



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Daniel Pereira de Oliveira


**Narrativas de professor-pesquisador: investigando a própria
prática docente a partir da experiênciade produzir animações com
crianças na escola**

São Gonçalo

2016

Daniel Pereira de Oliveira

Narrativas de professor-pesquisador: investigando a própria prática docente a partir da experiência de produzir animações com crianças na escola



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2016

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

O48 Oliveira, Daniel Pereira de.
Narrativas de professor-pesquisador: investigando a própria
prática docente a partir da experiência de produzir animações com
crianças na escola / Daniel Pereira de Oliveira. – 2016.
96f.

Orientadora: Profª. Dra. Mairce da Silva Araújo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Animação (cinografia) –
Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

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

Assinatura

Data

Daniel Pereira de Oliveira

Narrativas de professor-pesquisador: investigando a própria prática docente a partir da experiência de produzir animações com crianças na escola

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

Aprovada em 19 de maio de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. José Valter Pereira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedicado a todos que percorreram, e que ainda percorrem, comigo estes percursos de vida, docência, pesquisa, estudo, escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente:

A Deus;

À minha família;

À Lenita Ferreira que, com suas palavras e gestos, me fez acreditar ser possível. Por caminhar de mãos dadas comigo, me apoiando e pelo companheirismo inabalável e sem igual;

À Margarida dos Santos pelo incentivo, força e sábias palavras;

Ao GEFEL, coletivo docente, grupo de companheiras, onde tanto me fortaleci, por caminharmos juntos compartilhando narrativas, experiências e a vida;

À Cintia de Assis, querida amiga, companheira de jornada nos tempos de sol e, literalmente, de chuva (você entenderá!);

À Mairce Araújo por tudo que aprendi com você em tão ricos encontros de orientação, no grupo de pesquisa e nas aulas. Obrigado pela confiança, atenção, paciência, pelo companheirismo e parceria;

Às professoras/es do programa de Mestrado em Educação da FFP, em especial àquelas com quem tive a prazerosa oportunidade de conviver mais de perto: Mairce Araújo, Jacqueline Morais e Tereza Goudard;

Aos companheiros da turma de mestrado de 2014 pela forma generosa e solidária como compartilhamos nossas experiências durante esse percurso;

Às companheiras de pesquisa do ALMEF – Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores, coordenado pela Prof^a Mairce Araújo;

Às companheiras dos encontros de orientação, pelas atentas leituras e valiosas contribuições: Rutyê e Fabiana;

Às crianças que viveram essa experiência de produção de animações comigo;

Aos professores que tão gentilmente fizeram parte das bancas de qualificação e de defesa dessa dissertação, leram o meu texto e contribuíram para a sua tessitura.

Minha sincera gratidão.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema.

Paulo Freire

RESUMO

OLIVEIRA, Daniel Pereira de. *Narrativas de professor-pesquisador: investigando a própria prática docente a partir da experiência de produzir animações com crianças na escola*. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

A presente dissertação de Mestrado teve por objetivo investigar a própria prática docente como meio de produzir reflexões sobre o processo formativo docente, em uma perspectiva do *professor-pesquisador*. O recorte da prática sobre a qual realizei a pesquisa foi uma experiência de produção autoral de curtas-metragens de animação com crianças de uma das turmas de alfabetização. O objetivo dessa experiência foi criar possibilidades para as crianças experimentarem o lugar de produtoras de audiovisual, como meio de desenvolver uma leitura crítica sobre esses artefatos culturais amplamente consumidos por elas, como as animações, o cinema, a televisão e sua “magia”. A questão central da pesquisa que desenvolvo nessa dissertação é: que experiências vividas por mim me ajudam a refletir sobre a minha formação docente e a compreender a sua construção enquanto processo ao longo da vida? A abordagem metodológica contou com as narrativas autobiográficas meio de investigação da própria prática docente e aproximou-se também, em certa medida, dos estudos do cotidiano. Os autores que ajudam a pensar as questões de pesquisa dessa dissertação foram, principalmente: Freire (2014), sobre a práxis, a emancipação e, por conseguinte, a autoria; Garcia e Alves (2012), sobre a relação *prácticateoriaprática*; Esteban e Zaccur (2002), sobre o *professor-pesquisador*; Larrosa (2002, 2011, 2014), sobre a experiência; e Santos (2010), sobre o conhecimento enquanto autoconhecimento. A pesquisa levou à compreensão, principalmente, da formação docente enquanto processo construído ao longo da vida, em que aspectos anteriores à academia e o cotidiano escolar se constituem *espaçostempos* formativos; as rodas de conversas enquanto instâncias formativas; e a contribuição das crianças para a formação da prática docente por meio das pistas que forneceram sobre as relações de *ensinoaprendizagem* e das reflexões provocadas por sua participação no cotidiano.

Palavras-chave: Professor-pesquisador. Formação docente. Animação. Experiência.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Daniel Pereira de. *Narratives of teacher-researcher: investigating the own teaching practice from the experience of producing animation with children in school*. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

This Master's thesis aimed to investigate their own teaching practice as a means of producing reflections on the teaching learning process, in a perspective of the teacher-researcher. The clipping of the practice on which performed the research was an authorial production experience of animated short films with children one of the literacy classes. The purpose of this experiment was to create opportunities for children to experience the place of audiovisual production as a means of developing a critical reading of these cultural artefacts widely consumed by them, such as animations, movies, television and its "magic". The central question of the research that develop in this dissertation is: which experiences that I was lived help me to reflect about my own teacher's formation and understand it like a process for lifelong? The methodological approach included the autobiographical narratives through research of their own teaching practice and approached also, to some extent, of the daily studies. Authors who help to think the research questions of this thesis were mainly: Freire (2014), about the practice, emancipation and therefore the authorship; Garcia and Alves (2012), on the practice-theory-practice relationship; Esteban and Zaccur (2002), about the teacher-researcher; Larrosa (2002, 2011, 2014), about the experience; and Santos (2010) on knowledge as self. The research led to the understanding, especially of teacher education as a process built throughout life, in which previous aspects to the gym and the school routine constitute formative time and space; the wheels of conversation while training bodies; and the contribution of children to the formation of the teaching practice through the clues provided on the relationship of teaching and learning and reflections caused by their participation in daily life.

Keywords: Teacher-researcher. Teacher's formation. Animation. Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Produção textual.....	44
Figura 2 –	Animando.....	47
Figura 3 –	Stop motion/ Recortes.....	49
Figura 4 –	Stop motion/ Recortes.....	49
Figura 5 –	Publicação no Blog.....	55
Figura 6 –	Comentários no Blog.....	56
Figura 7 –	Produção textual.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMEF	Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP ISERJ	Colégio de Aplicação do Inst. Superior de Educação do Rio de Janeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GEFEL	Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
IBM	Internacional Business Machines
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LabMm	Laboratório Multimídia do ISERJ
MUAN	Manipulador Universal de Animações
PBM	Pesquisa Brasileira de Mídia
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
ProEJA	Projeto de Educação de Jovens e Adultos
REDEALE	Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita
SECOM	Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República
SMERJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	INICIANDO PELO “FIM”: O MESTRADO, PESQUISA E DISSERTAÇÃO.....	15
1.1	A Docência, um percurso ainda em construção, e os desenhos animados em minhas aulas.....	17
1.2	Redescobrimo a relação com os desenhos em minha infância.....	20
1.3	Percurso de formação docente no ensino superior.....	21
1.4	Memórias escolares: atravessamentos e reflexões que me convidam à docência e ajudam a me formar professor.....	23
1.5	O GEFEL, um outro espaço formativo.....	25
1.6	Bons encontros com novos percursos para a pesquisa.....	27
2	PERCURSOS E PERCALÇOS NA TESSITURA DESSA PESQUISA.....	29
3	INVESTIGANDO A PRÁTICA: OS DIFERENTES ESPAÇOS DE FORMAÇÃO.....	36
3.1	A Sala de aula, narrativa da produção das animações.....	36
3.2	Outros espaços formativos.....	57
4	AMPLIANDO AS REFLEXÕES.....	63
4.1	O retorno: o que as crianças me ensinam.....	63
4.2	Reflexões sobre autoria.....	71
4.3	Reflexões sobre o professor-pesquisador e a pesquisa sobre a própria prática.....	79
	CONSIDERAÇÕES, FINAIS?.....	91
	REFERÊNCIAS.....	94

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo que lecionei no ensino fundamental em turmas de alfabetização, fui percebendo o fascínio com que as crianças conversavam entre si e comigo sobre os episódios dos desenhos animados que haviam assistido em suas casas. Algumas crianças, principalmente os meninos, traziam as estampas de seus heróis preferidos em suas mochilas ou outros itens do material escolar: o Ben-10, Batman, Homem-Aranha, a turma de Era do Gelo e de Carros (animação da Disney-Pixar). Essas eram as mais recorrentes, mas haviam outras. Entre as meninas, além de a Era do Gelo, eram comuns as estampas das princesas dos contos de fadas na versão das animações da Disney.

Como apreciador do audiovisual, do cinema, da arte da animação, eu conversava bastante com as crianças sobre os desenhos animados e seus personagens. Em várias ocasiões, elas demonstravam-se surpresas com meu conhecimento sobre os desenhos. Acredito, eu, porque a figura do adulto-professor, em suas visões, não compatibilizava com um entretenimento supostamente infantil. Algumas delas sugeriam que tivéssemos um tempo para assistirmos os desenhos na escola.

Houve um primeiro incômodo e eu me perguntei: até que ponto as crianças da turma apreciavam aqueles personagens por uma escolha pessoal, espontânea, os elegendo como seus preferidos? Ou faziam usos desses produtos como consumidores conquistados pela força da mídia televisiva, pela indústria do entretenimento e pelo marketing para o mercado consumidor infantil? Mas não me mobilizou a ponto de eu o eleger como uma questão de pesquisa.

Durante cerca de sete anos, desenvolvi trabalhos com produção audiovisual no formato de curta-metragem¹, tanto *live action* como animação², com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas turmas em que lecionei em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Trouxe essas propostas para as turmas inspirado em experiências desde a minha infância, quando eu desenhava minhas

¹ Curta-metragem ou curta, no Brasil, é definido como produção audiovisual de até 15 minutos de duração, segundo a Medida provisória n. 2.228-1 de 2001, Art. 1º, VII.

² *Live action* refere-se a filmes com ação ao vivo e animação, ao desenho animado e ao processo utilizado para produzir a ilusão de movimento nesses filmes.

próprias histórias com personagens criados por mim ou recriando histórias que já existiam.

Produzir vídeos demandou conhecimentos específicos, além de lidar com alguns desafios, limites e possibilidades da produção audiovisual em uma escola. Levou-me a um curso para aperfeiçoar a técnica da animação, a estudar com maior intensidade sobre produção audiovisual, usos das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na escola e sobre a relação mídia-educação.

Todo esse percurso foi permeado por um exercício de investigação sobre minha própria prática como dimensão da docência, em uma perspectiva do “professor-pesquisador” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002), que compreendo como uma forma possível de (auto)formação. A partir das inquietações que surgiram, das perguntas, das situações vividas, poder me debruçar sobre minha prática resultou em algumas descobertas sobre o meu próprio *saberfazer*³ docente.

Refletindo atentamente sobre o movimento que se “iniciou” (se posso dizer assim) com a produção de animação com as crianças, que me provocou a estudar mais, agregando novos conhecimentos à minha formação, e a olhar constantemente para minha própria prática, nasceu o desejo por uma pesquisa.

Cheguei ao mestrado, em 2014, com muitas inquietações e a intenção de investigar as relações de autoria na produção de desenhos animados por crianças na escola, pensando por autoria a condição de dizer criativamente a sua própria palavra.

Escrever não foi uma tarefa fácil e, antes de começar a fazê-lo, precisei responder a umas interrogações: por onde começar? Como começar? Não foi fácil encontrar essas respostas, mas uma pista me foi apontada por minha orientadora, Mairce Araújo. Seguindo essa pista, para iniciar, de fato, a escrita dessa dissertação, precisava narrar as minhas experiências, o que fiz começando pelo meu memorial e prosseguindo ao longo deste trabalho.

Uma pergunta que, para mim, não calava enquanto escrevia o memorial era: por que isso teria relevância? Mas, no decorrer de sua escrita, fui construindo uma percepção sobre a sua relevância. Ao longo das aulas, das narrativas que eu contava e das orientações, a intenção inicial de pesquisa sofria suas vicissitudes até

³ A opção pela escrita junta, articulada, de *saberfazer* segue o mesmo propósito de *ensinoaprendizagem*, *espaçostempos*, *aprendemensinam* e *práctateoriaprática*, entre outras. Com base em Garcia e Alves (2012), tal opção, buscando uma coerência entre conteúdo e forma, aponta a necessidade de superarmos dicotomias implícitas na forma original de cada termo.

que chegou a qualificação. Essa etapa marcou uma profunda transformação em minha pesquisa e passei a me dedicar a um outro interesse latente. Voltei-me para a investigação dos meus processos formativos e da minha prática docente relacionados com essa experiência de produção audiovisual em sala de aula.

A questão central que orientou essa pesquisa passa a ser outra e a defini da seguinte forma: que experiências vividas por mim me ajudam a refletir sobre a minha formação docente e a compreender a sua construção enquanto processo ao longo da vida?

O objetivo central da pesquisa foi se definindo como investigar meu processo de formação de professor alfabetizador, tomando como foco a experiência de produção de animações com crianças na escola.

Para a apresentação do percurso da pesquisa ,abro a dissertação com o meu memorial .Por meio dele, disse do lugar de onde falo e ele foi fundamental, também, por ter-me ajudado a compreender e a organizar o caminho trilhado. Ajudou a ir recortando melhor os aspectos da prática docente que eu trouxe para a pesquisa e a perceber, na narrativa das minhas memórias, pistas sobre os referenciais por mim apropriados na construção da minha prática docente. Embrenhando-me pelo terreno de uma pesquisa sobre a própria prática docente, me vi como sujeito e pesquisador que passou a valorizar mais e mais as *experiências* (LARROSA, 2014) constituídas que procurei investigar.

Prosseguindo, no primeiro capítulo, “Os percalços e percursos na tessitura dessa pesquisa”, exploro a metodologia que escolhi/me escolheu para desenvolvê-la: uma pesquisa sobre a minha própria prática docente, que se desenvolveu nas narrativas autobiográficas de vida-formação. Conto como chego ao meu tema de pesquisa e às questões que investigo, ou melhor, continuo contando porque tema e questões se constroem e desdobram ao longo da dissertação.

No segundo capítulo, “Investigando a prática: os diferentes espaços de formação”, trouxe as narrativas de uma das minhas práticas em aula com as crianças: a produção autoral de animações. Ao longo dessas narrativas, vou articulando prática à teoria e desdobro o capítulo com outros *espaçostempos* formativos para mim, para além do que trouxe no memorial e sobre a sala de aula.

“Ampliando as reflexões” é o terceiro capítulo, antecedendo as considerações finais dessa dissertação. Nele, faço a narrativa de mais uma experiência com as crianças, quando retorno à turma para realizar um cine conversa. O capítulo traz

também reflexões sobre a autoria, o professor-pesquisador, a pesquisa da própria prática docente, a partir das narrativas que foram tecidas nessa pesquisa.

1 INICIANDO PELO “FIM”: O MESTRADO, PESQUISA E DISSERTAÇÃO

Hoje, no tempo que escrevo, sou professor na rede pública municipal do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) como professor orientador em uma outra escola que não é mais a mesma em que ocorreram as experiências dessa pesquisa. Na alfabetização, lecionei para crianças e depois para jovens e adultos entre os anos de 2009 e 2015. A experiência ocorreu com uma turma de alfabetização de crianças, iniciei essa escrita como professor de uma turma de alfabetização no PEJA e concluí a escrita atuando como professor orientador também em um PEJA.

Em 2014, ingressei, como estudante, no Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Logo comecei a participar do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de Professores (ALMEF), coordenado pela minha orientadora, Mairce Araújo. A pesquisa ALMEF está articulada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores. Possui como um dos objetivos principais a contribuição para fortalecer outras práticas de leitura e escrita na escola, a partir do trabalho com as memórias de experiências escolares dos sujeitos no cotidiano (ARAÚJO, 2014).

Trouxe o desejo de aprofundamento nos estudos, especialmente visando a iniciar minha formação acadêmica como pesquisador. Reconheço a academia como locus privilegiado formativo para a pesquisa, sem negar a potência da escola como espaço de investigação e produção de conhecimento. Nesse sentido, além de toda a formação junto aos professores que lecionaram as disciplinas que cursei, participar do ALMEF cada vez mais se revelou imprescindível para a minha formação como docente e pesquisador.

Procurei articular a minha pesquisa em sintonia com um dos temas da área de concentração do Programa de Pós-graduação: “Processos formativos e desigualdades sociais”, com a linha de pesquisa: “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas” e com a pesquisa Alfabetização, Memória e Formação de professores. Por conseguinte, pretendo também que as contribuições dessa pesquisa se estendam aos estudos sobre a produção coletiva e autoral do

audiovisual na escola e a formação docente nessa perspectiva da autoria. No propósito de poder contribuir para a ampliação e aprofundamento das discussões que se ocupam de problematizar e refletir sobre processos formativos docentes, dada a sua importância política-acadêmica, é que justifico essa pesquisa. Compreendo a formação docente por uma perspectiva mais ampla, como processos contínuos que podem acontecer em seus mais diversos âmbitos, permeados por incontáveis subjetividades, sejam em espaço e situações formais ou informais. Nesse sentido, em especial, voltei a atenção à formação proporcionada na experiência no próprio *espaçotempo* da escola, em seu cotidiano, e na investigação da própria prática.

O mestrado, tanto como tem capacidade de nos transformar, a nós sujeitos, também, transformou a minha pesquisa. Acredito que porque minha pesquisa faz parte da minha vida, sendo, no caso, uma escrita de vida também. Problematizar minhas ações docentes, a partir das memórias narradas, compôs uma forma possível de investigação da própria prática docente.

Nesse primeiro momento, do início da narrativa, busquei, em minhas memórias, fatos ou fragmentos que me ajudassem a tecer um pouco a história do meu percurso de vida-formação docente. Embora dê maior ênfase a esses aspectos, também conto um pouco, como uma introdução que será aprofundada ao longo do trabalho, sobre minha prática enquanto professor que produz audiovisual com crianças que estão se alfabetizando.

Foi com esse exercício de escrita, revisitações e reescritas que pude (re)descobrir um pouco mais sobre mim mesmo. Antes de prosseguir, devo situar o significado do termo “exercício de escrita” que, nesse caso, não guarda qualquer relação com um ato de treinamento ou como um adestramento. Ao contrário, significa o desenvolvimento de uma prática que se vai construindo na experiência de realizar a ação.

As reflexões provocadas pela professora Mairce, a partir das experiências compartilhadas pelas companheiras bolsistas, colaboradoras e por mim, me levaram a me apropriar, ampliar e aprofundar algumas noções. Eu diria, principalmente, as compreensões sobre a pesquisa no cotidiano escolar, a pesquisa com as infâncias, as relação universidade-escola básica e a relação *prácticateoriaprática* (GARCIA; ALVES, 2012), que buscamos praticar e desenvolver no grupo.

[...] fomos compreendendo ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática. Ou seja, fomos descobrindo não haver prática despida de teoria tampouco teoria que não resulte da prática. [...] na prática que é confirmada a teoria, e quando não, é na prática que a teoria é atualizada ou mesmo modificada, quando não dá conta de explicar o que acontece na prática (GARCIA e ALVES, 2012, p. 491).

Problematizar a própria prática me leva a um exercício de reflexão, que não é nada fácil, e de estudos que entendo como um movimento *prácticateoriaprática* (GARCIA e ALVES, 2012). Foi nesse grupo que comecei a produzir essa versão do memorial. A escrita se iniciou com muitas dúvidas, seguindo por um caminho escolhido por mim e com ênfase em determinados episódios que quero compartilhar. No sentido de construir um percurso investigativo, me desafio a ir além quando sou provocado também pelos ouvintes/ leitores, em nossas orientações de mestrado, a abordar algumas questões e a desenvolver ou problematizar outras tantas.

1.1 A docência, um percurso ainda em construção, e os desenhos animados em minhas aulas

Em vias de concluir o Ensino Superior, com a monografia para ser apresentada, fui convocado para posse no concurso para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Em alguns dias, sendo aprovado na apresentação da monografia e colando grau, tomei posse no concurso.

A primeira turma em que lecionei foi uma de alfabetização, com crianças de seis anos de idade. Desde então, são sete anos como professor alfabetizador. Porém, nesses três últimos anos, tenho atuado na Educação de Jovens e Adultos no PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, na mesma rede.

Não esqueço a sensação de entrar pela primeira vez na sala em que trabalharia, acomodar as crianças e ficar diante delas. “Lembro como se fosse hoje o primeiro dia em sala de aula, quando meu primeiro pensamento, contemplando calmamente por alguns breves instantes a turma cheia de crianças, foi: ‘é, agora é para valer’” (OLIVEIRA, 2013, p. 67). Havia tensões de diversas ordens. Uma delas era a de estar sozinho, de certa forma, ou seja, longe de colegas com quem estava

acostumado a trocar impressões, dos professores responsáveis pelas turmas onde estagiei e pelos projetos. Outra tensão, a presença de um homem, que não representa o que é predominante nas escolas de ensino fundamental, e que algumas pessoas me alertavam que não seria bem aceita. Preocupei-me, mas com o tempo percebi a realidade não correspondendo às minhas inseguranças que se mostraram infundadas. Aprendi na relação *prácticateoria* que o cotidiano também não está posto: é uma construção. A presença masculina pode ajudar a desconstruir, por exemplo, uma ideia difundida da figura maternal da mulher, dos cuidados e da estética femininos, e apresenta outras possibilidades. Construímos nossa relação as crianças, seus responsáveis e eu. Aliás, a acolhida por todos foi muito boa e a equipe de direção e coordenação demonstrava confiança e seu pronto apoio.

