construir o muro figurativo da escola, que traz a ela o protagonismo e valorização da construção do conhecimento coletivo, que é feito no espaço-tempo da escola,

abrindo espaço para a participação de todos. Entendo a escola como espaço de formação inicial e continuada, e como ponte viva de saberes com a comunidade local. Participação que, como afirma Tomás (2007), possui significados diversos que conversam entre si, e que apontam que sem a participação de todos os cidadãos, na qual as crianças são parte, não existe democracia plena.

Outras ações do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros” são as experiências com as oficinas narrativas baseadas na multirreferencialidade nos espaços de coordenação pedagógica com os docentes. O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) aponta que a coordenação pedagógica, unida a outros momentos coletivos na escola, como o conselho de classe, é imprescindível para o planejamento e ação do currículo no cotidiano das unidades escolares.

Pois, é no espaço de construção coletiva que as estratégias didáticas pedagógicas, que buscam a aprendizagem com base na reflexão, devem ser pensadas. Portanto, a multirreferencialidade torna-se chave para a abertura da escuta ativa dos educadores e educadoras em busca do protagonismo desses profissionais, tendo em vista o que afirmam as professoras Fagundes e Burnham (2001):

Na abordagem multirreferencial assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração a priori, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis. As articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos. Por estas características, acreditamos que a abordagem multirreferencial poderá trazer grande contribuição à construção destas novas relações com os saberes, demandadas pela crítica aos atuais currículos escolares. (FAGUNDES; BURNHAM, 2001, p.52)

A proposta do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros” é, portanto, de caminhar junto a escola para a livre criação e valorização de seus saberes, conhecimentos e produções, bem como contribuir com outros olhares sobre o mundo junto a ampliação do repertório cultural. O projeto foi e é desenvolvido nos anos de 2018 e de 2019, com a prática de oficinas mensais e semanais, com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em busca de contribuir para a implantação da Meta 2 do Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), que aponta estratégias para a garantia do acesso, permanência e qualidade do ensino fundamental de 9 anos.

Diante disso, esse trabalho de conclusão de curso teve como foco a seguinte inquietação: como oficinas narrativas podem contribuir para o protagonismo discente e docente com base nas experiências do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros”? O objetivo geral do estudo

é compreender como oficinas baseadas nos multiletramentos e na multirreferencialidade podem contribuir para o protagonismo discente e docente. Tendo como objetivos específicos:

- Verificar como as oficinas de multirreferencialidade vividas pelo projeto contribuem para a formação continuada dos docentes, ressaltando suas próprias percepções sobre a atuação do projeto na escola;
- Estudar como as oficinas de multiletramentos praticadas pelo projeto contribuem para o protagonismo dos discentes, compartilhando as narrativas presentes nas produções das crianças realizadas nas oficinas.

A metodologia desenvolvida na pesquisa foi de cunho qualitativo, de natureza teórico-prática, envolvendo revisão bibliográfica sobre: oficinas, papel social da escola, práticas inovadoras, multiletramentos, multirreferencialidade, formação inicial e continuada de professores, estudo do protagonismo docente e discente, pedagogia decolonial e Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Ademais, o estudo contou com construção de dados durante as oficinas do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros”, bem como análise das produções das crianças feitas nas oficinas e registros, por meio de entrevistas, da percepção dos professores e professoras sobre as oficinas vividas na escola *lócus* de atuação do projeto.

Sendo assim, no primeiro capítulo, trago as experiências do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros” com a prática de oficinas e suas contribuições para a formação integral dos discentes no CEF 801 do Recanto das Emas e para a formação continuada dos docentes. No capítulo dois, apresento as produções das crianças realizadas na oficina “Conhecendo Volpi” e como essas produções são reflexos das infâncias das crianças que são perpassadas pelos multiletramentos e pelas multirreferencialidades, caracterizando uma escrita de resistência e que enfatiza as infâncias como produtoras de cultura.

CAPÍTULO 1: REFLETINDO SOBRE AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS COM AS OFICINAS

Grassi (2013) traz que a oficina é o lugar onde algo se exerce, ou seja, a oficina é feita para aprender, testar e criar. Paviani e Fontana (2009) também apontam características práticas das oficinas e reforçam que oficina é lugar de reflexão, e, portanto, lugar também de teoria e de ação baseada no pensar, no sentir, no criar para agir, ressaltando que para se fazer oficina, quem as oferece deve trazer as bases que são imprescindíveis para o entendimento da temática escolhida, mas que o foco dessa prática é o aprendiz e a aprendizagem.

A prática de oficinas narrativas do projeto passa por essas concepções, porém ao se tratar de para quem está centrada não podemos fazer a escolha de um ou de outro partícipe, isso porque, as aprendizagens do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros” são de todos que vivem o projeto, sejam as coordenadoras do projeto, as bolsistas, as extensionistas ou os membros da escola.

O projeto proporciona oficinas para a aprendizagem, não que os papéis de cada um dentro das oficinas não existam, pois cada partícipe traz seu mundo e suas criatividade para compor a oficina, porém, o objetivo é a formação humana, seja para quem está na educação básica, como as crianças, na formação de nível superior em licenciatura ou na formação continuada na docência. Todos na experiência da oficina são convidados a se permitirem ser artífices pela arte de serem si mesmos.

Atrás de um véu sempre há outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2009, p.64-65)

O aprendiz ou a aprendiz das oficinas são todos que perpassam por elas e são tocados pela troca de experiência. Experiência que Larrosa Bondía (2002) apresenta como para além de saber informações e dar opinião, visto que, experiência exige entrega, lentidão, enfim, viver os momentos e acontecimentos sem amarras.

É pela oportunidade de experiência que o “Projeto Universidade e Escola Sem Muros” proporciona nas oficinas, que esse capítulo é dedicado a relatar as experiências vividas pelo projeto, ressaltando os tempos-espacos da escola que são valorizados com essa prática, pela heterogeneidade que elas carregam e pela busca constante de promover transformação

protagonizada pelas docentes, pelas crianças e suas infâncias na reflexão de suas narrativas próprias e coletivas.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24)

Cabe ressaltar, que por se tratar de uma escola pública há o esforço do projeto em contribuir para que a escola seja valorizada e escutada como autora da educação da população brasileira, como afirma Saviani (2010), na resistência dos docentes. Por isso, nosso projeto tem o compromisso de contribuir com a escola para viver a pedagogia histórica-crítica que é base do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014b) e a implementação dos ciclos de aprendizagem, comprometidos com a formação integral dos educandos e educandas.

Pela valorização da escola pública para todos, laica e de qualidade. São feitos registros das oficinas do projeto por meio de fotos e vídeos que são divulgados na rede mundial de computadores por meio do perfil do projeto¹ no *Instagram* @projetouesm e de *playlist*² do canal no *YouTube* do Laboratório Audiovisual da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Ação que segundo o relato de uma docente da escola sem muros:

O acesso pelo *Instagram* não só deu visibilidade ao projeto em questão, como permitiu apreciar e interagir com o mesmo por meio das postagens feitas. Senti-me parte integrante de algo do qual eu e meus estudantes fizemos parte. A qualidade dos vídeos e imagens postadas é outro aspecto que gostaria de destacar. (DOCENTE A)

1.1 A escola e seus significados: a experiência do projeto na construção de abecedários

A oficina “Construção de abecedários” foi vivida no ano de 2018 com docentes no espaço de coordenação pedagógica e com crianças do turno matutino. O objetivo foi a construção de um abecedário no qual as crianças e os docentes traziam suas percepções de mundo singular e coletivo sobre o significado das palavras por meio do registro da escrita e do

¹ Disponível em: <https://instagram.com/projetouesm?igshid=qj7qsnqqr8em>. Acesso em: 04 jul. de 2019.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCuyoG21kCrkaxfOwjwIbmQ/playlists>>. Acesso em: 04 jul. de 2019.

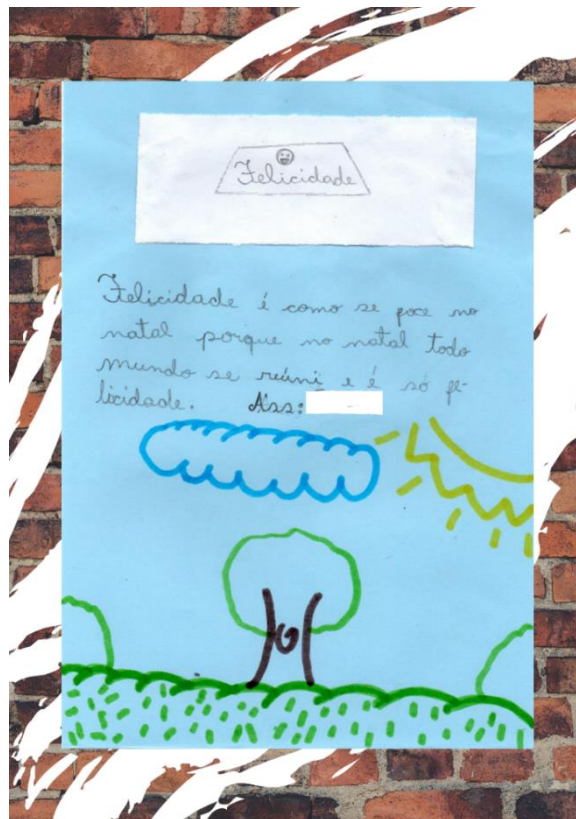
desenho, permeados pela leitura do livro “Mania de explicação”, de Adriana Falcão e Mariana Massarani.

A experiência significou a alfabetização e o letramento vinculada à escrita espontânea, seja de texto ou de imagem, compreendida como crucial para a vivência da língua portuguesa, não como normas e técnicas a serem memorizadas, mas sim, como aponta a Profa. Dra. Paula Oliveira:

apreender a língua é aprender não somente as palavras, bem como sua estrutura de funcionamento, mas, em especial, os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as crianças e o jovens em seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos. (OLIVEIRA, 2018, p. 108)

Portanto, a oficina de construção de abecedários atingiu seu objetivo, pois, por meio da produção dos professores e das crianças a escola pôde olhar-se como produtora de conhecimento e com as representações do significado para a escola de palavras como amizade, amor e alegria, demonstrar que é na reflexão sobre o cotidiano da própria escola que ela faz-se resistência perante as desigualdades sociais. Como por exemplo, o conceito de felicidade apresentado por uma criança na figura 15.

Figura 15 - O que é felicidade?



Fonte: Autora (2019).

1.2 O olhar das crianças sobre suas próprias infâncias: a experiência do projeto com a sétima arte

Figura 16 – O cinema vai até a escola em 2018.



Fonte: Autora (2019).

A experiência com exibição de filmes na escola (projeto embrionário de Cineclube), realizada no ano de 2018, teve três seções que contemplaram as crianças do turno matutino de anos variados (Figura 16) e no ano de 2019 ocorreu em uma única sessão com uma turma de 3º Ano no turno matutino. Na escolha do filme, o principal fator foi de levar às crianças uma nova experiência com o cinema, adjunto de um filme que trouxesse estética, produção e linguagem diferentes das convencionais. Com isso, nós optamos pelo filme “O Menino e o Mundo” (2013), além da atividade com colagens, inspirada pela frase: “Como faço do meu olhar um acontecimento?”, mencionada pelo artista Wolney Fernandes no “8º Encontro com Imagens e Filosofia e 1º Colóquio Universidade e Escola Sem Muros”, na conferência de abertura³, ocorrida no primeiro dia.

³ Local: Auditório Dois Candangos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Data do evento: 26 a 28 de setembro de 2019.

Também, a escolha por um filme nacional buscou contribuir para o fomento da Lei 13.006, inclusa em 2014 no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), tratando da obrigatoriedade do cinema compor os currículos, de tal maneira, que um mínimo de duas horas mensais seja dedicado ao cinema brasileiro nas escolas. O que configura segundo Pinheiro (2015), um novo desafio para a educação de qualidade. Isso pois, o cinema, assim como a tecnologia, não é apenas uma ferramenta ou um recurso pedagógico, é uma linguagem.

As sessões realizadas na Semana da Criança em outubro de 2018 foram iniciadas por leitura inferencial do cartaz do filme, seguido de sua exibição completa. Após, teve um momento sobre a história e a linguagem da produção audiovisual, que tratou das cores e técnicas de produção. Como continuidade, nós conversamos sobre o cotidiano das crianças, da escola, da cidade que habitam e juntos criamos coletivos, por acreditar na potência do conhecimento conjunto, e cada grupo criou grandes cartazes que culminaram em um mural interventivo na parede da escola.

Na sessão de 2019, realizada em junho, a perspectiva da oficina foi a mesma, porém, por se tratar de um grupo menor, a exibição sobre o mundo por meio das colagens foi feita de maneira individual e ao final foi possível realizar uma roda de conversa para que as crianças pudessem expressar seu mundo.

