



5500 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT13 - Educação Fundamental

DE CONVERSA EM CONVERSA: O COTIDIANO EM UMA PESQUISA NARRATIVA  
Minna Gondim Marques Rodrigues - UFF - Universidade Federal Fluminense

### Título

De conversa em conversa: o cotidiano em uma pesquisa narrativa

### Como surge a pesquisa

Misturar histórias, trazer experiências ordinárias e assim fazer pesquisa é o que vamos chamar aqui de uma *prática desviacionista* (CERTEAU, 2014, p.85), no sentido em que, não apenas se diferencia, mas de muitas formas se opõe ao modelo hegemônico de investigação científica e de escrita acadêmica. Essa pesquisa narrativa é escrita na primeira pessoa sobre conversas que acontecem na escola onde trabalho todos os dias e com a equipe de professores que dirijo.

A pesquisa surge de dentro da escola. Escola que ocupa diferentes *espaçotempos* e pratica diferentes modos de pensar e fazer, pois, vai se reconfigurando e redesenhando na busca por reinvenção ao mesmo tempo em que também se mantém a mesma produtora de injustiças de sempre. “Essas maneiras de fazer se constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizados pelas técnicas da produção cultural.” (CERTEAU, 2014, p.41) A pesquisa toma forma nas nossas falas e gestos de professoras e se faz na escuta dos nossos próprios enunciados e enunciações. Ela se constrói com seus participantes, os *sujeitos praticantes* como nos diria Certeau, e instaura um olhar investigativo que procura desnaturalizar nossa leitura da experiência cotidiana.

Proponho com a pesquisa, em conversa com as professoras e a partir de suas narrativas, problematizar o modelo cognitivo hegemônico que atravessa nossas falas e nossas práticas e o conceito de fracasso escolar que, historicamente, assume a forma da deficiência, da carência, da diferença e aparece disfarçado de “aluno com dificuldade” como um discurso produzido por uma lógica também hegemônica e assim, refletir sobre o cotidiano da escola na busca por suas inventividades.

### O que pretende a pesquisa

A pesquisa surge com o objetivo de refletir sobre a concepção de fracasso que se repete nas falas das professoras sobre as crianças “com dificuldades”. Utilizo aqui as mesmas aspas que usamos como gestos (com as mãos) quando usamos essa palavra e falamos dessas crianças. A expressão *com dificuldade* é utilizada para categorizar um grupo de crianças que parece não aprender mesmo com todo o esforço do grupo de professores e apesar da angústia, parece não haver surpresa. Em nossas escolas estamos acostumadas que um percentual, às vezes significativo, das crianças das classes populares não aprenda a ler e escrever nos primeiros anos de escolaridade ou mesmo não aprenda. Estamos familiarizados também com os quadros e porcentagens apresentados pelas pesquisas. Este *estar acostumada* reflete um processo de naturalização do fracasso, o da escola, o nosso e dos nossos alunos.

De tanto ouvir falar de alunos que não aprendiam eu já conhecia também algumas teorias que se propunham explicar o não aprender: falta de interesse, falta de atenção, fome, família que não se importa, alguma necessidade especial não identificada. Uma conversa antiga que se repetia nas reuniões de professores, que classificava os alunos e criava categorias em discursos quase sempre deterministas e reducionistas que atravessavam temas gerais sem que fossem pensados mais de perto, com mais atenção.

O cotidiano escolar, no entanto, nos ensina que a inter-relação que se estabelece entre esses fatores é complexa como no sentido proposto por Morin ao apontar a necessidade de “desenvolver uma teoria, uma lógica, uma epistemologia da complexidade que possa convir ao conhecimento do homem. Portanto, o que se busca aqui é ao mesmo tempo a unidade da ciência e a teoria da mais alta complexidade humana.” (MORIN, 2011, p.17) Em uma linguagem cotidiana chamamos de complexo o que é difícil ou mesmo impossível de explicar. É complexo o que não pode ser reduzido a uma palavra ou a uma ideia simples. Tampouco pode ser reduzido ao conhecimento de suas partes ou mesmo à ideia de completude que por sua vez, não é a totalidade e/ou a realidade, pelo contrário, é sempre parte de um todo ainda mais complexo. Para o pensamento complexo a realidade é movente e transitória, se constitui e se transforma a partir do diálogo e das tensões entre os acontecimentos, ações, reações, retroações, interações e acasos da vida cotidiana.