No estágio curricular na faculdade, sim, eu havia percebido estranhamento das crianças em ter um estagiário. No primeiro dia de estágio, fui recebido por olhares curiosos e várias vozes que me chegaram quase ao mesmo tempo dizendo prolongadamente “Ué! Estagiário homem? ”. Eu também os fitava curioso, pois era meu primeiro dia, e quem falou primeiro foi a professora da turma indagando a eles o porquê da surpresa. À sua pergunta, se nunca haviam conhecido um professor, agitaram as cabeças de um lado para o outro significando um não e algumas crianças ainda acrescentaram “mas para dar aula para gente? Não sabia que tinha professor-homem para criança”. A professora nos apresentou e explicou que homens também se formavam professores de crianças. Sentei-me ao meu lugar e meditava como, ali ou no futuro, com crianças ou adultos, lidaria com estranhamento desse tipo e se isso seria um problema profissional para mim. Enquanto eu pensava, com frequência, os olhares das crianças desviavam-se do que faziam em aula para mim e retornavam às suas atividades. Vez por outra vinham a mim e puxavam conversa perguntando se eu gostava de criança, por que eu queria ser professor, se conhecia certa brincadeira ou desenho, entre outras coisas. Fomos nos conhecendo aos poucos e percebi que o estranhamento inicial não durou tanto tempo. E a brincadeira, em minha percepção, foi um elemento fundamental para esse entrosamento.

Num dos dias de estágio, em um momento de brincadeiras livres, uma das crianças, dentre meninas e meninos que brincavam de lanchonete, me incluiu na atividade. Eu gosto de brincar, então, sentei-me ao chão com as crianças e brincamos, desenhamos, cantamos, para nova surpresa deles, como pude

constatar, pois algumas delas exclamaram: “Caraca! Ele sabe brincar!”. Eu e a professora rimos. Na semana seguinte, a professora me contou que eles ficaram mesmo impressionados porque não tiveram anteriormente nenhuma experiência com estagiários que se envolvessem realmente na brincadeira, mesmo que dessem atenção às mesmas.

Retomando a narrativa sobre minha atuação como docente, no cotidiano da escola, desenhar me foi suscitado novamente, agora desenhando junto com as crianças ou para ilustrar algo durante as aulas. Aos poucos, fui me dedicando a aprender de forma autodidata a arte da animação e logo consegui. Percebendo que as crianças apreciavam muito os desenhos animados a que assistiam em suas casas, conforme contavam em suas conversas, propus que realizássemos nossas próprias animações. Produzimos juntos nossos próprios desenhos animados curtas-metragens em sala de aula (o que será detalhado melhor adiante nessa dissertação). As primeiras produções agradaram muito a todos nós, seus autores, e àqueles que as assistiram: outros estudantes, alguns professores, coordenação e direção da escola e outras pessoas que tiveram acesso pelo blog da escola, deixando alguns comentários com parabenizações. Percebendo a repercussão, a satisfação das crianças e a minha também, procurei aprofundar meus conhecimentos em animação.

Foi quando conheci o projeto Anima Escola, que me foi apresentado por uma professora muito especial, Lenita Ferreira, à época regente de sala de leitura de outra escola. Compartilhamos nossas práticas desde que começamos a lecionar e ela, tendo recebido a divulgação de um curso de animação para professores, combinou comigo de irmos. O Anima Escola, projeto do Anima Mundi⁴, promove cursos e oficinas de animação para professores e estudantes em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ). Seu objetivo é difundir a linguagem da animação como forma outra de expressão e de produção de conhecimentos em nossa sociedade, onde a comunicação audiovisual tem forte presença (ANIMA ESCOLA, 2012)⁵. Não desperdicei a oportunidade que, inclusive, me (re)aproximava dos desenhos e animações. Fiz o curso. A consciência da relação entre a produção desses desenhos animados em sala de aula com as

⁴ O Anima Mundi é o Festival Internacional de Animação do Brasil, criado desde 1993.

⁵ Disponível em: <<http://animaescola.com.br/br/apresentacao>>.

crianças e as práticas de desenhos em um outro espaço e tempo da minha infância somente foram percebidas ao longo do constante exercício de narrar.

1.2 Redescobrimo a relação com os desenhos em minha infância

Nasci no município do Rio de Janeiro e, na segunda metade da década de 1980, inicia-se a minha trajetória escolar. Mas, antes disso, a minha trajetória de formação recebe contribuições importantes.

A aquisição da leitura e da escrita por mim teve início em casa, com minha mãe, que me ensinou a escrever e ler meu nome e umas primeiras palavras. Ela colocava à minha disposição muitos papéis (alguns reaproveitados), revistas, livros (alguns de presente dela e de meu pai), lápis de escrever e de colorir, gizes de cera e canetinhas. Mesmo dando continuidade aos estudos, até concluir seu ensino fundamental e médio, depois de eu já estar lecionando, minha mãe desde minha infância se tornou uma grande companheira de leitura e ainda hoje, vez por outra, falamos sobre coisas interessantes nos livros que lemos.

No início de minha infância, comecei a desenhar e a gostar de fazer isso. Antes dos seis anos de idade, me entretinha por longo tempo ao desenhar histórias de super-heróis. Na vila onde eu morava, havia uma família vizinha (todos adultos) com quem eu sempre conversava. Em alguma ocasião, uma dessas pessoas, que era professora, viu meus desenhos e perguntou se eu lhe contaria uma daquelas histórias. Eu o fiz e ela, como escriba, registrou a breve narrativa de uma ou mais das cenas (não sei dizer exatamente).

Os desenhos produzidos livremente por mim e o gosto com que eu os realizava, e me realizava, foram percebidos como uma potência, como uma possibilidade, por essa vizinha-amiga e por sua mãe (que eu chamava de “vó”). Por vários anos seguidos, mesmo durante encontros mais espaçados após me mudar para outro local, eu as ouvi me aconselharem insistentemente, sempre de forma muito carinhosa, que deveria desenhar profissionalmente, ilustrar, produzir desenhos animados. Foram conselhos que à época me fizeram sonhar, mas aos quais, de fato, não me dediquei. Houve alguma resistência minha, sem eu saber ao certo o motivo. Pouco a pouco, a prática de desenhar e eu fomos nos distanciando, até eu

perder consideravelmente o traço, mas sem que desaparecesse inteiramente, pois, ainda hoje, quando me percebo inspirado, faço alguns desenhos.

1.3 Percurso de formação docente no Ensino Superior

É no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) que dou início ao curso Normal Superior. O prédio possuía a aparência imponente de um palacete e diversos aspectos ali conferiam àquele espaço um ar de muita importância. A instituição possui um reconhecimento notório sobre sua história na formação docente, que se inicia em 1880 com a criação da Escola Normal da Corte.

O curso Normal Superior era concebido para a formação de professores em nível superior com habilitação em licenciatura plena para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfases em Educação Especial e/ ou Educação de Jovens e Adultos.

Dentre tanto que eu poderia narrar sobre a faculdade, na impossibilidade de me alongar por conta do recorte do texto, faço um destaque sobre os Estágios Curriculares Obrigatórios e projetos dos quais participei.

Realizei os estágios no Colégio de Aplicação do ISERJ (CAp ISERJ) e no Projeto de Educação de Jovens e Adultos do ISERJ (ProEJA ISERJ) e algumas situações diferenciadas escolhi destacar. Diferenciadas, no meu entender, porque iam ao encontro do que eu acreditava e na direção contrária do que hegemonicamente era posto, como percebido nas trocas em diálogo com colegas. No CAp ISERJ, começo a vislumbrar na atuação da professora Renata, regente da turma, a postura da *professora-pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). A prática dessa professora se diferenciava das que eu conhecera como estudante da educação básica. As propostas de leitura e escrita, a forma como conduzia as atividades, bem como a forma do diálogo com as crianças marcava isso. Ao conversar com ela, percebia no diálogo, seu movimento de reflexão sobre a prática quando expunha suas questões, inquietações e seu achados. Encontramo-nos no GEFEL, tempos mais tarde, grupo que ela integrava e eu ainda não conhecia a essa época. No ProEJA, vale destacar a abertura para a participação nos *espaçotempos* de planejamento e a presença da informática como componente curricular.

Durante a graduação, participei de três projetos institucionais, mas em função da proposta da pesquisa trarei apenas as memórias de dois deles: o Laboratório Lúdico Interdisciplinar, também chamado Espaço Lúdico, e o Laboratório Multimídia (LabMm).

O Laboratório Lúdico Interdisciplinar foi instituído coletivamente por estudantes e professoras do Ensino Superior do ISERJ e fui um de seus implementadores. Um grupo de estudantes apontava a demanda de algumas colegas cujos filhos, após o término das aulas no CAp ISERJ, permaneciam no espaço da faculdade enquanto elas estavam em aula no Normal Superior. Percebemos também que alguns estudantes do ProEJA tinham filhos estudando nesse CAp e estavam na mesma situação. Não era possível a essas pessoas levar as crianças em casa e retornar a tempo de assistir às aulas e, às vezes, nem haveria com quem deixá-las.

A demanda apontada e discutida foi ao encontro de um dos objetos de estudo de uma das professoras do Ensino Superior e dos esforços coletivos do-discentes foi materializado do Espaço Lúdico. Uma sala foi equipada com recursos conseguidos pela coordenadora do projeto através de um edital da FAPERJ. Havia jogos, livros, brinquedos, material para desenho e pintura etc. As crianças participavam de atividades livres ou propostas pelos professores, monitores e estagiários que atuavam no mesmo. Experimentei interagir com uma maior autonomia das crianças, negociando as atividades e produzindo sentidos juntos para as coisas que fazíamos. O espaço que, com muito entusiasmo, era buscado cotidianamente pelas crianças, foi configurado também como espaço de estágio, extensão e pesquisa, investigando as contribuições da ludicidade ao processo de desenvolvimento humano. No estágio curricular, comecei a perceber, com uma das professoras do Ensino fundamental, a articulação entre a prática docente e a pesquisa, e no Espaço Lúdico começo a experimentar essa relação.

O Laboratório Multimídia (LabMm) é um projeto que buscava desenvolver, com os estudantes, atividades envolvendo os usos de mídias. Possuía uma rádio, ilha de edição de vídeos e um jornal. Atuei como monitor, mais diretamente no setor da rádio, onde programas diversos eram produzidos por professores (responsáveis pelo espaço) e estudantes. Na idealização e realização dos programas, que abarcavam humor, músicas, informação, entrevistas, dramaturgia com uma rádio novela etc. havia uma rica circulação de saberes e conhecimentos.

1.4 Memórias escolares: *atravessamentos* e reflexões que me convidam à docência e ajudam a me formar professor

Rememorando os tempos em que passei a frequentar a escola, lembro-me de que iniciei os estudos em uma Classe de Alfabetização (C.A), atualmente 1º ano do Ensino Fundamental.

Era uma escola bem pequena, mesmo para mim, uma criança. Do lado de fora, eu observava o seu aspecto exterior. Era como uma casa e em tudo se parecia com uma. Ao cruzar, porém, seus portões, era diferente. Imediatamente eu era envolvido por uma atmosfera austera, própria daquele lugar, que informava a todos os meus sentidos onde eu estava adentrando. Não sei ainda explicar por palavras essas sensações. Mas, assim, percorria um longo e estreito corredor até a sala em que estudava, que mudou a cada um dos cinco anos, sentava-me em fileiras duplas ou em trios, dispostas umas atrás das outras, e assistia à aula.

Lembro-me um pouco sobre as atividades realizadas em cadernos e em livros que possivelmente eram cartilhas, ao que me recordo. Ainda conservo um dos cadernos que usei na Classe de Alfabetização. Lembrar dessas atividades me levou a resgatar lembranças dos deveres para casa, às vezes nos livros, às vezes no caderno e outras vezes se tratavam de "pesquisas". Nesse último caso, ainda que me tomassem uma importante parcela de tempo do meu lazer, eu me importava em me dedicar à sua realização. E por quanto tempo, de fato, eu não me via às voltas com enciclopédias, jornais, revistas, dicionário... mas contando quase sempre com a ajuda paciente de meus pais, e nesse caso, acho que mais do meu pai. Também o dever de casa acabou se revelando um momento de encontro nosso, da família. Nesse tipo de "tarefas para casa", eu desenhava ilustrações que compunham junto à parte escrita o trabalho escolar apresentado às professoras.

Nesse tempo, também fazia muitos desenhos livres e, ainda, de personagens heróis e vilões da televisão. Nesse caso, à época, preferia os personagens de tokusatsu, os filmes live-action (ação ao vivo) de super-heróis japoneses. Gostava inclusive de, brincando, produzir na imaginação e encenar os meus próprios filmes "de mentirinha" sobre aventuras de super-heróis, onde eu era um deles.

A minha transição da 4ª à 5ª série (hoje 5º e 6º anos do Ensino Fundamental respectivamente) me levaram a um novo colégio, dessa vez enorme. Em nada se

parecia com uma casa, porém guardava semelhança com uma espécie de mansão ou palacete. Apesar da aparência imponente, me parecia suave e não impunha a mesma atmosfera da outra escola. De certo modo, posso dizer que possuía uma atmosfera mais informal.

Mudar de escola, para alguém não muito extrovertido, era um grande desafio! Foi então que meu desempenho escolar serviu, em parte, à minha socialização, como conto em outra narrativa de minhas memórias:

[...] na 5ª série, por esse motivo, me tornei popular e impopular entre uns e outros grupos. Dedicado aos estudos, sempre li muito e aprendi bastante como autodidata também. Não eram raras as vezes em que fui requisitado por colegas, mesmo de outras turmas, para estudarmos juntos e tirar suas dúvidas nas horas vagas, e acredito que, foi dessas experiências, como um anúncio, que comecei a me descobrir inclinado ao magistério (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Essa marca do bom aluno, atribuída pelo discurso da escola, dos adultos de fora da escola e dos próprios colegas, que assim me apontavam, me acompanhou ao longo da vida escolar, do Fundamental ao Médio. Nunca repeti qualquer série ou sequer fiquei de recuperação, alcançava notas altas, era muito organizado – extremamente organizado, dedicado, disciplinado e comportado. Em parte, era isso que eu sabia, do que me contavam, sobre ser um bom aluno, e assumi essa identidade.

Hoje, a partir da contínua formação com a qual venho me constituindo profissionalmente e das experiências adquiridas, já não tenho o mesmo entendimento. A propósito, acredito que seria bastante adequada a desconstrução dessa categoria de bom aluno, porque ela acaba por dar existência ao seu contrário, ou seja, à categoria mau aluno. Não significa com isso apagar as diferenças, mas reconhecer as diferenças sem estigmatizar parte delas e ainda produzir reflexões sobre como lidar com as diferentes formas de desenvolvimento escolar dos estudantes. O que aprendo com essas experiências, principalmente, é como olhar para o estudante não idealizado, mas o real. Quero dizer o estudante que se apresenta no cotidiano escolar, com quem tenho que construir as relações de *ensinoaprendizagem*.

Quase ao final do Ensino Fundamental, eu considerava, quase decidido, seguir a carreira docente e talvez aquelas experiências de ajudar a alguns colegas a estudar tenham me levado a esse pensamento ou o tenham fortalecido. Em

contrapartida, uma das aprendizagens com colegas, que hoje posso considerar marcante, foi me ensinarem a produzir uma “animação” conhecida como dobradinha, entre outros nomes que possui: é uma ilusão de movimento obtida com um pedaço de papel dobrado ao meio com dois desenhos quase iguais nas duas faces voltadas para cima. A metade de cima é enrolada como um canudinho e com um lápis sendo agitado por cima, ele enrola e desenrola sobrepondo rapidamente um desenho ao outro de forma intermitente. Também me ensinaram outra conhecida como flip-book: desenhávamos uma sequência de desenhos quase idênticos, com alguns detalhes diferentes, na quina inferior do caderno de aula e depois o desfolhávamos velozmente, o que dava a impressão de movimento/ animação. Apesar dessas “brincadeiras” utilizarem princípios da animação, naquela época eu não tinha essa compreensão.

Concluindo mais essa etapa de ensino, novamente precisei passar pelo ingresso em uma nova escola, agora para cursar o Ensino Médio. Era uma escola com aparência de escola, o prédio parecia ser feito propriamente para isso. Muito maior que a primeira e consideravelmente menor que a segunda. Não estava matriculado em uma escola com o curso Normal (para formação docente) e cursei a formação geral.

A formação docente, no entanto, foi uma meta alcançada mais adiante quando ingressei no Ensino Superior. Mas esse ingresso não foi imediato à conclusão do Ensino Médio.

1.5 O GEFEL, um outro espaço formativo

Para contar um pouco mais sobre a minha formação docente, preciso ainda falar sobre o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL).

O GEFEL é um grupo de estudos cuja história tem início em 1995. Sua primeira formação era composta por professoras do ISERJ, instituição onde se reúnem até hoje. O grupo é constituído como uma ação instituinte e de resistência ao pensamento educacional predominante que concebia as professoras como executoras de propostas pedagógicas, não como pensadoras e autoras de suas práticas, e concebia um projeto educativo homogêneo para todos os estudantes,

baseado em concepções tradicionais e mecanicista (VENANCIO et al, 2012; GEFEL, 2014). O grupo encontrou na investigação do próprio fazer docente uma maneira de possibilitar a articulação *prácticateoriaprática* (GARCIA; ALVES, 2012). Suas experiências, que se fortaleciam no estudo e no ato de serem compartilhadas coletivamente, constituíam-se como elemento formativo e ajudava a pensar práticas outras que caminhassem na direção de atender às diferentes formas de *aprenderensinar* dos sujeitos. Inclusive, que oportunizassem aos estudantes dizer sua palavra de forma crítica, criativa e autônoma.

Com o tempo, o GEFEL foi desenvolvendo outros projetos como as ações extensionistas, sendo a principal um curso de extensão com periodicidade bienal, e a produção do livro “Exercícios de autoria: histórias de vida, narrativas de formação docente do/ no GEFEL”, lançado em 2013. O objetivo do livro é compartilhar trajetórias de vida e formação que estão dialogicamente relacionadas e socializar um pouco dos exercícios de escrita docente dos membros do grupo, a partir dos memoriais de vida e formação que são parte desse processo investigativo da nossa própria prática docente. O grupo, coordenado pela professora Margarida, também se transformou quanto à sua formação, hoje é interinstitucional e conta com uma presença masculina (a minha).

Conheci o grupo quando participei, quase ao final da graduação, do I Curso de Extensão organizado pelo GEFEL. Com o grupo, me aproximei de discussões que vinham ao encontro daquilo que eu buscava, comecei a ter pistas mais fortes para as questões inúmeras que eu trazia comigo, a alimentar e fortalecer minha prática. Fiz inúmeras descobertas. Vivenciei o movimento *prácticateoriaprática* (GARCIA; ALVES, 2012), lecionando, estudando, pesquisando, refletindo, dizendo e compartilhando os meus saberes-fazeres da docência e minhas experiências. Aprendi, também, com as experiências e saberes-fazeres compartilhados pelas companheiras do grupo. Somos movidos pelo compromisso político com o ato de educar e com a ruptura de estruturas homogeneizantes como concepção de ensino, que não entendem as crianças como sujeitos e as trata como treináveis e simples copistas na aquisição da linguagem escrita.

1.6 Bons encontros com novos percursos para a pesquisa

Como parte da investigação da própria prática docente, a escrita do meu memorial apontou para uma interdependência *dialógica* entre prática e teoria. Em Bakhtin (2003), entre suas reflexões sobre o dialogismo destaco uma que considerei muito interessante e pertinente ao contexto dessa dissertação:

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Percebina (auto)investigação da minha prática que ela não redundou em autossuficiência, isso porque pôde ser tecida em arranjos coletivos que revelaram conotações que eu chamaria de *dialógicas* (BAKHTIN, 2003) e que entendo como constitutivas dessas narrativas e dos sujeitos.

Em experiências anteriores, partilhar a leitura dos memoriais foi parte do seu processo de produção. No mestrado, além de fazê-lo no grupo ALMEF, também o fizemos nos encontros de orientação coletiva. Nesses momentos de trocas, entendo que, como para Benjamin (2012), a narrativa oportunizou uma relação favorável à receptividade do *conselho*. Nas palavras do autor,

aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando. Para obter essa sugestão, seria necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria (BENJAMIN, 2012, p. 216).

Logo, não é o conselho como advertência ou consulta, mas como uma tessitura de reflexões, ideias e sentidos que se produz no encontro. Os momentos de leitura e diálogo sobre os memoriais, bem como sobre outras escritas da dissertação, oportunizaram encontros ricos em compartilhamento de experiências, trazendo contribuições significativas para as reflexões sobre os fatos narrados.

Ao longo dos movimentos de escrita, leitura, diálogo, reflexão foram se explicitando alguns “como” e “porquês” que nortearam e, ainda hoje, norteiam meus

percursos, escolhas, práticas. Percebidas, inclusive, por não ter se realizado em um plano solitário, mas com um coletivo que, em alguns momentos, me ajudou a enxergar para além do que eu conseguia ver.

As narrativas não serão encerradas nesse capítulo e, ao longo dessa dissertação, darei continuidade a elas. Acredito que me encontrei nos atos de narrar e refletir sobre minha prática, numa relação *prácticamente*, ao encontrar um caminho para desenvolver a minha pesquisa. Nesse sentido, ela se ressignificou, pois outros interesses se despertaram, sobretudo o de deslocar definitivamente o olhar para a minha própria prática, me assumindo como sujeito da pesquisa. Nessa perspectiva, meus interesses se voltam com destaque para os processos formativos pelos quais passei para desenvolver essa prática, o que tratei com maiores detalhes no capítulo a seguir.

Todas essas *experiências*, e ainda outras já vividas que serão narradas adiante, levam-me uma pergunta frequente em minha vida: que professor vou me formando com essas experiências? Já consigo responder que tenho aprendido a exercitar olhares e escutas mais sensíveis às crianças, às suas vozes e suas necessidades, bem como estou aprendendo, a cada dia, o que fazer a partir das pistas que me fornecem as crianças, jovens e adultos, a partir do que escuto ou vejo mais atenta e sensivelmente. As narrativas me revelaram também uma conexão existente entre minha pesquisa e minha vida. Os desenhos não são interesses recentes ou que tenham surgido quando desenvolvo um projeto de animação com as crianças. Essa relação com o desenho veio de outros tempos, se constituindo como objeto de interesse para essa pesquisa e dissertação na medida em que esteve presente na minha história pessoal ao longo dos anos, da minha infância ao projeto produção de animação nas turmas de alfabetização que desenvolvi.

2 PERCURSOS E PERCALÇOS NA TESSITURA DESSA PESQUISA

A proposta dessa pesquisa não partiu de um a priori, mas nasceu nas relações tecidas na vivência do cotidiano escolar. Relações essas que desafiaram, provocaram e desestabilizaram minhas certezas, requerendo alguma resposta para as perguntas que me foram mobilizando. Parte de experiências, minhas e das crianças, no cotidiano escolar das turmas de alfabetização em que lecionei em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro onde, à época, fui professor.

