
ESCOLA, FORMAÇÃO E COTIDIANOS: Saberes e fazeres a partir de narrativas infantis

Carmen Sanches Sampaio

Tiago Ribeiro da Silva

Igor Helal

Flavia Castilho^()*

RESUMO

A partir de narrativas infantis produzidas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) e em situações de sala de aula, mergulhamos na complexidade dos cotidianos escolares para buscarmos nos aproximar de relações pedagógicas vividas por professoras e alunos(as), a fim de indagar possíveis concepções presentes nas práticas narradas no FALE. Buscamos perscrutar sentimentos, desejos, curiosidades e sensações envolvidas no processo vivido pelas crianças: as relações pedagógicas experienciadas por elas tem se dado de forma prazerosa e com sentido? A escola tem se constituído em lugar efetivo de *aprenderensinar*? Compreender a criança como um *legítimo outro* nos instiga a mergulhar em redes *tecidas vividas* por essas crianças, no exercício de nos aproximarmos de diversas lógicas por elas trilhadas no desafio de produzir e se apropriar de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Alfabetização; formação; saberes infantis.

*A pequena miséria inscrita no experimentar do mundo
requer uma força potencializadora
para que o sujeito atravesse a experiência sem diluir-se.
(ALVES, Luciana; PÉREZ, Carmen, 2009, p. 97)*

Este texto alinhava reflexões acerca de saberes e fazeres cotidianos *produzidos vividos* por crianças e professoras no dia-a-dia do *dentrofora* da sala de aula, tendo como pano de fundo o *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*, FALE¹, *espaçotempo* no qual vozes hegemonicamente silenciadas ganham timbre; um espaço onde diferença, pluralidade e heterogeneidade são pensadas como constitutivas do cotidiano vivido e experienciado por todos.

^(*) *Carmen Sampaio*. Professora doutora da Universidade do Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Vice coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização das Crianças de Classes Populares .

Tiago da Silva e Igor Helal. Bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IC/UniRio).

Flavia Castilho. Professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e mestranda em Educação na UniRio.

¹ O FALE compreende encontros (mensais) que reúnem, na UniRio, professores e professoras alfabetizadores(as), professores e professoras da universidade e estudantes de cursos de licenciaturas e formação de professores e professoras, com o objetivo de (com)versar, discutir e refletir sobre práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente nas escolas. Investigamos saberes e fazeres docentes através das narrativas docentes, orais e/ou escritas, produzidas nesses encontros. Acompanhamos, também, por ocasião da pesquisa, desde 2009, a prática vivenciada por uma professora e um grupo de crianças de uma turma, que nesse ano de 2010, cursa o segundo ano de escolaridade do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Essa professora participa dos encontros do FALE e dos grupos de pesquisas articulados a essa pesquisa. Semanalmente, estudantes bolsistas e coordenadora da pesquisa entram em sala de aula e co-participam das atividades experienciadas pela turma investigada.

Essa postura, em cuja concepção a diferença é pensada como possibilidade e não como problema, implica considerarmos a autoria e autonomia docente em seus processos formativos. Nesse sentido, o FALE, enquanto *espaçotempo* privilegiado de ensino, pesquisa e extensão, tem buscado legitimar *fazeressaberes* docentes e suas experiências como potencialidades para sua formação, aproximando-se, assim, da ideia de que a formação é um *continuum* no qual se inserem as experiências de vida, de pessoa e de profissão (SOUZA, 2010).

Essa perspectiva nos permite refutar a maneira como temos pensado a educação. Permite, também, problematizarmos a forma como escola básica e universidade têm dialogado; convida-nos a (tentarmos) compreender a formação de um outro lugar, a interrogar (e romper) com a episteme moderna, a qual vem subsidiando nosso modo aprendido/apreendido de ver o mundo – uma *verdade* que, de tão antiga, acabou esquecendo de que é uma invenção (VEIGA-NETO, 2006).