No decorrer das primeiras conversas o foco da pesquisa, atingido pelo movimento dessa rede de interações, se desloca da questão específica relativa ao fracasso e as narrativas assumem o centro da atenção por revelarem múltiplas possibilidades de reflexão sobre a prática. Desta forma, provocadas pelas crianças que *parecem* não aprender, somos levadas nas reuniões a pensar e discutir sobre como aprendemos e como ensinamos na escola, fazendo da prática um lugar de produção de conhecimentos. O que tem início como uma preocupação pedagógica se amplia numa reflexão sobre o sentido político da educação e se desdobra numa questão filosófica sobre o aprender e sobre como alunos e professores aprendem, sobre o ensinar e o que nós professoras sabemos/pensamos sobre isso.

Através das conversas, de seu processo de transcrição, e de releitura pelo grupo de professoras dos trechos transcritos a pesquisa busca identificar, nas brechas da rigidez pedagógica, imposta por uma lógica positivista que tudo mede e tudo controla, as práticas desviacionistas que inventam outro tempo e espaço, narrar o cotidiano da escola *junto com* os seus praticantes e enfim contar uma história da escola, *de dentro* dela com suas crianças e suas professoras. Entendo, assim como a professora Andrea Serpa, “que meu caminho na pesquisa exigiria a presença viva e encarnada de muitos outros sujeitos.” (SERPA, 2018, p.104)

A pesquisa teve a intenção de trazer o texto de algumas conversas com as professoras durante as reuniões de planejamento e de forma específica nas reuniões que discutem a avaliação dos alunos. O que trago é a minha experiência da conversa, que transformo em texto e ofereço ao leitor. Proponho ainda trazer para a conversa autores que também pensam a escola, seu cotidiano e suas práticas.

As conversas, gravadas durante as reuniões de 2017 e transcritas se constituem em um primeiro exercício de ouvir o

outro e a mim mesma. O segundo exercício consiste em retomar trechos da transcrição em novas conversas com as professoras, e assim, a pesquisa vai sendo desenhada no sentido de pensar e discutir coletivamente nossas práticas e nossas concepções a partir das nossas experiências. O movimento de ouvir o outro e me ouvir, de ler o outro e ler a mim mesma ocupa o *espaçotempo* da pesquisa e provoca reações e reflexões. O espaço da pesquisa traz “o confronto de diferentes conhecimentos; da exposição de ideias, certezas/incertezas, medos e ansiedades; confrontos/conflitos” que articula saberes e (re)constrói a prática cotidiana. (PEREZ e SAMPAIO, 2015, p.51)

Tomo a palavra experiência no sentido empregado por Larrosa (2002) ciente de que a palavra determina nosso pensamento, nos coloca diante de nós mesmos e do mundo. O sentido da palavra experiência está, segundo o autor, naquilo que “nos passa, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.21). Assim, no decorrer das gravações e das transcrições muitas coisas me passam e muitas coisas me tocam. Não posso mais apenas ouvir a conversa na sala dos professores. É preciso entre um café e outro perguntar se apesar de ter sido assim podemos tentar pensar e fazer outras coisas.

Desta forma, a pesquisa segue no sentido de retomar alguns pontos da transcrição em novas conversas com as professoras. Ao iniciar este movimento de (re)flexão sobre a prática cotidiana transformamos as reuniões pedagógicas em um *espaçotempo* de formação e de (re)flexão no sentido de nos dobrarmos sobre a nossa prática para conhecê-la e pensá-la. A (*trans*)formação da prática, assim como nossa (*trans*)formação em professores vai acontecendo pelo caminho e não pretende inventar, mas reinventar a escola porque entende que ela é, ao mesmo tempo, muitas escolas.