Inicialmente, eu procurava investigar relações de autoria a partir da produção das animações com as crianças, mas algumas questões postas pela banca de qualificação me convidaram a pensar em outras possibilidades. Havia uma pergunta que me ocupou de pensar por um longo tempo: questionava o memorial, o sentido de ele estar aqui no trabalho, o que me levou a produzi-lo e encontrar nele alguma relevância para a pesquisa.

Revisitando o memorial, compreendi que minha pesquisa me conduzia a refletir sobre alguns aspectos da minha formação enquanto professor a partir de narrativas da minha vida e docência. Era uma forma de investigação que eu vinha aprendendo com o GEFEL e procurava praticá-la, assumindo a postura de “professor-pesquisador”. O que não havia pensado até então era trazer isso para a minha pesquisa, ou melhor, fazer a minha pesquisa nessa perspectiva.

Realmente eu percebi que precisava mudar, deslocar o foco da pesquisa. Não significava recomeçar do zero, mas para mim era uma mudança radical e um grande desafio. Isso me fez demorar consideravelmente para retomar o ritmo de escrita, pois precisei me replanejar e me apropriar desse novo plano. Isso me causou algum sofrimento, porque algumas mudanças, por mais que gostemos delas, nos exigem tempo para adaptação e esse tempo continuava a passar, por vezes, na minha percepção, mais rápido do que eu gostaria.

Já havia entendido o que eu queria fazer: investigar a minha própria prática docente produzindo reflexões sobre o meu próprio processo de formação de professor, de alfabetização, a partir de uma experiência que me ajuda a pensar sobre como venho construindo minhas concepções teórico-práticas na docência. Agora, a partir de um novo olhar, desloco o foco da pesquisa para mim, me colocando no entre lugar de pesquisador e sujeito da pesquisa. Não me distancio

das práticas como audiovisual, que eu intencionava desde o princípio desse trabalho, pois essa é justamente a prática que investigo enquanto *professor-pesquisador*.

Precisava definir a metodologia de pesquisa e esse foi um outro desafio, dos grandes, na sua construção. Principalmente porque os dados não estavam postos para serem colhidos e interpretados. Outro ponto é que são tantos os caminhos possíveis a percorrer, muito convidativos, que o risco de me perder em um labirinto é eminente e inspirava cuidados na escolha metodológica. No contexto em que minha pesquisa estava se inscrevendo, fiz opção, e ao mesmo tempo fui escolhido, pela investigação da própria prática docente a partir das narrativas autobiográficas que defini como percurso metodológico.

Meu memorial foi o ponto de partida para a investigação a que se propôs minha pesquisa para a dissertação e foi se desdobrando nas narrativas sobre a prática docente. Perguntei-me o porquê dos memoriais, procurando fundamentos teóricos-epistemológicos que me ajudassem a sustentar minha opção. Depois de muito perambular, encontrei a pista que precisava. Os “memoriais são textos *autorreflexivos* e *autocríticos*”, “que funcionam como plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação profissional” (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, p. 136). Os memoriais e, portanto, as narrativas se tornaram para mim um instrumento de investigação, de reflexão e, por conseguinte, de produção de conhecimento.

Considerarei importante trazer para esse texto da dissertação a noção do que é um memorial, na perspectiva que o estou desenvolvendo:

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’) [...].

Num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo *escritor/narrador/personagem* da sua história. De modo geral, podemos dizer que trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa seqüência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores.

O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que de alguma forma explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado (PRADO; SOLIGO, 2007).

Outra pista me foi dada por Bragança (2011), quando situa que “uma das contribuições da abordagem (auto)bio-gráfica, em contexto de formação de professores/as, coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula memória, narração e reconstrução identitária” (BRAGANÇA, 2011, p. 163). Produzi uma escrita de vida que, inclusive, me fez reconhecer uma construção identitária de minha prática inscrita ao longo de minha história.

As narrativas sobre minha prática docente e meu memorial de vida-formação foram escritas, lidas, problematizadas e articuladas com teorias que dialogavam, em minha percepção, com as questões que eu levantei. Os autores, nessa nova perspectiva da minha pesquisa, não foram escolhidos antes de eu reler o texto que escrevi e discuti-lo nos encontros de orientação.

As revisitações dessas memórias me surpreenderam, levando-me a entender algumas opções de vida, de formação acadêmica e de escolha pela forma como procuro desenvolver as minhas práticas docentes. De forma especial, as narrativas no memorial ajudaram-me a compreender como vim construindo uma aproximação com o tema mídia-educação, com o audiovisual e, mais especificamente, com o cinema de animação, elementos que atravessaram minha prática docente.

A escola onde eu vivi essa experiência é a mesma em que lecionei durante alguns anos, sempre atuando na alfabetização e faz parte das escolas da rede pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Prefiro não revelar o seu nome. É um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) ou, como popularmente conhecido, ainda hoje, “Brizolão”. Esse apelido teve origem no nome do então ex-governador do estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, em cujos mandatos (1983-87 e 1991-94) foram construídos esses prédios das escolas e, neles, implementado um novo projeto de educação (RIBEIRO, 1986, p.17). Os prédios foram projetados em 1983 por Oscar Niemeyer⁶ (RIBEIRO, 1986, p.42), arquiteto brasileiro de grande prestígio na arquitetura moderna, o mesmo convidado para projetar Brasília como a nova capital do Brasil. Esse projeto de Educação desenvolvido na administração de Leonel Brizola, governador, com Darcy Ribeiro, secretário de educação, trouxeram à cena da educação pública no estado do Rio de Janeiro as escolas de horário integral (RIBEIRO, 1986).

⁶ Disponível em: <<http://www.niemeyer.org.br/>>

Esse CIEP, onde lecionei, está localizado à Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, próximo a uma comunidade desfavorecida socioeconomicamente. As pessoas que estudam nessa escola são, em sua maioria, oriundas dessa comunidade e adjacências. A localidade não possuía significativa oferta de aparelhos culturais e de lazer, e no bairro isso também é bastante restrito.

A escola oferecia desde a Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, contando ainda com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite, através do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Seu espaço era bastante amplo e funcionava em regime de tempo integral. Regularmente, as crianças participavam das aulas com seus professores de turma e das aulas de Língua Estrangeira, Linguagens Artísticas, Educação Física e das Atividades da Sala de Leitura, essas lecionadas por outros professores.

Os projetos que eu pratiquei com o audiovisual, inclusive as animações, não estavam incluídos no projeto pedagógico da escola, mas foi realizado enquanto iniciativa própria minha com as turmas em que lecionei. Isso não impossibilitou o trabalho, embora aumentasse os desafios vividos por mim com a turma, como ficou evidente quando, durante a narrativa dessa experiência, eu falo sobre o tempo. Fez bastante falta alguém na própria escola completamente inteirado do projeto, participando dele, com quem fosse possível trocar experiências.

Os dados da pesquisa foram produzidos, inicialmente, a partir da visitação das minhas memórias sobre minha história de vida-formação e sobre as experiências com a produção das animações com crianças, que narrei ao longo dessa pesquisa. Alguns escritos que eu possuía sobre aquelas experiências também ajudaram, pois quando comecei a escrever a dissertação já não lecionava mais nessas turmas onde produzimos os desenhos animados. Revisitei as animações produzidas em coautoria professor-alunos, disponibilizadas publicamente no blog da escola ou na página do Anima Escola e buscando ampliar as experiências, realizei uma oficina de animação com uma das turmas em que havia lecionado e estavam em vias de concluir o quinto ano de escolaridade.

Em outro momento, após a qualificação, retornei à turma da escola, já um tanto modificada com a entrada e saída de crianças, quando promovi um cine conversa reexibindo as produções que havíamos feito. Com isso, pretendi saber, primeiro, como elas reagiriam às suas produções alguns anos depois de as terem feito e, segundo, procurar algumas pistas mais que pudessem me dizer algo sobre

minha prática. Coisa que a observação do presente e o diálogo puderam me proporcionar. As crianças me ajudaram a revisitar as minhas memórias a partir desse encontro. A observação e o diálogo que se constituem metodologias da minha prática pedagógica, passaram a constituir também uma ferramenta metodológica aliada para a construção dos dados da pesquisa mesmo realizada na perspectiva da narrativa autobiográfica. É essa, acredito, a fertilidade de uma “escuta sensível” (BARBIER, 2007) e uma “compreensão ativa” (BAKHTIN, 1999).

A presente pesquisa, no entanto, não contou com as vozes das crianças na forma de entrevistas ou de narrativas suas. Quando fui solicitar a autorização da pesquisa junto à SME-RJ descobri que deveria fazer, antes, um outro procedimento, se quisesse incluir falas e imagens das crianças. Pelos motivos que explico logo a seguir, solicitei e obtive a autorização para a pesquisa sem a inclusão do parecer do comitê de ética, o que me restringe a não usar imagens e falas infantis.

Quando há a participação dos estudantes e o envolvimento de gravação ou filmagem dos mesmos, com base na portaria E/ DGED n° 41/ 2009, a SME-RJ determina que na formalização do pedido de autorização de pesquisas em suas escolas seja anexado um parecer de Comitê de Ética em Pesquisa. Esse parecer, por sua vez, precisa ser emitido por uma comissão, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/2012, o que dependia de uma solicitação junto à Plataforma Brasil, sistema do Ministério da Saúde.

Procurei saber como aquilo funcionava, visitei a plataforma, conversei com pessoas e me senti intimidado com toda a organização burocrática. Não possuía experiência nesses trâmites de pedido de autorização de pesquisa e senti alguns receios, infundados ou não. Minha preocupação única era ser conduzido a outros trâmites mais e que tais processos pudessem ser demasiadamente demorados, inviabilizando o cumprimento dos prazos do mestrado. A prudência inspirou minha decisão de não contar com a participação direta das crianças.

Mesmo reconhecendo a necessidade de proteção às crianças pequenas, eu indago se, em contrapartida, não estaria ocorrendo o seu silenciamento. Esse é um risco corrido quando se delegou a terceiros uma ingerência para decidir dar a voz (e sob quais condições?) às crianças.

A (in) visibilidade histórica e a (in) visibilidade cívica têm como suporte, conforme temos vindo dizer, uma invisibilidade científica que, mais do que produzida por ausência de investigação sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção de conhecimento (SARMENTO, 2007, p. 42).

Não poderiam as próprias decidir enquanto sujeitos, digamos que junto com seus familiares? Em que momento as crianças terão, não apenas reconhecidos, mas efetivamente legitimados o seu direito à expressarem-se?

Não trarei as vozes infantis diretamente no texto (como citação), mas tentarei trazer de alguma forma, o melhor o possível, as relações observadas entre crianças e o *espaçotempo* de produção das animações. Por que faço essa justificativa com relação às crianças? Pois, apesar de não serem o foco da pesquisa, elas me ajudam a pensar a prática, porque sem elas a prática não teria acontecido. É certo que, em alguma medida, as nossas vozes se atravessaram umas às outras como uma malha tecida por muitos fios que formam um todo, visto que os dados desta pesquisa foram produzidos em uma longa relação no cotidiano e não em momentos estanques de visita ao campo.

Para a pesquisa que inicialmente eu pretendia fazer, dei início a uma revisão de literatura e cheguei a levá-la à qualificação. Procurei por pesquisas que abordassem a produção das animações com crianças ou outra atividade com animações, mas cujo foco se voltasse mais para as relações autorais. Almejava encontrar nos trabalhos dos professores e/ou pesquisadores que as produziram problematizações sobre as experiências vividas no cotidiano, os desafios, os limites, as conquistas, entre outras questões levantadas.

Fiz um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁷, sobre a produção acadêmica de tese e dissertações do país. A busca se concentrou nas palavras-chaves “desenhos animados”, “animação” e “autoria”. Fiz alguns recortes delimitando como refinamento a área da Educação e os programas de mestrado e doutorado, limitando o período às produções desde 2010 até 2015, ano em que procedi com essa busca.

À época, não houve apontamento de resultado para as três palavras-chaves juntas, mas em separado, conservando-se os refinamentos aplicados, foram

⁷ A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) que atua na coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>>.

apontados dezenove registros. No entanto, nenhum desses registros tratava das temáticas que eu buscava na mesma perspectiva que eu ou ao menos próxima.

Ter me embrenhado pelo banco de teses da CAPES me permitiu ter uma noção panorâmica do que vem sendo produzido nas universidades brasileiras abordando os desenhos animados/ animações. No entanto, por não ter percebido um interlocutor para dialogar com minhas experiências, não trouxe para esse texto o levantamento detalhado da busca que fiz no banco de teses da CAPES.

3 INVESTIGANDO A PRÁTICA: OS DIFERENTES ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Por onde começar? Sempre uma dúvida. Quero dizer, já iniciei o texto, mas por onde começar a narrativa das experiências de produção das animações na escola? Pensando um pouco, ou durante mais tempo do que pude perceber, resolvi, com ajuda da minha orientadora, que esse capítulo deveria ser escrito em duas partes (seções). A primeira e a segunda seções se entrelaçam de uma maneira muito peculiar. Na primeira, dou ênfase à produção em sala de aula com as crianças. Na segunda, a partir do que foi contado nessa anterior, dou ênfase às outras instâncias formativas que busco ou que vão se constituindo comigo e para mim-para o outro como *espaçostempos* formativos, para além do cotidiano escolar.

3.1 A sala de aula: narrativa da produção das animações

Desde o primeiro ano em que lecionei em uma turma de alfabetização de crianças, desenvolvemos propostas de trabalho com o audiovisual. No entanto, a produção audiovisual de desenhos animados curtas-metragens, prática que compõe meu recorte de pesquisa, ocorreu nas turmas dos anos de 2011 e de 2012.

Em ambas as turmas, como mencionei já anteriormente, identifiquei e me identifiquei com uma característica em comum: o fascínio das crianças pelos desenhos animados. Isso porque, quando criança, a mim também fascinavam e os aprecio ainda hoje. Detive-me com maior atenção sobre a experiência mais recente, a de 2012; porém, na medida do possível, trouxe alguns elementos e questões da experiência anterior, com a turma de 2011, que ajudaram a contextualizar o percurso com a animação, inclusive com relação à minha formação.

Quase todos os dias, chegando à escola, as crianças da turma de 2012 falavam sobre desenhos animados assistidos em suas casas pela televisão ou DVD. Alguns desses meninos e meninas traziam estampas nos materiais escolares relacionadas aos desenhos e, às vezes, levavam brinquedos relacionados aos mesmos, ou brincavam assumindo o papel de um ou outro personagem.

Não foi logo ao início do ano, já passara alguns meses, que certa vez uma das crianças perguntou se eu conhecia um determinado personagem e, antes que eu pudesse responder, foi repreendido por uma menina. Ela afirmava que por eu ser adulto não ligava para essas coisas de desenhos. Quando ela me perguntou se não era isso mesmo, eu lhes disse que, na verdade, gostava muito de desenhos animados. Ficaram surpresos... Essa situação me incomodou porque, realmente, eu não havia antes me manifestado sobre isso com elas. Mesmo vendo o quanto gostavam de desenhos, eu estava assistindo às suas brincadeiras e conversas sem estar próximo. Apenas o considerável consumo dos desenhos e de produtos relacionados, conforme escrevi anteriormente, ao abrir o texto, chamara minha atenção.

As crianças fizeram um monte de perguntas e, a partir daquele momento, passamos a conversar sobre os desenhos, falando sobre episódios dos quais mais gostávamos, dos personagens que achávamos mais incríveis, dos superpoderes... e até perguntavam se eu gostaria de que me emprestassem seus DVDs.

As crianças tinham suas preferências sobre esses ou aqueles desenhos; no entanto, ficou evidente nas conversas que, dentre essa variedade, predominavam as produções Disney-Pixar ou Dream works assistidas em DVDs, após o período de exibição em cartaz nos cinemas. Durante aquelas conversas, algumas crianças desenhavam e pintavam personagens e pediam ajuda para escreverem os nomes deles. Como em alguns materiais escolares as estampas eram acompanhadas dos nomes de personagens, eu lhes dizia para procurarmos juntos e os que não eram encontrados eram escritos a partir das pistas que os outros nomes e outras palavras conhecidas podiam nos fornecer. Os personagens dos desenhos animados iam contribuindo para a apropriação da leitura e da escrita, para o processo de alfabetização do grupo de crianças.

Essas coisas simples que surgiam no cotidiano foram ajudando a construir um ambiente alfabetizador que não dependeu prioritariamente de recursos afixados aqui e ali, mas de termos vivido as experiências de leitura e escrita conforme as necessidades que as crianças apresentavam.

O uso cotidiano e sistemático de situações de leitura e de escrita em seu universo cultural marca, desde o primeiro momento, as explorações das crianças com relação à escrita e à leitura, e neste processo elas vão criando sentidos e se tornando "naturalmente" usuárias da linguagem escrita (ARAÚJO, 2002).

Antes de prosseguir, chamo a atenção que, com a expressão tornar-se naturalmente usuárias da linguagem escrita, a autora buscou enfatizar a construção de uma escrita pensada enquanto elemento que é construído social e historicamente pelos sujeitos. Não descarta as mediações e interlocuções que fazemos, mas que independe de artificialidades que às vezes habitam algumas concepções alfabetizadoras.

As crianças se apropriavam da palavra escrita também a partir do que foi suscitado durante nossas conversas e na relação com outras linguagens. O ambiente alfabetizador é datado, situado, histórico, como afirma Araújo (2002). Portanto, não poderia comportar como verdade um modelo para compor esse ambiente ou uma receita para ser praticada. A alfabetização, em minha concepção, é um processo que acontece a partir de práticas de leitura e escrita dos sujeitos em vista de suas necessidades ou desejos, pontuais ou mais duradouros, de ler e de escrever.

Mesmo vivendo a possibilidade da produção autoral de animação com as crianças, a realidade que majoritariamente se instalou no meio educacional é um pouco diferente. Muitas concepções escolares predominantemente proporcionam poucas oportunidades para os estudantes criarem algo que não seja didaticamente orientado para a aprendizagem de um conteúdo curricular específico. Herança de pensamentos pedagógicos das teorias mais tradicionais, vigentes ainda hoje, que concebem como papel da escola transmitir os conhecimentos acumulados julgados socialmente relevantes. Concepções que aprisionam, não libertam, porque determinam que os estudantes precisam copiar, não criar; dar respostas corretas, não levantar questões; decorar fórmulas, não experimentar processos; atingir metas, não planejar seus objetivos; entender significados, não negociar sentidos. Essa é a lógica da escola que forma mão de obra e não sujeitos pensantes. A lógica da *educação bancária* sobre a qual nos fala Freire (2014).

De tempos em tempos, as crianças propunham que tivéssemos algum tempo reservado em nossas aulas para assistirmos a desenhos animados. Não me comprometi com a proposta e lhes perguntava se não poderíamos fazer algo diferente de “assistir”, mas eu mesmo ainda não sabia o que. Elas insistiam um pouco, eu continuava dizendo que poderiam assistir em casa e que esperava por outras propostas. Eu não estava certo de que queria dedicar algum tempo da escola, das aulas, a assistir desenhos.

De fato, elas já assistiam aos desenhos em suas casas, mas queriam compartilhá-los com as outras crianças e comigo. Como apreciador das animações, um incômodo me fazia pensar sobre até que ponto as crianças eram fãs ou consumidoras envolvidas pela persuasão da mídia televisiva e do *marketing* da indústria do entretenimento. Não consigo precisar se possuíam liberdade para decidir sobre o que apreciar no universo dos desenhos e, nesse sentido, quais critérios teriam para isso. Segundo os meios de acesso, seja o cinema, o DVD ou a TV aberta/ fechada, é possível dizer que, apesar de possibilitarem algumas escolhas, dificilmente abrem espaço para as animações além das que têm dominado comercialmente o mercado no Brasil. Com isso, restringe-se a percepção da sua dimensão artística ou enquanto uma linguagem. Eu não via sentido, nesse caso, em trazer desenhos animados para escola se eles não pudessem, de alguma forma, oportunizar alguma transformação na relação crianças desenhos animados. Com o tempo e as experiências vividas, idealizei que essa transformação poderia se dar seja na percepção crítica sobre esse artefato cultural, no reconhecimento da capacidade de produzi-los ou no conhecimento sobre os mecanismos de sua produção.

Levei algum tempo pensando sobre isso, compartilhei meus pensamentos com uma companheira professora e com as companheiras do GEFEL com quem estava aprendendo a investigar sobre a própria prática. Essa companheira, a professora Lenita, me informou de um curso básico de animação para professores realizado pelo Anima Escola. Haveria um encontro de apresentação em breve e fomos conhecer. Infelizmente, participei de apenas uma das etapas do curso, naquele ano, não podendo dar prosseguimento, pois não estava conseguindo conciliar o tempo dele com o de outras atividades. Mais adiante, detalharei melhor sobre esse contato com o Anima Escola.

Após algumas semanas, movido por minhas reflexões, pelas conversas no GEFEL, e pelas possibilidades que enxerguei no Anima Escola, quando as crianças tornaram a falar em usarmos algum tempo em nossas aulas para assistirmos os desenhos, eu lhes perguntei se gostariam de produzir nossas próprias animações. Perguntei-me e ainda pergunto o porquê de não ter trazido de imediato para essa turma a prática com animações. Já havia realizado outros trabalhos audiovisuais com outras turmas, inclusive desenhos animados. Algumas reflexões desse capítulo apontam motivos e acrescento que eram turmas diferentes. Precisávamos nos

conhecer, a prática não podia ser mecânica (um “método”). Mas, talvez, o mais importante que percebi é que o professor também precisa ser provocado na interação com os sujeitos no cotidiano.

Ao ouvirem a proposta, houve muita empolgação como eu esperava que ela causasse entre crianças que gostam muito de desenhos animados. Mas, em instantes, à empolgação seguiu-se a desconfiança por parte de algumas crianças que, conforme eu pude apurar, não faziam ideia de que era possível criarmos as animações nós mesmos.

Por que será que algumas crianças perceberam esse “limite” entre quem pode ou não produzir animações? A desconfiança não é natural. Algo provavelmente havia informado esses limites àquelas crianças. Mas o quê?