Diante do exposto, a experiência com a exibição do filme seguida da construção de colagens, culminando em uma oficina, atingiu seus objetivos, uma vez que, as crianças apontaram nos momentos de conversa e nas produções, como afirma Almeida (1999), as imagens não são ilustradoras de texto, elas são textos, e com isso expressam tempos históricos, sentimentos, memórias e portanto apontam mundos, como foi experienciado pelas crianças. Mundos infantis que levam a escola e as membras do projeto a refletir que:

As escolas podem incorporar os modos de pensar das crianças para “compreendê-las melhor”, mas também para ver o mundo do avesso, isto é, aprendendo com as crianças os recursos distintos para constituir outros mundos. Para isso é preciso romper com a hierarquia, adulto que pensa e criança que não pensa, para instituir uma discreta presença, que ofereça suporte aos interesses das crianças, as suas vozes, apoie em suas curiosidades e na capacidade de refletir, sozinha ou com companheiros/as, sobre suas próprias ideias. Mas também para aprender a pensar com o corpo, com a emoção, nas relações, nas conversas, nos desenhos. (BARBOSA; VASCONCELOS, p.173, 2017)

Lopes (2016), aponta que a articulação entre cinema e infância é complexa, porque é perpassada pela cultura e influenciada por diversos estudos, como a comunicação, a literatura e pela interface que o cinema traz. Assim, o mundo infantil que é representado pelo cinema -

que traz, na maioria das produções, a criança como pura ou como má – não é feito pelos infantis, e sim por adultos. Portanto, o que ocorre nesta representação das crianças nos filmes é o esforço de suscitar o olhar do mundo adulto sobre o mundo infantil.

No contraponto, nossa experiência com a exibição de filmes e construção de colagens (Figura 17), planejado para oportunizar vínculo entre o cinema e as crianças, nos permitiu debater sobre o conceito de infâncias, permeado pela experiência com o cinema e pelo olhar das próprias crianças. Elas expuseram seus mundos pela colagem, pelo desenho e pela oralidade a partir da reflexão das imagens do filme, este que retrata uma infância brasileira, decolonial. Portanto, as crianças protagonizaram o momento e apresentaram suas infâncias.

Quando vamos ao cinema, empreendemos, sempre, uma viagem conduzida por imagens e sons, a partir de uma rota traçada anteriormente pelo autor da obra cinematográfica. O que vamos encontrar ao final da jornada é algo improvável, mas ao mesmo tempo real e tangível. Somos tomados pela emoção despertada por imagens e sons que passam a povoar nossa memória sensível para além das lembranças que podemos evocar quando, de alguma forma, algo nos leva a buscar, em reminiscência, sentidos latentes que estão nas imagens dos filmes e que estão também em nossos sentimentos mais recônditos. Ver filmes na companhia de outras pessoas é, talvez, uma experiência cinematográfica das mais ricas e excitantes, pois, de certa forma, podemos realizar, no mínimo, uma tripla jornada: a do autor do filme, a nossa própria e a de quem, conosco, divide essa exposição à narrativa que, à nossa frente, se desenrola em imagens em sons. (COUTINHO, 2014, p.68)

Figura 17 - O cinema vai até a escola em 2019.



Fonte: Autora (2019).

1.3 Os mundos que a arte nos permitiu imergir: a experiência do projeto com o Mestre das Bandeirinhas

Figura 18 - Obra da professora Rose expressando:
 “nossa senhora sem rosto porque é a nossa senhora de todos nós”.



Fonte: Autora (2019).

Como afirma Rodrigues (2016), para ensinar e aprender arte é preciso sair da caixinha, abrir espaço para a criatividade e para a não linearidade, que é uma realidade das gerações nativas da era tecnológica, que vivem na imersão de mundos “multi” e “pluri”, como os dos jogos digitais. Mundos e infâncias marcadas por textos multimodais (RIBEIRO, 2016) e contatos com experiências que são de multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012).

Nesse contexto, as membras do Projeto Universidade e Escola Sem Muros escolheram o artista Alfredo Volpi para ensinar e aprender nas oficinas na escola, neste ano de 2019. A escolha do artista deu-se por sua proximidade com os elementos da cultura brasileira (Figura 18), que o leva a ser considerado “o mestre das bandeirinhas”, expressando seu fascínio pelo Brasil, pois foi aqui que o artista veio residir quando criança e iniciou sua carreira artística na cidade de São Paulo, no século XX.

Características e história que oportunizaram e oportunizam a ampliação do repertório cultural por meio de oficinas narrativas, sendo essas, Fase 1: “Conhecendo Volpi” e Fase 2: “Recontando Volpi”, para a livre expressão das crianças, abrindo espaço-tempo para a criatividade e momentos de lentificação, como traz Larrosa Bondía na letra L do seu abecedário (ABCEDÁRIO COM JORGE LARROSA BONDÍA, 2017), apontando que a escola é o local do ócio, do rompimento da pressa, pois ao lentificar, tranquilizamos o corpo e nos abrimos à aprendizagem, ao ensino e a experiência.

Criatividade pode ser definida, também, como usar sua inventividade para criar ideias e objetos inusitados, para instigar o senso crítico, para investigar aquilo que nos é desconhecido e para fazer relações significativas que nos leve a um conhecimento a mais. Tantas podem ser as definições, no entanto, a criatividade não permite o fechamento em relação ao conhecimento do outro, mas uma abertura ao novo, uma descoberta instigante e investigativa. (RODRIGUES, 2016, p.37)

1.3.1 Oficina: Conhecendo Volpi

Figura 19 - Primeira fase das oficinas.



Fonte: Autora (2019).

A oficina “Conhecendo Volpi” (Figura 19) foi realizada no primeiro semestre de 2019 com turmas do 1º ao 5º ano no turno matutino, com o objetivo de levar os membros do projeto, as crianças e docentes envolvidos a conhecerem juntos quem foi Volpi e suas obras. A oficina foi desenvolvida em três momentos que compuseram o total de duas horas.

O primeiro momento consistiu em uma peça teatral dialógica criada e realizada por membras do projeto com foco na valorização do território em que a escola se situa, na oralidade e nos saberes que são passados de geração em geração, representados pela personagem fictícia concebida pela equipe executora como uma possibilidade de viabilizar o engajamento do público por meio da “contação de estória” da vovó Josefina, que ao longo da peça convida Volpi para que ele apresente suas obras.

Cabe ressaltar, que a vovó Josefina, criada e interpretada por mim, por meio das reflexões apresentadas por Cordeiro (2016), representa a junção da contação de histórias tradicional, devido a vovó Josefina ser uma contadora de história e se autodeclarar como um ser que passa histórias de geração em geração, mas ao mesmo tempo, representa a contação de história contemporânea.

Isso pois, eu interpreto a vovó unindo linguagens diversas, a luz do dia, usando do humor, saindo das características da contação oral tradicional feita por pessoas que são memórias vivas. Logo, a personagem une contar histórias, valorização da cultura oral, multiletramentos e “Fantasia ligada à infância num tempo e espaço em que não nos intimidávamos diante da inversão, em que estávamos inteiramente entregues aos nossos processos criativos.” (CORDEIRO, 2016, p.77)

Em um segundo momento, as crianças eram incentivadas a escrever bilhetes para o Volpi e para a vovó expressando em texto e desenho, seus olhares sobre quaisquer elementos apresentados no teatro, seja com as obras ou com as histórias de vida da vovó e do Volpi. Em um último e terceiro momento, as crianças entregavam os bilhetes aos personagens e seguiam para um momento de produzir e ser música com o corpo. Sobre essas experiências, alguns docentes apontam suas percepções⁴ como:

A variedade de atividades realizadas na oficina sobre Volpi, ampliou o repertório cultural dos estudantes, oportunizou o acesso a outras formas de produzir arte e música utilizando o corpo, despertou um olhar diferenciado sobre cores e bandeirinhas, enfim, foi muito gratificante! (DOCENTE A)

⁴ As percepções foram obtidas por meio de entrevista com os docentes da escola, após a realização das oficinas.

A dramatização realizada pelos alunos da UnB chamou bastante atenção dos alunos, creio que nenhum aluno sabia quem era Volpi, mas que ao final das exposições das pinturas e a explicação do estilo do pintor, a maioria tentou imitá-lo na hora de desenhar. Foi um momento importante para eles escreverem e se expressarem quanto ao que acharam do pintor. (DOCENTE B)

Deste modo, o objetivo da oficina foi atingido, pois, como afirma Pederiva e Martinez (2018) a arte educativa é experimentada por meio da criação com a abertura para que todas as vozes possam empregar-se de modo que a arte seja aproximada para a vida das crianças. Contudo, a experiência/oficina deu oportunidade a escola e ao projeto para ampliar seus repertórios culturais com a arte, em especial nas artes visuais e na música, mas também protagonizar a construção de conhecimentos significativos ao compartilharem por meio da experiência suas concepções sobre a temática.

1.3.2 Oficina: Recontando Volpi

Figura 20 - Segunda fase das oficinas.



Fonte: Autora (2019).

Nesse semestre, o segundo de 2019, o projeto deu continuidade a experiência com o mestre das bandeirinhas por meio da oficina “Recontando Volpi” (Figura 20). As oficinas foram

realizadas junto as crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da escola *locus* da pesquisa. Para viver a oficina nós utilizamos o pátio da escola, como combinado, com duração de cerca de 2 horas. A oficina é experienciada em momentos que dedico as próximas linhas para compartilhar de maneira resumida. Por se tratar de oficinas narrativas, cada oficina, mesmo que seguindo o mesmo planejamento, tem acontecimentos diferentes. Portanto, o espaço para o diálogo e para o devir do pensamento da criança fazem de cada dia de oficina uma nova oficina.

Em primeiro momento, a professora Paula conversava com as crianças sobre a primeira oficina (Contando Volpi), que foi realizada na biblioteca, relembrando os personagens da peça, Volpi e Vovó Josefina, e dizia que um dos dois estava novamente na escola com o objetivo de rever as crianças. Assim, as crianças expressaram se achavam que era vovó ou o mestre das bandeirinhas.

Depois disso, a professora Paula convidava as crianças a fecharem os olhos para receber a surpresa. A vovó Josefina, interpretada por mim, entrava e iniciava o teatro relembrando elementos e características das obras de Volpi, como linha, forma e cor. Após o momento de teatro, de cunho dialógico, pois é desenhado a partir do diálogo com as crianças que resgatam suas experiências com a primeira fase das oficinas do projeto, bem como seus hábitos cotidianos, a vovó chamava, juntamente com as crianças, as membras do Projeto, Glenda ou Stephanie para falar sobre o que é uma releitura e pensar juntos como poderiam fazer a releitura de uma ou de várias obras do artista, trazendo elementos da nossa vida. Esse momento era realizado com o amparo da memória das crianças, das membras do projeto e com as obras impressas, que são as mesmas usadas na oficina “Conhecendo Volpi”.

Ressalta-se, que para nós, a releitura não é uma cópia de uma obra (RANGEL, 2012), pois, ao fazer uma releitura, há uma nova criação a partir das leituras de mundo de quem a faz. A cada releitura feita por uma criança nas oficinas, contemplamos em sua obra a multirreferencialidade que constitui seu repertório cultural. Como exemplo dessa experiência, trago a seguir três obras.

Releitura no âmbito do Fazer Artístico significa fazer a obra de novo, acrescentando ou retirando informações. Não é cópia. Cópia é a reprodução da obra. Reler uma obra subentende adquirir conhecimento sobre o artista e a contextualização histórica. É uma nova visão, uma nova leitura sobre a obra já existente, uma nova produção com outro significado. O produto final da releitura pode levar ou não ao reconhecimento da obra escolhida. Reler é interpretar a obra, é colocar sua visão de mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida. (RANGEL, 2012, p.48)

Na figura 21, feita por uma criança no terceiro dia das oficinas “Recontando Volpi”, ela cria seu próprio *Titanic*, articulando com a obra “Sereia” feita em 1960, por Alfredo Volpi. Ela leu Volpi com suas experiências, referências, e criou a releitura. Também criando uma releitura da Sereia de Volpi, no quinto dia de oficinas, um coletivo de crianças criou a sereia deles no mar do nordeste com óleo (Figura 22), cabendo ressaltar que nesse grupo tinha uma criança com sua infância baiana, logo, tem-se uma relação com o mar diferente das dos brasileiros. No momento da construção da releitura criaram uma obra/protesto pautada nas realidades atuais do Brasil.

Figura 21 - *Titanic* do Recanto.



Fonte: Autora (2019).

Figura 22 - A sereia das crianças no mar do nordeste com óleo.



Fonte: Autora (2019).

Na figura 23, temos um desenho produzido pelo coletivo de crianças no sexto dia das oficinas. Elas desenharam as bandeirinhas de Volpi no contexto da série *Stranger Things* junto às luzes e portas que são elementos marcantes da série. Dessa forma, unindo o desejo de pintar a série favorita com a temática da oficina, tendo em vista que as bandeirinhas de Volpi foram trabalhadas no teatro sendo o principal momento de vínculo entre Volpi e Vovó Josefina.

Os adultos e as crianças precisam aprender e ensinar as outras lógicas de pensar com os humanos e inumanos, viventes e não viventes. O pensar como modo de estar no mundo ampliado, com as histórias, as imagens, os objetos, as tecnologias, as plantas, os bichos – produtos e produções – que geram pensares, conversas, construções. Pensar como espaço de segredo, de atenção, de colaboração. Pensar não como solucionar problemas ou dar repostas certas. Pensar como dissolver os problemas, entrar em deriva, relacionar pensamentos, colocar em discussão, imaginar o mundo vivido. (BARBOSA; VASCONCELOS, 2017, p. 172)

Figura 23 – Bandeirinhas de Volpi em *Stranger Things*.



Fonte: Autora (2019).

Após o momento de conversa sobre releituras, a vovó Josefina chamava a membra Milena para iniciar o momento musical e preparo do corpo para criar as releituras no coletivo. Para isso, Milena iniciava perguntando para as crianças a primeira coisa que usamos para fazer uma pintura, e eles respondiam tinta, pincel, em seguida Milena suscitava a reflexão de que a primeira coisa que usamos para produzir uma obra é o nosso corpo, portanto, iniciava com eles o momento de preparação do corpo com a música corporal, dinamizando também a separação dos grupos.