### **A conversa com o cotidiano**

A pesquisa com o cotidiano pode ser pensada na relação que estabelece entre o sujeito e o objeto, entre o conhecimento e a verdade, e entre o tempo e o espaço. Na perspectiva dos estudos com o cotidiano a relação sujeito-objeto é substituída pela relação sujeito-sujeito, pois não há o sujeito que tece seu saber sobre o objeto, mas o sujeito que na interação constrói seu saber com o outro. Pesquisa e vida são inseparáveis e “se articulam numa perspectiva dialógica”. (PEREZ, 2003a, p.113)

As condições de temperatura e pressão não são controladas no cotidiano e por isso quem pesquisa com o cotidiano está sujeito aos ventos. No máximo, você consegue saber se vai chover, mas a intensidade da chuva você só conhece depois que ela cai. O que quero dizer é que não há uma metodologia antes da pesquisa e que para cada pesquisa é preciso construir uma. “De modo geral, uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do fazer junto. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas isso não passa de previsões, como as do tempo.” (FERRAÇO, 2003, p.162)

O conhecimento construído na pesquisa com o cotidiano é, desta forma, contextualizado e seu caráter de verdade comporta sua provisoriabilidade. Isso não deve diminuir sua validade, uma vez que o conhecimento singular construído a partir da pesquisa com cotidiano “são expressões singulares das interações humanas que carregam as marcas da trama social na qual se constituem”. (ESTEBAN, 2003a, p.204) O estudo do cotidiano e a pesquisa dessas expressões singulares tece uma rede de saberes que nos faz pensar em relação aos processos mais amplos.

Em conversa com (o texto de) Najmanovich é possível refletir sobre a necessidade de “renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre a verdade, e que a garanta (...)”. Essa renúncia, no entanto, não significa abrir mão da cientificidade, de seus “instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos”. (NAJMANOVICH, 2003, p.34) Neste sentido, como sinalizado anteriormente, faço nessa pesquisa a opção de usar *modos ou maneiras de fazer pesquisa* no lugar da noção de metodologia. A pluralidade de *modos de fazer* que vão sendo construídos do decorrer da pesquisa se contrapõe à uma metodologia que se define pela determinação de etapas a serem cumpridas.

Ainda sobre a relação entre conhecimento e verdade é preciso reafirmar o que nos diz Boaventura de Souza Santos sobre a pretensão totalitária da racionalidade científica “que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não são pautadas pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (SANTOS, 2010, p.21)

Sobre o espaço e o tempo da pesquisa é preciso dizer que ele é real em sua existência. São histórias vividas, lembradas e rememoradas que se entrecruzam e se reescrevem na narrativa. O *espaçotempo* da pesquisa com o cotidiano é preenchido por experiências e narrativas e pelo movimento. Só há tempo e espaço se há movimento e não há possibilidade de se pensar o movimento sem um espaço ocupado e sem uma duração no tempo. O deslocamento pressupõe ambos e por isso escrevemos juntas as palavras espaço e tempo. *Espaçotempo* que não se controla porque não se repete, porque é único, singular, imprevisível.

A partir das relações que os estudos com o cotidiano estabelecem em seu processo de pesquisa propomos pensar a escola como lugar de formação de alunos e professores e também de pesquisadores. Desta forma, o referencial da pesquisa com o cotidiano se constitui como *modo de pensar* e *modo de fazer* desta investigação que assume a narrativa como escritura capaz de compartilhar a experiência da prática pedagógica. A narrativa se mostra na pesquisa científica como “uma nova linguagem, para um saber diferente.” (NAJMANOVICH, 2003, p.61)

### **A conversa como modo de fazer de pesquisa**

Primeiro é preciso dizer porque conversas. O que há numa conversa de professoras? Elas falam dos alunos nas reuniões, na hora do almoço e a maioria delas fala de seus alunos até nos encontros de família. É fácil saber que alguém é professor assim que começa a falar. Então o que há de especial nesta pesquisa? Pensar o que nós, professores, falamos sobre nossos alunos e como isso nos permite conhecer de que forma os assuntos se articulam na polifonia das conversas, mas mais do que isso nos permite pensar a escolha das palavras que traduzem modos de agir. Escolha que fazemos ao construir nossos enunciados, ao falar dos nossos alunos e de seu processo de aprender.