Sarmiento (2007) nos conduz a várias reflexões sobre como os direitos, na maior parte de suas dimensões (civis, sociais, políticos), na forma de contemplar às infâncias, são parciais. Concentram-se, sobretudo, na proteção e provisão das crianças, o que observamos não atingir a todas inclusive em relação à equanimidade de condições, e não lhes garante reconhecidamente, por exemplo, o direito à participação na sociedade. Comumente, as crianças são sim amplamente tuteladas e receptoras de concessões por parte dos adultos, que agem, muitas das vezes, alheias ao conhecimento das vontades e pensamentos das crianças. Dessa forma, contribuem para a manutenção das condições de “invisibilização” (SARMENTO, 2007) das infâncias.

Os limites informados às crianças são, em parte, traços de uma herança do olhar adulto cêntrico que, integralmente, ou quase, quer tutelar e limitar as ações das crianças ao que lhes permitem ou não fazer. Que fazem excessivas distinções, às vezes exageradas e sem sentido, sobre as habilidades de adultos e crianças para executarem certas tarefas. Conforme aponta Leal (2011), as crianças muitas vezes são definidas pela ausência, incompletude, carência que lhes atribuem os adultos como características das infâncias.

É certo que as crianças perceberam uma complexidade no fazer desenho animados, que as condições de produção estavam distantes deles e que até então não tinham acesso a elas. Apesar das animações fazerem parte de seu meio social, enquanto espectadores, não fazia parte de sua cultura a produção desse artefato. Mas isso não era, entretanto, impedimento para que pudessem se lançar a esse desafio.

Na sala de aula, assim que chegávamos, acomodávamos nossos materiais em nossos lugares e tomávamos lugar em nossa roda de conversas. Em seguida à proposta de produzir animações, sentados nessa roda, houve início a uma precipitação de perguntas, das quais consigo representar uma parte mínima: “Professor, dá mesmo para criar desenhos animados?”, “Iguais os que passam na televisão?”, “Vai dar pra passar na televisão?”, “Lá em casa vai passar?”, “Mas como é que se faz?”. Uma parte das questões foi respondida à medida que transbordavam: “Sim, como os da televisão”, “Podemos ver pela televisão usando o DVD”. À outra parte das questões, sugeri que a experiência poderia nos levar a algumas conclusões, mas devolvo uma das perguntas relacionada à produção: “Vocês sabem como os desenhos animados são feitos? Como vocês acham que é?”.

A maioria das crianças demonstrou saber que partiríamos dos desenhos feitos no papel, mas não conseguiram explicar como eles seriam animados, embora uma das crianças tivesse falado que “é no computador”. Querendo verificar o que mais sabia sobre o que falara, lhe perguntei como, mas não soube explicar, apenas deu de ombros.

Também não explicou a fonte da informação que possuía, quando afirmou “é no computador”. Sobre isso, levantei duas hipóteses que podem ser, ambas, válidas: sua fala representava a crença no computador como uma tecnologia fantástica, capaz de fazer tudo ou quase tudo, como mágica? Ou a criança possuía informação obtida através da própria televisão, em alguma reportagem ou programa que tenha abordado o assunto? Eu mesmo já assisti a algumas em canais abertos e na internet.

Já havia constatado, por observação e conversa, que não conheciam a “dobradinha” nem o “*flip-book*”. Ambos reproduzem a ilusão de movimento. No primeiro, é obtida com dois desenhos sobrepostos onde um deles enrola e desenrola sobre o outro e, no segundo, trata-se de uma sequência de desenhos em um bloquinho. Esses dois recursos utilizam princípios da animação e, em minha adolescência (quando os notei), se não eram tão populares, também nem tanto incomuns. As crianças da turma de 2012 tomaram conhecimento desses recursos nas oficinas de animação do Anima Escola, como veremos mais adiante.

Uma vez que a proposta de produzir as animações foi aceita, combinamos de, ainda naquela semana, nos dedicarmos a essa tarefa. Já no dia seguinte, nos reunimos em uma “roda de conversas” para planejarmos a produção dos curtas.

Uma ação já praticada em nossas aulas, as “rodas de conversas” eram um *espaçotempo* em construção em nossas aulas, onde fazíamos circular a palavra falada por nós, as crianças e o professor. Todos tínhamos a possibilidade de falar e sermos ouvidos. Fazer perguntas juntos e responder juntos. Expressar o que pensávamos, sentíamos, desejávamos. O círculo, inclusive, nos colocava em contato visual mais direto uns com os outros, podíamos nos olhar e enxergar nossas expressões. As rodas eram também um dos lugares onde tentávamos exercitar e experimentar relações democráticas, pois, ali, todos podiam ajudar a decidir sobre algo e a encaminharmos as nossas ações.

As rodas de conversa têm seu fortalecimento na valorização das narrativas orais, inclusive como metodologia de produção de dados em pesquisas e no exercício de sensibilizar a escuta do outro no cotidiano. As práticas inspiradas em Freinet (2001) e suas concepções pedagógicas abrem espaço para as crianças vivenciarem momentos de fala e escuta entre si, inclusive com caráter avaliativo de alguma situação em que estejam envolvidas. Também Paulo Freire já apontava esse caminho do diálogo como uma potência no processo das relações de *ensinaraprender*, quando fala dos círculos de cultura que promovia com os educandos em suas experiências com a alfabetização de adultos.

Mas, anterior a essas tentativas de situar essas rodas, estão as rodas de conversa daqueles que narravam suas histórias nas sociedades em que a cultura oral era/ é mais forte que a nossa cultura letrada. Prática onde acontecia o compartilhamento de experiências, a circulação de saberes, onde eram dados os conselhos e, na rememoração, se constituíam as tradições, como nos ensina Benjamin (2012), o que historicamente foi construindo importantes relações entre os sujeitos.

A palavra é um instrumento de poder, inclusive em sala de aula, na fala dos “que sabem”, no silêncio da escuta dos “que aprendem”, no controle e permissão ou interdição daquilo que se fala. O controle do que é julgado adequado/não adequado é exercido por alguém que é instituído desse poder de permitir que se fale/ não fale e determina os espaços e tempos de falas e silêncios. A palavra lida e escrita pode ser o determinante para uma congratulação ou punição, para a progressão ao nível

escolar seguinte ou para a reprovação. Nas escolas, a palavra é um dos principais instrumentos utilizados para informar e formar. Às vezes, deforma. Com as rodas de conversas, procuramos nos sensibilizar e dar espaço às questões que emergem com as falas dos sujeitos. Privilegiamos a conversa, o contato, a narrativa e o que as experiências dos sujeitos podem nos trazer de contribuições quando falamos e refletimos juntos sobre algo ou alguma coisa.

As rodas nos ajudam a trilhar o caminho da “aula como acontecimento” (GERALDI, 2015), onde “ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas” (GERALDI, 2015, p. 100). Compreender a aula, as relações ensinoaprendizagem, nessa perspectiva, necessariamente implica em uma questão de identidade docente e de seu modo de compreender a educação. Nesse sentido, implica em assumir a postura de autoria docente em coautoria com os estudantes que transformam a aula em um *espaçotempo* de pensar juntos, problematizar juntos, conhecer juntos, produzir conhecimentos juntos. Em outras palavras, aprender a aprender, e isso depende de flexibilizar os planejamentos. Para Geraldi (2015, p. 96), “aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas”.

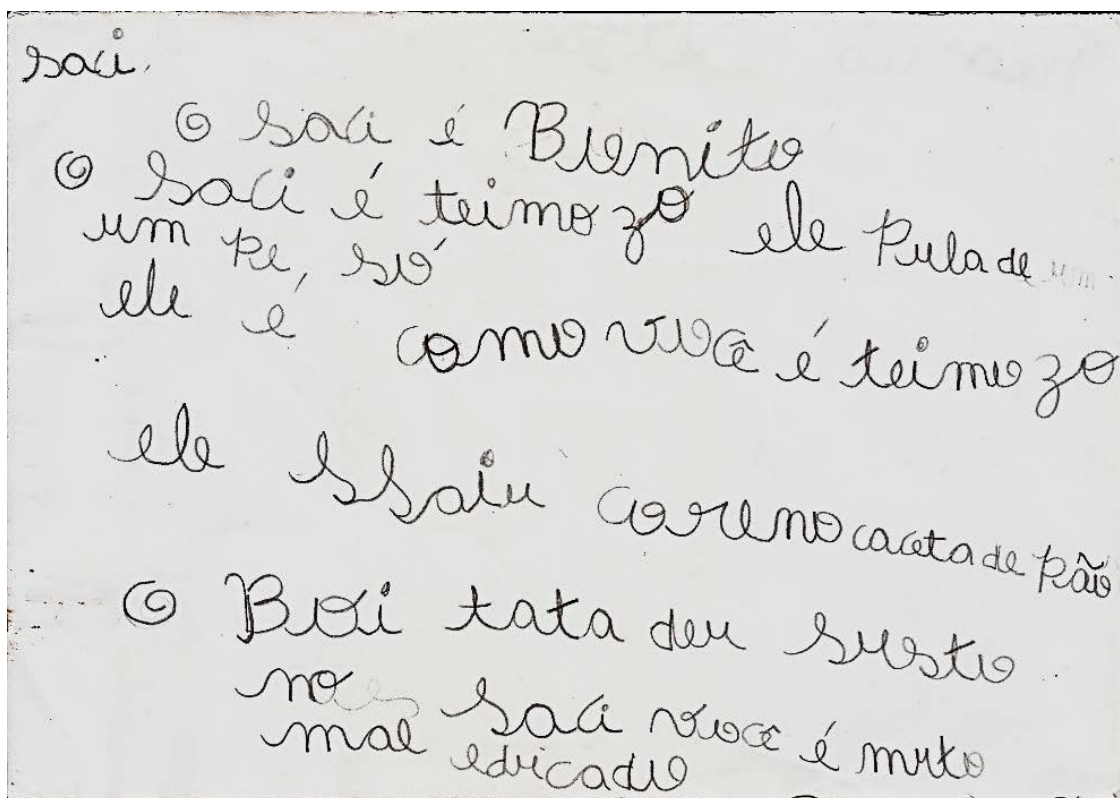
Como aprendi sobre e me formo com relação às rodas? Tomei conhecimento sobre as rodas no grupo de estudos GEFEL, uma prática que já estava apropriada por aquele coletivo docente, tanto nos encontros de estudo, quanto no cotidiano das suas salas de aula. Aos poucos, vivenciando as rodas em nossos encontros, lendo sobre algumas experiências que envolviam essa prática, fui notando a sua importância. Não diria que é possível aprender sobre as rodas sem experimentá-las e, enquanto um processo dialógico, foi efetivamente praticando-a na escola com os estudantes que pude começar a aprender sobre ela. Isso porque cada dinâmica é muito própria do grupo que está envolvido. As motivações, as reações, são bastante diferentes.

Nas rodas de conversas, portanto, pensamos e conversamos sobre os temas que desenvolveríamos, as histórias, definimos os personagens e as cenas... criamos as histórias, contando e roteirizando oralmente os desenhos animados. A riqueza do encontro nas rodas, permeado pela linguagem oral, produziu momentos férteis de criação coletiva que pudemos experimentar. Cada uma das crianças, que quisesse,

fazia suas intervenções na história em pauta acrescentando, tirando ou modificando elementos. E o roteiro oral era considerado pronto quando concordávamos que já estava bom para prosseguirmos à próxima etapa.

Algumas crianças produziram um registro escrito de algumas dessas histórias, como espécie de roteiro possível. As escritas foram feitas por aquelas que, naquele momento, se sentiram à vontade para fazê-las e registraram o que conseguiam, do modo como conseguiram: perguntando, pedindo ajuda ou com certa autonomia e dando a forma que optassem e satisfizesse à demanda daquela escrita.

Figura 1 – Produção Textual



Legenda: O texto acima conta uma das histórias que possuem versão animada. É possível perceber falas de um dos personagens no texto.

Fonte: O autor, 2012.

Geraldi (2015) aponta que para escrever é necessário satisfazer algumas condições: ter o que dizer, ter razões para dizer e ter para quem dizer, o que na maioria das escolas não são condições satisfeitas, uma vez que muitos textos servem tão somente para provar o que se sabe sobre algo. A produção escrita, nesse sentido, e dentro do que se propunha, não esteve restrita a exercícios

escolares descolados de propósitos significativos para os que escrevem. Ao contrário do que é possível verificar majoritariamente em algumas outras concepções de ensino em que a escrita se reduz ao treino, em segmentação por níveis de escrita e de complexidade e à verificação da aprendizagem. Pelo contrário, constituiu, ao modo das crianças, uma forma de roteiro, de contar e registrar por escrito a história produzida.

Não foram todas as histórias que tiveram um roteiro escrito. Inclusive, certas animações não demandaram essa necessidade, quando as crianças deixavam o planejamento de suas ideias somente no plano da oralização e da experimentação das possibilidades de produzir movimentos e de animar. Percebi que, em geral, se tratavam de animações menos complexas do ponto de vista da história. Eram cenas únicas e pontuais como um barquinho atravessando águas tranquilas de lado a outro da tela ou um foguete fazendo uma pirueta no espaço.

Por outro lado, nem todos os roteiros orais ou escritos foram adiante na produção audiovisual e os motivos foram variados: algumas crianças envolveram-se com outras produções e não retomaram suas ideias iniciais, limites de tempo, limitações com uso dos equipamentos, demandas outras do cotidiano da escola, como os projetos e avaliações que precisávamos atender.

Um dos desafios, o tempo, era para nós um privilégio, mas poderia de aliado se tornar adverso se não estivéssemos atentos. Éramos privilegiados pelo regime de tempo integral em turno único de sete horas, mas o aparente vasto tempo escolar precisava ser dividido com outras aulas, atividades, ações.

Entre junho e setembro, trabalhamos com as produções de animações. Esse foi o tempo que compreendeu desde a proposta inicial à primeira exibição do produto finalizado para uma outra turma. Não trabalhamos exclusivamente com as animações todo esse tempo. Havia outras atividades, propostas e demandas da escola para desenvolvermos, os conteúdos curriculares, as avaliações da rede, além das aulas com as disciplinas de outros professores, das quais as crianças precisavam participar semanalmente: Língua estrangeira, Artes, Educação Física e Sala de Leitura. Procurei dedicar, ao menos, um dia a cada semana para as animações. As produções eram parte da aula, não como desdobramentos didáticos, mas desenvolvidas no *espaçotempo* de aula como forma de vivenciar uma outra experiência, artística, cultural e, principalmente, com outra linguagem. O tempo era algo que eu precisava administrar, para que não nos fosse desfavorável. Conciliar o

tempo das animações com os outros tempos da escola, quando éramos os únicos a estarmos envolvidos com a produção das animações era mais desafiador. Era preciso cuidar que esse tempo não comprometesse o tempo de outras atividades e compromissos que precisavam ser cumpridos. Tendo assumido a animação como projeto em minha aula, me preocupava dar conta daquelas outras demandas da escola, das ações oriundas do planejamento coletivo, do currículo e que a produção audiovisual não desse em lugar algum. Eu pensava muito sobre isso que me afligia um pouco.

Tendo aprontado alguns “roteiros”, ou na ausência deles pelos motivos ditos anteriormente, as crianças passaram a desenhar e a colorir os seus desenhos, todas muito empenhadas, e, para minha surpresa, duas crianças pediam ajuda dizendo que não sabiam desenhar. A surpresa foi que, frequentemente, naturalizamos o desenhar como uma habilidade infantil, algo que, entre as crianças, seja quase inata. E, talvez, não seja realmente assim. Mas esse fato também me chama a atenção por mais um detalhe: em outras situações em que houve a proposta de desenhar, as mesmas não assumiram esse não saber desenhar. Será que entendiam o desenhar para produzir desenhos animados como algo com uma importância maior e por isso tal preocupação?

Outro desafio estava nos equipamentos. Apesar da escola possuir alguns deles, havia dificuldade com a compatibilidade para estabelecer as conexões entre eles e para o funcionamento do software de animação. Isso exigiria adaptações e maior tempo dedicado a desenvolver as soluções, sem a garantia de que seriam adequadas. Além disso, os equipamentos portáteis da escola, bem como o espaço do laboratório de informática eram de uso compartilhado e ficaríamos na dependência que todos estivessem disponíveis ao mesmo tempo durante o tempo que precisássemos deles. Portanto, usei na maior parte do processo os meus próprios equipamentos.

Com os desenhos prontos, nos ocupamos de animá-los. Utilizamos uma *webcam* e, posteriormente, uma câmera de vídeo do tipo *handycam*, um suporte tripé para a câmera, um *netbook* e o software para animação Muan⁸ (Manipulador Universal de Animações, “concebido pelo Anima Mundi e desenvolvido pelo IMPA,

⁸ Disponível em: <<http://www.muan.org.br/br/muan/apresentacao>>

Instituto de Matemática Pura e Aplicada, com apoio da IBM” (*Internacional Business Machines*).

Não fiz uma aula com as crianças preparando-as sobre a técnica para animar elementos inanimados. Os princípios básicos foram trabalhados e explicados com a experimentação na prática. Assim, movimentávamos os elementos no cenário, conferindo um efeito parcial e corrigindo o que fosse necessário imediatamente. O software utilizado para a animação nos dava essa possibilidade. Não é que não houvesse intencionalidade pedagógica, mas houve uma opção pela abertura para o acontecimento, para a descoberta no poder experimentar. A intenção pedagógica era justamente experimentar e construir uma relação com uma outra linguagem, a da animação. Na figura 2, eu consigo apresentar um pouco desse processo na sequência de imagens.

Figura 2 – Animando



Legenda: Na sequência, colorindo o cenário, animando com as técnicas *stop-motion* e recortes, animando um dos títulos dos curtas utilizando as mesmas técnicas e animando o curta O Saci.

Fonte: O autor, 2012.

Dentro das possibilidades técnicas e de conhecimentos que possuíamos, fiz opção por utilizarmos como técnica o *stop motion*. Essa técnica utiliza, basicamente, fotografias quadro a quadro de cada movimento das cenas que são capturadas e reunidas por um software, nesse caso o Muan, que as reproduz com uma taxa de reprodução de 24 a 30 frames por segundo, o que nos faz ter a sensação de movimento. A câmera de vídeo, portanto, não faz uma filmagem contínua, ela transmite uma imagem fixa para o *netbook* que, com o software, fotografa cada frame.

O *stop motion* nos permite utilizar os mais diversos elementos para serem animados. Com as condições que possuíamos, principalmente de tempo e técnicas, fiz opção por trabalharmos com uma técnica de recortes: os elementos que são animados são recortados e postos, soltos, em cima do cenário, por sua vez fixo por completo ou em parte. Antes de iniciarem os seus desenhos, isso lhes foi explicado e as crianças produziram os personagens e alguns outros elementos separados dos cenários. Para animar, fixamos os cenários com fita adesiva em uma mesa e os personagens e outros elementos foram colocados sobre ele. A partir daí, a tarefa que as crianças mais acharam demorada, e eu também: manipular ou substituir um movimento por vez, em geral de forma bem sutil; capturar o frame (“fotografar”); tornar a manipular o objeto; capturar mais um frame e assim sucessivamente. A qualquer momento era possível reproduzir o que já fora capturado e conferirmos se os movimentos estavam adequados ou se havia defeitos. Fazíamos isso e, quando constatávamos erros, excluía-se o frame, repetíamos o movimento e capturávamos o frame novamente.

Figura 3 – *Stop motion/ Recortes*



Legenda: O cenário e os elementos móveis, produzidos em separado para animação utilizando a técnica do recorte.

Fonte: O autor, 2012.

Figura 4 – *Stop motion/ Recortes*



Legenda: O cenário e os elementos móveis, produzidos em separado, agora reunidos.

Fonte: O autor, 2012.

Algumas crianças se impacientavam com a morosidade do processo, perguntavam se não tinha como ir mais rápido, falavam que daquele jeito não acabaríamos nunca. Bastava uma reclamar a demora e muitas se juntavam em coro. Queriam logo o resultado final, queriam ver logo o desenho animado. Isso me

indicava que era preciso fazer uma pausa breve. Pausa para descanso e aproveitada para eu lembrá-las que o processo da animação não era feito com filmagem em tempo real, mas com muitas fotografias de vários pedacinhos do movimento que queríamos. A brevidade da pausa era para que não nos dispersássemos da atividade, nem ocupássemos mais tempo tornando-a mais longa do que era e cansativa. Com a pausa, lembradas de que esse era o caminho para termos as animações, com um pouco de tempo livre, de brincadeiras e de conversas, com as paciências aparentemente refeitas, retomávamos o projeto.

Não era só como cansaço que precisávamos lidar, mas outras interrupções se davam para usos do banheiro e para ir ao bebedouro. Eram outros momentos em que bastava que uma criança pedisse e mais duas, três, quatro... a turma toda queria sair também. Eu ia administrando as saídas aos poucos e me dividindo entre o que era feito na sala de aula e fora dela. Vez por outra, surpreendia alguns dos meus brincando pelo corredor da escola ou em frente às portas das outras turmas falando ou se comunicando por gestos com colegas. Também haviam as disputas de quem queria fazer os desenhos com quem. Desafios com uma turma que não era fácil de lidar: falantes, agitados..., mas também muito participativos e acredito que o envolvimento daquelas crianças com nossas produções a tornaram possíveis. Não é incomum que espaços e atividades com muitas pessoas, atividades em grupo, tenha essa tensão entre organização e desorganização e lidar com isso é bastante cansativo.

Cada vez que, finalmente, terminávamos de fotografar os movimentos de uma animação, era nítido que estávamos todos ansiosos por vermos o resultado final. Então, eu preparava o equipamento para assistirmos os desenhos animados: televisão conectada ao DVD player, que à época era disposto em um “carrinho” com rodas. Na volta do almoço e recreio, os assistíamos. As reações das crianças eram de empolgação, visivelmente perceptível pelas emoções demonstradas. Apontavam, alguns chegavam a pular de pé, batiam palmas e exclamavam: “Que lindo!”, “Esse é o meu!”, “Caraca’, virou desenho animado mesmo!”, “Olha o nosso ali, olha o nosso!”, “Parabéns!”, entre outras coisas mais que falaram. Também riam bastante, demonstravam muita satisfação.