A forma como escola básica e universidade têm se relacionado é uma invenção. O modo como temos olhado para os professores e professoras é inventado. Também é invenção o lugar que, historicamente, temos reservado às crianças. Mas, toda invenção pode ser *desinventada*, reinventada. Todas elas podem ser repensadas ou redesenhadas, porque *tudo o que não invento é falso*, como nos fala o poeta Manoel de Barros (2003).

Nesse sentido, temos nos desafiado a reinventar possibilidades de diálogos com professores(as) e crianças, a redesenhar novos fios para tecer outras redes entre universidade e escola básica, por meio das quais múltiplas vozes possam (con)versar e diferentes sujeitos possam se firmar como grupo, na perspectiva de uma *comunidade colaborativa de (auto)formação docente* (SAMPAIO, 2010).

Todavia, olhar de outro modo para aquilo que temos visto (SKLIAR, 2007) e reinventar *compreenderes* é um desafio permanente. Nessa dinâmica, movimenta-nos o desejo de garantir às crianças sua autonomia de fala, seu direito de opinar e serem ouvidas. Por isso, neste texto, priorizaremos as narrativas infantis, tendo como experiência privilegiada a participação de alunos e alunas no FALE, onde narraram seus percursos no mo(vi)mento de aprender a ler e escrever.

A opção por esse caminho na escritura deste texto tem a ver com um desejo que nos habita, qual seja:

[...] deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a

imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (KOHAN, 2004, p. 66).

É nesse sentido que deslizamos, compreendendo e nos desafiando a lidar com a criança como um *legítimo outro* (MATURANA, 2001), um outro diferente tanto quanto o mesmo, porque só há o outro em relação a um, mas esse um é o outro do outro.

ENTRE LÓGICAS E MO(VI)MENTOS MÚLTIPLOS E MOVEDIÇOS: EXPERIÊNCIAS INFANTIS NO EXERCÍCIO DE NARRAR-SE E DE ATRIBUIR SENTIDO AO VIVIDO

No dia 28 de novembro de 2009 aconteceu o XXI FALE, na UniRio, onde o professor Celso Sánchez, a professora Luciana Alves e os alunos e alunas com quem essa professora trabalha narraram suas práticas, experiências e sentimentos, quanto ao processo de *aprenderensinar*. Celso falou dos desafios impostos ao ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Luciana (com)partilhou sua prática pedagógica dando a ler múltiplas táticas (CERTEAU, 2007) empregadas cotidianamente para subverter o instituído e tecer relações mais dialógicas e dialéticas *com* seus alunos e alunas. As crianças, por sua vez, narraram o vivido no *dentrofora* da sala de aula, seus medos, angústias, alegrias, anseios e esperanças. Falaram do sentido do aprender, da boniteza de *estar sendo com* os colegas, de (auto)formarem-se.

Em suas narrativas, as crianças denunciam o processo pelo qual vem trilhando, pela forma como vem aprendendo e atribuindo sentido ao aprendido. Explicitam a importância do outro nesse percurso; da mesma forma, inserem a pesquisa como dimensão relevante ao mo(vi)mento de *aprendizagemensino*. Ao falar das dinâmicas na e além da sala de aula, afirmam:

Como conhecemos? Precisamos de uma pergunta.
Depois vamos pesquisar... Começamos com o coletivo.
Procuramos em todo lugar: nos livros, no quintal, nos documentos antigos...
Depois de novas conversas, registramos nossas descobertas.
Em nossas descobertas, desenhos e escritas são importantes.
(Matheus, Silas e Rebeca. XXI FALE, UniRio, 2009).

Que pistas as falas dessas crianças nos concedem? Que concepções de aprendizagem se fazem evidentes? O que significa aprender, nessa perspectiva? As narrativas infantis, aqui apresentadas, parecem negar o discurso pleiteado pelo senso comum e, agora, reforçado por algumas secretarias de educação Brasil afora, de acordo com o qual podemos intuir, aprender é um processo de mão única por meio do qual o sujeito vai *assimilando* informações *passadas* por aquele que sabe mais, o professor.