Bakhtin dirá que se trata da categoria *contrapalavra*, afirmando “que sempre quando falamos ou ouvimos, produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor. Enquanto ouvimos, também falamos. Ouvir e falar são momentos de uma mesma atividade.” (GEGE, 2009, p.24) Essa é mesmo uma forma muito curiosa de se pensar, pois tira o ouvinte da passividade que estamos acostumados a atribuí-lo e divide sua responsabilidade com o locutor. Porque ao falar não apenas dizemos sobre o que pensamos, mas construímos sentidos para o que fazemos. “Troco signos alheios por signos próprios. Desta forma, é que construo a compreensão. Compreensão ativa e responsiva.” (GEGE, 2009, p.24) Desta forma, é possível afirmar ainda em conversa com as ideias de Bakhtin que “todo discurso é respondível porque todo discurso é dialógico e porque o sujeito responde por seus atos no mundo, porque ele é responsável por eles.” (GEGE, 2009, p.42)

Entrar na conversa e fazer da pesquisa uma *pesquisaconversa* foi a maneira encontrada para buscar os sentidos que nós, professoras, ora repetimos e ora construímos sobre o aprender e o não aprender dos nossos alunos. Porque conversar é responder ao outro e eu precisava de algumas respostas. Então, proponho a conversa como modo de fazer pesquisa e a defino como um responder ao outro. Assim, a pesquisa se constitui como “um exercício de conversar e pesquisar” (SAMPAIO, RIBEIRO e SOUZA, 2018, p.33).

Autores, que estudam a conversa como modo de fazer pesquisa, ressaltam seu caráter imprevisível. Nas palavras de Ferrazo e Alves: “Ou seja, conversas são situações que insurgem nas redes de relações que estabelecemos com as pessoas em nosso dia a dia, sujeitas às indeterminações e aos acasos que fazem das nossas vidas uma permanente abertura diante do imprevisto.” (2018, p.42)

Então a pergunta é: Como fazer pesquisa conversando? Neste sentido, o caminho apontado por pesquisadores segue na direção do *pesquisar com* e na construção de um modo de fazer pesquisa que “vai sendo desenhada, experimentada ao sabor e ao saber da pesquisa, ao longo de seu desenvolvimento e caminhar, então estamos falando de uma metodologia da singularidade.” Uma metodologia irrepitível porquê da ordem da experiência. (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018, p.169-170)

Logo, não há um pesquisador e um pesquisado ou um sujeito e um objeto. Há quem fala, quem ouve e há de quem se fala. Há também quem não fala e só ouve e quem parece não ouvir nem ao outro nem a si mesmo. Há quem relativize colocando aspas e há quem ao falar procure o outro e pergunte: “Entendeu?”, “Não é mesmo?” ou “Sabe?” E há quem parece querer concluir o que não é possível concluir e diz: “Então, assim...” Neste sentido não cabe uma análise estrutural das falas, não cabe o *objetivismo abstrato* sobre o qual nos alerta os estudos de Bakhtin sobre o gênero do discurso, mas a compreensão de que seu fluxo e sua incompletude produzem sentidos e leituras possíveis pelas quais somos responsáveis.

Eu fazia muitas anotações durante as reuniões e também algumas interferências durante as falas das professoras sobre os alunos, mas no final das contas as discussões eram sempre as mesmas. Isso me faz pensar se realmente estávamos escutando o que falávamos. As anotações ficavam no meu caderno e no caderno de registro da escola e as falas eram levadas pelo tempo. Já havia passado da hora de remexer tudo isso. Então conversei com as professoras sobre a pesquisa e o objetivo de pensar sobre o que discutimos na escola a respeito dos alunos e particularmente sobre os alunos que dizemos que “não alcançaram os objetivos” ou aqueles que têm a dificuldade entre aspas. Seria possível uma conversa sobre esse saber único de como ensinar e aprender?