Nesse momento, destacamos a dificuldade de algumas crianças em se reunir com outras que elas não conhecem e a facilidade de outras de montar grupos com colegas que não tem amizade. Feita a preparação do corpo e a formação dos coletivos, nós, membras do projeto entregávamos os materiais para iniciar a releitura, como pincel, tintas, canetinhas e papel de tamanho A3. Nessa etapa passávamos nos coletivos dando dicas e escutando deles quais releituras iriam fazer.

No momento de produção das releituras as crianças demonstraram empolgação e envolvimento com a tinta, com isso, vários grupos fizeram desenhos sobre desenhos, usaram

toda a tinta, fazendo dessa releitura uma oportunidade de expressão, de liberdade, de uso da tinta, que é uma prática pouco exercida na escola no contexto da sala de aula, como notei nos dois semestres de estágio obrigatório supervisionado que realizei na escola. Cabe destacar que alguns grupos fizeram mais de uma releitura e algumas crianças preferiram fazer a produção individualmente.

Depois disso, as produções eram penduradas em um varal, feito com um barbante pelas próprias membras do projeto, onde as crianças eram convidadas a apreciar suas produções e a expor suas opiniões sobre a oficina. Para encaminhar essa ação formávamos um trenzinho humano que passava na frente das obras. Alguns se envolviam com o ato de ser parte do trem e se esqueciam das obras, por isso, iniciávamos perguntas e convites para apreciação das obras: qual você mais gostou? Por quê? Após isso acontecia nosso até logo e as crianças voltavam para suas salas de aula acompanhadas pelas professoras ou na companhia das membras do projeto.

Neste sentido, o objetivo da oficina narrativa de proporcionar para as membras do projeto, aos docentes e às crianças envolvidas nas oficinas uma experiência estética por meio da obra e vida de Volpi, e assim produzir suas próprias releituras que pensadas pela ótica vigotskiana (2009) de imaginação e criação constitui um autêntico processo de criação artística, foi experienciado. Pois, ao recontar Volpi pelas releituras as crianças apreciam os traços do artista, aproximam esse olhar para seus mundos, e por essa leitura das imagens, criam suas próprias artes.

A leitura das imagens e obras produzidas durante a história do homem no mundo nos instrui sobremaneira da importância até política, de aprender a ler imagens: “num país onde os políticos ganham eleições através da televisão a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística humanizadora” (BARBOSA, 1995, p.63 apud RODRIGUES, 2016, p.40)

1.4 Diálogo das experiências do projeto no espaço de coordenação pedagógica para a formação continuada dos docentes

Figura 24 - Roda de conversa com docentes.



Fonte: Autora (2019).

O projeto realizou oficinas com os educadores no espaço de coordenação pedagógica (Figura 24), que como aponta Soares e Fernandes (2018) é experiência que alimenta a formação continuada dos professores, pois é nesses momentos que temas gerados no cotidiano da escola, que os docentes podem compartilhar e planejar suas práticas em coletivo, em contraponto ao trabalho individualizado do professor, que por consequência pode individualizar os estudantes.

Diante do exposto, ressalto que os ambientes de formação, construídos por seus propósitos, e suas propostas a partir de perspectivas dialética, reflexiva e inovadora, contribuem para o desenvolvimento da autonomia – fonte de autoformação -, permitindo compreender a indissociabilidade entre formação continuada e prática pedagógica. (PORTO, 2000, p.32)

Portanto, as oficinas narrativas realizadas com os professores que ministram aula no Ensino Fundamental Anos Iniciais, tiveram o objetivo de, por meio de roda de conversa, discussões teóricas e produções artísticas, proporcionar aos professores da escola *lôcus* da

pesquisa, o diálogo com as discussões acadêmicas sobre temáticas como: didática, currículo, organização do trabalho pedagógico, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alfabetização, letramento e políticas educacionais. De acordo com a ideia de que é necessário ouvir dos próprios docentes sobre o que se faz na escola, vejamos trechos das entrevistas em que os docentes dizem suas percepções sobre as oficinas:

É importante sabermos como ficará as políticas voltadas para educação. (DOCENTE C)

Possibilitou a reflexão dos pontos fortes e fragilidades da escola e proposição de soluções, porque é sempre um desafio e precisamos de sugestões de atividades. (DOCENTE D)

Contribuiu para uma melhor compreensão da organização do trabalho pedagógico com sugestões de diferentes estratégias de intervenções. (DOCENTE E)

Refletir sobre a minha prática em sala de aula de acordo com a proposta dos ciclos e a maturidade das crianças com a mudança de um ano para o outro. (DOCENTE F)

Podemos concluir que a atuação das oficinas narrativas e também multirreferenciais para a formação de docentes que estão no curso de pedagogia que são membras do projeto, bem como para a formação continuada dos docentes da escola reitera o fato de que a coordenação pedagógica é crucial para a atuação da educação protagonizada pelos docentes e experiência primordial para carreira do professor.

A abordagem multirreferencial, à medida que considera a complexidade dos fenômenos educativos, apresenta-se para nós como uma ruptura, pois traz em si mesma o exercício da heterogeneidade, o que possibilitará àqueles que estão em formação pautar suas práticas por uma ética que tenha como princípio básico o respeito e a convivência, o múltiplo e o pluri, **seja em termos individuais seja em termos culturais**, de forma a assegurar uma com-vivência no espírito da democracia. (MARTINS, 2014, p.475)

Como afirma Silva (2017), o planejamento da ação pedagógica não está na elaboração tecnicista de planos de aulas, mas sim, na oportunidade de dialogar com a comunidade escolar sobre a concepção de escola que está por trás das práticas cotidianas, e por meio dessa reflexão buscar romper as ações excludentes e caminhar rumo à escola pública, laica e de qualidade. Dessa mesma linha de raciocínio traz os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do Litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1997, p.35)

Como foram diversas as temáticas trabalhadas em cada encontro com os docentes, trago o relato da experiência do dia quatro de setembro de 2019 com os professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse dia, o projeto realizou um momento de conversa conduzido pelas Professoras Doutoras Edileuza Fernandes Silva e Rosana César Arruda Fernandes e pela Débora Bastos, que é professora da SEEDF e mestranda da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. A temática da conversa foi “BNCC aprovada: e agora planejar o trabalho pedagógico”, buscando atender as demandas da escola e ser um espaço para os docentes expressarem o que gostariam de refletir junto ao projeto.

A vivência iniciou com a professora Rosana perguntando sobre como a escola e cada docente tem planejado suas práticas, como tem sido feito os planejamentos de aula e articulação desses com documentos normativos da educação, como o Currículo em Movimento e a Base Nacional Comum Curricular. Um docente compartilhou que os planejamentos coletivos da escola são feitos com base nas principais características dos documentos, outro docente disse que se planeja com base na realidade dos seus alunos e outro destacou que o planejamento deve ter sentido e fazer sentido para os alunos.

Após essa reflexão inicial, nós assistimos o curta-metragem “The Last Knit” - “O último tricotar” (2005) que traz uma senhora tricotando sem cessar em um lugar deserto não demonstrando nenhum objetivo para a ação. Após a interatividade com o curta, a professora Rosana abriu espaço para que o grupo falasse sua opinião sobre o porquê da senhora estar tricotando sem parar e as consequências e características dessa ação.

Um docente compartilhou que para ele tratava-se de uma resistência, assim como nosso momento atual na educação, pois a senhora isolada do vídeo nunca desiste de seu trabalho mesmo com tantas dificuldades. Outros docentes viram por outro viés, que é de que ela estava fazendo por fazer, sem demonstrar planejamento da ação, sem um objetivo, uma ação sem sentido até mesmo com movimentos frenéticos e mecânicos.

Com essa reflexão, a professora Edileuza deu continuidade à conversa apontando que uma diferença do humano para os outros animais é a nossa capacidade de antecipação, de agir para além dos sentidos, de pensar antes de agir visando uma intenção. Essa intenção que sempre está nos nossos atos é presente também na escola, nos levando a refletir: quais são as intenções que temos ao planejar uma aula? Nossos planos de aula estão intencionados para uma educação exclusiva ou inclusiva?

Ao focalizar as aprendizagens como estruturante deste Currículo, a SEEDF ratifica a função precípua da escola de oportunizar a todos(as) os(as) estudantes, indistintamente, o direito de aprender. Para isso, a organização do trabalho pedagógico proposta pelas escolas e inserida em seus projetos político-pedagógicos, deve contribuir para colocar as crianças, jovens e adultos em situações que favoreçam as aprendizagens. Garantir aos(as) estudantes o direito às aprendizagens implica um investimento sustentado nos princípios da ética e da responsabilidade, que incide também na formação de uma sociedade mais justa e mais desenvolvida nos aspectos sociais, culturais e econômicos. Além disso, direciona para um fazer didático e pedagógico ousado, no qual o(a) professor(a) parte do princípio de que há igualdade intelectual entre os sujeitos. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.11-12)

Portanto, tudo que fazemos tem uma base, e a partir disso a professora Edileuza iniciou um diálogo sobre os documentos base da educação brasileira, com foco nos mais comentados do momento e que suscitam mais dúvidas sobre o que fazer com eles, que são; o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e Base Nacional Comum Curricular. Uma vez que o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b) tem como base teórico-metodológica a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, que buscam uma educação em ciclos de aprendizagem na construção de conhecimento em coletivo. Em contraponto, a BNCC aponta uma educação pautada em competências e habilidades.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8)

A professora Edileuza apontou que, nesse ano, o Currículo em Movimento passou por reformulações diante da demanda de estar em consonância com a BNCC. Ela destacou que houve mudanças, mas que são simples e que não estão voltadas para as habilidades e competências que traz a base. Portanto, os pressupostos teóricos do currículo continuam a ser pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural. Cabe ressaltar, que com essa afirmação a organização do trabalho pedagógico do Distrito Federal continua a ser pautada na educação que valoriza as aprendizagens, a territorialidade, os saberes e a cultura dos discentes, sem encaixar seus tempos de ensino/aprendizagem em dez competências, em busca da formação integral que tem o seguinte propósito:

Este é um Currículo de Educação Integral que objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. Falar de Educação Integral, nos remete à epígrafe de Paulo Freire: a escola é feita de gente, de eu e de nós. Não se trata apenas de espaço físico, de salas de aula, de quadras, refeitórios ou sequer de seu conteúdo. A escola é um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.10)

Com isso, o planejamento deve continuar a ser pautado nas vivências dos alunos, buscando a valorizá-las, bem como o papel da escola de ensinar e aprender junto com os

docentes os conhecimentos historicamente adquiridos pela sociedade. O planejamento da escola deve ser autocrítico e auto reflexivo, passando pelo ciclo posto por: diagnosticar, planejar, acompanhar e avaliar.

Ela ainda reforçou que os docentes carregam muitas cobranças sobre seu trabalho, diversas críticas e palpites, o que traz uma sobrecarga sobre a nossa missão de educar. Diante disso, o planejamento individual e coletivo é essencial para que a escola determine quais são seus objetivos, metas, metodologias, espaços disponíveis para vivenciar na escola, realidades e ações visando à continuidade da aprendizagem dos alunos, bem como para que os docentes fortaleçam e protagonizem a carreira em coletivo e exerçam seu papel social na sociedade.

Ainda, a professora Débora trouxe dicas e tabelas para compartilhar suas experiências e pesquisas com os colegas de profissão. Ela reforçou a importância de fazer planejamento de maneira coletiva, sempre repensando se os objetivos e metas traçados para avançar na qualidade estão sendo realizados. Repensar quais são os projetos e eventos da escola e reforçando que quantidade não é qualidade.

As professoras Edileuza e Rosana iniciaram um momento de avaliação. A professora Edileuza pediu que cada um falasse uma palavra sobre reflexões e aprendizagens desse dia. Todavia, um professor apontou que queria mais de uma palavra, o que foi aceito pela professora Edileuza, e disse que após os conhecimentos compartilhados ele ressaltava que temos que planejar nossas atividades pensando que os alunos são aliados nos processos de construção e que levar tudo pronto para os estudantes sobrecarrega os docentes.

A professora Edileuza reforçou a importância dessa prática para a formação da autonomia dos alunos. Outro docente ressaltou que devemos ter a diversidade como pauta no planejamento, este professor que era novo na escola e relatou o compromisso da instituição com a educação. A professora Edileuza disse que no próximo encontro iríamos retomar as reflexões, tendo em vista que a escola é comprometida com as aprendizagens, projetos e vida dos alunos, mas que nada está tão bom que não possa melhorar. Portanto, refletir nossas práticas faz-se necessário com o intuito de alcançar uma educação contra hegemônica, como demonstra o Currículo em Movimento em seus pressupostos teóricos:

a SEEDF propõe um Currículo com a expectativa de que, a partir dele, possamos instituir um movimento educativo voltado à formação integral dos indivíduos, em que o ser é visto não só como portador de conhecimento para a indústria e o capital, mas como ser consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.76)

Contudo, no momento da avaliação da oficina, eu relatei a minha experiência na escola como estagiária e na UnB com a sociologia das infâncias, repensando que falta nosso esforço

em incluir no planejamento e até mesmo de abrir espaço nos momentos de escolha do que será estudado com as crianças. Isso pois, a fala das crianças deve ser incluída em pauta para que a educação seja democrática, não basta ouvi-los e fazer o planejamento sem considerar a opinião deles nas escolhas da escola. É necessário entender que, quando desvalorizamos a opinião das crianças e não a consideramos, nós estamos reforçando as práticas que consideram o professor como dono do conhecimento, e que por isso, suas ponderações tem peso maior na tomada de decisão diante da comunidade escolar.