Entretanto, as crianças refutam isso. Ao destacarem a importância das boas perguntas para a descoberta, para o saber mais, elas nos ajudam a compreender que

A produção do conhecimento é um processo ininterrupto e, por sua própria natureza histórica, todo conhecimento é relativo, parcial e provisório. As interpretações realizadas estão articuladas ao contexto, às informações que possuo e, também, ao movimento que está em todos nós e em todos os grupos. (SAMPAIO, 2008, p. 237).

Não obstante, salientam, também, que o aprendizado da escrita é preñado de sentido, e não um ato mecânico de repetição e memorização de sons e fonemas. Escrita, nesse sentido, faz parte do ato de descobrir, de ler e ampliar a leitura de mundo. Faz e é parte do vivido, da experiência.

Essas crianças brincam com o instituído, desdizem as palavras com as quais se reveste o discurso hegemônico; criam novas dobras e inventam distintas janelas por onde se possam ver outros possíveis caminhos. Crianças pobres que precisam trabalhar, junto com suas famílias, no lixão² para a o sustento da casa. Crianças cujo futuro e presente supostamente estariam demarcados. Mas a realidade é *gazeteira*, como nos lembra Certeau (2007).

Brincando e (re)inventando a realidade, essas crianças encontram na professora uma *figura de afeto* (CYRULNIK, 1995), pois nela e com ela tem seus saberes e experiências legitimados, tem sua fala garantida. Não são sujeitos da não existência, do ainda-não-ser; porém, são *legítimos outros* que, como a professora, constroem e reconstroem o fazer pedagógico a cada dia, porque este é (com)partilhado, (co)implicado:

A relação pedagógica fundada na co-implicação exige a mudança de postura da professora diante das questões trazidas pelas crianças, principalmente sobre as práticas de enfrentamento e reação diante das negações sofridas. [...] O que aprendemos com a vida de nossas crianças e o que podemos ensiná-las exige um deslocamento – movimento duplo que permeia a lógica da *dobra*, ou seja, o de implicar e de estar implicada nas ações e relações cotidianas. (ALVES; PÉREZ, 2009, p. 97).

Em outras palavras, podemos pensar que uma prática pedagógica cuja realização se baseia no reconhecimento de saberes e lógicas infantis, de seus desejos e opiniões, tem o desafio da efetivação do empoderamento; desafio vivo que vimos buscando enfrentar no FALE e em nossas práticas de professores(as) e pesquisadores(as), tendo sempre em mente a necessidade de *inventar novas formas de ser-e-estar-educador(a), na relação dialogada com as crianças*. (COLINVAUX, 2009, p. 61).

² As crianças com as quais essa professora vem trabalhando e *aprendendoensinando* são moradoras da periferia do município de Duque de Caxias, onde trabalham, junto com suas famílias, no lixão da cidade.

Esse empoderamento, a nosso ver, é o que permite às crianças sua assunção como sujeitos aprendentes e inacabados; a assunção de não saber tudo e da possibilidade de vir a saber mais, como elas mesmas narram, no FALE:

Depois uma outra pergunta surge: como nós aprendemos?
Voltamos a perguntar e procuramos gente que sabe do assunto...
Conhecemos novos lugares e a nós mesmos.
Ouvimos novas explicações para o que já sabíamos.
Escrevemos outra vez
E passamos o tempo lendo...
(Matheus e Silas, XXI FALE, UniRio, 2009).

Ao mergulharmos nessas narrativas, percebemos movimentos múltiplos e moveções no percurso de cada criança. Aprender, nesse sentido, implica perguntar(se) permanentemente, dialogar com outros e outras, (re)aprender o que já se sabia, ou desaprender para aprender de outra(s) forma(s).

Essas reflexões implicam considerarmos que toda formação (processo de *aprendizagemensino*) é, também, (auto)formação, porque implica um movimento do sujeito em direção a si mesmo, no qual convergem experiências, saberes, memórias e tensões vividas por ele mesmo. O processo formativo vivido por cada pessoa é singular, à medida que se dá nos/pelos/atraves de processamentos internos do próprio sujeito; mas é também coletivo, à medida que faz convergir múltiplas experiências e saberes na sua constituição pessoal.