Em conversas que não foram gravadas algumas professoras falaram da experiência e enquanto algumas diziam esquecer que estavam sendo gravadas no terceiro minuto outras falaram da hesitação em interromper a fala de outra professora. Desta forma, a gravação nem sempre trazia conversas *com* as professoras ou *entre* as professoras, mas longas falas com algumas pequenas interrupções. De qualquer forma, o exercício da transcrição foi revelando uma escola que a correria do dia a dia não me permitia ver, ao mesmo tempo que trazia para mim e para o grupo muitas outras questões. Ouvir as professoras e pedagogas tornou-se um exercício de conhecer o outro, mas principalmente de ouvir-me. Descobri ser possível me ouvir no que diz o outro, *desentender* e estranhar.

Assim, a pesquisa não tem a intenção de analisar ou explicar o que foi dito, mas de pensar a relação que algumas falas das professoras sobre seus alunos têm sobre a sua prática. Assim como Certeau em sua pesquisa não acreditamos nas “ilusões da cientificidade através do número, dos quadros e porcentagens.” (CERTEAU, 2014, p.16)

A narrativa faz circular a experiência ora reafirmando e ora deslocando sentidos. Desta forma, a pesquisa narrativa traz a possibilidade de produção de um saber reflexivo e contextualizado construído a partir das experiências escolares, num esforço epistemológico do qual nos fala Sarmento e que “exige uma arte da narrativa suficientemente plástica para reconstruir a densidade dos mundos de vida”. (SARMENTO, 2003, p.93) As narrativas vão sendo compartilhadas nas conversas e mostram a escola na perspectiva dos docentes. As narrativas das professoras compõem a minha narrativa que se constitui num texto de muitas vozes, como talvez sejam todos os textos mesmo os ditos científicos e acadêmicos.

### **A narrativa como modo de escrever a pesquisa**

Neste sentido, Ribeiro e Sampaio (2016) nos apontam a pesquisa narrativa como “uma opção epistemológico-metodológica desviante da maneira moderna de relação com a produção de conhecimento” (p.140) Mais do que um gênero a narrativa se mostra como única maneira de falar da complexidade do cotidiano em uma pesquisa que investiga a própria prática e escreve acerca das experiências docentes.

Para ajudar nessa tarefa chamo para a conversa alguns autores que também pensam a escola ou que pensam outras coisas que ajudam a pensar a escola. As falas de diferentes locutores tomam lugar na conversa que comporta ainda outro tempo e outro espaço. Em um tempo sempre presente que se estende das reuniões para as transcrições e se transforma em texto escrito. Depois é lido por quem falou e ouvido por todos. Outro texto se constrói e outro tempo se faz presente.

Durante a presente pesquisa, as conversas com as professoras se constituem como um dispositivo que além de narrar o cotidiano e as práticas escolares provoca ainda a reflexão sobre as dificuldades encontradas e a possibilidade de construção de saberes *outros* sobre a escola. A (re)invenção da escola se dá nos deslocamentos dos saberes instituídos e esse deslocamento é, muitas vezes, provocado pelo movimento da pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa se diferencia da descrição, pois propõe que os sujeitos da pesquisa sejam também autores ao contarem sobre o cotidiano das salas de aula e suas vivências com as crianças. Nas palavras de Certeau “o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz.” (CERTEAU, 2014, p.144) Assim, a narrativa comporta, conforta e desconforta tanto o humano que narra quanto o humano que se encontra na narrativa do outro. Não busca retratar a realidade em sua verdade, pois as verdades são sempre muitas, sempre parciais e temporárias, mas construir imagens, sons, toques, gostos e cheiros do cotidiano, leituras possíveis que provocam outras compreensões sobre a prática pedagógica.

A partir da prática narrativa como prática discursiva assumo o ponto de vista de quem faz parte da equipe de professores e de quem precisa de respostas sobre o aprender ou não aprender dos alunos. Na narrativa me transformo em aluna, professora, professora-pesquisadora até que no lugar do *eu* surge um *nós* que reflete sobre a própria prática e sabe que não é apenas uma questão pedagógica, mas uma postura diante da vida.