Como foi dito por um professor participante da oficina, a educação tem que fazer sentido para os alunos, e isso se torna distante quando os estudantes não tem abertura para dar suas opiniões sobre as atividades que realizam na escola. Após isso, eu conversei com uma professora e um professor. Eles afirmaram que a educação tem que ser prazerosa, e que o sentido das aulas não deve estar apenas no que faz sentido para o professor, mas também para os alunos, porque em muitos casos o que é importante para as crianças não é considerado.

1.5 Tecendo linhas de encontro

Nesse capítulo, apresentei as experiências com base em Larrosa Bondía (2002), isso pois, são elas que nos tocam e que permitem ao “Projeto Universidade e Escola Sem Muros” contribuir para a formação integral das crianças e a formação inicial e continuada dos docentes. Isso pois, ao abrir espaço para a criação com a prática de oficinas, experimentamos trazer nossos reportórios culturais, sejam eles valorizados ou não pela sociedade, para expressar os mundos que compõem a escola, que produzem cultura escolar, e que, portanto, compõem a educação.

Vamos agora ao sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (BONDÍA, 2002, p.25-26)

Enquanto membra do projeto, portanto, também sujeito das experiências apresentadas nesse capítulo, bem como, em defesa do conhecimento que é construído no coletivo, exercitei pensar o valor da educação enquanto experiência. Isso pois, como membra do projeto, tive a oportunidade de experienciar o protagonismo escolar no território e no espaço/tempo da escola

junto às crianças, aos professores, às professoras, gestores e gestoras e de todos os outros partícipes das oficinas que se propuseram a realizar a escuta sensível (BARBIER, 2007) para caminhar junto com a escola, ouvindo os sujeitos da experiência. Para assim, reconhecê-la como o lugar privilegiado para a formação humana e construção de conhecimentos coletivos. Praticando o exercício de caminhar junto com a escola e não contra ela.

Larrosa Bondía (2018) retrata no livro “Elogio da Escola” uma escola morta, por isso o elogio é feito a algo que está fadado ao fim, pois entende-se que a escola deixou de lado o seu privilégio de ser para a educação um fim em si mesma. Pois, instituições de ensino acabam por repetir métodos de memorização de conteúdo, bem como vivendo pela lógica do fazer e da rapidez, sem reflexão e possibilidade de criação. Assim, desrespeitando o tempo e o modo de pensar das crianças. Todavia, o lugar do pensamento é imprescindível para formação integral do ser como autônomo, como demonstra Barbosa e Vasconcelos (2017):

O pensamento não está dado. Pensar é ação do pensamento, exercício de brincar com imagens e palavras. Pensar se faz sozinho, mas tem acompanhado. Desenhando, pintando, caminhando, conversando. As crianças sempre pensaram. Exercitar o pensamento, um pensamento em movimentos vivos de pensar. Pensamentos que quebram a dualidade fantasia X razão, ação X imaginação. (BARBOSA; VASCONCELOS, p.171, 2017)

Percebemos que a escola ainda se encontra sobre a ótica de práticas e agenciamentos de memorização e mera repetição mascaradas pela gestão democrática vivida apenas por eleição escolar, como aponta o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Essas práticas são percebidas como garantia da participação dos sujeitos educativos, em contraste com a real democratização no âmbito escolar que se caracteriza pela participação de toda a comunidade escolar nas ações, decisões e práticas cotidianas da escola.

Para tanto, este trabalho aponta, com base nas experiências do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros”, que em tempos de luta pela garantia do direito à educação pública, laica e de qualidade, a profissão docente exige o pensar sobre as formas de resistir e resistir com a vida, vida como educação. Logo, o espaço escola deve ser valorizado pelos educadores, na certeza que a escola é um lugar de encontro, o local privilegiado para o saber, onde o tempo, que é muito disputado hoje na sociedade contemporânea, é dedicado ao observar, ao procurar e ao pesquisar.

Compreendemos a escola sendo mais que uma instituição, trata-se de um lugar de acontecimentos e de encontros. Todos os dias a arte do encontro, apresentado por Larrosa, em seu abecedário em L de Lentidão (ABCEDÁRIO COM JORGE LARROSA BONDÍA, 2017), acontece entre crianças, professores, gestores, funcionários e comunidade local. E, é nessa arte

do encontro que a potência se faz: na criação das crianças, dos professores, da comunidade escolar em si, onde é possível ir além da mera repetição de conteúdo, como aponta as oficinas/experiências realizadas no âmbito do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros”, que segundo a percepção dos docentes da escola lócus da pesquisa, ao avaliarem o projeto em âmbito geral, apontaram que:

Projeto excelente, que envolveu toda a comunidade escolar por meio de estudos e debates com o corpo docente, oficinas com os alunos e professores, o que proporcionou um crescimento profissional e crescimento na qualidade no ensino e aprendizagem produzidos na escola. (Docente G)

Bastante proveitoso, pois o intercâmbio com a UnB só acrescenta. (Docente H)

Excelente trabalho! Aprendizado e troca para os dois grupos. (Docente I)

Foi um projeto muito interessante e contribuiu para meu aprendizado e para minha prática em sala de aula. (Docente J)

Sem embargo, a ressignificação da escola ocorre por meio do protagonismo das infâncias e dos docentes, pois são esses que vivem o chão da escola todos os dias, que sentem seu ar, que brincam e que enfrentam as dificuldades advindas na vida cotidiana. Não se trata de dizer que a escola deve caminhar sozinha, mas de possibilitar que os que vivem diariamente nela sejam ouvidos como autores e produtores de conhecimentos construídos em coletivo. Haja vista que, a educação é o próprio acontecimento, a própria experiência como traz Larrosa Bondía (2002).

Quando nos permitimos transformar pela experiência, quando somos sujeitos da experiência, a criação se abre. Por isso, no capítulo dois, compartilho a experiência do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros” com o devir do pensamentos das infâncias que perpassam o CEF 801 do Recanto das Emas, enfatizando os multiletramentos e as multirreferencialidades que são expressos nas produções das crianças, que são mais do que meras tarefas, são afetos; o que configura as produções como arte de resistência.

CAPÍTULO 2: NOSSAS EXPERIÊNCIAS COM O DEVIR DA PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS

Prado e Voltarelli (2018) trazem reflexões acerca dos estudos sobre infâncias, que tem ocorrido em demasia na psicologia, na antropologia e na sociologia, buscando articular perspectivas de estudos sobre infâncias com as teorias do sociólogo Bourdieu. As autoras demonstram que os contextos sociais das infâncias têm sofrido mudanças quanto a composição familiar, hábitos diários e espaços de convivências, o que influencia as discussões públicas sobre a infância e tem aberto espaço para debates sobre a participação das crianças nas tomadas de decisão da sociedade.

Uma vez que, segundo Qvortrup (2015), é necessário repensarmos os discursos de proteção das crianças, pois eles estão ancorados no objetivo de manter a sociedade adultocêntrica, por meio do discurso do querer o bem das crianças e garantir seu pleno desenvolvimento físico, entendendo a infância como uma etapa biológica, onde acabam por dificultar a participação das crianças na democracia e reforçam a compreensão de que são seres de devir a ser.

Neste ponto, articula-se com a realidade das infâncias no Brasil, ainda que garantido por lei, a cidadania das crianças, prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2015), a participação das mesmas na sociedade é tratada com apresentações, com “fofurice”. Ressalta-se que as crianças em estado de pobreza, são constantemente vistas como coitadas e, por isso, acabam por ser alvos de ações sociais que são confundidas como atos de bondade e não como direito social. Essa realidade que nos distancia da plena experiência com o Estado Democrático de Direito e o exercício dos direitos das crianças por meio da escuta de suas vozes.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condição de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2015, p.16)

Ao entender as crianças como cidadãs estamos perto de iniciar a reflexão de que infâncias estão integralmente interligados com o meio social, por isso, infâncias, no plural, pois existem diferentes contextos sociais, logo, existem inúmeras infâncias. Portanto, segundo Sarmiento (2005), rompendo com os estudos tradicionais sobre as crianças, a sociologia das infâncias apresenta que “A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional

por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.” (SARMENTO, 2005, p.361).

O autor apresenta que as infâncias são geracionais, ou seja, estão interligadas com os contextos políticos, econômicos e ideológicos de um determinado tempo histórico. Com isso, a criança, independente do ano que nasceu, por ser criança, está contribuindo para a formação do que é ser criança em seu tempo junto com outras crianças, está construindo sua própria infância diante dos fatores sociais em que está inserida. Ainda, o autor aponta o conceito de alteridade das infâncias, buscando romper com o consenso de que as crianças são meramente dependentes dos adultos, para então estudar a alteridade da infância no campo sociológico, segundo o qual a criança é um ator social.

As crianças estão ativamente envolvidas na construção de suas vidas, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças mostram que estão bastante atentas às condições concretas em que vivem suas infâncias. A sociologia da infância nos ajuda a colocar o olhar sobre o modo como as crianças vivem suas infâncias, não para o que os adultos querem que as crianças façam, mas o que elas fazem por si próprias. Ser sensível à infância é não infantilizá-la, mas assumir uma atitude de confiança em seu poder de enfrentar a vida. (TROIS, 2017, p.87)

É nessa concepção de infâncias que o “Projeto Universidade e Escola Sem Muros” caminha junto ao CEF 801 do Recanto das Emas, diante das multirreferencialidade que compõem as infâncias das crianças que fazem parte da escola, na busca de oportunizar a elas experiências que não as submetam a serem vistas como devir a ser. Mas, de proporcionar que expressem seus mundos por meio da arte e da criatividade no devir do pensamento, que reverbera no devir na produção das crianças, refletindo que “O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento.” (DELEUZE, 2003 p.80)

Trata-se, portanto, de pesquisas, ações e oficinas que configuram experiências. Essas que, na concepção de Larrosa Bondiá (2002), os partícipes são sujeitos de experiência. Nossa tentativa, constante, é de contribuir na construção do muro figurativo⁵ da escola por meio da escuta sensível, do afeto, da arte, da música, do aprender, do ensinar, do teatro e do pensamento. Refletimos que isso só se faz por meio do protagonismo e da participação das crianças e dos docentes da escola.

⁵ Diante disso, todas as fotografias desse trabalho de conclusão de curso foram colocadas sobre muros com traços de tinta coloridos, de tal maneira que, pela imagem, nosso olhar leia as experiências do projeto com a escola, compreendo a mesma como espaço privilegiado para aprender e ensinar.

2.1 Planejamento das oficinas: multiletramentos e multirreferencialidades nos mundos infantis que perpassam a escola

Nascimento (2015) apresenta que os estudos sobre infância no Brasil, em contraponto com o que tem sido realizado em outros países, está no desafio da união de diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, que constitui um campo tradicional de pesquisas sobre crianças juntamente às pesquisas da sociologia das infâncias, que ocorrem em grupos de estudos sobre educação infantil visando romper barreiras metodológicas e epistemológicas de como construir dados de pesquisa e pensar em uma abordagem interdisciplinar.

Esse encontro de estudos, que é um desafio no contexto brasileiro, segundo a autora, caminha para ser realizado pela educação. Para isso, é necessário um movimento de pesquisar com crianças para além de um olhar desenvolvimentista, como trazem Barbosa, Delgado e Tomás (2016), para uma abordagem teórica que contemple as gerações infantis:

trata-se de um entendimento multívoco de criança, com uma diversidade de possibilidades de desenvolvimento que uma criança pode intentar, junto à complexidade de seus pensamentos, as características de sua cognição, o tamanho de seus corpos, a realização de suas astúcias, sua multiplicidade linguageira e o caráter imaginário de sua relação com a realidade que são diferentes dos adultos. (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p.118)

Contemplar as gerações infantis exige um pesquisar com crianças, e não apenas sobre elas, e esse movimento é feito por meio da abertura para o protagonismo e a participação infantil, que no campo da educação e da organização do trabalho pedagógico se dá com o planejamento. Mas como fazer? Quais práticas experimentar?

Como foi discutido no capítulo um, a prática que o projeto tem exercido é a de oficinas. Entendo, que é por meio dela que abrimos espaço para a liberdade de criação. Essa criação ocorre quando abrimos o planejamento das oficinas para o coletivo, dando espaço para a diversidade de linguagens que estudam as coordenadoras do projeto/pesquisa, e que são parte do mundo das crianças que perpassa o universo que é a escola, como as linguagens tecnológicas.

Logo, ao planejar as oficinas, o coletivo que compõe o projeto tem como base a pedagogia histórico-crítica do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Na abordagem dessa pedagogia é inconcebível pensar a educação sem a escuta dos estudantes, por isso, nós temos o compromisso de propor ações nas oficinas que proporcionem às crianças expressarem suas multirreferencialidades, buscando respeitá-las e contribuir para o reconhecimento de que elas são cidadãs, membras da comunidade escolar e produtoras de

cultura. Uma vez que, segundo Ardoino (1998), a abordagem multirreferencial busca a leitura de seus objetos considerando a heterogeneidade que os constitui:

A multirreferencialidade não quer, a partir daí, absolutamente, fornecer uma “resposta” à complexidade constatada com a qual permanece intimidade ligada, ou tornar sua leitura dirigida, por assim dizer, mas constitui muito mais o apelo deliberado através de pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestado ao objeto), de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e de dispositivos. (ARDOINO, 1998, p.40-41)

Assim, a diversidade de olhares advindos das infâncias das crianças, que são expressos nas oficinas, demonstra o compromisso do projeto em contribuir para uma educação que, que como afirmou dois docentes do CEF 801 do Recanto das Emas em um dos encontros do projeto na coordenação pedagógica, deve fazer sentido para as crianças.