Sendo assim, a formação, na perspectiva que defendemos, passa pela ideia de *experiência* defendida por Larrosa (2002): *aquilo que nos passa, nos toca, nos atravessa*. Ora, se a formação implica certa dimensão significativa, porque tocante ao sujeito, então ela não pode se processar no sentido exterior-interior, como forma de assimilação, mas, pelo contrário, se manifesta por um movimento dialógico e dialético, talvez assim explicitado:

sujeito → interior + exterior → exterior + interior.

Com esse breve esquema, queremos propor que a formação é um processo e movimento contínuos no qual *interior* (conhecimentos, concepções e trajetórias pessoais) e *exterior* (contexto social, familiares e de *aprendizagemensino* e interlocução com os pares) se imbricam e influenciam, de forma não linear tampouco hierárquica, porém complexa.

Dessa forma, só podemos conceber a formação e o aprendizado como um *continuum* formado e transformado ao longo da vida, processo no qual experiências e acontecimentos vão implicando (re)significações, mudanças e/ou reforçando permanências. Um processo em que os

outros assumem um importante papel – *(alter)formadores* – porque só nos constituímos humanos na/da/pela interlocução com outros. (MATURNA, 2001; VYGOTSKY, 1994).

Contudo, se somos transpassados pelos outros – *(alter)formadores* – cujas vozes também constituem nosso processo formativo polifônico e multissituado, também nós trilhamos um percurso individual – somos *(auto)formadores*, explicitando, assim, uma relação *autopoiética* (MATURANA, 2001) com o(s) outro(s), isto é, uma relação na qual implicamos e somos implicados pelo outro, transpassamos e somos transpassados, formamos e somos formados, porque um sujeito encerrado em si, sem a presença do(s) outro(s), é apenas abstração, ou, como nos alerta Bakhtin (2003), a consciência de nossa existência, enquanto sujeito, só se manifesta por meio da assunção da existência do outro.

Nesse sentido, o grande desafio em nossas práticas talvez seja justamente compreender também as crianças como esse outro (auto/alter)formador; enxergá-las a partir do que elas são e apresentam, e não do que supostamente, pelo prisma adulto, lhes falta. No entanto, essa postura representa um *rasgão epistemológico* que vai de encontro aos pilares da ciência moderna, que refuta o pensamento hegemônico e logra a construção de novas compreensões sobre infâncias e suas lógicas, sobretudo porque, dessa forma, a criança passa a ser compreendida como sujeito legítimo e de conhecimento, *atorautora* de sua aprendizagem, a qual pode ser mediada, mas não concedida pelo adulto.

Compreender a criança como sujeito legítimo, aliás, é ao que vem se desafiando a professora alfabetizadora Flávia Castilho, em sua prática cotidiana. Por esse motivo, ao ser convidada por Carmen Sanches Sampaio para narrar algumas das experiências vividas pela/com a turma com a qual trabalha no FALE, junto com seus alunos e alunas, a professora levou a proposta ao grupo.

A ideia de falar para muitas pessoas provocou grande movimentação em sala de aula. Mal a professora acabara de propor, as crianças já perguntavam e se posicionavam:

– Vai ter muita gente? Eu vou ter que ler? E quem não quiser ir? Eu não vou! Se tiver muita gente, eu não quero ir!

Diante das colocações infantis e da concordância do grupo, começaram as negociações, diálogos e tensões: quem vai? Quem não quer ir? O que será apresentado? Que experiências serão privilegiadas pelo grupo? Essa dinâmica garante aos alunos e alunas a participação nas tomadas de decisão na sala de aula; o poder passa a ser, portanto, algo compartilhado, coletivo, e não pertencente a um (a professora) que o exerce sobre muitos.

Para essa professora, a sala de aula é *espaçotempo* de múltiplas possibilidades de diálogo em que as diferenças individuais, uma vez explicitadas, instigam o grupo a ir se tornando mais reflexivo, criativo, participando das situações vivenciadas de modo que os conhecimentos, construídos individual e coletivamente, sejam socializados e legitimados. (SAMPAIO; VENÂNCIO, 2009, p. 3).