Assistíamos várias vezes, a pedido das crianças. Depois conversávamos sobre o que vivemos, o que produzimos e assistimos. Todos se demonstraram fascinados por terem visto seus desenhos curtas-metragens de animação exibidos

na tela de uma televisão, através de um DVD. Nesses momentos, as crianças disseram que acreditavam que era possível fazermos os nossos próprios desenhos animados e que poderíamos fazer muitos mais. Quando provoquei que comparassem nossas produções com as que elas costumavam assistir, reconheceram que havia diferenças, mesmo não conseguindo explicar precisamente, mas afirmavam que as nossas produções eram desenhos animados e muito legais, pois nós descobrimos como se fazia. Em uma avaliação geral, é possível dizer que todas as crianças da turma gostaram de desenvolver esse projeto e produzir as animações, ficando muito satisfeitas com os seus desenhos animados.

Fazer um audiovisual é possível! Foi uma descoberta interessante para o grupo de crianças que se empenhou por esse objetivo. Mesmo tendo vivenciado outras produções anteriormente, como as experiências nunca são as mesmas, foi também uma nova descoberta para mim junto àquelas crianças.

Em um universo, inclusive na escola, onde consumimos grande quantidade de informação, produzir um audiovisual nos leva a um outro lugar, o daquele que também produz. Entendo que enquanto assistimos, e consumimos, não o fazemos passivamente, porque fazemos alguma coisa com aquilo e daquilo que assistimos e consumimos. É Certeau (2014) que faz esse alerta:

[...] a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo” [grifo do autor] (p. 38).

O pensamento do autor (Certeau) nos leva a compreender que um produto não se diz por si só, ou por seus produtores, mas pela resignificação que o sujeito usuário lhe confere em suas práticas. “Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2014, p. 41).

Mas a questão aqui está um pouco além, esse trabalho mostra isso. O grupo consumidor está às margens da condição de produtores, no sentido de produção formal, ainda que sejam considerados produtores, informais, cujas operações ou *maneiras de fazer* venha desconstruindo a ideia de passividade diante do que consomem. Experimentamos ocupar o papel de quem produz o audiovisual, as animações. Talvez possa dizer que ficamos no entre lugar consumidor-produtor, pois

conhecemos os procedimentos, ao menos básicos, da animação e com isso criamos nossos próprios curtas.

Aponto, ainda, termos experienciado uma dimensão política dessa prática que pudemos vislumbrar, ainda que em pequenas proporções. A produção dessas animações transformou, em alguma medida, a nossa realidade. Nós, sujeitos, que em nossas casas estamos acostumados a assistir as programações da televisão, nos apropriamos de conhecimentos suficientes para assumirmos também a posição de produtores de animação. Ainda nos encantamos com a “magia” da animação, mas sabemos que não é “magia”, conhecemos os seus mecanismos. Nesse sentido, transformou-se, em certa medida, a relação dessas crianças com a sociedade, no que diz respeito a reconhecerem-se capazes de se apropriarem desse meio “fantástico” de produção de audiovisual, ampliarem sua compreensão sobre esse artefato cultural e por extensão, acredito, sobre outros produtos veiculados pelas mídias. Em Freire

(2014), temos que a relação dialógica pressupõe a desvelamento da mitificação do mundo pelos sujeitos.

Pensando que deveríamos exibir os desenhos para outras pessoas da nossa escola, eu lhes propus que realizássemos algumas sessões de “cinema” com nossos curtas-metragens. Mas a proposta acabou revelando um considerável desafio. Parte da turma concordou prontamente e animadamente, enquanto uma outra parte das crianças discordou, não queria que fossem exibidos para outras pessoas. Perguntei às crianças que decisão tomar diante das diferentes opiniões e perguntei o porquê de quererem ou não querem a exibição dos desenhos feitos por nós e começamos a conversar sobre. Estávamos diante de um impasse, onde a maioria defendia a exibição dos curtas e um grupo menor defendia a não exibição e ambos os grupos tentavam convencer o outro sobre sua posição. Algumas crianças estavam muito firmes em suas decisões, outras acabaram convencidas de apoiar a exibição e outras ainda foram convencidas a apoiar a não exibição.

Eu estava achando muito interessante a forma como debatiam sobre a questão, como convenciam uns aos outros com seus argumentos ou os sustentavam. Acabei percebendo que intervir e decidir pela maioria frustraria àquelas crianças que eram contrárias à exibição dos vídeos. Qual seria o encaminhamento desse debate?

Eu já havia feito algumas falas, me posicionei a favor de exibir os curtas e retomei a palavra a partir da justificativa de uma das crianças para não os exibir. Sua preocupação estava na possibilidade das crianças e adultos que iriam assistir os desenhos não gostarem, acharem feios, dizerem que não pareciam com os desenhos que passavam na televisão e nos DVDs. Ou seja, críticas não elogiosas sobre seus trabalhos, suas produções, suas artes. Então, eu disse ao grupo que isso era uma possibilidade sim, poderia haver quem gostasse e quem não gostasse e que as pessoas não apreciam as mesmas coisas da mesma forma. Com elas mesmas era assim, nem todas gostavam das mesmas coisas. Mas essas palavras não foram o suficiente para encorajar a todas que estavam com esse receio.

Não havendo um acordo possível até aquele momento, sobretudo porque, não todos, mas alguns desenhos foram produzidos coletivamente, ia sugerir pensarmos no assunto e voltarmos a conversar no dia seguinte. Mas, antes disso, uma criança que defendia a exibição dos vídeos, pediu a palavra e disse: “A gente fazer desenho tão legais e não mostrar pra ninguém, guardar só pra gente, é egoísmo nosso”. As suas palavras produziram um efeito muito interessante, bem como a autoridade com que uma das crianças falou às demais. Logo ouvi aqui e ali algumas vozes concordando, entre aquelas que antes não concordavam. Eu disse apenas, então, que deveríamos pensar sobre o que acabáramos de ouvir e perguntei o que pensavam sobre aquilo. As crianças foram falando e, ao fim, constatei que todas concordaram com o que um dos colegas falou e com a exibição dos desenhos animados. A nossa turma havia, enfim, chegado a um acordo, resolvendo o desafiador impasse.

Foi muito difícil pensar uma maneira de intervir sem assumir uma postura autoritária diante da turma e realmente, naquele momento, eu não conseguia vislumbrar outra forma de resolver esse conflito. Todos queriam falar ao mesmo tempo, defendendo sua posição, e eu precisava lembrar com frequência que o diálogo dependia de nos ouvirmos, tanto quanto precisava fazer perguntas e tentar encaminhar a discussão para uma conclusão. Era difícil e cansativo manter alguma ordem na organização, nunca total, nunca uniforme, para que todos pudessem ter garantidos os direitos a falarem e se ouvirem. Difícil mesmo para alguém que, como eu, sempre prezou a organização. Entretanto, me permitir experimentar aquele processo e ver até aonde aquele debate iria, embora se estendendo muito, me revelou ser possível viver, com as crianças, relações dialógicas e participativas.

As rodas de conversas, também nesse episódio, se revelavam como fértil *espaçotempo* de trocas, de *ensinoaprendizagem*, de viver e experimentar o debate, o falar e o ouvir posicionamentos diferentes, o concordar e o discordar, o decidir coletivamente e as relações democráticas que tentávamos construir no cotidiano escolar da turma/ da escola.

No dia seguinte, passamos a preparar as sessões de exibição das animações, combinando nas “rodas de conversas” as datas e horários. Nesse dia, eu trouxe as animações já com a inclusão dos títulos e créditos. Produzimos convites para algumas turmas da escola para uma pré-estreia e, na data marcada, fizemos a exibição em nossa sala de aula, utilizando um projetor data show e uma tela branca disponibilizados pela escola. Ao final das exibições, conversávamos brevemente com as turmas sobre o projeto realizado. Para exibir os curtas às outras turmas, aproveitamos uma atividade da escola que reuniu inclusive os responsáveis dos estudantes. Nessa exibição o único retorno que pudemos ter sobre as animações foi a atenção com que o público os assistiu e os aplausos ao final da sessão. Como era um dia de atividades com estudantes e seus responsáveis na escola, a exibição das animações foi feita para muitas pessoas, e também não havia tempo ou condições hábeis para realizar um momento de conversa.

Depois, os vídeos foram postados no blog da escola o que gerou uma situação bastante interessante. Pessoas que assistiram as animações deixaram mensagens postadas no blog elogiando e parabenizando aos autores dos curtas. A cada vez que recebemos mensagens, íamos, eu e as crianças, ao laboratório de informática da escola para lermos juntos. Entendo que esse era mais um momento em que vivenciávamos uma relação social significativa de envolvimento com a prática da leitura.

Figura 5 – Publicação no Blog

CURTAS em CENA - Pré-Mostra de Curtas da Turma 1102


Já há alguns anos, o professor Daniel de Oliveira (professor regente de turma/ alfabetizador) vem introduzindo a linguagem audiovisual em sua prática cotidiana com os alunos.

Os alunos têm gostado muito de produzir esses curtas que são idealizados, produzidos e dirigidos coletivamente: alunos-professor. Os curtas incluem a produção de animações e uma filmagem de encenação com Teatro de sombras.

Nessa última quinta-feira, 06 de Setembro de 2012, reuniram-se, para uma pré-mostra de curtas, as turmas nas quais o professor já lecionou e desenvolveu a proposta, juntamente com sua atual turma, para apreciarem suas produções coletivas. Essa proposta inicial, a pré-mostra, teve como objetivo a socialização de experiências entre os produtores desses curtas.

O próximo passo será a realização de uma mostra na escola, fase em planejamento.

Confira algumas das produções mais recentes!
Solicitamos que ao assistir, deixe um comentário para sabermos o que achou das produções.



Legenda: Publicação sobre as animações, com a exibição dos curtas, no blog da escola.

Fonte: O autor, 2012.

Figura 6 – Comentários no Blog



Fonte: O autor, 2012.

Compreender as crianças como sujeitos e produtoras de cultura no mundo, foi uma aprendizagem, para mim, que se constrói efetivamente na experiência e reflexão. O que vivenciamos mostrou ser possível produzir o audiovisual na forma das animações no interior da escola, o que vale reiterar que a escola não se resume a um espaço de consumo de informações formativas. Toda essa compreensão é uma aprendizagem que venho me apropriando e construindo cuja perspectiva privilegia uma concepção educacional libertadora, emancipadora, que se empenha em empoderar os sujeitos e, em alguma medida, tornou possível experimentarmos algum nível de relações democráticas, dentro das possibilidades do cotidiano e proporções devidas.

3.2 Outros espaços formativos

Não é desde sempre que eu sei fazer desenhos animados. No memorial, o que recupero nas memórias da infância sobre os desenhos animados foi uma “aposta” de alguns adultos no sentido de acreditarem que uma aparente inclinação e certa habilidade para desenhar poderia ser tomada como profissão no futuro. O que não ocorreu, como se pode verificar, atualmente. Efetivamente, naquela época, eu desenhava, mas não produzia animações.

É verdade que sonhei (acordado), ou seja, desejei, por algum tempo, produzir desenhos animados. Não persegui imediatamente esse sonho. Era difícil, visto que o acesso à informação não era tão amplo como nos dias de hoje, como, por exemplo, a popularização da internet que permite a circulação de tão grande número de informações sobre praticamente qualquer tema. Ainda assim, naquela época, às vezes, a TV trazia alguma informação – reportagem ou entrevista – sobre animação, ainda que raramente.

Mas, como apreciador de animações, estava sempre que possível procurando conhecer um pouco desse universo. Com o tempo, comecei a construir e a ampliar um pouco sobre o conhecimento da técnica *stop motion*, pesquisando na internet e tentando experimentá-la. Até que, um dia, me desafiei a levá-la para a sala de aula.

Mas, produzir as animações com as crianças e, antes das animações, outros audiovisuais, demandou que eu conhecesse mais do que já conhecia sobre a técnica de animar e também sobre a presença das novas tecnologias digitais, das mídias e do audiovisual na escola. A essas demandas, outras preocupações se juntavam. Desejoso de que, enquanto professor, minha prática fosse libertadora, voltada para o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, querendo estar mais comprometido com uma educação centrada naqueles estudantes, que eram das camadas populares da nossa sociedade, sou impulsionado a estudar mais e a pesquisar sobre a minha prática docente.

Quando revisito minha prática e minha história, tomo consciência de que eu já conhecia alguns princípios básicos do *stop motion*, sem os quais, muito provavelmente, eu não teria conseguido sequer iniciar as atividades de produção com as animações. Eu conhecia a “dobradinha” e o “*flip-book*”, aprendidos na adolescência, já havia assistido há algumas reportagens e entrevistas sobre

animação e já possuía acumulado algum conhecimento tanto a partir da internet, lendo e assistindo tutoriais, quanto da própria experiência livre de animar. Não me detive a ler ou assistir a muitos tutoriais, mas a uns dois ou três materiais diferentes, no máximo.

Antes, durante e depois de me lançar à prática de realizar minha primeira experimentação com o processo de animação, precisei de um considerável tempo de reflexão. Tempo que não sei precisar em horas ou dias, mas que foi necessário como parte do processo de apropriação desse conhecimento. Eu precisava (re)pensar, me (re)organizar, (re)planejar. Daí, fiz uma ou outra experiência e me certifiquei que estava no caminho certo, ou seja, que estava aprendendo a animar. Mas muita coisa ainda eu precisava para me aperfeiçoar.

A necessidade de aperfeiçoar minha prática com a animação, no entanto, não foi empecilho para que eu compartilhasse esse saber com as crianças da turma (de 2011) em que eu lecionava na escola. Um saber que, embora ainda bastante elementar, poderia ser desenvolvido como construção coletiva minha e das crianças nas experimentações que faríamos ao longo das tentativas de produzirmos nossas animações.

Compartilharmos nossos saberes, professor e crianças, construir algo juntos, pode ser uma experiência (auto/co)formativa? Essa é uma pergunta que me fiz nesse momento de escrita, e precisei refletir sobre ela.

Quando as primeiras animações foram feitas com as crianças, na turma de 2011, eu não sabia bem o que esperar. Eu estava ansioso, pois também não sabia se corresponderia ao que elas esperavam, e muito me tranquilizou que, ao assistirmos às produções prontas, todos gostamos do resultado. Aos poucos, as exibimos para outros estudantes, alguns docentes e responsáveis.

Assim que finalizamos e assistimos às produções dessa turma de 2011, eu os mostrei a uma professora, Lenita Ferreira, dessa mesma rede municipal de educação, mas de uma escola diferente, também membro do GEFEL e com quem compartilho minha trajetória docente. Conte-i-lhe sobre essa história da produção das animações com as crianças. Queria compartilhar imediatamente o que havíamos feito com uma pessoa que possuísse concepções de educação como as minhas e pudesse me ajudar a pensar sobre aquele trabalho. Em nossas reflexões, aquelas produções, enquanto uma linguagem, já encerravam conhecimentos acumulados que nós pudemos experimentar ao desenvolver aqueles processos de produção das

animações. Sem nos obrigar às lógicas dos imediatismos pela obtenção de respostas cuja “velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2014, p. 22), fomos dialogando e eu segui estudando.

Chegado o ano letivo de 2012, eu estava com uma nova turma e fui, aos poucos, percebendo o interesse das crianças pelas animações, o que foi se tornando nítido conforme o demonstravam em nosso cotidiano. Como narrei anteriormente, não tive essa percepção de imediato, mas ela foi se apurando. A partir daí, lhes ofereci o desafio da produção das animações que foi para mim também um desafio e cujo Anima Escola contribuiu muito para encará-lo, tecnicamente e enquanto fonte de inspiração.

Anteriormente, eu disse que detalharia melhor meu contato com o Anima Escola, e eis o momento. Relembro, aqui, ter sido convidado pela professora Lenita para irmos conhecê-lo e se tratar de um projeto do Anima Mundi que, no município do Rio de Janeiro, promoveu um curso de animação para professores em parceria com a SME-RJ. Vi ali a minha oportunidade de consolidar alguns conhecimentos sobre a produção de desenhos animados. Particpei da primeira etapa do curso – Introdução à linguagem da animação – e mesmo na impossibilidade de dar prosseguimento, o pouco que participei me trouxe boas contribuições. Com o que consegui me apropriar de noções no curso, junto a algumas referências, continuei a estudar por minha conta. Procurava na internet materiais disponibilizado por animadores e realizava alguns exercícios de animação como e quando podia, enquanto aguardava a que novas turmas fossem abertas nos anos seguintes.

Somente em 2014 consegui iniciar e concluir o curso de animação para professores. Ao longo das aulas, aprendi a trabalhar com *flip-book*, massinha, *pixilation*, zootrópio, entre outros, com muita atenção à parte técnica, porém com o enfoque na animação como uma linguagem. Nossos professores, nas diversas etapas do curso, foram os diretores do Anima Mundi: Marcus Magalhães, Aída Queiroz e Cesar Coelho, juntamente com outros membros da sua equipe. As aulas foram ministradas em sua sede. Uma das etapas do curso consistia em levar minha turma para uma manhã ou tarde de oficinas de animação oferecida e dinamizada pelo anima escola em uma das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Nessa época, já não atuava com crianças, era o segundo ano em que lecionava alfabetizando no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, porém na

mesma unidade escolar. Convidei as crianças da turma junto com a professora atual para irmos ao evento. Nas oficinas, as crianças desenvolveram animações com massinha, *pixilation*, zootrópio, assistiram a algumas animações e mostravam os conhecimentos que possuíam durante um momento de conversa com os professores das oficinas.

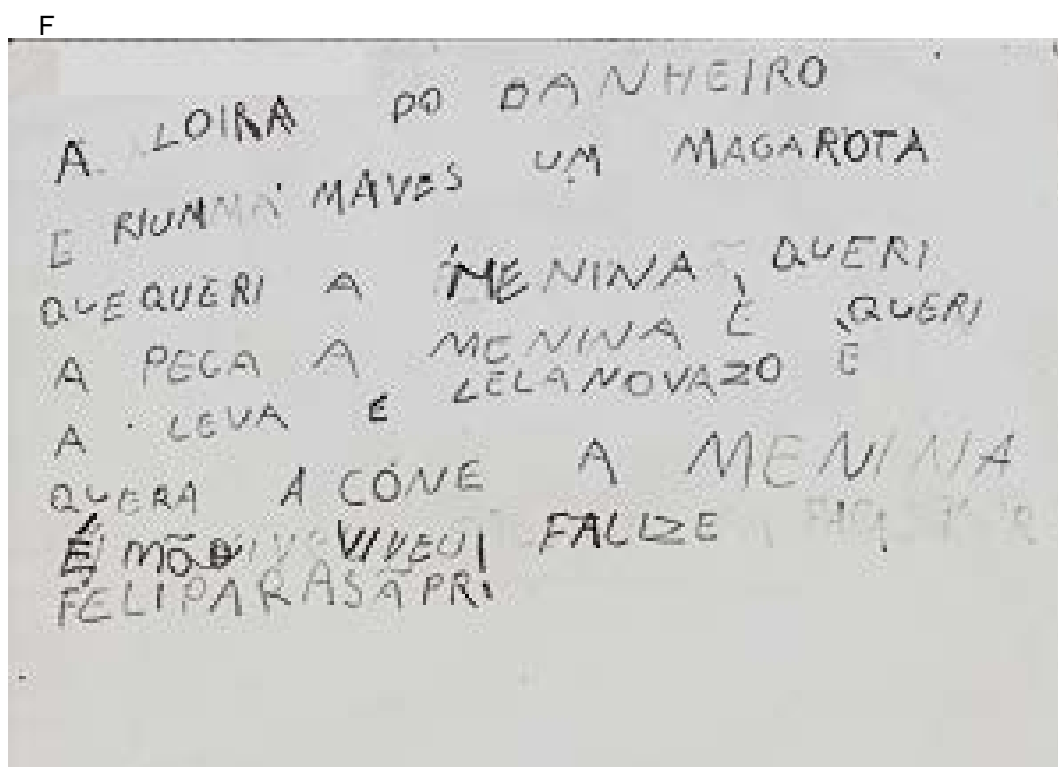
Sobre esse meu processo formativo, é imprescindível dizer da pesquisa sobre a própria prática. Como aprendi no/com o GEFEL, passava pelo ato de ser compartilhada e discutida no coletivo, o que constituía uma singularidade que é o encontro do meu olhar com o olhar do outro sobre os *saberesfazer*s docentes que são investigados. Os diálogos, as trocas nessa cultura de investigação que praticávamos não ficava apenas no interior do grupo, era vivida também em nossos cotidianos, e importante que assim fosse, com quem pudéssemos estabelecer essa relação. Foi no ato de compartilhar a minha prática com a professora Lenita que ela me ajudou a olhar como faz o pai do menino Diego personagens de um dos textos de Galeano (2002) “[...] o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - me ajuda a olhar!”.

Mostrei-lhe tanto as animações como os roteiros que haviam sido feitos, agora com a turma de 2012. Embora com certa simplicidade que possuíam aqueles materiais, ao mesmo tempo havia diante de nós um mar, pois cada obra era fruto de trabalho das crianças que se esforçaram para colocar ali o seu melhor empenho. Aquilo tudo significava muito para todos nós que nos envolvemos no projeto com as animações. Era parte de nós, saiu de nós. Apreciando toda a produção, quando teve em mãos o material escrito, a professora Lenita conseguiu identificar em alguns textos “marcas” que poderíamos dizer autorais de algumas crianças. Embora aquelas cópias mostradas não estivessem identificadas, a forma de escrever, alguns elementos presentes, a levaram a se lembrar de outros textos das crianças da mesma turma e relacioná-los a um mesmo sujeito. Ela me ajuda inclusive a ver estilo nas escritas de alguns roteiros.

Alguns aspectos dessas narrativas de algumas das crianças chamaram especialmente a atenção. Destaco aqui duas dessas: na primeira, uma das crianças construiu sua narrativa introduzindo um diálogo entre os personagens, mudando a ordem do discurso de indireto, enquanto narradora, ao direto, assumindo a voz dos personagens (Figura 1). Na segunda, outra criança rompe o tradicional chavão

“viveram felizes para sempre”; em sua história, a antagonista superou a protagonista (Figura 6).

Figura 7 – Produção Textual



O

Fonte: O autor, 2012.

Transcrição:

“A loira do banheiro

Era uma vez uma garota que queria a menina. Queria pegar a menina. Queria levar ela no vaso e queria comer a menina. E não viveu feliz para sempre!”

Essa foi uma possibilidade, construída por nós, em que crianças, em torno dos seis anos de idade, puderam escolher e experimentar diferentes formas de contar, de narrar. As estruturas desses tipos de textos, entre outros, não haviam ganhado ou ganharam centralidade como conteúdos específicos nas aulas, mas os textos circulavam em nossas aulas para lermos, fruirmos e, também, como parte de outras atividades. As crianças buscaram inspirações e referências entre as experiências com leituras e contações de histórias na escola ou fora dela, se

apropriando de diversos modos de escrever, para fazer como e até mesmo “subvertê-lo”. Para Geraldi (2015),

[...] o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer (2015, p. 98).