O fazer sentido está ligado com o cotidiano, com as linguagens da rua, da casa, da escola, da internet, em suma, do mundo das crianças, e de quão artífices elas são. Por isso, nós fizemos a escolha metodológica de experimentarmos o trabalho com os multiletramentos, que como afirma Rojo (2012), exige uma pedagogia que proporcione uma formação na qual o estudante se apropria das linguagens, critica-as e constrói por meio delas. Uma vez que os multiletramentos permitem que na conexão dos letramentos, como o teatro, a música, a rua e outros mais, o planejamento não seja preso, mas sim, aberto para a liberdade do pensamento, com foco no devir do pensamento das crianças.

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbaís ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p.22-23)

O compromisso de oportunizar visibilidade para as infâncias é complexo, e isso se reverbera nas oficinas do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros”, uma vez que, segundo Libel (2007), a participação das crianças inclui que a opinião delas não seja apenas ouvida, mas considerada com igual peso nas tomadas de decisão da sociedade.

Portanto, como membra do projeto destaco que o protagonismo infantil no projeto não pode ser considerado pleno, começando pelo fato de que o projeto não foi idealizado por elas,

mas ressalto que existe um esforço nosso de buscar ressignificar nossas práticas anualmente, pensando na maior visibilidade das infâncias que perpassam pela escola.

Essa visibilidade, que segundo Qvortrup (2014), tem significados diversos e que são modificados ao longo dos anos, mas que estão interligados à invisibilidade das infâncias no âmbito de discussões públicas em nome da proteção das crianças. Proteção e responsabilidade de cuidado, que na sociedade moderna é entregue para os grupos privados, como a família e a escola, e acabam por separar as crianças em grupos. No contraponto com o conhecimento sociológico que traz a infância como social e geracional, ou seja, não é fragmentada. Fato que dificulta a protagonismo da infância.

Dada a caracterização da criança como vulnerável, parece ser justificável acolher uma disposição protetora. A questão é, no entanto, quais são os limites da proteção e como proteção e participação são colocadas em contradição. (QVORTRUP, 2014, p.34)

Paternalismo que tem dificultado as ações do projeto que buscam estimular o pleno protagonismo das crianças na escola com o uso de produções audiovisuais, em especial na tomada de decisões, bem como na busca de proporcionar visibilidade às infâncias das crianças que fazem parte da escola para além desse espaço.

Isso pois, dada a necessidade de autorizações de pais e demais responsáveis de todas as crianças das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais⁶ da escola parceira, para que a imagem delas pudesse aparecer em entrevistas e demais formas de expressão em que tem-se a exposição de seus rostos, nosso trabalho com câmeras e gravadoras que poderia proporcionar a escuta dessas crianças foi inviabilizado.

A proposta seria a de proporcionar a escuta da voz das crianças para além das membras do projeto, partindo para outros territórios como a universidade, dado que, as crianças são cidadãs e, portanto, possuem o direito de ter suas opiniões ouvidas e consideradas nas tomadas de decisão. Porém, também compreendemos que existe nessa questão os perigos reais quanto à revelação da identidade das crianças. A junção desses fatores acabam por dificultar a visibilidade das infâncias no nível do que é dado como ideal.

A ausência de voz, *in-fância*, não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é condição. Não há como abandonar a infância, não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *sôma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar esse soma infantil é, segundo Agamben, o nome e a tarefa do pensamento. (KOHAN, 2003, p. 245)

⁶ De acordo com dados do Inep de 2018, divulgados pelo site QEdu (2018), constitui um total de 429 estudantes.

Portanto, planejar nas realidades que estão dadas pelo espaço-tempo da escola exige o esforço de voltar os olhares para a aprendizagem das crianças na perspectiva de formação integral do ser, comprometida com suas infâncias e que trace linhas de fuga (DELEUZE, 1992), priorizando práticas e atividades que abram espaço para a livre expressão das multirreferencialidades e dos multiletramentos que são vividas pelas crianças. Temos como exemplo as experiências com as oficinas, que têm mostrado às membras do projeto, na prática, que as crianças são produtoras de cultura e que ao produzirem, também expressam resistências.

A conquista da qualidade referenciada nos sujeitos sociais, sinônimo de democratização do ensino, não se traduz apenas na garantia do acesso e da permanência do educando na escola, mas depende, sobretudo, de uma política curricular cuja centralidade reside no direito às aprendizagens, no movimento necessário para a possibilidade dessas aprendizagens pelo estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.78)

2.2 De um bilhete ao “o que eu quiser que seja”: crianças produtoras de cultura

Corsaro (2009) aborda os estudos com crianças pelo entendimento da cultura de pares, definindo esta como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (CORSARO, 2009, p.32). Portanto, as crianças com suas infâncias não simplesmente recebem a cultura do mundo adulto no contato com o meio, mas, elas se apropriam dos conhecimentos e criam seus próprios significados. Em suma, produzem cultura e contribuem para mudanças sociais.

Entendendo que a humanidade se encontra na era da sociedade da informação, em que a corrente de ideias perpassa pelo ciberespaço, apontado por Pierre Levy (1999) como um artifício que a sociedade imerge, no qual, é possível compartilhar conteúdos sobre diversas temáticas pelo uso de vários meios. Pesquisar com crianças e suas infâncias como geração Z é pensar em multiletramentos e com eles em cultura da imagem, pois como afirma Tourinho e Martins (2010) as imagens estão em todos os cantos e as crianças não apenas vivem nesse meio, mas também são atraídas pelas imagens e, com isso, aproximam-se delas para representar seus mundos.

Como exemplo disso, trago a experiência da escuta das crianças (Figura 25) quando estão criando imagens nas oficinas do projeto, na qual “antes de situar uma pessoa no seu lugar”, começamos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa completa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora” (BARBIER, 2007, p.96). Das muitas experiências de

escuta, destaco uma escuta com um coletivo no momento de produção das releituras das obras do Volpi.

Figura 25 - Escuta sensível.



Fonte: Autora (2019).

Ocorreu que, no terceiro dia da oficina “Recontando Volpi” realizada junto as crianças de turmas de 2º Ano – Anos Iniciais, vovó Josefina (interpretada por mim) estava como de costume a passar pelos coletivos e perguntar o que tinham escolhido para criar, eis que ao chegar em determinado coletivo, aconteceu a seguinte escuta/conversa:

Vovó perguntou: - “Oi gatos, tudo bem?”

O coletivo respondeu: - “Siiiiim!”

Vovó perguntou: - “O que vocês decidiram fazer?”

Uma criança respondeu: - “Tudo!”

Outra criança logo disse: - **“A gente decidiu fazer tudo que a gente quiser!”**

Vovó então disse: - “Aaa, então tá bom! Tá perfeito!”

O coletivo⁷ estava a produzir cultura na oportunidade que tiveram de trabalhar com tinta. Logo, quando o projeto abre a escuta sensível dentro da liberdade que a prática de oficinas

⁷ No contexto do projeto, coletivo significa um grupo de pessoas que criam juntos e juntas.

proporciona, as crianças se apropriam dos conhecimentos na experiência com o artista, com as características de suas produções, do teatro, do momento de ser música, dos materiais disponíveis para a produção e trazem suas multirreferencialidades para compor novas imagens.

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem).

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. (BARBIER, 2007, p.94)

Redin (2009) destaca que para pesquisar com crianças é preciso estar desprendido de amarras, aberto a novidades. Costa et al. (2017), destaca que mais que pesquisar com crianças, existe a possibilidade de ser pesquisado por elas. Dentro do projeto, temos sido pesquisadas por infâncias, isso é demonstrado nas produções que as crianças realizam, que foram além do que a princípio propomos. Essa ação espontânea de ressignificar as atividades foram expressas com maior ênfase na oficina “Conhecendo Volpi”, que aconteceu como relatado no capítulo um, com as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Recanto das Emas.

As oficinas que foram baseadas em multiletramentos traziam um momento de produção de bilhetes para serem entregues para a vovó Josefina e para o artista Volpi. Ocorre, que as crianças decidiram fazer dessa produção, o que Costa, Borges e Azzolin (2018) consideram como uma escrita de resistência, pois criaram não apenas bilhetes, mas também, cartas, releituras de vovó e Volpi em outros contextos, convites e “vários etc”. Portanto, me lancei ao desafio de selecionar dez criações de um total de mais de cento e cinquenta produções/imagens, não para analisar, pois as imagens dizem por si mesmas, não é necessário a explicação, até mesmo porque, a produção não é minha, é das crianças.

Mas sim, para compartilhar as experiências que me tocaram, que são as infâncias das crianças que perpassam a escola. Infâncias multiletradas, nas quais, elas protagonizaram o ato de produzir a atividade, trazendo suas culturas infantis que são em sua maioria construídas pelas crianças no território do Recanto das Emas, bem como, nas cidades vizinhas como o Riacho Fundo II e a Samambaia, e de outros territórios para além do DF, como o território baiano de uma criança que participou da oficina.

Para enxergar as infâncias multiletradas dediquei as próximas etapas desse capítulo para compartilhar em classificações as imagens criadas pelas crianças, destacando as produções com características em comum que foram percebidas sobre a prancha (Figura 26) que criei com base no conceito de pranchas de Didi-Huberman (2013).

Características em comum formadas nas fronteiras entre as imagens, designando as categorias criadas a partir do estudo das obras, começando por representações que fizeram de vovó e de Volpi, passando pelas releituras das obras de Volpi e partindo para o que chamei de “miscelânea”, por se tratar de um conjunto de características nas produções que não se permitem encaixar. Imagens que formam atlas de imagens das infâncias multiletradas das crianças que criaram as obras/bilhetes, formam Atlas *Mnemosyne*, que segundo Didi-Huberman (2013), consiste justamente na composição de imagens em pranchas que se constituem enquanto movimento e memórias vivas.

Quando colocamos diferentes imagens – ou diferentes objetos, como as cartas de um baralho, por exemplo – em uma mesa, temos uma constante liberdade para modificar sua configuração. Podemos fazer pilhas, constelações. Podemos descobrir novas analogias, novos trajetos de pensamento. Ao modificar a ordem, fazemos com que as imagens tomem uma posição. Uma mesa não se usa nem para estabelecer uma classificação definitiva, nem um inventário exaustivo, nem para catalogar de uma vez por todas – como em um dicionário, um arquivo ou uma enciclopédia –, mas sim para recolher segmentos, trocos do parcelamento do mundo, respeitar sua multiplicidade, sua heterogeneidade. E para outorgar legibilidade às relações postas em evidência. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.6)

Figura 26 – Prancha.



Fonte: Autora (2019).

2.2.1 Volpi e Vovó

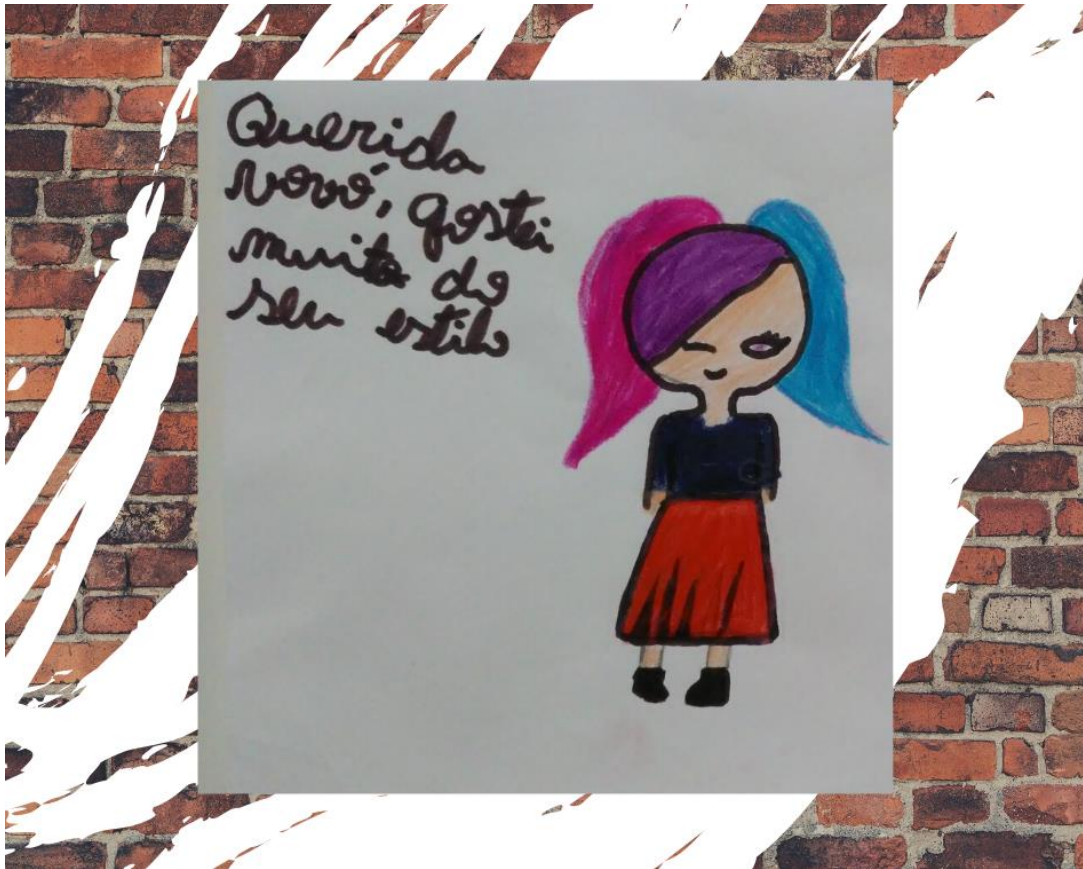
As produções que compartilho na categoria de Volpi e Vovó consistem em imagens nas quais as crianças demonstram seu afeto pelos personagens da peça, por meio da imaginação de como seriam esses personagens em contextos que são do cotidiano delas ou, simplesmente, em contextos que o devir do pensamento permitiu emergir. Vovó e Volpi são levados para dentro dos multiletramentos das infâncias dessas crianças, das multirreferencialidades de seus territórios: “Fazer um atlas é reconfigurar o espaço, redistribuí-lo, desorientá-lo, em suma: deslocá-lo ali onde pensávamos que era contínuo, reuni-lo ali onde supúnhamos que houvesse fronteiras.” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.6-7)

Na figura 27, a criança “A”, que faz parte de uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental, diz: “Querida vovó, gostei muito do seu estilo” (sic), juntamente com um desenho criando uma vovó punk, com cabelos coloridos, olhos maquiados e com roupas com as cores iguais às que eu uso para interpretar a vovó, uma blusa azul e uma saia vermelha. A criança utilizou de elementos reais e uniu a seus gostos pessoais, produzindo cultura quando produz transmídiação, levando a vovó Josefina do teatro para a cultura punk. Entendo que a Narrativa Transmídia, segundo Henry Jenkins (2009), são criações em diferentes mídias, meios e plataformas, produzindo novas histórias com base em uma obra inicial.

