

## "REGISTRANDO HISTÓRIAS": NARRATIVAS (COM)PARTILHADAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Viviane Lontra; Eduardo Prestes Massena; Soymara Vieira Emilião

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, vivilontra@gmail.com; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, eduprestesm@gmail.com; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, semiliao@uol.com.br

#### Resumo:

Este trabalho traz narrativas registradas no "Livro da Turma" das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola Federal do Rio de Janeiro do ano de 2013. Tece reflexões acerca dos saberesfazeres dos alunos e da professora a partir do estudo de narrativas, memórias e dos conhecimentos inomináveis dos cotidianos (CERTEAU, 2013), registrados semanalmente no "Livro da Turma". O relato desta prática sugere o fortalecimento de uma rede de subjetividades e conhecimentos que gerou o aumento no interesse pelas atividades de leitura e escrita através da descoberta de que somos "DONOS" do nosso processo de desvelar as palavras, de ler o mundo (FREIRE, 1983). Reconhecendo e valorizando o saber produzido pelos alunos e pela professora, este trabalho pretende pensar os usos das narrativas como uma prática curricular emancipatória mostrando que há conhecimentos que são produzidos na tessitura das relações entre aqueles que vivem as escolas e que têm sido invisibilizados pelo pensamento abissal (SANTOS, 2010). Trabalhando com a ideia de ecologia de saberes (idem), pensando o conhecimento para além das lógicas dominantes cientificistas e colonialistas, propomos a possibilidade de pensar alunos e professora, os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2013), numa perspectiva de horizontalização de saberes onde todos aprendem e ensinam. As narrativas infantis, como forma de empoderamento constituem-se como instrumento para (re)pensar o currículo do Ensino Fundamental para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais, numa tentativa de reinventar a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas, Estudos do cotidiano, Currículo.



# "REGISTRANDO HISTÓRIAS": NARRATIVAS (COM)PARTILHADAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Viviane Lontra; Eduardo Prestes Massena; Soymara Vieira Emilião

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, vivilontra@gmail.com; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, eduprestesm@gmail.com; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, semiliao@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Margarida, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse por outra! Mario Quintana (Pequenos Tormentos da Vida)

Como fazer com que aviões entrem pelas janelas e transformem a aula em um verdadeiro acontecimento? Como deixar do lado de fora da sala o tédio, a monotonia, a morosidade? Como atrair as Margaridas?

Essas questões sempre nos instigaram. Como alunos já nos vimos como a Margarida, imaginando cenas fantásticas para dar movimento à aula. Como professores já ficamos horas preparando atividades para atrair os alunos, já nos vimos estudando os programas das disciplinas, os planos de curso, a melhor forma de utilizar os materiais didáticos e nos frustramos com os inevitáveis *bocejos e moscas*. Já pensamos e repensamos atividades "bem elaboradas" tentando encontrar um caminho para fazer da sala de aula um espaço de descobertas, de curiosidades. Nesse exercício de reflexão, de captação de sentidos, de pesquisa sobre a prática fomos nos desvelando para *aprender com*. Deslocando a visão de professor transmissor de conhecimentos já elaborados para a de professor-autor da própria prática abrimo-nos para a possibilidade de criar, de inventar, de construir novas formas de *aprenderensinar*.



Este trabalho traz narrativas registradas pelas crianças e pela professora no "Livro da Turma" do 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio Federal do Rio de Janeiro durante o ano de 2013. Pretende tecer reflexões acerca dos *saberesfazeres* da professora e dos alunos a partir do estudo de narrativas, memórias e dos conhecimentos inomináveis dos cotidianos (CERTEAU, 2013).

Historicamente, o acesso a essa instituição escolar era feito através de avaliação escrita onde os melhores classificados garantiam as vagas. Em função do processo competitivo de seleção para o ingresso e das concepções socialmente estabelecidas em relação ao perfil desejado do alunado, o colégio recebia, em seu corpo discente, grupos academicamente mais homogêneos. A partir de 1998, com a implantação de sorteio, a forma de acesso foi democratizada, desinvisibilizando e dando realce à diversidade que sempre existiu e existe em qualquer turma, mas que passou a ser atribuída à nova origem sociocultural presente.

Nessa instituição, o 1º ano do Ensino Fundamental caracteriza-se como o 1º ano dos "sorteados" e esse texto tece reflexões acerca de uma proposta de trabalho desenvolvida com essas crianças: meninos e meninas de 6 anos de idade, de diferentes localidades do Rio de Janeiro, com diversas realidades, crenças e modos de ver o mundo, que se encontravam em um mesmo *espaçotempo* de aprendizagem, de descobertas.