Igualmente, esse movimento abre possibilidades de a experiência ser incorporada à aprendizagem. Sendo assim, a ida ao FALÉ foi incorporada às dinâmicas pedagógicas e fomentou práticas de leitura e escrita, nas quais a revisão textual e a própria produção ganharam novos sentidos: ao invés de escrever para a professora, os alunos e alunas escreviam e liam, muitas vezes em voz alta, por desejo, pela expectativa e ansiedade em relação ao encontro. A aula vira acontecimento, e o acontecimento vira aula, com toda sua riqueza, todo seu sentido e significado (GERALDI, 2004).

Esses momentos de compartilhamentos mútuos, nos quais quem aprende ensina e quem ensina aprende, nos quais ler é um ato de descoberta, encontro e (re)encontro, explicitam aquilo defendido por Larrosa (2006):

Ler com os outros: expor os signos no heterogêneo, multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. Frente à homogeneidade do saber que restringe a diferença, a heterogeneidade do aprender que produz a diferença. Por isso, amizade de ler com implica-se na amizade de aprender com, no se en-con-trar do aprender. (...) E responder, lendo com outros, ao texto é encarregar-se de algo comum e constituir uma comunidade que não é a do consenso, mas, sim, a da amizade (p. 143).

A fala de Larrosa nos aponta, talvez, mais um grande desafio às práticas em cujo bojo está a busca pela legitimação da criança, qual seja: a efetiva construção de *comunidades pedagógicas da/na amizade*. Tal desafio tem nos ajudado a ver, cada vez mais, que a sala de aula se constitui em um ambiente rico e multifacetado porque, para além do que é esperado para as crianças aprenderem, para além de nós professores e professoras, existem esses (com)partilhamentos, os amigos, os afetos, as parcerias, a cumplicidade, as discussões e as frustrações com as quais cada um de nós tem de aprender a lidar... Estas dimensões não podem ser quantificadas, somente experienciadas, daí a riqueza e a importância de pensar esse espaço como um lugar privilegiado para que o diálogo se estabeleça. Diálogo pensado na perspectiva de Bakhtin (1997):

entendido como comunicação por meio da diferença: reconhecendo e valorizando a alteridade presente em todos os níveis de relações humanas (p. 316).

Todavia, negligenciando a autonomia das crianças e cerceando muitas possibilidades de (con)versas na sala de aula, às vezes, transformamos diálogos em monólogos e, nesse exercício,

tentamos controlar tempos e aprendizagens infantis, intentamos ditar regras (não raro arbitrarias) e valorizar algumas maneiras de *saber-fazer* em detrimento de outras, não escutando o que as crianças tem a nos dizer. Temos pressa de cumprir o cronograma, de ensinar às crianças, sob a desculpa de que é direito delas. Mas resta perguntar: também não é direito dela opinar, refletir e atribuir sentido ao vivido? Não é seu direito experienciar o mundo e ampliar seus saberes, sem que lhes seja tolhida a autonomia de fala e pensamento?

No FALE, alguns alunos e alunas da turma da professora alfabetizadora Flávia Castilho, ao narrarem diferentes percursos vivenciados na escola (e além dela) e a importância atribuída à leitura e à escrita aí, nos dão pistas sobre o sentido atribuído ao vivido. É nesse sentido que Rodrigo diz e escreve:

Rodrigo Ferrera Gonçalves
Aprender a ler e a
escrever é divertido ler é saber
porque pode tudo.

A apropriação da escrita e da leitura *confere poder* ao Rodrigo; em conversa com a professora, expressa o sentido inscrito nessa aprendizagem, para ele: agora pode escolher as coisas no mercado, ler os bilhetes, escrever recados e até ler livros. Esse *tudo* ao qual o menino faz menção, provavelmente, se refere ao que, não lendo, ele *ainda não podia* fazer, às suas momentâneas (im)possibilidades, ampliadas e espichadas com a leitura.