Com isso, o contexto atual de interação e colaboração entre sujeitos culturais contempla o conceito de Narrativa Transmídia como a arte de criação, distribuição e exibição de um universo narrativo. Este, amplia e enriquece a experiência narrativa, seja ela para o entretenimento, para a informação, para o comércio, para a educação. (LIMA; VERSUTI; BENIA, 2018, p.268-269)

Cabe ressaltar que a Criança “A” trouxe duas possibilidades interpretativas para sua obra; sobre qual personagem estava a desenhar, isso pois apesar de escrever para a Vovó Josefina e ter entregue o bilhete a ela no dia da oficina; bem como desenhá-la com roupas parecidas com as reais da personagem. Também, a Criança “A” disse no momento das oficinas, para uma das membras do projeto, que ela estava fazendo uma releitura da obra Sereia, de Alfredo Volpi. Portanto, a obra da Criança A foi colocada na classificação “Vovô e Volpi” pela fronteira que ela tem com as demais obras sobre esses personagens na prancha (Figura 26), porém, isso não impede de a Figura 27 ser interpretada de outras maneiras, assim como todas as outras obras que foram compartilhadas nesse trabalho de conclusão de curso.

Figura 27 - Vovó Josefina Punk.



Fonte: Autora (2019).

Na figura 28, a criança “B”, que faz parte de uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental, produz um desenho da vovó em outro espaço, não dito em nenhum momento pelo teatro. Ela traz a vovó vestida com um vestido laranja, sentada embaixo de uma árvore lendo um livro, com a dedicatória: “Para a vovô mais ingraçada” (sic). Apresenta uma ligação da vovó sendo uma contadora de histórias, como dito no teatro, para o universo das histórias contidas nos livros.

Ler

É entrar em outro mundo, uma imaginação diferente. É tão bom a gente ter conhecimentos de todos os assuntos possíveis. Existem livros de todos os tipos, com várias histórias. Possibilita também criar outras opiniões, todos podemos ir além com a leitura. Ler é aprender, é criar.

(LADAIA DE MONTEBLACK, 2017, p.130)

Figura 28 - Vovó Josefina leitora.



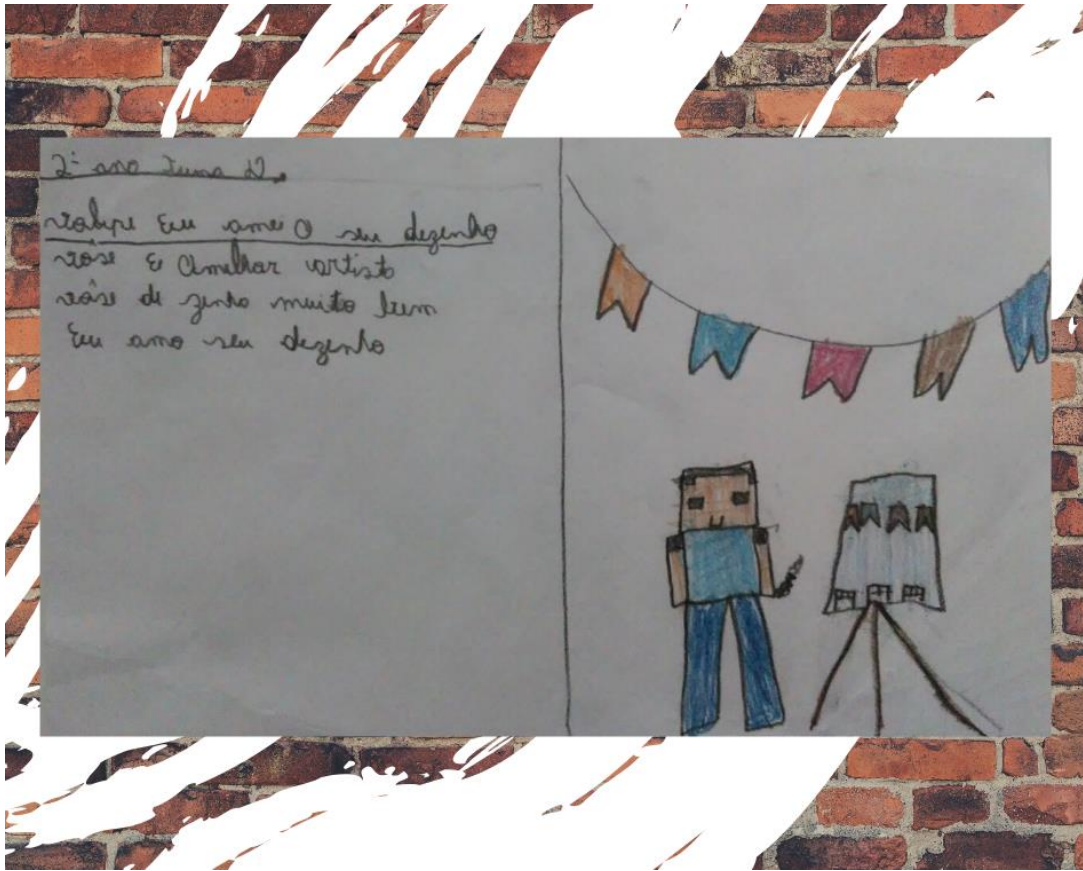
Fonte: Autora (2019).

Na figura 29, trago a produção da criança “C”, que faz parte de uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental. A criança apresenta Volpi em *minecraft* pintando uma fachada de bandeiras com um varal de bandeirinhas coloridas em cima, junto com a seguinte mensagem: “Volbepe Eu amei O seu dezenho vose E Omelhor artista vôse de zenho muito bem Eu amo seu dezenho” (sic). A criança traz o mundo digital dos jogos para o mundo das artes visuais que o artista Alfredo Volpi faz parte, **transmidiando**⁸ Volpi, assim como fez a criança “A” com a vovó Josefina.

Na hipermídia, o texto, o desenho, os gráficos, os diagramas, os mapas, as fotos, os vídeos, as imagens geradas computacionalmente, e o som e os ruídos mesclam-se em hiper-sintaxes híbridas e sem fronteiras definidas. As implicações dessas mudanças precisam ser pensadas, pois está se tornando cada vez mais irrelevante tratar esses híbridos de modo atomizado, como se fossem realidades discretas. No passado, tratava-se de mídias distintas. Todavia, a compreensão histórica do presente e do futuro está exigindo um novo tipo de ponto de vista reflexivo que as conjugue. (SANTAELLA, 2008, p.62-63)

⁸ As pesquisas da Professora Doutora Andrea Cristina Versuti apontam que transmediar é romper as fronteiras entre as plataformas de mídia criando em diferentes linguagens novas ideias, imagens, textos e etc.

Figura 29 - Volpi em em *minecraft*.

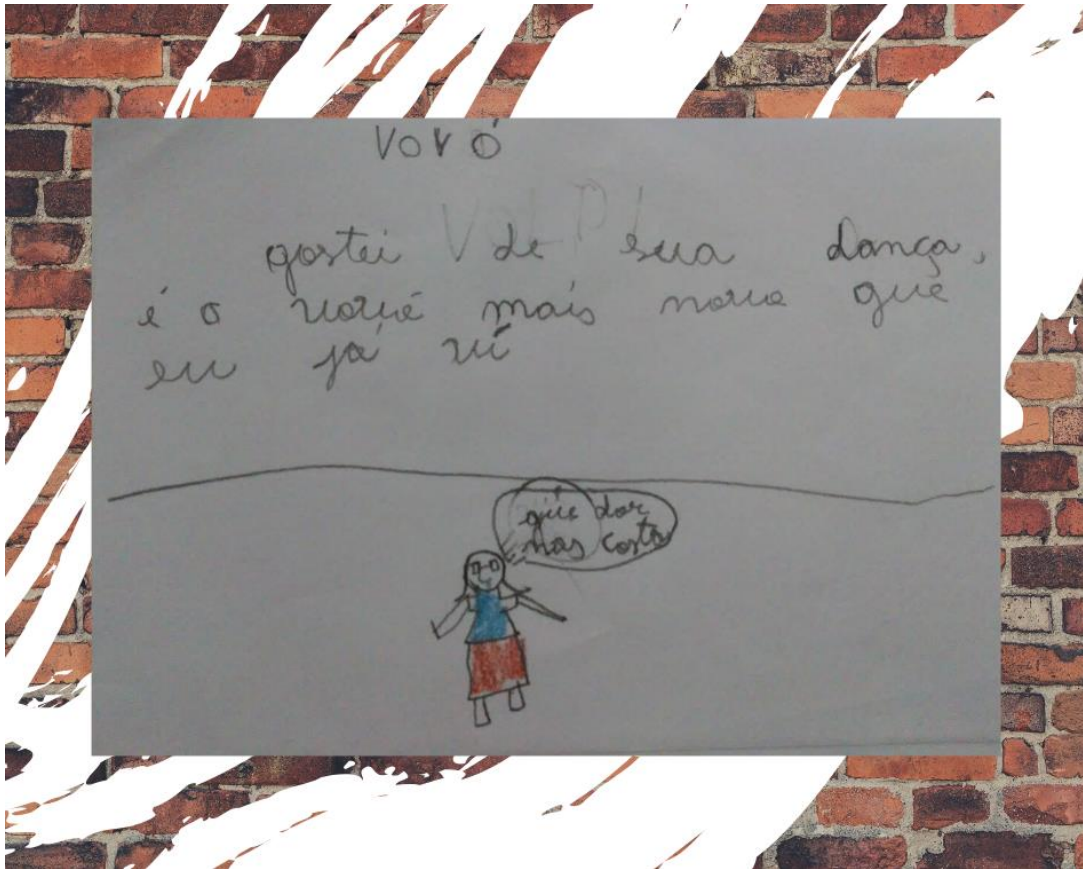


Fonte: Autora (2019).

Na figura 30, reflito com a produção da criança “D”, que faz parte de uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental. Ela traz vovó Josefina para o gênero dos quadrinhos ao desenhá-la com um balão saindo de vovó dizendo: “que dor nas costas” (sic), acompanhado de um recado para a vovó: “gostei de sua dança, é a vovó mais nova que eu já vi” (sic). Apresenta o que para ela é curioso.

Sempre que se precisa compor um texto, considerando-se aqui todas as linguagens que poderiam ser chamadas para essa composição, é importante pensar em seu *design* e na “costura” entre linguagens e recursos (linguísticos, imagéticos, gráficos.) (RIBEIRO, 2016, p.34)

Figura 30 - Vovó Josefina em quadrinhos.



Fonte: Autora (2019).

Na figura 31, apresento a produção da criança “E”, que faz parte de uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental. A criança apresenta vovó Josefina de coque, segurando um guarda-chuva, como na peça, com círculos vermelhos no rosto, que trazem a ideia de maquiagem e de meiguice. Vovó encontra-se em um contexto de floresta, com desenhos em verde que lembram os peixes da obra “Sereia”, feita em 1960, por Alfredo Volpi. Ainda tinha uma mensagem: “Gostei demais da história, das artes, cores do Volpi, da vovó Josefina. Amei muito. A história é muito engraçada, divertida, bem legal. (sic)”

Uma escola, com adultos, que torne visíveis os pensamentos das crianças. Torna compreensível, e valorizado, o pensamento das crianças. Aprender a observar a complexidade dos pensamentos das crianças e a compreender as suas com linguagens. Aprender com os modos de pensar das crianças. (BARBOSA; VASCONCELOS, 2017, p.173)

Figura 31 - Vovó Josefina na floresta.



Fonte: Autora (2019).