As crianças, em parceria com seu professor, decidiram como dizer os seus textos, quanto a forma e conteúdo. Pudemos experimentar ser possível viver relações de autonomia, emancipadoras, democráticas e autorais, também, na produção de histórias com crianças.

4 AMPLIANDO AS REFLEXÕES

O que aprendi no percurso dessas investigações sobre a minha própria prática? Nesse recorte da presente pesquisa, eu gostaria de destacar aqui, em síntese, algumas aprendizagens que discuto ao longo dessa dissertação:

- O conhecimento como *autoconhecimento* e o caráter autobiográfico da ciência (SANTOS, 2010).
- O papel da *experiência* (LARROSA, 2002, 2011, 2014) em minha formação docente.
- O cotidiano, enquanto meio social, pode se constituir *espaçotempo* em que os sujeitos tornam possível a produção de conhecimentos, para além das esferas privilegiadas de produção científica.
- As rodas de conversa como potentes *espaçostempos* de circulação de saberes e de produção de conhecimentos.
- A produção autoral de audiovisual na escola com crianças foi possível.
- A criança como produtora de cultura no mundo.
- As crianças quando conversavam, a partir de suas experiências, sobre desenhos animados e a autoria revelaram reflexões complexas.
- Aprendi que minha prática é fruto de uma relação dialógica, que eu medeio, entre a minha história de vida-formação, as discussões teóricas e o que as crianças me ensinaram.

4.1 O retorno: o que as crianças me ensinaram

Em 2015, pós qualificação, retornei à turma que experimentou comigo a produção das animações que trago para essa pesquisa. Aprendi bastante com nosso reencontro e para mim esse momento se tornou uma ampliação das experiências que tivemos.

Desde que passei a lecionar para o PEJA na mesma escola, no turno da noite, sempre que possível, eu promovia um reencontro com as turmas de crianças

que estudaram e produziram algum audiovisual comigo. Esses retornos eram para nos reunirmos e assistirmos, produzir novos audiovisuais e conversar sobre nossas produções.

Havia retornado, há dois anos atrás, em 2013, para encontrar uma outra turma, a primeira que produziu audiovisuais comigo e realizamos uma oficina de animações. Essa turma produziu outros audiovisuais e não haviam até então experimentado a produção de desenhos animados. À ocasião, as crianças para quem lecionei no primeiro ano do ensino fundamental, na alfabetização, estavam prestes a concluir o quinto ano e mudarem de escola. Essa foi uma forma de reencontro e despedida que encontramos. Em 2014, com outra turma de crianças de quem fui professor em 2011, o reencontro se deu quando os acompanhei a uma oficina de animação promovida pelo Anima Escola.

Já em 2015, a turma para quem eu lecionava no primeiro ano, em 2012, estava no quarto ano. Algumas crianças não estavam mais nessa turma e outras haviam ingressado. Eu lecionava no PEJA, na mesma escola, e fui um dia mais cedo para perguntar à professora da turma sobre a possibilidade de participarem de mais uma atividade envolvendo as animações. Lembrando que no ano anterior fomos com essa turma e mais outras professoras, a meu convite, participar de uma oficina de animação para crianças com o Anima Escola.

Tendo concordado, levamos a proposta para as crianças e as perguntamos se gostariam de participar de um cine conversa, explicando o que seria isso. Elas se animaram e disseram que sim. Logo, combinei com a professora uma data que se encaixava na agenda de atividades da turma na escola, o que foi um pouco difícil, mas conseguimos. Estendi o convite à outra turma de quarto ano da escola, pois poderíamos socializar as nossas produções e experiências com um outro grupo que não havia participado daquelas atividades. Para mim, politicamente, era mais uma possibilidade, dentro dos limites que tínhamos, de fazer circular o que fora produzido em um espaço público. Participaram só as duas classes porque, por razões de organização, não era possível, em uma sessão, atender a um número maior de turmas.

No dia combinado, cheguei à escola com antecedência, avisei às professoras e fui ao auditório preparar a sala para receber as crianças. Coincidentemente, pela escassez de datas disponíveis, nosso cine conversa aconteceu na data do meu aniversário, em uma quarta-feira. O dia na escola estava agitado, fazia calor, havia

barulho, som ligado reproduzindo músicas, e a escola – professoras e estudantes – estava envolvida com a preparação de apresentações para alguma atividade que não me ocorreu agora. Esse contexto, em minha percepção, tornou mais difícil organizar a nossa atividade e ter a atenção das crianças.

Contando com o tempo de acolhimento das crianças no evento ao seu encerramento, fiz uma previsão de sessenta minutos para a atividade, reservando vinte a trinta minutos exclusivamente para a conversa. Essa duração foi fruto das condições de tempo, espaço, dinâmicas da escola e da atividade.

No horário combinado, as professoras trouxeram as crianças, que chegaram empolgadas porque seria um dia com atividade diferente, e foram tomando seus lugares conforme suas preferências. Sentavam-se juntos com seus colegas com quem identificavam maior afinidade, escolhiam os lugares mais próximos ou mais longe da tela branca de projeção do datashow (material da escola).

Eu a tudo observava com entusiasmo, a toda aquela movimentação, e os cumprimentava e combinava com três das crianças que elas me ajudariam a articular a conversa. Todos participariam, mas essas três ajudariam a dinamização do cine conversa. Já os conhecia de quando fui professor em nossa turma e, no ano anterior, havia visto a participação deles durante as oficinas do Anima Escola.

Com todos acomodados, dei início ao nosso evento pedindo a palavra, saudando-os, comunicando-lhes a alegria de reencontrar todos aqueles com quem construímos uma história e me apresentando àqueles que eu não conhecia ainda. Em seguida, expliquei-lhes o objetivo de nos reunirmos.

Disse-lhes em linhas gerais o que era o que eu chamava de cine conversa e a sua dinâmica. Falei-lhes também que a atividade me ajudaria em um trabalho do mestrado na universidade em que eu estudo. Antes de prosseguir, precisei acolher os espantos de alguns que indagavam: “Você ainda estuda?”, “Estuda? Você é grande”, “Mas você não é professor? Porque que estuda?”... Para não perder o foco, brevemente tentei dar conta desses questionamentos. Disse-lhes que ainda estudava, que era importante para mim, que eu gostava, que assim eu conhecia coisas novas, que isso ampliava oportunidades para mim etc.

Perguntei se poderíamos prosseguir para os vídeos. Algumas exclamações que eu ouvira enquanto entravam, se tornaram perguntas naquele momento. Vinham das crianças que não faziam parte da turma quando eu era o professor.

Alguém falava: “Vamos ver o desenho do Ben 10?”. “Não”, eu respondia. “É o do Naruto?”, outra criança perguntava... “Vamos ver alguma coisa de super-herói!”...

Quando retomei a palavra, em meio às interrupções, expliquei que veríamos desenhos animados feitos por alguns dos colegas deles. A notícia causou uma série de interrogações expressas em suas expressões faciais. Algumas foram verbalizadas através de exclamações e mais interrogações: “Ah!”, “O quê?”, “Quem, aqui, fez desenho animado?”, “Deixa eu ver, professor!”.

Mais uma vez retomando a palavra, orientei que víssemos primeiro para conhecer essas animações e depois, como era a proposta do cine conversa, conversaríamos sobre os vídeos assistidos. Enquanto orientava o grupo, percebi que as três crianças que eu convidei para me ajudarem a dinamizar o encontro liam a minha pauta que larguei sobre uma mesa e se organizavam entre eles. Percebi que eles compreenderam o propósito daquela pauta, e percebi que eles se apropriavam à vontade daquele espaço demonstrando certa autonomia.

Comecei a projetar os vídeos e as crianças, em sua maioria, assistiam atentas, riam, faziam comentários com colegas próximos. Algumas crianças, de quando em quando, exageraram na conversa, seja pelo tom de voz, pela duração ou ambos. Eu precisei lembrá-las que aquele comportamento dentro do contexto da atividade da qual participávamos, poderia incomodar aos demais. E, de fato, bastava uma conversa paralela para que outras crianças reclamassem dizendo coisas do tipo: "Professor, olha aqui ó... eu não consigo escutar com eles falando", "Para de falar, tá atrapalhando". Isso, com a melhor das intenções, produzia o efeito contrário e aumentava o barulho. Um pedido, meu, de silêncio geral, era suficiente para consegui-lo por poucos minutos até que uns e outros tornassem a conversar, porém poucos. Eu acompanhava o pedido com gestos sugerindo que cessasse a conversa se concentrassem o mesmo e com breves avisos, diretamente àqueles mais agitados, reiterando que as conversas atrapalhavam naquele momento.

Assistimos a uma sequência de animações curtas, produzidas pelas crianças comigo durante as aulas em 2012 e no Anima escola em 2014, com cerca de 17min, incluindo uma animação da MultiRio⁹. Essa última, com o objetivo de levar às crianças uma animação profissional diferente das que estão habituados a assistir: Matinta Perera, da série Juro que vi.

⁹ Empresa Municipal de Múltiplos Meios da Prefeitura do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/#>>.

Dos desenhos, passamos à conversa sobre as animações. Não foi possível fazer uma roda dessa vez, éramos muitos (duas turmas) em um espaço ocupado com as cadeiras em que sentamos e era inviável reorganizar o espaço sem gerar tumulto. Eu e as crianças que ajudariam a dinamizar o diálogo, acabamos sentando de frente para o grupo.

Essa organização do espaço me incomodou, pois eu apostava nas características das rodas como uma forma bastante proveitosa de conduzir conversas com as crianças. Minhas experiências anteriores apontavam isso. Mas não havendo essa possibilidade, eu precisava extrair o que fosse de melhor do que nos era possível. E foi o que tentei.

No início, várias crianças disseram que queriam falar e perguntar, mas foi só eu perguntar quem começaria e ninguém se prontificou. Pareciam bastante tímidos de repente. Comecei eu, então, a conversa... que foi cheia de pausas, reticências, as interlocuções e respostas não vinham imediatamente.

Iniciei perguntando a três das crianças que produziram os curtas como elas os haviam produzido e prossegui com outras questões. Já ao final é que as outras crianças tornaram a perguntar como foram produzidos.

Depois de passarem a vez um para o outro, sem que ninguém dissesse nada, uma menina tomou a palavra. Ela explicou que foram em um lugar, em um passeio, e produziram as animações com massinha. Percebi que ela se referia aos mais recentes e tentei saber se, antes daqueles, ela havia produzido outros. Não, foi a sua resposta, mas dois meninos disseram, juntos “sim” e completaram que haviam produzido comigo. Ela justificou que não lembrava.

Por que será que não se lembrava? Não sei se ela conseguiria responder, mas eu também não perguntei. Há ideias que nós temos depois do caso passado, seja porque a imersão no cotidiano escolar nos coloca no *espaçotempo* de um movimento intenso, de fluxo contínuo, com muitas interferências e, com isso, algumas coisas passam despercebidas, seja porque não conseguimos elaborar uma questão no momento. De fato, as crianças falavam, algumas pediam para ir ao banheiro ou beber água e, ao mesmo tempo, eu organizava a conversa e essas outras contingências.

Os meninos prosseguiram e explicaram que alguns dos desenhos foram feitos de massinha e que os outros eles desenharam, pintaram e que para animar, colocavam lá no computador, apertavam um botão e rodavam. “Rodar” significava

fazer pequenos movimentos com o objeto da animação que estava sendo capturado por meio de fotografias em várias poses para conferir, quando reunidas e reproduzidas, a ilusão de movimento.

Durante a conversa elas disseram que não conseguiram ensinar para ninguém da escola, as que sabiam era as mesmas que foram no Anima Escola, as demais não sabiam.

Quando pergunte às crianças que produziram as animações o que sentiram vendo o desenho na televisão, revelaram, falando ao mesmo tempo, que sentiram nervosismo, que acharam bastante legal, que sentiram muita emoção.

Mas ficaram divididos quanto a definirem o que fizeram como desenho animado. Disseram que era, que era mais ou menos, uns apenas acenavam que sim e outros que não. A questão foi se tecendo na palavra que circulava e nos acenos que concordavam ou discordavam. Uma das respostas que foi elaborada definia que parte das animações que assistimos foram feitas de massinha e que desenhos são feitos de várias outras formas. Foi acrescentado que artistas profissionais é que fazem os desenhos animados. Outra criança disse que aqueles desenhos eram muito diferentes dos que eram vistos na televisão.

Naquele instante, refleti percebendo que realmente estavam corretos em sua análise. Aqueles feitos com massinha não eram desenhos, não foram desenhados, mas moldados. Eram animações, mas não desenhos. De fato, também eram bastante diferentes das animações comerciais exibidas nas televisões e cinemas.

O que me incomodou muito naquele momento foi a afirmativa sobre desenhos animados de verdade serem feitos por profissionais. A questão sobre ser ou não considerado desenho animado, não teve uma conclusão até o encerramento do nosso encontro. Enquanto uns consideravam que sim, outros consideravam que não e haviam ainda quem ficasse com o “mais ou menos”.

Na continuidade da nossa conversa, introduzi a questão da autoria. A ideia geral das crianças era de que o autor era alguém que fazia alguma coisa, que criava algo: “Quem faz um filme”, “Quem faz um desenho”, “Quem escreve um livro”, “Quem faz algo grande que vira sucesso”, “Que faz alguma coisa que tem o nome dele”, foram dizendo coisas nesse sentido.

Uma das crianças, que produzira animações, situou a autoria fazendo relação com a questão da animação que discutíamos. Disse que o autor de verdade fazia coisas de verdade, exemplificando que um profissional que desenha um ótimo

desenho, sem erros, sem borrados nenhum, diferente dos nossos, diferente dos que fazíamos com massinhas, pois os da TV pareciam um corpo de verdade, esse profissional era autor de verdade.

Procurei compreender as colocações que fizeram, mas, a partir de algumas falas que pontuavam “sucesso”, destaque, “profissionalismo”, comecei a suspeitar que elas não se reconheciam autoras. Fiz algumas perguntas, ponderando e buscando refletir com elas. Compreendi, ao final, porque algumas crianças me confirmaram, que elas se perceberam autoras, mas não profissionais.

Ao longo da conversa, as crianças que produziram animações demonstraram conhecer que as animações podiam ser feitas com diversos recursos, inclusive com pessoas. Conversando sobre a operacionalização dessa produção, as crianças disseram que não houve um desafio, embora uns declarassem que foi fácil e outros difícil. Contaram que a produção não teve o tempo todo uma adesão geral, mas que não daria para fazer sozinho e acrescentaram que precisaram combinar como fazer as animações, sendo necessária a concordância de todos. Revelaram, também, que, de alguma forma, que não souberam explicar, mudou um pouco a forma de ver TV. Uma das crianças disse já ter descoberto a mágica.

A conversa foi encerrada dentro do tempo previsto após as crianças contarem, em resposta à pergunta de uma outra, o passo a passo e o equipamento utilizado para produzir as animações. Fiz uma fala de encerramento agradecendo e parabenizando-os pela participação e nos despedimos. Em seguida, agradei à colaboração das duas professoras das duas turmas que participaram e enquanto desligava os equipamentos, guardava e organizava o espaço eu pensava nessa conversa com as crianças.

Inicialmente me incomodou uma das noções que veio à tona nessa conversa com as crianças, a de que animações verdadeiras seriam aquelas produzidas por profissionais. As dúvidas sobre se definirem como autoras ou não também me deixaram absorto por algum tempo. Sempre que retorno a esse texto sou provocado a pensar sobre essas questões.

Os incômodos me afetaram a partir da desestabilização de algumas convicções minhas. Acreditei que as propostas de produção de audiovisual poderiam ter como uma possível contribuição, e talvez a principal, criar condições para que as crianças pudessem se reconhecer como autoras, como produtoras de cultura no mundo. Nesse sentido, talvez estabelecermos uma outra relação crítica

com as mídias consumidas, conhecendo o lugar de quem produz um de seus produtos veiculados – as animações –, bem como parte de um dos seus processos técnicos.

Com espanto percebo e recebo o estranhamento das crianças sobre suas próprias animações e sobre o entendimento de autoria. Não poderia imaginar que elas tensionariam as condições profissionais e amadoras de produção autoral de animação. Foram colocações muito pertinentes diante de duas questões que me impressionaram. A primeira, revelando conhecimento sobre a definição de desenho animado que não se aplicava às animações que não eram desenhos e que, às vezes, o chamamos assim por uma questão de generalização. Também percebem a diversidade estética existente entre suas animações e as realizadas por profissionais. Em segundo lugar, reconhecem que existe um tipo de status, de reconhecimento, de projeção que confere destaque aos autores profissionais e que eles não possuem. Isso se revela quando elas definem como autor “quem faz algo que vira sucesso”. No entanto suas falas demonstram que se reconhecem autoras, ainda que não profissionais, ou “de verdade” como se expressaram, pois também definem como autor a pessoa “que faz alguma coisa que tem seu nome”.

As crianças que produziram as animações demonstraram conhecer os fundamentos da animação e, por outro lado, reconhecer que o autor profissional possui aprofundamento no domínio da técnica e das condições de produção. Elas pontuam que os desenhos profissionais não deixavam transparecer certas marcas que os nossos deixavam e que não eram tão realistas, no sentido de parecerem reais, verossímeis. Isso as ajuda a embasar a distinção entre autores como elas (amadores) e autores como os que possuem algum status (profissionais).

Esse retorno para conversar com as crianças foi precioso. A conversa com elas demonstrou que se apropriaram de conceitos sobre o tema que discutíamos e que desenvolveram, em certo nível, uma habilidade de reflexão e crítica sobre o que falavam. Suas falas trouxeram questões complexas sobre autoria e animações, que mobilizaram as minhas reflexões.

4.2 Reflexões sobre autoria

Foi possível perceber que, na cidade do Rio de Janeiro e mesmo nesse estado, os desenhos animados constituem-se como um dos artefatos culturais de maior difusão entre crianças e adolescentes das diversas classes sociais, sem contar os adultos. Essa percepção já se tornava possível através da observação atenta sobre os hábitos de consumo dos desenhos nos cinemas, DVD em lojas ou camelôs e canais de TV (abertos e fechados) que disputam a audiência desse segmento de público.

Não correndo o risco de dar um caráter de especulação ao que foi dito acima, e embora a observação do cotidiano seja suficientemente reveladora, busquei alguns dados oficiais obtidos no relatório da Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 (PBM 2015). Ela foi realizada pelo IBOPE por encomenda da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) contando com mais de 18 mil entrevistas, tendo por objetivo compreender “como o brasileiro se informa” (BRASIL, 2014, p. 7). Embora a PBM 2015 tenha um recorte etário a partir dos 16 anos (inclusive) e minha experiência estivesse relacionada às infâncias, ela nos proporciona dados consistentes sobre os meios de comunicação mais utilizados pela população brasileira.

Segundo o relatório PBM 2015, “a televisão segue como meio de comunicação predominante” (BRASIL, 2014, p. 7), sendo apontada por 95% dos entrevistados que declaram assistir televisão, dos quais 73% o fazem diariamente. No estado do Rio de Janeiro, os que assistem diariamente são 72% dos entrevistados. Segundo a mesma fonte, “é possível afirmar que 26% dos lares brasileiros são atendidos por um serviço pago de televisão, 23% por antena parabólica e 72% possuem acesso à TV aberta” (BRASIL, 2014, p. 15). Essa pesquisa consegue ilustrar o quão forte é a penetração desse veículo de comunicação massivo, a televisão, nos lares no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, nos dando margem para pensar o seu consumo pelas crianças.

E quanto aos desenhos animados? Os desenhos tão presentes no universo infantil, e não somente, já há bastante tempo estão presentes no cotidiano das escolas. O seu uso, majoritariamente, tem se dado em um processo de pedagogização, ou seja, de apropriação desse artefato como um instrumento

pedagógico. E mesmo com iniciativas, aqui e ali, que pensam o protagonismo infantil e que pensam a criança no processo de produção do audiovisual, não representam ainda uma concepção predominante, embora ousadas. Seja dentro ou fora das escolas, o que é ainda predominantemente é a situação das crianças na condição de espectadores, de consumidores das animações. E não digo isso por ignorar as reflexões de Certeau (2014) ou as minhas iniciativas entre outras tantas, que ainda constituem exceções, mas por entender que, na maior parte das vezes, não lhes é oportunizada a possibilidade de se apropriarem da condição efetiva de produtores desse artefato ou do conhecimento sobre a sua técnica de produção.

Ao me propor tratar da autoria, em um primeiro momento, estive indeciso entre como dar início a essa abordagem. Mas, após escrever e reescrever algumas vezes, decidi por trabalhar inicialmente como a noção de autor é construída sócio, histórica e culturalmente e para isso recorri aos estudos de Chartier (1999). Considero importante como forma de historicizar, mesmo brevemente, essa noção e situá-la no universo para, a partir daí, tecer as relações possíveis. Mesmo esse autor tratando autoria a partir do texto escrito, enquanto eu da imagem em movimento, é preciso transcender o suporte técnico para compreender os meandros da construção dessa noção ao longo da história. Penso, no momento, o autor de modo geral e isso sem contar que a produção da imagem no cinema de animação também passa pela etapa do texto escrito com a escrita do roteiro.

Chartier (1999), em sua obra “A aventura do livro: do leitor ao navegador”, trata das revoluções que a cultura do livro tem protagonizado, incluindo a de seus suportes técnicos e do autor. No capítulo dedicado especialmente à questão do autor, Chartier (idem) aponta elementos muito importantes para a definição que buscamos para “o que é ser autor” e “o que é a autoria”. No decorrer do texto, ao abordar a emergência da função do autor dialoga com algumas das reflexões de Foucault sobre o tema. Já no início do capítulo, trouxe uma fala que me provocou profundamente de forma chocante:

“A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre a sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas” (CHARTIER, 1999, p. 23).