### **Entre uma conversa e outra**

Entre uma conversa e outra, dentro e fora das reuniões de planejamento, no horário do recreio ou do almoço, eu ia repensando a escola, a minha relação com as professoras e com as crianças. As conversas gravadas aconteciam nas reuniões de planejamento, mas outras conversas aconteciam também no refeitório, na sala das professoras, nas salas de aula, nos corredores e nas caronas e iam nos transformando.

A minha escuta também foi se tornando mais atenta e esse movimento também foi feito pela equipe a partir da experiência de leitura dos trechos transcritos, nos risos e nos estranhamentos. Enquanto isso a minha escrita buscava uma forma respeitosa de narrar o outro. A discussão, que dá início à pesquisa, sobre o fracasso de algumas crianças também ia, aos poucos, se transformando. Tomava a forma de uma questão epistemológica onde íamos nos dando conta de que existem outras formas de aprender e outras coisas para ensinar na escola.

Sobre a expressão *dar conta* que sempre aparecia nas falas das professoras fomos começando (mas só começando) a

entender que esse objetivo não será alcançado, mas que mesmo assim precisamos trabalhar nesta direção. Esse é o nosso compromisso com as crianças das classes populares. Sim. É contraditório e complexo. Nossas crianças não serão formadas, moldadas, acabadas e não precisamos tampouco fazê-las *melhorar*. Só precisamos ser e conhecer com elas.

No final de 2017 foi realizado o último conselho com a avaliação dos professores sobre os problemas encontrados e também alguns encaminhamentos. As professoras também escolheram as turmas com as quais gostariam de trabalhar no ano seguinte. Amanda e Alice vieram do primeiro para o quinto ano e do quinto para o primeiro. Em 2018 o projeto de leitura da Daniela encontrou parceria na proposta de trabalho “Travessia palavra imagem” do Laboratório de Mídias da UFRJ e em 2019 ela passou para o mestrado. Depois da saída de Letícia em 2018 Mirela levou a diante a proposta do jornal que teve uma tarde de lançamento. Em 2019 ela passou em novo concurso e agora passará mais tempo na escola. Helena, Débora e Ana Maria precisaram sair. E Fábria também. Perdemos Mariana (estagiária) em um acidente de moto. Chegaram Lucia, Luciene e Mariane (pedagoga). Luzia segue com seu grupo no segundo e terceiro anos. Keila agora é professora articuladora e Fernanda, como eu, Liliane e Jô ficamos o dia inteiro na escola.

Algumas coisas foram acontecendo. O modelo dos conselhos de avaliação e planejamento do ciclo foi sendo modificado com as sugestões trazidas nas conversas e o grupo se tornando mais participativo. É fato que ainda precisamos aprender a direcionar o olhar para quem fala e muitas vezes assumir uma posição responsiva e responsável.

O material pedagógico produzido *para* e *com* as crianças foi sendo trazido e compartilhado nas reuniões o que nos permitiu conhecer o trabalho realizado em outras turmas e outros anos de escolaridade. As avaliações passaram a ser discutidas em suas diferentes formas e as professoras que ainda não o faziam passaram a ler para seus alunos. A organização do horário de planejamento das professoras nos anos de 2018 e 2019 possibilita o planejamento conjunto de regentes do mesmo ciclo. A pesquisa não dizia o *que* ou *como* fazer, mas o grupo ia conversando e experimentando.

A ata onde é feito o registro dos pontos discutidos foi tomando outro formato e as fichas avaliativas impostas pela FME foram discutidas pelo grupo a partir de um olhar sobre a criança que foi sendo possível. Pensar a criança e sua infância como sujeitos exige outra prática e uma outra forma de registro de seu desenvolvimento.