2.2.2 Releitura

As produções que compartilho nesta categoria intitulada releitura são imagens que as crianças produziram trazendo novas possibilidades interpretativas das obras de Volpi, que demonstraram, como aponta Rangel (2012), que produzir uma releitura não é fazer uma cópia, pois quem cria traz suas referências para a produção, criando uma nova obra. As crianças fizeram do momento de produção de bilhete, o momento de apreciar a arte de Volpi e nos permitir apreciar as releituras criadas.

Se o atlas aparece como um trabalho incessante de recomposição do mundo, é, em primeiro lugar, porque o mundo mesmo sofre decomposições constantemente, uma atrás da outra. Bertolt Brecht dizia, a respeito do “deslocamento do mundo”, que é “o verdadeiro sujeito da arte” (basta pensar em Guernica para poder entendê-lo). (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.7)

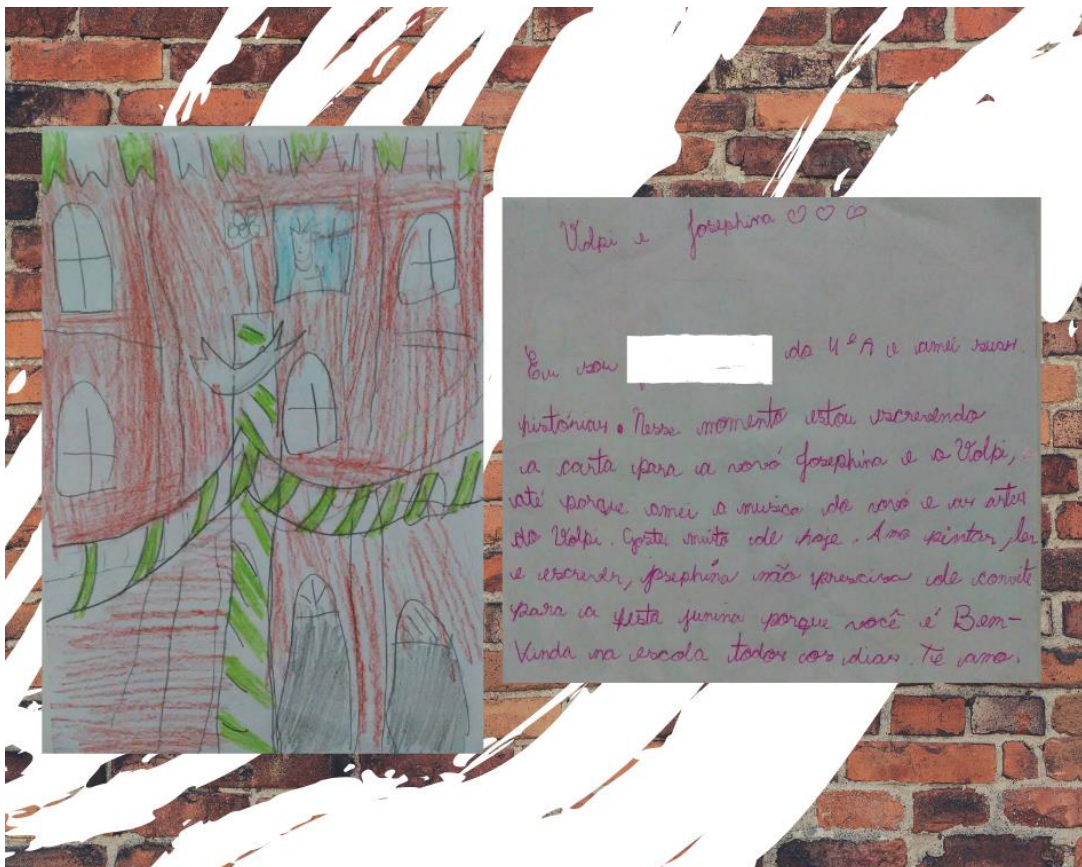
Na figura 32, a criança “F”, que faz parte do 4º Ano do Ensino Fundamental, usa os dois lados da folha que foi entregue para ela. De um lado, ela faz uma releitura da obra “Festa de São João” feita em 1953 por Volpi, e do outro lado traz o que ela expõe como uma carta para

Volpi e Josefina: “Eu sou (ela coloca o nome dela) do 4º A e amei suas histórias. Nesse momento estou escrevendo a carta para a vovó Josephina e o Volpi, até porque amei a musica da vovó e as artes do Volpi. Gostei muito de hoje. Amo pintar, ler e escrever, josephina não precisa de convite para a festa junina porque você é Bem-Vinda na escola todos os dias. Te amo.” (sic)

Portanto, a criança “F” fez de sua carta uma forma de contato afetivo com os personagens, ela diz porquê gostou deles, mostra que também gosta de coisas parecidas, que tem proximidade com a língua inglesa ao escrever Josephina e ao final faz uma ligação com o teatro, ao lembrar que vovó Josefina disse que queria ser convidada para a festa junina da escola. Logo, ela informa que a vovó já faz parte da escola e que não é preciso convite. E finaliza, com a frase que conclui todos os sentimentos que ela trouxe para produzir uma carta/releitura, com a frase “Te amo”.

Dessa maneira, imagens ganham vida e torna-se portadoras de sentidos que as transcendem. Não somente imagens, são imagens agentes, atuam na história, fazendo emergir sua gênese e atuam na imaginação, fazendo pulsar suas origens. O que é possível imaginar quanto se olha uma imagem? (COUTINHO, 2014, p.67)

Figura 32 - Releitura de fachada.



Fonte: Autora (2019).

Na figura 33, temos a produção da criança “G” que não identificou qual turma faz parte. Ela fez uma releitura da terceira obra da série de Madona do artista Volpi e escreveu uma mensagem para o artista: “Volpe eu axeí suas pinturas muito bacana e suas istoria muito legal parabéns voce arrasou.” (sic). A criança fez do bilhete, uma oportunidade de parabenizar Volpi, diz o que mais gostou nele e ainda produz sua própria Madona por meio da releitura.

O entendimento de como se faz artes visuais durante todo o período da história do homem e o aprendizado da leitura destas obras faz com que dialoguemos mais facilmente com as várias produções das humanidades (filosóficas, históricas, políticas, psicanalíticas etc.) e compreendamos os porquês das coisas ao nosso redor. A arte amplia nossos horizontes intelectuais e de ação a partir do entendimento de que todo o conhecimento humano é fruto de experimentação e análise. (RODRIGUES, 2016, p.40)

Figura 33 - Releitura de Madona.



Fonte: Autora (2019).

Na figura 34, disponibilizo a produção da criança “H” que faz parte de uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental. Ela fez uma releitura da obra “Sereia”, feita por Alfredo Volpi em 1960, obra que muitas crianças escolheram para fazer releituras. Na mesa que ela estava sentada todos produziram releituras da mesma obra. Vovó Josefina teve a oportunidade de conversar com esse grupo. A criança “H” disse que estava fazendo a sereia Ariel da *Disney*. Ela

uniu a obra de Volpi com a referência de sereia que tinha em sua vida. Assim como as crianças “A” e “C”, a criança “H” trouxe seus conhecimentos, **transmidiando** a sereia, rompendo a fronteira entre a tela do cinema e um simples desenho em papel com lápis, compartilhando conosco sua infância multiletrada.

Verificamos que não há formação total e completa do homem no ambiente escolar e familiar sem um conhecimento do que a arte representa para ele e para a humanidade. Certamente todos, em nossa sociedade atual, têm um filme, uma música, uma pintura ou um livro favorito, que também é um objeto de arte. (RODRIGUES, 2016, p.40-41)

Figura 34 - Releitura de Sereia.



Fonte: Autora (2019).

2.2.3 Miscelânea

As produções que compartilho nesta categoria são imagens nas quais as crianças demonstram que a junção de linguagens não é apenas uma “emaranhado” de referências, mas sim, multiletramentos que colaboram para que elas expressem suas opiniões da maneira mais livre possível, e quanto maior for a liberdade para criar e pensar, maior é a possibilidade de visibilidade de suas opiniões.

Suspeitamos que se o pensar é um encontro, ensinar a pensar tem a ver com propiciar esse encontro, com preparar as condições de sua irrupção. Mas não há fórmulas nem receitas para isso. Apenas uma extensa e trabalhosa preparação. Nada de “aprenda a pensar em seis meses”, “novo método para aprender a pensar. Garantimos resultado”, “como aprender a pensar em XYZ minutos”. Nada a prometer. Nada a vender. Nada a comprar. (KOHAN, 2013, p.234-235)

Na figura 35, vemos a produção da criança “I”, que faz parte de uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental, mostrando que o desenho é uma linguagem completa para a comunicação. Ela desenha uma festa junina e opta por não colorir. Já a criança “J”, cuja produção é representada na figura 36, desenha o que parece ser uma barraquinha de festa junina, com uma mesa de som, bandeirinhas penduradas e um lago de pesca com peixes e uma vara de pescar, acompanhada da seguinte mensagem: “Eu não gostei muito da historia mais gostei de te conhecer gostei das suas artes eu fiz um desenho espero que goste.” (sic)

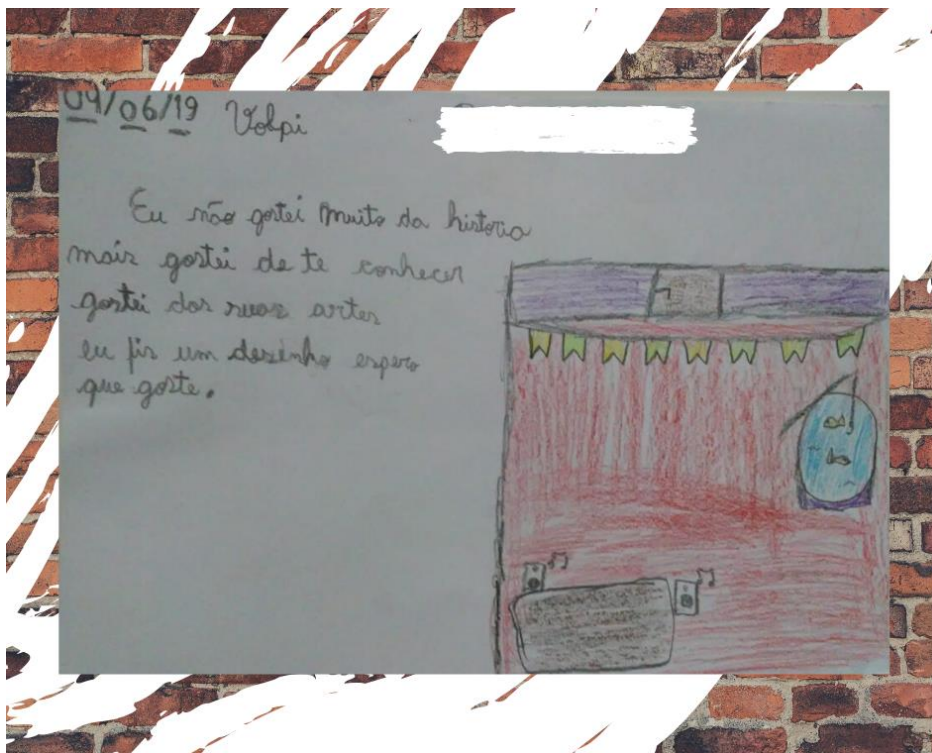
Tal fato permite demonstrar o papel da escuta sensível das crianças, abre espaço para que digam o que pensam, independente dessa opinião ser positiva ou não, pois, é para uma educação crítica e transformadora que estamos por mover esse projeto. No contato com a arte de Volpi, a criança trouxe as referências pessoais do que é uma festa junina, as bandeirinhas de Volpi e sua avaliação da oficina, o que reforça que: “para ensinar artes não é necessário ser um artista, mas sim pessoas críticas, com um espírito curioso e com ânsia de conhecimento.” (RODRIGUES, 2016, p.41)

Figura 35 - Festa Junina em traços de lápis de escrever.



Fonte: Autora (2019).

Figura 36 - Festa Junina.



Fonte: Autora (2019).

2.3 Descolonização dos pensamentos e dos corpos pelas experiências com as infâncias

O contato diário com as crianças e suas infâncias abre a possibilidade de experienciar a vida sem amarras, mesmo que, já nos primeiros dias de vida, a depender do contexto social que a criança participa, diversas colonizações ocorrem em menor ou maior quantidade, mas sempre ocorrem, dado que, somos seres sociais.

Porém, como contraponto, existem os pensamentos infantis que não estão colonizados e se a escola deixar de ser o local privilegiado para o aprender, se ela buscar construir muros que a protejam da correria da sociedade adultocêntrica, poderíamos iniciar um esforço de descolonizar, de olhar para nós mesmos, de nos educarmos para vivermos em coletivo. Uma descolonização que, como defende Célia Xakriabá, inicia-se descolonizando nossos corpos das amarras, para alcançar novos modos de construir pensamento, conhecimento e educação territorializada.

Pensar o processo de descolonização do pensamento requer conceber uma transformação das estruturas sistêmicas. Para transgredir esse pensamento a uma educação territorializada, carecemos ter um movimento cotidiano de práticas subversivas, para isso se faz necessário reaprender sem se prender, isso significa uma retomada de valores. A maior inquietação é pensar como fazê-lo. Não há bula, o que podemos fazer é nos lançar na construção do novo. (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p.2014)

Portanto, nesse capítulo dois, trouxe a experiência do projeto com a cultura das crianças que fazem parte do todo que é a escola CEF 801 do Recanto das Emas, e como elas trouxeram seus territórios, culturas e referências para criar: bilhetes, releituras, recados, cartas, desenhos, obras de arte. Experiências que foram proporcionadas com a prática de oficinas pautadas em multiletramentos, em busca de contribuir para o protagonismo das infâncias. Oficinas que abriram espaço-tempo para o diálogo, para a escuta sensível das infâncias.