Aqui, o autor me ajudou a perceber que a autoria hoje muito ligada à ideia de direito de propriedade sobre a obra, antes disso, estava relacionada também à identidade. Identidade que o autor confere ao material que produz, para Chartier o escrito e para mim o audiovisual, possivelmente dado ao seu estilo, ideias recorrentes ou outras marcas que pudessem ser identificadas como pertencentes a determinado sujeito, mesmo que não constasse a sua assinatura. Identidade que significava reconhecer para julgar ser passível ou não de punição. E quantas vezes na História da Educação a escrita nas escolas se tornou sinônimo de interdição e de punição para seus autores? Às vezes encarada como “delito”, outras como instrumento para punir e ainda como critério que ajuda a classificar e marcar.

Segundo Chartier (1999), o tratamento censor à produção escrita, chamado por Foucault de “‘apropriação penal’ dos discursos”, se estendeu ao longo da história do livro, onde “[...] a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar suas ideias” (p. 23).

Adiante, o autor (1999) situou que da idade média à moderna não era comum a ideia de autoria como marca da originalidade do texto, uma vez que em sua maioria eram atribuídos a inspirações divinas ou eram registros de elementos que se inscreviam em uma tradição, estando ao alcance de todos antes mesmo de ser escrito. Contudo, foi ainda na idade moderna que os livros, anteriormente constituindo-se de “uma mistura de textos de origem, natureza e datas diferentes, e onde, de forma alguma, os textos incluídos são identificados pelo nome próprio de seu autor” (CHARTIER, 1999, p. 32), começam a se constituir da reunião dos textos de determinados autores sobre uma temática específica.

Segundo, ainda, Chartier (1999, p. 32), o inglês e o francês antigo diferenciam as formas escritor e autor. *Writer* e *Author* – inglês – são termos que distinguem, respectivamente, “aquele que escreveu alguma coisa” e “aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto”. Já *écrivains* e *auteurs* – francês – são termos relacionados, respectivamente, àquele “que escreveu um texto que permanece manuscrito, sem circulação” e ao “qualificado como aquele que publicou obras impressas”, com conseqüente circulação das mesmas posso acrescentar. Aqui percebemos um outro elemento constitutivo da noção de autoria, a autoridade, que poderia significar poder e direito sobre a obra, mas também o conhecimento notável em determinado assunto, temática ou área.

Se foi possível perceber que a ausência da identificação da maioria dos textos ao longo do tempo vai se transformando com um movimento de reconhecimento de alguns autores, também que os movimentos de proibições, mesmo não sendo sua intenção, acabam, imprevisivelmente, contribuindo de alguma forma para a construção histórica, social e cultural de um significado para autor e autoria. Chartier (1999), em diálogo com estudos de Foucault, nos aponta que “para identificar e condenar aqueles que eram seus responsáveis [pelos textos censurados], era necessário designá-los como autores” (p. 34), que passam a constar em uma relação de proibição. Acrescenta que “é isso que Foucault chama de ‘apropriação penal dos discursos’ – o fato de poder ser perseguido e condenado por um texto considerado transgressor. Antes de ser o detentor de sua obra, o autor encontra-se exposto ao perigo pela sua obra” (p. 34).

Como eu disse anteriormente, independentemente do suporte, estou pensando a autoria de modo amplo. O estudo de Chartier (1999) me ajudou a perceber a autoria sob algumas perspectivas: enquanto identidade; enquanto direito, no sentido de propriedade; enquanto autoridade, em vista de conhecimento notório sobre determinado tema ou área; e enquanto reconhecimento por ter publicado.

Não interessa, para essa pesquisa, discutir a autoria sob o ponto de vista da concepção jurídica como detenção de direitos de propriedade e econômicos sobre a mesma. Mesmo o texto jurídico da Lei nº 9.610/ 1998 que no Brasil “altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências”, em seu artigo 11, define: “Autor é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica”. Essa definição corrobora com a perspectiva de identidade, e nesse sentido autor seria, portanto, aquele que criou, e possivelmente conferiu identidade (estilo, marcas etc.) à sua obra. Como observação que fortalece o argumento da autoria como identidade lembro que temos já instituídos campo de saberes que cuidam da análise da autoria de obras de arte e literárias cujas atribuições não pudessem ser dadas pelas assinaturas (inclusive pela ausência da mesma) ou para contestá-las (como em relação a Shakespeare) segundo características que podem ser encontradas nas mesmas. Essas características de alguma maneira podem ser comparadas, aferidas e ser conclusivas na emissão dos pareceres que atestam a autoria de determinado material.

E as crianças, o que dizem ser autoria?

Não havia me preocupado em saber o que elas pensavam por autoria até que retornei para encontrá-las no cine conversa que promovi. Naquele dia, perguntei a elas sobre autoria e fui surpreendido por algumas respostas. Demonstravam que haviam, em algum momento, refletido e elaborado seus argumentos com certa complexidade. Talvez ao longo das produções, talvez ali naquela ocasião.

[...] a alteridade na infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder.
À medida que encama a aparição da alteridade, a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta (LARROSA, 1999).

Esse é um dos motivos porque considero o diálogo na escola tão importante. Por isso, investi nas rodas de conversas procurando aprender como elas aconteciam e, com as crianças, os seus saberes que circulavam naquele *espaçotempo*. Em nosso reencontro, o discurso das crianças colocou em evidência, em seus entendimentos sobre autoria, os seguintes pontos: a identidade, o profissionalismo ou o amadorismo com que podiam ser realizadas as produções e o reconhecimento de da obra.

Comecei a escrever essa seção sobre a autoria antes do último cine conversa que realizei com as crianças. Eu não o havia relacionado ainda às minhas experiências de produção audiovisual na escola e o texto apresentava quase que somente uma abordagem teórica. Ao longo do tempo, fui mexendo um pouco no texto e o deixei “descansar” ou me descansei um pouco dele – foi preciso. Fui cuidar de outras demandas dessa pesquisa. Bastante tempo após o cine conversa e depois de finalizar a escrita sobre as experiências desse encontro, revisei o que escrevi nessa parte da dissertação, partindo da leitura de Chartier (1999), e mais uma vez me surpreendi. Encontrei nas impressões das crianças sobre a autoria muita semelhança em relação aos apontamentos feitos pelo autor (*idem*) quando discorre sobre o mesmo tema. Portanto, as concepções das crianças deram sentido a manter esse capítulo no texto da dissertação.

A identidade é fundamentalmente uma marca da obra, não só por sua assinatura, como pela forma e conteúdo como o autor a apresenta e isso podemos perceber no cinema, na literatura e em outras tantas áreas. Chartier (1999) nos conta sobre o reconhecimento da identidade das obras consideradas subversivas

como meio para saber a quem punir pela sua feitura em uma época em que as mesmas não continham assinatura. Em nosso cine conversa, as crianças demonstram o entendimento do nome como uma marca da autoria, ou seja, uma obra autoral carregaria o nome de quem a fez. Mas também, elas, entendem como autores de verdade aqueles que possuem reconhecimento como tal, talvez porque sejam entrevistados na televisão, ganhem alguma fama, recebam dinheiro pelo que fazem.

A percepção das crianças é bastante pertinente, pois a nossa sociedade, entre outras, faz distinção entre profissionais e amadores. Esses últimos não usufruem do mesmo prestígio que aqueles outros, são entendidos como não profissionalizados, não contam com investimentos substanciais etc. Chamou-me a atenção em Chartier (1999) ele ter trazido a definição de *auteur*, do francês, significando quem produziu obras que foram impressas, em contrapartida àqueles cujos textos não circularam. E sabendo que a imprensa é revolucionária também porque faz os textos ganharem um alcance maior em relação aos leitores, com ela temos quem consiga dar projeção aos seus textos e quem não tenha acesso a esse recurso. Isso não é uma exclusividade das obras escritas, mas os mais diversos tipos de obras, atividades e praticantes sofrem essa distinção. Acontece com cineastas, com atores, atletas, músicos etc. Os amadores não conseguiam circular tanto, ao menos antes das possibilidades abertas pela internet, mas ainda assim existem os locais/meios de circulação ditos de prestígio que são bastante restritos.

Outra condição apontada como que caracterizadora da autoria, que foi consenso entre o entendimento das crianças e os estudos de Chartier (1999), estando ligada à questão do amadorismo e profissionalismo, foi o domínio da técnica e das condições de produção. As crianças reconheceram, durante o cine conversa, que seus desenhos possuem muitas diferenças em relação àqueles que assistem em suas televisões. Chartier (1999) aponta o termo *Author*, do inglês, cujo um dos significados é quem confere autoridade ao texto. Tomei texto por obra ou produção de qualquer natureza em uma ampliação de sentido que me permiti fazer em minha leitura. E, nesse sentido, dizer que alguém tem autoridade em determinada matéria significa que tal pessoa alcançou certa condição notória de competência sobre determinado conhecimento.

Ao longo do cine conversa, as crianças, mesmo reconhecendo essas características que vão ao encontro dos apontamentos de Chartier (1999), se

reconhecem como autoras, mas não tanto – como elas disseram –, devido ao reconhecimento dessas diferenças em relação aos autores que conquistaram condições como profissionalismo, prestígio, reconhecimento, um fazer prático aprimorado.

E para mim, enquanto professor, o que é a autoria?

Em minha leitura, pensando a autoria pelo viés docente, percebo que posso ampliar o sentido que vim apresentando e discutindo. Preciso me remeter a Freire (2014), pois a partir do seu pensamento é que consigo delinear minha compreensão sobre autoria nas relações educador-educando.

Penso, com base em minhas *experiências*, naquelas compartilhadas nos coletivos docentes e no que vim lendo, principalmente, em Freire (2014), que a autoria é condição para uma educação que pode criar possibilidades para a autonomia e emancipação. Portanto, é uma educação e prática que não comportam receber tudo pronto sem poder questionar, copiar e memorizar como sinônimos de aprender. Muito menos, aplicar pacotes prontos e hegemônicos das condições de aprendizagem como solução “inovadora” para ditos “problemas”. A autoria se produz, ao contrário, na fala e nos atos dos sujeitos que são capazes de olhar para si e para o mundo com estranhamento e problematizar o que se passa com ambos. Está na relação aluno-professor que faz a aula acontecer, ou seja, na negociação dos sentidos que considera, ao mesmo tempo, cada sujeito em sua complexidade e a classe como plural. O professor autor da sua própria prática é aquele que a investiga procurando compreendê-la e produzi-la no contexto dos sujeitos estudantes, porque a sua prática não é para si, mas para o outro, no outro e com o outro.

Freire diz que o diálogo, que pronuncia o mundo, é um ato de criação (FREIRE, 2014). Criação que também aparece nessa pesquisa como uma das significações para autoria e, nesse sentido, o autor seria aquele que cria algo. E no contexto do que diz Freire (2014) esse ato de criador depende de uma condição de emancipação dos sujeitos que percebem criticamente sua situação nesse mundo e se empenham em transformá-lo. “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo e modificá-lo” (grifo do autor), nos diz Freire (2014, p. 108).

A autoria na escola pode ser manifesta na ação do professor como autor de sua prática docente, se contrapondo à reprodução de modelos educacionais promotores de uma educação do tipo *bancária* (FREIRE, 2014) e cujo fazer se paute

pelas receitas prontas para aplicação. Pelo contrário, o fazer autoral é criador porque está ligado à práxis, *ação-reflexão* (FREIRE), e porque é práxis se reinventa no cotidiano na relação dialógica entre nós, na negociação dos sentidos entre eu e o outro e na investigação da prática pelo próprio professor-pesquisador. Pautados em uma *autorreflexão crítica*, empoderaram-se as vozes dos sujeitos que dizem sobre si e o mundo criando possibilidades de emancipação.

Para fazer uma breve explicação, o termo autorreflexão crítica, eu o tomo emprestado de Adorno (1995) por entender a existência de afinidade de pensamento entre o que falaram ele e Freire (2014) a respeito de uma educação preocupada com a emancipação dos sujeitos. Para Adorno (1995), a emancipação deve ser uma preocupação central na Educação porque se constitui um ato político e seria decisivo para se pensar uma sociedade verdadeiramente democrática e nela atuar. Essa concepção não comporta como pressuposto moldar as pessoas, nem transmitir o conhecimento. Pelo contrário, entende como essencial o desenvolvimento de uma “consciência verdadeira” (nas palavras do autor) que podemos entender como postura crítica e reflexiva diante do mundo, e de si mesmo, o que pode produzir condições para se construir a autonomia e emancipar-se. Para o autor, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Adorno (1995) possui uma linha de pensamento bastante específica, fundamentada na teoria crítica da escola frankfurtiana e não foi a minha intenção me aprofundar nisso. Tampouco pretendi ignorar diferenças de concepções entre esse e outros autores. Sujeitos e questões não são unidimensionais/unilaterais e assumi trabalhar com uma pluralidade que, não se excluindo, anulando ou antagonizando, poderiam ampliar ou corroborar alguma questão de estudo, como de fato contribuiu.

Retomando a pergunta que fiz alguns parágrafos antes: “e para mim, professor, o que é a autoria?”. Com base no que vim discutindo e apontando ao longo desse capítulo, compreendi que a autoria, inclusive docente, abrange criação, uma marca específica de identidade, um *saberfazer* que demanda ser aprofundado e a condição de dizer(se) enquanto sujeito. A marca identitária autoral em minha docência tem relação com toda a história de minha vida e formação que se constrói enquanto relação sócio-histórica. Já o aprofundamento da prática está na sua investigação, enquanto *professor-pesquisador* que procuro construí-la na tessitura do diálogo *prácticamente*. A autoria, em minha leitura, é, sobretudo, essa condição de

sujeito que *diz a própria palavra* (FREIRE, 2014) e “diz sobre si” criativa e criticamente, quando se empodera de uma das múltiplas formas de linguagem existentes enquanto prática social para produzir comunicações, significados/ sentidos e saberes/ conhecimentos. A habilidade de usar a linguagem para si, para o outro, para o mundo, para provocar, questionar, investigar, refletir, descobrir, produzir... faz parte desse movimento da relação autoral com o meio em que está inserido o sujeito.

4.3 Reflexões sobre o professor-pesquisador e a pesquisa sobre a própria prática

Mas o que é mesmo que um professor quer quando resolve investigar a sua prática docente? O que eu queria investigando a minha própria prática?

Eu a faço em busca por respostas, ou talvez por perguntas, que me levem a algum lugar. Move-me a necessidade de refletir criticamente sobre minhas ações e a busca por sentidos. Busco me (re)conhecer, autoconhecer, mais profundamente no meu *saberfazer*, pensar sobre os desafios enfrentados, as tensões, o que me desestabilizou em minhas certezas.

Eu quis descobrir em meus processos formativos o que veio me fazendo ser professor como sou, hoje, com minhas opções, convicções, (des)crenças, referenciais. Procurei pistas que me ajudassem a pensar sobre como construo minhas opções teórico-práticas.

Como professor da educação básica que hoje faz pesquisa no contexto da academia, mas que inicia esses movimentos na investigação da própria prática do/ no *chão da escola*, sinto necessidade de refletir, nesse texto, sobre a noção de professor-pesquisador a partir da própria formação docente. Desde 2011, quando começo a participar do GEFEL, grupo de estudos, venho me assumindo como professor da educação básica que investiga sobre sua prática docente, portanto como *professor-pesquisador* enquanto opção política.

A concepção *professora-pesquisadora* abordada também por Garcia e Alves (2012), encontra inspiração no *professor-pesquisador* em Stenhouse (1991, apud ALVES, 2003) para quem, segundo Alves (2003, p. 64):

os professores, à medida que vão questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas através de processos de pesquisa, são os que podem efetivar intervenções no cotidiano das escolas, desenvolvendo alternativas às propostas oficiais.

Na perspectiva aqui apontada, a pesquisa, e mesmo a reflexão, é tratada como uma busca por respostas que se faz necessária frente a questões que desafiam os sujeitos em seus cotidianos. Questões que incomodam, que mobilizam, que movem sujeitos do *chão da escola* e das universidades.

Entendo que ser professor-pesquisador na educação básica é exercer na escola a condição de sujeito que é autor da sua própria prática desenvolvida em um movimento de práxis (FREIRE, 2014) ou *prácticateoriaprática* (GARCIA e ALVES, 2012) quando penso sobre ela e a pratico a partir das minhas reflexões.

O que é *prácticateoriaprática*? Encontro em Garcia e Alves (2012) esse termo que representa significativamente a interdependência dialógica entre prática e teoria a que havíamos nos referido anteriormente. *Prácticateoriaprática* é o entrelaçar de duas dimensões que criam possibilidade para um diálogo mais fecundo entre os saberes que vêm das experiências e os saberes sistematizados metodologicamente e que constituem as teorias.

[...] fomos compreendendo ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática. Ou seja, fomos descobrindo não haver prática despida de teoria tampouco teoria que não resulte da prática. [...] na prática que é confirmada a teoria, e quando não, é na prática que a teoria é atualizada ou mesmo modificada, quando não dá conta de explicar o que acontece na prática (GARCIA e ALVES, 2012, p. 491).

Uma prática que está repleta de teoria porque ela é fruto de uma relação dialógica com nossos referenciais com os quais nos identificamos ao longo da vida, mesmo que não esteja explícito.

O que me move como professor-pesquisador é, portanto, nesse sentido, exercer a docência de forma autoral, aproximando-a de mim mesmo e dos outros sujeitos, de forma que não seja impessoal, distante, fria, mecânica... Que essa prática não se pronuncie como colonizadora minha ou do outro, mas encontre a mim e o outro naquilo que nos afeta, que nos contempla, que nós desejamos. Movem-me os incômodos diante de situações que me provocam – e como o cotidiano escolar é provocador –, as minhas curiosidades, os desafios enfrentados ou por enfrentar, as demandas do outro e as minhas próprias. Eu também me provoco, me incomodo

quando penso sobre o meu lugar: de onde falo, quem sou, como penso enquanto docente? Eu me questiono e, assim como procurava entender os processos das relações educativas, também procurei compreender os processos do tornar-me professor.

Percebo em mim que, pouco a pouco, fui me colocando na condição daquele certo número de professoras e professores que “recolhem e processam as informações recebidas, entretecendo-as a sua história de professora atenta [professor atento] à leitura das sinalizações do cotidiano” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 13). Isso, porque uma das minhas angústias, como a de muitos professores que conheço, é o impasse de que “quem vive o cotidiano da escola não se reconheceu no texto teórico, sentindo-se negado” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 14). E acontece que nos textos que exploram essa noção de professor(a)-pesquisador(a) é onde melhor me sinto contemplado e me reconheço na realidade de que tratam e nas concepções teóricas com as quais dialogam.

Penso que ser professor-pesquisador é também uma forma possível de resistência. As entreteçuras foram maneiras encontradas de trazer para perto e, tornando próximo, significar as coisas de forma que fizessem sentido para mim. Resisto contra a subalternização e a colonização do meu pensamento, contra o entendimento do professor como aplicador de teorias estranhas a ele. Procurei me empoderar me aproximando de teorizações com as quais eu tivesse identificação como um lugar de pertença e, em parte, consegui, mas percebi que para tanto essas reflexões precisariam ser ditas também por mim/comigo. Se uma das buscas do professor-pesquisador é a autoria de sua prática, eu precisava aprender a dizer a minha própria voz. Não se trata de negar o papel da teoria, tampouco arrogantemente pensar que apenas o que produz tem valor. Trata-se de estabelecer uma relação dialógica da prática com a teoria, contribuir para ampliar as perspectivas de um campo de estudos/ área de conhecimento e, principalmente, reivindicar meu papel de sujeito que, fazendo parte desse meio, pode pensar sobre o mesmo. Falar, por exemplo, o que aprendi sobre as rodas, com as narrativas do meu memorial, sobre a produção de animação com crianças.

Ao investigar a própria prática, penso a teoria na perspectiva de ser organicamente vivida no cotidiano, sem recorrência às generalizações que, “ao permitir que se veja qualquer sala de aula, dificulta a percepção das tramas que se atravessam em cada sala de aula específica” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.19).

Enxergo no meu cotidiano e ouço nas falas dos meus pares as questões comuns, sobretudo, as questões peculiares que urgem no chão da escola e que confirmam, pelo menos para mim, a necessidade de frequentes reflexões. Na perspectiva que estou me referenciando, reflexões que articulem *prácticteoria*. Deste modo, não se trata de tentar aplicar a teoria na prática mas pensá-la como possibilidade de subsídio reflexivo para a ação e que a ação também seja momento de reflexão.

Pensando sobre o que entendo por ser professor-pesquisador e sobre a minha prática enquanto tal, me detive um pouco sobre a questão da formação. O que vim refletindo e escrevendo até aqui me levou a perceber que a investigação da minha própria prática me lança com frequência em contínuo movimento (auto/co)formativo por toda a vida enquanto eu me permitir perguntar. Explico o que quero dizer com (auto)formação: tenho o entendimento de que é uma formação que pode ser produzida nas minhas autorreflexões, com os achados em minhas investigações e naquilo que se constitui para mim em experiências (assemelha-se ao autodidata). Sobre a (co)formação tenho o entendimento de que é produzida no contato com o outro, no ato de compartilhar as nossas experiências, como ocorre no interior dos coletivos docentes, onde não demarcamos as posições de quem ensina e quem aprende. Isso, posto que a escola, e mesmo a universidade, não é o marco do início do saber, uma vez que o meio social é também um rico *espaçotempo* de produção e circulação de saberes. O percurso formativo do professor-pesquisador não se esgota porque nasce das questões que emergem de mim e do cotidiano quando nos encontramos.

Nosso pensamento sobre a formação de professores e professoras tem sido articulado com a compreensão de que ela se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticteoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação (GARCIA e ALVES, 2012, p. 489).

Percebi, a partir das minhas convicções teórico-práticas-epistemológicas, que minha formação é constantemente permeada pelas minhas próprias *experiências*, conforme observei à medida em que fui tecendo as minhas narrativas nessa pesquisa. Larrosa (2014) chama o saber da experiência aquilo

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao

acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2014, p. 32).

Aprendi, a partir da relação *prácticateoria*, no cotidiano da escola, nos coletivos docentes e ao longo do mestrado que a minha prática eu não a construo sozinho. Venho me apropriando, refletindo e respondendo ao que me acontece, me “transformando”¹⁰, nas minhas trajetórias de vida, inclusive escolar-acadêmica, nos coletivos docentes, nas leituras, nas pesquisas, com as muitas vozes que formam a minha voz (BAKHTIN, 2003) e na escola com as crianças. A relação *prácticateoria* me ensinou, sobretudo, que as crianças, na interlocução delas com a minha prática, também me ajudaram a construí-la.