Em resposta ao caderno de histórias que Fernanda fez com a sua turma em 2017 o grupo de professoras também resolveu fazer um caderno coletivo de registro das suas leituras em 2018. O caderno vai cada quarta para a casa de uma professora que escreve sobre um livro que leu e apresenta para o grupo na quarta seguinte. Essa experiência foi muito interessante e em 2019 se transformou em um caderno para o registro de filmes. A produção coletiva nos aproxima umas das outras e traz o sentimento de pertencimento.

Outras coisas ainda precisam acontecer como o investimento da escola nos encontros com as famílias. A proposta dos Fóruns de Pais pensada para 2018 como construção de um movimento coletivo da escola e das famílias acabou não acontecendo e as reuniões individuais entre responsáveis e pedagoga prevaleceram. Não avançamos no objetivo de conhecer o contexto familiar das crianças no lugar de identificá-lo como causa do seu fracasso ou das suas dificuldades. A escola vai se transformando, um pouquinho de cada vez, com idas e vindas. Nossa sociedade, e a escola faz parte dela, ainda preza pelo controle dos comportamentos e dos pensamentos.

Compreender, como na fala da Amanda, que os alunos não são meus ou seus, mas da escola. E como na fala da Fernanda de que é preciso trabalhar junto. Respirar fundo junto a Cecília e dizer pra Kátia que não é só ela que não sabe. Planejar no coletivo de professores é, sem dúvida, um passo importante, mas *fazer acontecer no coletivo* é um grande desafio para os *grandes*. O próximo passo talvez seja o de deixar de planejar *para* e poder planejar *com* as crianças. Escutá-las e ter com elas a experiência do conhecer.

Se esse texto pudesse ser ouvido, se em algum momento alguém tivesse que transcrevê-lo, seria preciso pensar em uma maneira de registrar minha fala embargada. Foi difícil entrar nessa conversa de sala dos professores, mas é preciso transformá-la em narrativa para que ela seja lida por outros olhos, pronunciada por outras vozes e para que lhe sejam atribuídos outros sentidos. Um texto onde: “ele (o leitor) insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto outro: aí vai caçar, a metáfora, a combinatória, esta produção é igualmente uma ‘invenção’ de memória.” (CERTEAU, 2014, p.48)

### **O que fica da conversa ou uma conversa que nunca acaba**

Para quase terminar esta *pesquisaconversa* eu gostaria de retomar alguns pontos na tentativa de diminuir algumas lacunas. O objetivo de discutir o fracasso escolar das crianças me colocou alguns desafios. O primeiro foi o de fazer isso em forma de conversas. No início eu só ouvia falas que enumeravam dificuldades e repetiam sentenças de quem *sempre foi assim*. O segundo desafio foi o de ouvir a conversa e fazer parte dela no momento em que a conversa acontecia. O ouvido acostumado não apenas à aquelas vozes, mas com tudo o que estava sendo falado não ouvia porque já sabia. Talvez por isso eu tenha começado a ouvir quando eu comeci a transcrever. Esse acontecimento fez da transcrição uma etapa fundamental da pesquisa e que precisou ser realizada por mim. O terceiro desafio consistiu em correr o risco de ao definir o objeto, delimitando seus limites, me dar conta de que ele era produzido neste mesmo movimento. Desta forma, a tentativa de categorizar e classificar as crianças “com dificuldade” precisa ser compreendida como uma construção da escola, de seus professores e do saber científico e pedagógico que se constrói na modernidade. Sobre os métodos de análise que isolam e armazenam para em seguida abordar sua forma ou seu conteúdo, Certeau aponta para a definição do objeto e a fabricação dos fenômenos. Segundo o autor: “O inconveniente do método, condição de seu sucesso, é extrair os documentos de seu contexto histórico e eliminar as operações de seus locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e de competição.” (CERTEAU, 2014, p.76)

A pesquisa toma justamente o caminho inverso e busca garantir o discurso direto dos locutores em seu contexto histórico. Neste sentido, não foram realizadas entrevistas ou questionários, mas a produção de áudios que foram posteriormente transcritos. Em outras palavras, segundo Certeau a escolha do método constrói o objeto e o discurso não pode ser separado da circunstância.