Estar ao lado das crianças é firmar cumplicidades, mútuos aprendizados que interrogam concepções cristalizadas. É um caminho que vai sendo tecido e construído no percurso com as crianças. São ações de atravessamentos de vidas. Neste gesto de dar a conhecer, de vidas entrelaçadas, as faltas, os limites, as inquietudes, as dúvidas, interesses emergem e insistem. Insistem porque são as pontas dos desejos dos sujeitos, são as bordas que marcam as suas existências. Existências não idênticas e absolutamente distintas que explicitam a relevância e a propriedade de estar junto, aprender junto, conviver. (TROIS, 2017, p. 93-94)

E tem sido, pela escuta e pelo olhar sensível das expressões das crianças que estamos construindo junto com elas e com a escola (Figura 37), nosso modo de descolonizar, pois, como afirma Walsh (2014), não existe um caminho para descolonizar, nem uma lista teórica obrigatória de autoras para aproximar-se dessa ação. A descolonização é feita no território,

fortificando as relações entre gerações e assim, construindo o caminho para as práticas pedagógicas. Essas que são protagonizadas pelos que fazem a educação no espaço/tempo da escola. Assim, ao construir junto com as crianças estamos a nos mover para a experiência da democracia plena escolar.

Figura 37 – Criado e dito pelas crianças como a cultura brasileira.



Fonte: Autora (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um local de disputas de poder por ser sinônimo de formação humana e, ao ser parte da sociedade da informação, passa a ser comprada também para ser reformada diante das demandas dessa realidade. Visto que, entende-se que as crianças, que criam a geração Z são nativas do universo digital e que diante disso, a escola precisa se adequar às demandas desse grupo geracional para cumprir com os documentos legais da educação brasileira que apontam que a escola, que é direito de todos, deve garantir a formação integral do ser para a atuação no meio como cidadão preparado para o mercado de trabalho.

Nesse contexto se configura um desafio, os profissionais da educação, em especial, os docentes, são pressionados a reagir frente às mudanças do meio social por poderes que são alheios ao da escola e que querem implementar seus modelos de educação. Portanto, esse trabalho de conclusão de curso teve como principal inquietação estudar como oficinas narrativas podem contribuir para o protagonismo discente e docente com base nas experiências do “Projeto Universidade e Escola Sem Muros”?

Para construir dados para este estudo, experienciei as oficinas realizadas no CEF 801 do Recanto das Emas pelo projeto de pesquisa “Estudo dos impactos das articulações interdisciplinares nas interfaces: universidade, escola e formação de professores”, aprovado no Edital n. 4 da FAP-DF, que quando relacionado a escola e sua história foi chamado carinhosamente de “Projeto Universidade e Escola Sem Muros”.

Para acontecer a pesquisa junto às experiências realizei revisão bibliográfica sobre temáticas próximas do tema desse trabalho, intitulado como: “O protagonismo discente e docentes por oficinas: experiências do Projeto Universidade e Escola Sem Muros”, bem como, análise/partilha das produções das crianças feitas nas oficinas e registro por meio de entrevistas com docentes sobre as ações do projeto junto a escola. Nessa complexidade, a pesquisa foi realizada com metodologia de cunho qualitativo, de natureza teórico-prática.

Tivemos como objetivo geral do estudo compreender como oficinas baseadas nos multiletramentos e na multirreferencialidade podem contribuir para o protagonismo discente e docente. E como objetivos específicos: verificar como as oficinas de multirreferencialidade vividas pelo projeto contribuem para a formação continuada dos docentes, ressaltando as suas percepções sobre a atuação do projeto na escola. Bem como, estudar como as oficinas de multiletramentos praticadas pelo projeto contribuem para o protagonismo dos discentes, compartilhando as narrativas presentes nas produções das crianças realizadas nas oficinas.

Após compartilhar minha trajetória, no processo de me formar educadora, trouxe no primeiro capítulo as experiências do projeto com as oficinas realizadas com docentes e as crianças nos anos de 2018 e 2019, onde concluímos que para repensar a educação de acordo com o meio social é necessário que sejam proporcionados momentos com práticas multirreferenciais e multiletradas, como são as das oficinas do projeto.

Por meio das oficinas, os que fazem a educação na escola, podem expressar seus sentimentos, dificuldades, avanços e metas, com linguagens não apenas escritas, mas também, orais e artísticas. Linguagens que foram propulsoras de experiências diferenciadas do projeto, para que os partícipes da oficina que são em maioria docentes e discentes, por meio da expressão das multirreferencialidade, protagonizassem as ações expressando os multiletramentos que permeiam a escola.

Dado que são esses agentes (discentes e docentes) que conhecem de fato esse espaço pela experiência, acreditamos que são estes os mais aptos a repensar a educação no espaço tempo da escola, não como um lugar de repetir o que ocorre na sociedade, mas sim, de ser resistência frente as desigualdade do meio, pela livre criação do conhecimento em coletivo.

No segundo capítulo, apresentei as produções das crianças realizadas na oficina “Conhecendo Volpi” onde mostraram que as infâncias das crianças que fazem parte do CEF 801 do Recanto das Emas são infâncias multiletradas, e que por isso, criam novas formas de expressão a partir de propostas iniciais, como foi a da oficina de construir bilhetes. Mas, para que isso ocorra, suas infâncias e seus tempos de aprendizagem devem ser respeitados pela escuta sensível e na liberdade do pensamento, que abrem o espaço para que os infantis apontem suas opiniões sobre as questões da vida e da escola, como lhe são de direito.

Portanto, este trabalho aponta que para atingir a qualidade da educação no Ensino Fundamental, que é meta do Brasil em seu plano de educação, bem como, no Distrito Federal, é preciso que a sociedade volte seu olhar para a escola, especificamente para a escola pública que é a escola de todos, na reflexão de que são os que vivem nesses territórios de conhecimento e de saber que podem traçar caminhos para construir uma educação para o desenvolvimento local.

Porém, isso não significa que a escola (protagonista de si mesma), deve caminhar sozinha, pelo contrário, pois a missão de educar gerações não é apenas da escola e não se faz apenas nela, portanto, as escolas podem ter parcerias, como é o caso da escola sem muros com o projeto, que é da UnB, para que assim, a educação seja feita *práxis*.

PERSPECTIVAS FUTURAS

A primeira perspectiva profissional, que é a minha principal meta desde que escolhi ser educadora, é passar no concurso da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal para enfim, contribuir para a garantia do protagonismo infantil visando escutar suas vozes que são constantemente silenciadas, apesar de felizmente resistirem nas rotas de fuga de seus pensamentos pela arte e pela cultura. Pois, assim como diz minha criança amiga Emanuel, escola é “estudar e brincar, no recreio, e aprender e num sei mais não”.

Quero também dar continuidade a minha formação por meio de um mestrado na área de educação e tecnologia, buscando entender como as crianças candangas constroem junto de seus pares suas infâncias multiletradas. Dado que, como aprendi com a Universidade de Brasília, a formação continuada é essencial para a *práxis* educativa e para impulsionar a autonomia e o protagonismo docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. A Educação Visual da Memória: imagens agentes do cinema e da televisão. **Pro-Posições**. vol. 10, n° 2 (29), julho de 1999.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Tradução de Rosângela Batista de Camargo. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liver Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; VASCONCELOS, Queila Almeida. Pensar (como pensam as crianças?). *In*: COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita (org.). **Estátuas de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 160-170.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>>. Acesso em: 31 out. 2019.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 4 ed. Brasília: Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescente e Juventude, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros currículos nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CINEAD LECAV. **ABCEDÁRIO com Jorge Larrosa Bondía**. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&t=509s>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

COUTINHO, Laura Maria. Pedagogia da imagem verdadeira: encontro com Milton José de Almeida. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; RIGOTTI, Gabriela Fiorin; JR., Wenceslao Machado de Oliveira (org.). **Imagens e palavras: homenagem a Milton José de Almeida**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 67-72.

CORDEIRO, André Teixeira. CONTANDO HISTÓRIAS: algumas sugestões Para o trabalho em sala de aula. In: LOCATELLI, Arinalda Silva; NUNES, Klívia de Cássia Silva (org.). **Rodas de Conversa**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016. p. 63-78.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2018. 218 p. Disponível em:
<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir01406a&AN=riunb.10482.34103&lang=pt-br&site=eds-live>>. Acesso em: 24 out. 2019.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, Luciano Bedin da. et al. Cartografâncias. In: COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita (org.). **Estátuas de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 7.

COSTA, Luciano Bedin da; BORGES, Joelma de Vargas; AZZOLIN, Rita de Cássia Nunes. Uma viagem muito louca: algumas considerações sobre palavras pesquisadas por infâncias. Rio de Janeiro: **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 30, p. 363-383, 2018. Disponível em:
<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593643>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução por Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Disponível em:
<<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Deleuze,%20gilles/Deleuze%20-%20Proust%20e%20os%20signos.doc>>. Acesso em: 28 out. 2019.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo de fantasmas segundo Aby Warburg**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Atlas: como levar o mundo nas costas?**. Trad. de Alexandre Nodari. Sopro, n.41, p. 1-11, dezembro de 2010. Disponível em:
<<http://www.culturaebarbarie.org/sopro/n41.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Secretaria de Estado de Educação do DF. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Secretaria de Estado de Educação do DF. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. **Plano Distrital de Educação - PDE**. Brasília, 2015. Disponível em:
http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. Salvador: **Revista da FAGED**, nº 05, p. 39-55, 2001. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2837/2013>>. Acesso em: 31 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2016. Disponível em:
 <<http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/426>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas psicopedagógicas**. 2. ed. Editora Ibepex, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana L. de Alexandria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LADAIA DE MONTEBLACK. Ler. In: COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita. **Estátuas de nuvens: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 130.

LARROSA, Jorge. (org.) **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução: Semiramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

LIEBEL, Manfred. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: CARAVEO, Yolanda Corona; PONTÓN, María Eugenia Linares. **Participación infantil y juvenil en América latina**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2007. p. 113-146.

LIMA, Daniella de Jesus; VERSUTI, Andrea Cristina; BENIA, Renata Tavares. Gêneros Textuais e Transmídiação: Aproximações, Potências e Desafios para a Educação. **Holos**, v. 3, p. 252-271, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em:
 <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4723>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

LOPES, Francisca Rodrigues. CINEMA E CULTURA: as representações da infância em filmes com crianças. In: LOCATELLI, Arinalda Silva; NUNES, Klívia de Cássia Silva (org.). **Rodas de Conversa**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016. p. 113-128.

MARTINS, João Batista. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v. 18, n. 3, p. 467-476, dezembro de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300467&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 out. 2019.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Pesquisa em educação e imagens, novas tecnologias e a busca pela interlocução. **ComCiência**, n. 110, p. 0-0, 2009.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/nascimento.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2019.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Ensino de língua portuguesa: quais as tendências atuais?. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **Da LDB à BNCC**. São Paulo: Papirus, 2018. p. 103-120.

ONISTE, A. S.; LÓPEZ, M. D. C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzane (org.) **Educar em Direitos Humanos: Construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Trans-formar: a sala de aula e as artes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **Da LDB à BNCC**. São Paulo: Papirus, 2018. p. 121-139.

PINHEIRO, Jane. E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 77-79.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: A prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.) **Educação continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-37.

PRADO, Renata Lopes Costa; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Estudos sociais da infância: discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 279-297, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1893>>. Acesso em: 28 out. 2019.

QEDU. **CEF 801 do Recanto das Emas**. Fonte: Censo Escolar 2018/INEP 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/243320-cef-801-do-recanto-das-emas/censo-escolar>>. Acesso em: 31 out. 2019.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Brasília: **Linhas críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2019.

RANGEL, Valeska Bernardo. Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. **Revista Nupeart**, v. 3, n. 3, p. 33-60, 2012. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534>>. Acesso em: 20 out. 2019.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Wallace. Refletindo sobre arte na educação infantil. In: LOCATELLI, Arinalda Silva; NUNES, Klívia de Cássia Silva (org.). **Rodas de Conversa**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016. p. 33-42.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem escrita. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?**. 3º ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691>>. Acesso em: 28 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O planejamento no contexto escolar: Pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B.M.F (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017, p. 25-38.

SOARES, Enílvia Rocha Morato; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Trabalho pedagógico colaborativo no Ensino Fundamental. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **Da LDB à BNCC**. São Paulo: Papirus, 2018. p. 69-99.

TOMÁS, C. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Revista Contexto & Educação**, Editora Unijuí, Ano 22, nº 78, p.45-68, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>>. Acesso em: 29 set. 2019.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Culturas da infância e da imagem “Aconteceu um fato grave, um incidente global.” In: _____. **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 37-55.

TROIS, Loide Pereira. Escutar (ao lado das crianças). In: COSTA, Luciano Bedin da; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira; CORRÊA, Tatiele Mesquita (org.). **Estátuas de nuvens**: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 86-95.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: Entretejiendo caminos. En cor to qué’s pa’largo, 2014.

Filmografia

O MENINO E O MUNDO. Direção: Alê Abreu. Produção: Tita Tessler e Fernanda Carvalho. Brasil: Filme de Papel, 2013.

THE LAST KNIT. Direção: Laura Neuvonen. Produção: Petteri Pasanen. Finlândia: 2005.