Além de Rodrigo, outras crianças também falam ou escrevem sobre seus sentimentos, angústias e sensações impressos ao *aprenderensinar* a ler e escrever, compartilhando no FALE. Gabriela é uma dessas crianças. Ela escreve:

Nome Gabriela
Aprender a ler e a
escrever é muito bom mais
também foi um pouco difícil
mais posso ler livros e também
foi super divertido eu costei muito
das brincadeiras divertidas
e também foi legal a
educação física
fim

As narrativas, não só dessas duas crianças, mas de toda a turma, iam confirmando ou mostrando à professora outras lógicas antes não pensadas; iam apontando novos caminhos, outros modos de ver. Em sua escrita, Gabriela a ajuda a ver o que, talvez, sozinha não poderia: o lugar da brincadeira no processo de *aprendizagemensino*.

Brincadeira e aprendizagem, como supõe o senso comum e aprendemos a pensar baseados nos preceitos da modernidade, não se excluem tampouco: são processos antagônicos. Brincar, como mo(vi)mento de aprender e ensinar, é possível e prazeroso para as crianças; possibilita, para além da aprendizagem de *conteúdos*, relações mais dialógicas, negociações, exercícios de escuta... Além disso, garantir espaço ao brincar, *dentrofora* da sala de aula, significa validar aos nossos alunos e alunas um de seus direitos mais básicos: o de ser criança e, portanto, o de brincar.

Outro direito essencial, na perspectiva que vimos defendendo, é a legitimação da fala. A criança não é um ser vazio, porém alguém que pensa, cria e emprega sentido ao vivido, de acordo com suas lógicas próprias (MELLO, 2009). Seria interessante inverter o olhar

admitindo que somos nós quem não compreendemos a língua das crianças, talvez porque sempre fomos muito orgulhosos de nossas próprias palavras (p. 81).

Buscando ouvir as crianças, após a participação no XXII FALE, em 15 de maio de 2010, a professora Flávia pergunta à turma, em sala, sobre o estar e participar do encontro. Todas as crianças respondem terem gostado, e Gabriela, então a mais animada, relata:

– Eu gostei porque todo mundo foi lá para ouvir a gente, então agora eu já sou igual a você né, Flávia?

– Igual como? Como gente grande? – a professora pergunta, tentando interpretar a fala da menina. Mas ela mesma se faz compreender, admoestando:

– Não! Como gente grande não! Como criança, mas que pode ensinar igual a você!

A fala da menina silenciou a professora. Naquele momento, no FALE, ela disse poder ser criança que também ensina. Mas, e na sala de aula? E nas relações travadas *dentrofora* da escola? Criança só aprende, não ensina? Que concepções e formas de *ser-e-estar* no mundo, com os outros, a fala de Gabriela denuncia e refuta? Agora *ser igual à professora* significa poder falar com, ser ouvida, expressar-se. No entanto, a lógica impressa nas relações pedagógicas garante esse movimento?

Diante da proposta de escrever sobre como foi, para cada um, a experiência de estar no FALE, Gabriela escreve:

– Carmen³, foi muito bom estar aí com vocês. Eu adorei! Pode me chamar de novo! Beijinhos, Gabriela.

Frente ao escrito por Gabriela, sua professora estranha, pois pensava que ela escreveria sobre a conversa entre as duas. Incomodada, talvez porque a lógica da menina apontava outros caminhos, diferentes do pensado por ela, a professora Flávia pergunta:

– Ué, não vai escrever aquilo de ser professora?

Porém, a menina reforça o já escrito:

– Não, eu queria mandar beijinhos e dizer que gostei!

Essa questão persegue a professora. No dia seguinte, de volta à sala de aula, aproximando-se de Gabriela, ela afirma aprender muito com eles também, todos os dias. A menina, mais uma vez, surpreende:

– Que bom! Porque se eu não for atriz, vou ser professora igual a você!

O que as palavras de Gabriela querem dizer? Que pistas elas nos dão sobre o percurso de *aprendizagem* *sino* que a menina vem trilhando até aqui? A escola tem lhe proporcionado ser, também, criança que ensina? E nossas práticas? Nossas pesquisas? Temos investido no sentido de *aprenderensinar com* as crianças? E por que atriz? É o professor ou professora aquele que também encena? Quais são os desafios para que tanto professores e professoras quanto os alunos e alunas possam ser, efetivamente, *atoresatores* da prática pedagógica?