Transcrever foi uma etapa importante. Foram mais de dez horas de áudios gravados que foram se transformando em texto escrito. Tarefa que foi atravessando a pesquisa em conversa, escrita e de novo conversa. “Na perspectiva pela qual estamos olhando aqui, isto se traduz pelo fato de a oralidade ser indefinidamente uma exterioridade sem a qual a escritura não funcionaria. A voz faz escrever.” (CERTEAU, 2014, p.232) Dúvidas se eram ou não necessário corrigir, recortar, pontuar. Sem falar na impossibilidade de transcrever os risos e silêncios, as vozes ora animadas e ora cansadas de uma jornada de professoras que contava sempre com mais de um turno.

E sobre o que conversávamos? Sobre um mundo de coisas. E nesse mundo de coisas eu buscava as falas sobre as dificuldades. Conte quantas vezes eu escrevi a palavra nas transcrições, mas não cabe quantificar o que não é possível somar. A cada criança, a cada professora, a cada reunião, em cada conversa a palavra dizia outra coisa, o conceito se desfazia e se fazia outra coisa. Para uma mesma palavra muitos sentidos. Era preciso, na pesquisa, aprender a desconstruir.

A cada trecho transcrito eu pensava nossas *maneiras de pensar e fazer na escola* e pensava nossas *maneiras de pensar e*

*fazer na academia*. Algumas falas se repetiam nas conversas e nos livros, outras discordavam. A tudo isso se somava um cotidiano urgente com suas questões pedagógicas, políticas e sociais que exigiam respostas, que chamavam os sujeitos em suas responsabilidades.

As conversas continuavam e iam me mostrando de que forma a escola em suas professoras pensa o ser criança e o ser professor. O exercício que se coloca é o de ser capaz de colocar em questão o nosso modo de conhecer e perceber que o coletivo das reuniões se constitui como espaço de (trans)formação das professoras, das práticas e da escola. Entendemos nas conversas que a autonomia pedagógica que nos faz repensar nossa prática é construída no coletivo. Coletivo de professoras, coletivo de crianças e coletivo de professoras *com* suas crianças.

A pesquisa que tinha como objetivo refletir sobre as falas transcritas se insere no campo do cotidiano quando chama para a conversa as professoras. Elas aceitaram serem gravadas, mas nem sempre. Às vezes pediam para ligar o gravador, mas nem todas. E nem sempre lembravam quando estavam sendo gravadas. Elas também queriam ler o que foi transcrito e conversar de novo sobre o que foi dito. Nesse sentido, a pesquisa se faz com elas em um modo de fazer que não é metodologia justamente porque é *um modo possível de fazer*. Nesta pesquisa com o cotidiano com uma linguagem talvez pouco acadêmica (ou numa academia ainda pouco cotidiana) enquanto ouvimos e falamos vamos fazendo e escrevendo a pesquisa em uma narrativa que traz enunciados e faz uso ora do discurso direto e ora do indireto. Porque dizer que alguém falou pode ser diferente de abrir aspas para alguém falar.

## Bibliografia

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERRAÇO, C. E. e ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, T., SOUZA, R., SAMPAIO, C. S. **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Paulo: Pedro e João, 2009.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, 2002.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. **Método, métodos e contramétodo**, SP: Cortez, 2003.
- PEREZ, C. L. V. **Professoras Alfabetizadoras. Histórias Plurais. Práticas Singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PEREZ, C. L. V. e SAMPAIO, C. S. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de Educação Infantil. In: GARCIA, R. L. **A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2015.
- SAMPAIO, C. S. e RIBEIRO, T. **Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências...** Roteiro, Joaçaba, v.41, n.1, p.135-154 jan/abr. 2016.
- SAMPAIO, C. S., RIBEIRO, T. e SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: SAMPAIO, C. S., RIBEIRO, T. e SOUZA, R. (orgs.) **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SARMENTO, M. J. Quotidianos densos. In: GARCIA, R. (org.) **Método, métodos e contramétodo**, São Paulo: Cortez, 2003.
- SERPA, A. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, T., SOUZA, R., SAMPAIO, C. S. (orgs.) **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.