O que vivi em um momento, em uma determinada situação, comumente, serve de parâmetro para me comportar, para tomar decisões em um outro momento ou situação que guarde alguma relação de semelhança com a anterior. Não é raro ouvirmos que se diga “Ah! Nisso eu tenho experiência”. Somos influenciados por essas impressões pessoais que temos das coisas a todo o tempo. À impressão refiro-me mesmo como uma marca, a exemplo do que fala Benjamin (2012) sobre as narrativas que possuem a marca do narrador assim como fica impressa a do oleiro no utensílio que ele molda. Marcamos, nos marcamos, somos marcados e essas marcas, nos ajudam ou atrapalhem, ali estão para nos fazer recordar e, parte das vezes, quando agimos o fazemos sob alguma influência delas.

Não acredito que a vida e a docência possam ser separadas, isoladas uma da outra, e reuni elementos na escrita do meu memorial para considerar que minha formação, ao longo da vida que tenho, em alguma medida ou amplamente, é afetada pelas *experiências* que me marcaram, que foram me atravessando e constituindo.

[...] possuímos experiências as mais diversas, vivenciadas em nossas práticas docentes. Junto a essas experiências, todo um conhecimento prático tecido em meio ao cotidiano da escola, a referenciais teóricos sobre os quais tivemos acesso em diferentes instâncias, além de todo o conhecimento de que dispomos sobre o universo escolar, adquirido durante nossas trajetórias enquanto estudantes. [...] Desconsiderar esta marca seria

¹⁰ Termo inspirados no tema de um evento que participei em 2015, o VII Fala outra escola: o teu olhar transforma o meu? realizado na UNICAMP, Faculdade de Educação e organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). O tema-questão provoca pensar sobre os a pluralidade dos modos de ver/conceber o mundo em que vivemos, se entrecruzando, dialogando, tensionando na produção de sentidos sobre o mesmo. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/7falaoutraescola/index.html>>.

o mesmo que desconsiderar que as pessoas produzem e são produzidas pelo meio sociopolítico e histórico em que vivem (LACERDA, 2002, p. 71).

Garcia e Alves (2012) corroboraram para essa reflexão quando me provocaram a olhar pela seguinte ótica para os cursos de formação docente que privilegiam o campo teórico sobre a prática, onde “esse é o contexto entendido, oficialmente, como aquele que forma, sem que se compreenda que, há muito, aqueles que o frequentam conhecem variadas formas de ser professor e já possuem preferências a respeito do ser professor [...]” (p. 493).

Foi a partir da escrita e leitura dos meus memoriais, amparado por essa perspectiva de compreender a formação docente, que venho consolidando em mim o entendimento de que minhas *experiências* diversas e também enquanto aluno são formadoras da minha condição docente. Desde os primeiros anos de escolarização e antes deles, quando aprendo meu nome com minha mãe ou quando aprendo a produzir narrativas para meus desenhos com uma vizinha que era professora, venho constituindo referências sobre ser professor.

A condição de estudante/aprendente permitiu que eu travasse um sem número de relações dos mais diversos tipos entre mim, o espaço em si e os outros sujeitos. Essas relações junto a outras em contextos diversos contribuíram para eu produzir minhas subjetivações e significar meu entendimento sobre a escola e o mundo. Independente dos meus *atravessamentos* terem ocorrido em relações escolares ou fora dela, eles repercutiram diretamente também na dimensão escolar em um outro tempo.

No percurso dessa pesquisa sobre a própria prática, que desenvolvo a partir de narrativas minhas, compreendi o que Santos (2010) propõe: “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (p. 83). Logo, se todo conhecimento pressupõe conhecimento de si, compreendi o que esse tipo de pesquisa pedia de mim: eu precisava estar mais próximo de mim mesmo e, assim, do que eu quero conhecer. Santos (2010) afirma que:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (p. 85).

Compartilhando dessa consciência, me envolvi mais com a minha pesquisa, como como uma pesquisa de vida, no que foi fundamental o memorial que abriu essa dissertação e as narrativas. Santos (2010) também chamou a atenção para o caráter autobiográfico da ciência no paradigma emergente e para “[...] uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos” (p. 85). Esse caráter se dá, em meu entendimento, porque tem a ver com a *experiência* de cada sujeito e ao se relacionar com a sua vida ganha ou produz sentido para o mesmo.

Muito parecido também me foi dito, com suas palavras, por minha banca de qualificação do mestrado, quando apresentei parte da pesquisa feita. Na ocasião, me perceberam ainda distante do texto, impessoal. Cogitaram que, talvez, estivesse seduzido pela cientificidade da academia. Mas não era isso o que me distanciava, eu ainda estava tentando me encontrar dentro do que me propunha a fazer.

Desde que comecei a ler Larrosa (2002, 2011, 2014), a respeito da *experiência*, tenho procurado olhar algumas questões à luz desse conceito. Desde então, tenho também recorrido também a Benjamin (2012) e mantido em mente, principalmente, o que ele expõe sobre a narrativa como forma de intercambiar experiências, porque trabalho nesse texto com minhas narrativas memorialísticas.

Larrosa (2014, p. 18) nos diz ser a *experiência* “o que nos passa”. E para ampliar a percepção da profundidade sobre o que ele nos diz, frequentemente ouvimos: o que nos atravessa. E o que é que me atravessou e ainda atravessa? É isso que fui procurando e trouxe para essa pesquisa tecendo narrativas minhas de uma história de vida-docência. O memorial que escrevo revela um pouco desses diversos atravessamentos e, talvez, principalmente, quando conto sobre o início da minha alfabetização que passa também pela narrativa a partir de desenhos (não animados) feitos por mim.

A experiência como algo que eu não produzo, não faço acontecer intencionalmente e, por tal motivo, não proporciono ao outro, depende de nossa sensibilidade e do quanto e como algo pode nos afetar. Ao que estamos abertos, como e o quanto estamos ao que nos acontece? Em minhas reflexões, percebi que são pontos importantes para considerarmos, isto é pensar o envolvimento com o que vivo e, então, como significo o que (me) acontece.

Compreendi na leitura desse autor que o tempo tem um papel imprescindível na viabilização da *experiência*. Larrosa (2002, 2014) aponta uma tensão entre esse

tempo e a relação com a urgência pela informação, colocando-as mesmo em opostos. Essa urgência foi entendida como sendo inviabilizadora da experiência, tendo-se em vista que a sociedade dita da informação concebe o conhecimento como acumulação de aquisições sucessivas e não como um processo oriundo das relações travadas pelos os sujeitos em seus cotidianos. O tempo das informações rápidas, dos imediatismos e das exigências por opiniões e respostas, situações comumente enfrentadas em nossa sociedade contemporânea, se contrapõe às condições para a existência da experiência. Curiosamente, as animações, no modo tradicional, são produzidas em um processo de capturas de imagens quadro a quadro de cada parte do movimento que requer bastante tempo, conforme expliquei anteriormente nessa dissertação.

Refletindo sobre o conceito desenvolvido pelas concepções de Larrosa (2002, 2014) e, a partir dele, sobre minhas narrativas compreendi a *experiência* justamente como atravessamentos que significaram de forma singular a minha formação. Com singular quero dizer que cada experiência é única para cada sujeito. Tomei isso para mim. Inclusive, orientaram minhas ações e escolhas em parte ou no todo. Vejo em cada escolha, em cada ação fundamentos e referenciais que construo ao longo do que vivi e vivo. Vou me dando conta disso ao longo das minhas narrativas.

Uma aprendizagem prática, se é que posso dizer assim, mesmo correndo o risco de parecer utilitarista em um primeiro momento – o que não é a intenção – foi começar a viver o nosso próprio tempo na escola. Quero dizer, considerar o tempo de cada um. Nunca foi fácil! Nem sempre foi possível. Nas narrativas que fui tecendo aqui, apontei alguns dos desafios do tempo da/na escola que eu enfrentava: as interrupções, o cansaço, a divisão do tempo com outros professores, com outras atividades e outros planejamentos. Mas, desde minhas experiências narradas, inclusive, venho prezando o tempo em cada um de nós e tentando garanti-lo. O tempo para a experiência, que precisamos usufruir, que precisamos para pensar, para elaborar, para nos perguntar, talvez responder... tempo que precisamos para saborear. Em nossas produções de animações, apesar de diversas contingências de tempo, me permiti aproveitar o processo para conhecer: a mim, às crianças, o que fazíamos.

Quando leio minhas narrativas, enxergo o quanto faz sentido o que Larrosa (2002, 2014) fala sobre a *experiência* e o *saber da experiência*. Nesse recorte de vida-trajetória de formação, percebo como vim produzindo os meus sentidos para as

coisas, ao longo do que vivi, e como minha prática docente, hoje, possui referência nesses sentidos que vim produzindo.

Pensar o reencontro com as crianças no cine conversa também me leva a perceber a dimensão do que Larrosa (2002, 2014) apontou. Cerca de um ano depois de termos produzido juntos nossas animações, as crianças dizem o que pensam sobre e como entendem aquelas nossas produções. Suas falas demonstram como o que foi vivido foi significado por cada um, e não só em função daqueles momentos, mas algumas pistas me permitiram compreender que também a partir de experiências outras desses sujeitos com os desenhos animados. Elas problematizam a condição de ser desenho animado e a de ser autor. Entendo esse conhecimento como o saber da experiência, que elas constroem ao longo do tempo, cujo sentido foi produzido processualmente e que não foi formulado às pressas frente a exigência de respostas imediatas. Ressalto que essas falas vieram cerca de um ano depois das produções terem ocorrido.

Essa situação que tive a oportunidade de viver com as crianças pode nos mostrar, e mostrou para mim, o quão presente e potente são os conhecimentos produzidos no cotidiano, socialmente, e isso me remeteu a pensar sobre o *paradigma emergente*, discutido por Santos (2010), que se contrapõe à centralização e detenção da produção do conhecimento. No cotidiano de uma sala de aula que se abre à *experiência*, os saberes circulam entre os sujeitos, se tornam “animados”, ou seja, com vida.

Na medida em que o conhecimento depende de uma ligação entre mim e o que quero/preciso conhecer, entendido por Santos (2010) como autoconhecimento, venho compreendendo a minha formação enquanto autoformação. Nesse sentido, que se produz com base nas minhas convicções, *experiências*, que possui ligação entre mim e no que/ para que quero me formar.

O caminho que escolhi percorrer não foi fácil e continua não sendo. Muitas vezes eu me senti solitário. Era difícil encontrar quem estivesse próximo vivendo o “mesmo” cotidiano e compartilhasse dos mesmos referenciais, das mesmas concepções epistemológicas, de sujeito, de mundo... Não está consolidada entre os docentes essa perspectiva de professor-pesquisador que investiga sobre a própria prática procurando respostas para suas perguntas. No entanto, a possibilidade de

me aproximar de coletivos docentes que compartilham suas experiências, como o GEFEL e, mais recentemente, REDEALE¹¹ me fortalece ao longo de minha jornada.

Nos coletivos docentes se produz um movimento de coformação, onde o ato de compartilhar a minha experiência ajuda o outro a pensar a sua prática e o que o outro compartilha ajuda a pensar a minha. O próprio olhar do outro sobre o que compartilho contribui para alimentar as minhas reflexões, pois nos ajuda a enxergar, a problematizar e tentar responder as questões que trazemos. Esses coletivos docentes ajudam também às investigações da própria prática circular em entre os nossos pares, não as tornando fechadas em si mesmas servindo apenas a mim mesmo, mas possibilitando que sirva também ao outro.

Os coletivos docentes para aqueles que, como eu, investigam sua prática podem ser um lugar de pertença, de ampliação das nossas reflexões e alimentação das nossas práticas em um constante movimento dialógico e reflexivo. Eles podem ser assim entendidos inclusive porque se constituem a partir de um lugar comum de onde falo e de identificação com quem eu sou e o que penso.

Ao tratar o diálogo como fenômeno humano, Freire (2014) disse que “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2014, p. 107), e percebi que primeiro sou eu a ser transformado porque dificilmente conseguiria transformar se continuo o mesmo. Entendi que essa transformação depende de uma relação dialógica com o outro, com o mundo. Em parte, ela começou, para mim, nas rodas com as crianças e se estendeu para as rodas com meus pares quando, em ambas ocasiões, nos colocamos em condição de diálogo falando e ouvindo uns aos outros. Isso, porque “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (grifo do autor) (FREIRE, 2014, p. 109). Assumindo-me como professor que investiga a própria prática entendo que esse “[...] mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (grifo do autor) (FREIRE, 2014, p. 108).

¹¹ REDEALE - Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita. Coletivo docente criado em 2015, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, do qual participam professores da universidade e escola básica e que vem regularmente dialogando com professoras da educação básica do Peru, via vídeo conferência, intercambiando suas experiências. É coordenado pelas professoras doutoras Mairce Araújo e Jacqueline Morais (FFP-UERJ).

Estudando a obra *Pedagogia do Oprimido*, que penso deveria ser muito mais discutida na formação docente inicial e continuada, Freire (2014) com muita propriedade, como poucos conseguiriam fazê-lo, sintetiza o que, para mim, traduz o que move o professor-pesquisador a investigar(se).

Mais uma vez os homens desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõe a si mesmos como problema. Descubrem o pouco que sabem sobre si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2014, p. 39).

Pesquisar a própria prática, me assumindo professor-pesquisador apoiado na articulação *prácticteoria* no cotidiano, que compreendo a narrativa e a *experiência* como fonte de (auto)conhecimento foi muito desafiador pelas vezes inúmeras que não soube o que fazer. E esse não saber inesgotável que ainda me desafia certamente me impulsionará em busca de mais respostas para essas e para outras questões.

Quando Garcia (2011) traz a questão “para quem investigamos”, em um dos seus textos, creio que possa ser colocada uma outra questão subjacente: quem pesquisa? Creio também que aquele que pesquisa é o sujeito que se dispõe a saber, a compreender algo que lhe desperta a atenção e, talvez, de alguma forma, se lhe apresente como desafio. Nas palavras de Garcia (2011, p. 20), “Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos”. Se considerarmos que as suas próprias palavras nos respondem satisfatoriamente, em síntese, pesquisa quem quer conhecer. A necessidade de conhecer move àquele que pesquisa algo.

Anima ou ânima remontam ao latim e ao grego e diversas traduções as significam como alma, vento, respiração, mente. Movimento e alma, segundo Magalhães (2015) na cartilha do Anima Escola que situa a animação a partir de seu conceito, história e técnicas de forma básica. O que é, senão, a vida, alma, respiração, mente, movimento? E essa pesquisa tem a vida presente na entreteitura das narrativas de minhas *experiências* docentes na produção de

animações e das minhas narrativas de memórias de vida-formação, estando a animação, de certa maneira, atravessando ambos os aspectos explorados.

CONSIDERAÇÕES, FINAIS?

Cheguei ao final da escrita dessa dissertação saciado naquilo que me propus e, ao mesmo tempo, com desejo de mais. Sinto-me movido a continuar porque as discussões que trouxe não se esgotaram, consegui algumas respostas e vislumbrei possibilidades para prosseguir.

Compreendi que venho me formando professor ao longo da vida, ao conhecer professores e suas práticas e me identificar ou não com elas, ao estudar na graduação, na pós-graduação, no mestrado e, principalmente, ao lidar com as crianças e com as situações do/no cotidiano escolar. Quando digo “venho me formando”, propositalmente marco que essa formação não se esgotou em uma instância, em um curso, em uma determinada situação. Há um caráter de continuidade e dinamismo como vejo a sala de aula que se renova a cada dia.

Apesar de fazer um movimento contínuo de formação, o que as crianças me ensinaram no cotidiano me revelaram um sujeito incompleto que precisou saber lidar com essa dimensão da incompletude. Isso não é pejorativo. Pelo contrário, reitera em mim a mobilização pela pesquisa, por ser um professor que pesquisa, um *professor-pesquisador*. Por maior semelhança que uma situação guardasse com outra no cotidiano, elas não eram nunca idênticas e pediam sempre que fossem vistas de forma singular. É nesse sentido que falo da incompletude enquanto professor. Eu precisei aprender (como ainda preciso), a cada dia, a lidar com as questões que emergiam na sala de aula a partir da relação aluno-professor. Essa condição é que me moveu a pesquisar e a estudar para conhecer o novo.

A constante busca me levou a descobrir o *espaçotempo* do diálogo com o outro como uma das mais potentes e ricas instâncias formativas que há. Tradição das rodas de tempos remotos que eram também meios de ensinar às sociedades a sua história, os seus costumes, as suas culturas e, hoje, se reinventa nas rodas de conversa ou tenham o nome que tiverem.

No diálogo, oriundo de nossas rodas, fui movido a construir a prática com as animações. Uma prática que foi ao encontro das minhas próprias experiências na infância, resgatadas por meio da escrita do meu memorial, e aproximou interesses das crianças aos meus interesses. O diálogo passou a atravessar a minha docência como espécie de metodologia, algo que possibilitou que eu investisse na prática da

aula como acontecimento (GERALDI, 2015). Foi assim, aprendendo a negociar sentidos, que nós pudemos experimentar relações democráticas e emancipadoras. Pude viver, com as crianças, (re)descobertas sobre o fazer pedagógico, indo ao encontro de uma prática que fizesse sentido para professor e alunos.

As reflexões sobre essa pesquisa me revelaram que as crianças também ajudaram a construir a minha prática docente. Eram elas que davam as pistas para que as aulas acontecessem. Isso ocorria à medida em que expressavam o que sentiam e pensavam, em que respondiam às minhas propostas ou em que o meu exercício de olhar e escutar mais atenta e sensivelmente conseguiram captar das suas práticas. Elas me ajudavam a construir a minha prática porque sua participação provocava em mim que eu refletisse mais, pesquisasse, estudasse... e procurasse estar em sintonia com o que era significativo, interessante, instigante para elas.

A participação coletiva das crianças na produção das animações me levou a outro ponto interessante, a percebê-las como produtoras de cultura no mundo. É possível dizer que essa condição se ampliou, se potencializou, nessa experiência, pela forma como se apropriaram da linguagem da animação, do seu modo de fazer, produzindo seus próprios curtas animados. A animação não foi um pretexto para ensinar. Foi o próprio corpo das aulas, sendo considerada em suas especificidades e experimentada tal como é: uma linguagem.

Ao experimentarem colocarem-se no lugar de produtores de animação, colocaram em evidência a sua capacidade de participação. No coletivo, planejamos o projeto, o desenvolvemos e debatemos questões relacionadas ao mesmo, como no episódio em que tratávamos sobre exibir ou não os curtas. Foi possível perceber que, em *espaçotempos* como esses, de exercício da participação ativa e das relações democráticas que construíamos, as crianças se empoderavam e diziam a sua voz, argumentando na defesa de suas ideias. As reflexões sobre a questão da autoria, que foi problematizada em uma roda de cine conversa, também é um outro exemplo dessa participação. A partir de múltiplas experiências as crianças foram trabalhando na hipótese do que é ser autor.

Investigar a minha própria prática docente me levou a compreender meu processo formativo como algo não pontual, mas construído historicamente nas relações travadas com pessoas e situações. Minha formação também veio acontecendo à medida que vou conhecendo a mim mesmo e ao outro e consigo encontrar respostas, ou pistas, que me ajudem a pensar e desenvolver minha

prática de forma que faça sentido para ambos. Trata-se de uma formação ao longo de toda a vida.

Compreendo, hoje, que o percurso trilhado nessa pesquisa é a própria docência. Para além de pensar sobre a prática à luz das teorias, considero o movimento *prácticateoriaprática* como o eixo desse trabalho: constituir-me como *professor-pesquisador* abrangendo os espaços da escola e da universidade em constante diálogo.

Os coletivos docentes dos quais participo foram os *espaçostempos* em que fortaleci minha prática. No diálogo, reflexão e no intercâmbio de experiências fui impulsionado a seguir adiante ousando ser autor da minha própria prática docente. O que foi possível, à medida em que fui conseguindo desenvolver uma prática que não estava descolada da realidade, minha e de meus alunos. Pelo contrário, dialogava com as questões que emergiam do cotidiano e tornava-se significativa para nós porque nossas vozes se entreteciam a ela. Todo esse movimento de *professor-pesquisador*, investigar a própria prática, estar junto de coletivos docentes compartilhando experiências, possibilitou a mim autoria docente e me levou a percorrer caminhos teórico-práticos que coadunam as minhas concepções de educador, sujeito, sociedade, conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2013.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização, memória e formação de professores: diálogos universidade-escola básica**. São Gonçalo: UERJ-FFP, 2014. Projeto de pesquisa. Disponível em: <<http://pesquisaalmeff.wix.com/almef#!sobre-a-pesquisa/c1yv7>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012 (obras escolhidas, v.1).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700/6352>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf/view>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Medida provisória n. 2.228-1 de 6 de setembro de 2001. Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2228-1.htm>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ESTEBAN, Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____. (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. In: _____. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: _____. et al (Orgs.). **Para quem pesquisamos – para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GEFEL. Construção de coletivos na escola básica: contra o desperdício do saber docente. In: XAVIER, Gelta T. R.; JAEHN, Lisete; OLIVEIRA, Maria Lucia C. L. de (Orgs.). **Currículo e práxis docente**. Niterói: Eduff, 2014 (Série Práxis Educativa).

GERALDI, J. Wanderley. A aula como acontecimento. 2. ed. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. A alfabetização e o inventário de uma herança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/38447/24746>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LARROSA, Jorge. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/current>>. Acesso em: 5 set. 2013.

_____. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: _____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

MAGALHÃES, Marcos. **Cartilha Anima Escola**: técnicas de animação para professores e alunos. 2. ed. Rio de Janeiro: IDEIA - Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação, 2015. Disponível em: <http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/material%20pedag%C3%B3gico/ani maescola_cartilha2015_web.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015

OLIVEIRA, Daniel de. Como venho me tornando professor. In: SANTOS, M. dos. et al. (Orgs.). **Exercícios de autoria**: histórias de vida, narrativas de formação docente do/ no GEFEL. Rio de Janeiro: CBJE, 2013.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B.; SOLIGO, R. Memoriais de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: Editora da UFRN, 2008.

_____; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando memórias narram a história da formação. In: _____ (Org.). **Porque escrever é fazer história** – revelações, subversões, superações. Campinas: Editora Alínea, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: _____; VASCONCELOS, Vera M. R. (Orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2007.

VENÂNCIO, Ana Paula. et al. GEFEL: uma história de resistência e luta pelo direito de autoria no exercício da docência. **Curriculistas**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 24-33, jan./ jul. 2012.