Não há respostas, porque estas são inventadas e reinventadas a cada dia, na vibração da complexidade do cotidiano, no entremear de vozes, no entrelaçar de histórias e sujeitos, no (com)partilhar de (des)conhecimentos... E essa é a delícia de ser professor(a)/pesquisador(a) com crianças: (re)descobrir-se a cada dia; e em muitos, inclusive, precisar ser também autor/atriz, para momentos de improvisação demandados pelo imprevisível, pois o cotidiano não é constituído apenas de previsibilidades...

³ A professora Carmen Sanches Sampaio foi pessoalmente à escola para fazer o convite às próprias crianças, as quais gostaram muito da visita.

PARA (IN)CONLUIR: (RE)PENSANDO MANEIRAS DE FAZER PESQUISA COM CRIANÇAS E (RE)INVENTANDO MODOS DE DIALOGAR COM ELAS

Em nossas pesquisas e práticas, temos, cada vez mais, buscado exercitar possibilidades outras de interlocução e diálogo com nossos outros, professores(as) e crianças. Nesse sentido, temos dialogado bastante com Bakhtin (2003), o qual nos ajuda a compreender que

qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisas. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (p. 400).

Assim, a pesquisa que ora apresentamos, por meio deste texto, requer alguns cuidados e posicionamentos, os quais, por sua vez, vão de encontro ao modelo clássico de fazer ciência e todo o seu discurso hegemônico sobre cientificidade. Primeiro, havemos de perceber a dimensão alteritária da pesquisa em ciências humanas, porque (ela) se processa sempre entre mim e o outro, de forma que o vivenciar/exercitar a investigação, nos contextos de práticas e ações cotidianas, demanda implicação e participação do pesquisador(a) e do pesquisado(a), uma espécie de relação em que a palavra do investigado(a) dialoga com a do investigador(a), seja para confirmá-la ou indagá-la.

Nessa perspectiva, portanto,

[...] o sujeito da pesquisa é visto como alguém, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona. (PEREIRA *et al.*, 2008, p. 4).

Se pesquisar *com* os cotidianos e mergulhar nas narrativas é um exercício de diálogo com o outro (CONNELLY; CLANDININ, 1995), então, não podemos pensar na pesquisa com crianças senão como uma relação de (re)invenção e (re)significação da experiência, do vivido. O exercício de conhecer essas crianças prescinde de uma convivência atenta e disponível do adulto para com elas, reforçando-se a oportunidade de *aprenderensinarem com* este coletivo marcado por singularidades diversas. O “certo” é que *uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios* (LARROSA, 2006, p. 187).

A suspensão de nossas certezas e a dissolução de nosso mundo, por sua vez, sinalizam a abertura de caminhos antes impensáveis para a ação investigativa, sobretudo porque pressupõem a

assunção do inacabamento do humano; e, conseqüentemente, o adulto, hegemonicamente visto como modelo ideal e completo em nossa sociedade, passa a ser um outro tão legítimo quanto a criança, historicamente compreendida como um vir-a-ser-adulto.

Justamente no bojo desse desafio a narrativa se faz importante, pois a ideia de (com)partilhamento e dialogicidade na/da pesquisa resgata sua essência de (com)partilhar experiências e, no/por meio do coletivo, produzir conhecimento (BENJAMIN, 1994). Isso significa que a prática da pesquisa com crianças, cotidianamente, (re)cria e (re)inventa perguntas e respostas; tece fios, (des)tece tramas, abre novos horizontes...

No entanto, sabemos quão grande (ainda) é o desafio de assumir essa concepção e, muito mais do que assumi-la, vivê-la. Também sabemos que isso se deve, em grande medida, a um modelo aprendido e inculcado de investigar. Mas, como apontamos no início do texto, toda realidade é uma invenção e, por isso, pode ser reinventada.

Seguimos, pois, no desafio de (re)inventar nossas pesquisas e práticas, principalmente porque as experiências vividas com as crianças têm nos possibilitado aprender muito; perguntar mais do que responder, indagar mais do que explicar...

Perguntando-nos e indagando-nos, algumas questões têm se fortalecido: como *aprender-ensinar com e não para* as crianças? Como garantir-lhes seu direito de ser criança frente a uma lógica que persegue a castração da própria infância, sob o discurso de garantir a aprendizagem? Como pesquisar *com crianças e não sobre crianças*?

Estas são questões que se colocam cotidianamente e para as quais não há respostas prontas. De qualquer forma, talvez Larrosa (2006) nos ajude refletir um pouco mais sobre elas:

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, sua absoluta impotência. (p. 185).

Larrosa nos diz justamente sobre a complexidade da pesquisa *com* os cotidianos, praticada com crianças. Não podemos controlar o fluxo dos acontecimentos, não podemos prever as experiências. Elas são produzidas e significadas na interação, na interlocução, pelo diálogo. Se perseguimos uma prática mais dialógica, então abrimos mais possibilidades para que essas experiências não sejam desperdiçadas; se, contudo, realizamos uma prática sentada no monólogo, então (possivelmente) tolhemos ricas oportunidades para ações pedagógicas mais significativas e atraentes.

Mesmo não sendo fácil, é nesse caminho que queremos percorrer, buscando contribuir para se (re)desenharem outros quadros em relação ao diálogo *criança-adulto* e *adulto-criança*. Como Alves e Pérez (2009) nos falam na epígrafe, pensamos serem importantes práticas que permitam ao sujeito passar pela experiência sem serem diluídos. E acrescentamos: se nos colocarmos numa posição de escuta atenciosa às crianças, aprenderemos com elas que *ser-e-estar* no mundo, sendo adulto, criança, jovem ou idoso, só é possível pela relação com o outro. Assim tem sido na nossa investigação: aprendemos, a cada dia, que não há pesquisa (ao menos em ciências humanas) sem a existência de relação e diálogo com outros.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. P; PÉREZ, C. L. V. Entre pontes e travessias: a alfabetização como arte do desvio. In: SAMPAIO, C. S.; PEREZ, C. L. *Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- COLINVAUX, D. Crianças na escola: histórias de adulto. In: MELLO, M. B. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- CYRULNIK, B. *Nutrir os afetos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LAROSSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- MATURANA, H; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MELLO, M. B. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: MELLO, M. B. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- PEREIRA, R. R. et al. O pesquisador e a criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO – Diálogos sobre Diálogos. *Anais do II Congresso...* Niterói, UFF/ Faculdade de Educação, 2008.
- SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. (Orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- _____. *Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali*. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- _____; VENÂNCIO, A. P. Práticas alfabetizadoras: oralidade e escrita no cotidiano escolar. SEMINÁRIO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. *Anais do I Seminário...*, Itabaiana, SE, 2009.
- SKLIAR, C. *La educación (que es) del outro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.
- SOUZA, E. C. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M. C; SILVA, V. B. (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília: MEC, 2003.
- VEIGA-NETO, A. Memória, tempos, cotidianos. In: GARCIA, R. L; ZACCUR, E. (Orgs.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- VYGOTSKY, L. V. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SCHOOL, TEACHER'S TRAINING AND EVERYDAY LIFE: KNOWLEDGE AND SOCIAL PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF CHILDREN

ABSTRACT

From children's narratives produced in the Literacy, Reading and Writing Forum (FALE – Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita) and in classroom situations, we take a deeper look into to the complexity of school everyday life in order to follow closer relations to the pedagogical practices experienced by teachers and students so as to investigate possible conceptions narrated during the FALE. We intend to scrutinize feelings, desires, curiosities and sensations involved in the process experienced by children: Have the pedagogical relationships experienced by them been presented in an enjoyable and meaningful way? Has the school been an encouraging place for knowledge development and practices?

Understanding the child as a legitimate other challenges us to penetrate in networks which have been experienced and woven by them, in the exercise of approaching various logical for them threshed in quest of producing and appropriating new knowledge.

Keywords: Literacy, teacher's training, child's knowledge.

*Recebido em abril de 2011
Aprovado em outubro de 2011*