Como professores com regime de dedicação exclusiva em diferentes instituições federais temos envolvido nossos sentidos, emoções, sentimentos, intuições, saberes e fazeres e vimos percebendo a necessidade de uma busca por novos fazeres que se alimentem de novas práticas, dessa forma, esse *relatopesquisa* está intimamente ligado a nossas (re)invenções, (re)descobertas de práticas, de nós mesmos e dos outros.

Essa condição de *professoraluno*, mesmo numa sala do ensino fundamental repleta de crianças/adolescentes nos faz mergulhar e tecer outras relações com o que se aprende e ensina naquele espaço. Assim como Oliveira (2012, p.41) compreendemos a "importância de atuar, política e epistemologicamente, sobre as possibilidades de ampliação da visibilidade das práticas / existências escolares / educativas não modelares, identificando-as e buscando libertá-las do lugar de inexistência e



inferioridade ao qual vêm sendo relegadas". Trabalhamos na perspectiva de que todos são produtores de conhecimento e na transformação de nossas salas de aula em espaços permanentes de debates e trocas numa tentativa de horizontalizar os saberes/fazeres ali praticados.

#### **METODOLOGIA**

Mergulhados no cotidiano de uma turma de Ensino Fundamental temos procurado seguir os passos de Alves, Certeau, Garcia, Oliveira, Pinar, Santos, Souza e Süssekind, *aliados* que nos auxiliam a discutir o movimento *práticateoriaprática* na perspectiva dos estudos *nos/dos/com* os cotidianos escolares (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2007) tendo neste caminho de pesquisa uma possibilidade de pensar os currículos *pensadospraticados* como criação cotidiana dos *praticantespensantes* do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 90) erguendo o que vivenciamos nas escolas à condição de *espaçostempos* privilegiados de produção dos conhecimentos, crenças e valores que dão sentido e direção às ações.

Bricoladas no cotidiano das aulas, as narrativas e relatos registrados no "Livro da Turma" apresentam as trocas, aprendizagens, conhecimentos partilhados diariamente.



OGE EU BRINQUEI DE TELEFONE.

E EU VI QUE CADA TELEFONE TEM

UM JEITO DE MANDAR A VOZ. NÃO

EMPORTA O TELEFONE DE CADA NNIGO.

CADA UM TEM SEU JEITO DE MANDAR

A VOZ. E O TELEFONE PODE SER DO

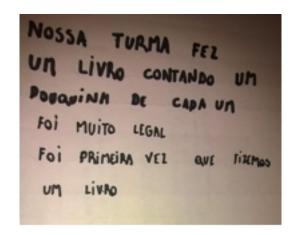
MESMO MATERIN- MAS UM PODE TER UM

DEZENHO E O OTRO NÃO TER PORISO

SEMPRE UM TELEFONE TEM UMA DEFEREN
GA. NÃO EMPORTA A COR TODOS SÃO BOIS.

E SEMPRE TEM UMA DIPERENSA. 1000S SÃO

LEGALS E TEM VARIOS TIPOS.





"Investimos no cotidiano porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo. Uma centralidade pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações fatuais. Uma essência produzida pelos *tempos subjetivos*. Que pulsa com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço." (FERRAÇO, 2008, p.111)

Como Ferraço, optamos por uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental que possibilitou potencializar espaços de negociação dos diferentes modos de ver e de dizer o mundo. Nossa intenção, como explicado por Oliveira (2008a, p. 56) era:

captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos 'astuciosos' e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade, bem como em suas 'regras' próprias de produção e desenvolvimento.

Nessa turma as crianças eram estimuladas a falar sobre suas vivências, suas experiências de vida. Eram encorajadas a produzir e a compartilhar seus próprios

registros fortalecendo uma rede de subjetividades e conhecimentos, eram estimuladas a se sentirem "donas" do processo de desvelar as palavras, de ler o mundo (FREIRE, 1983). Aviões não entravam pela janela, mas o barulho das turbinas podia ser ouvido por quem passava na porta. Eram as conversas, "fofocas", trocas que possibilitavam a formação de leitores e escritores em uma metodologia de trabalho que valorizava as interações sociais.

A respeito da leitura/escrita, partilhamos da afirmação de Geraldi (2010, p. 98) de que:

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 e dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz.

Nessa perspectiva, as crianças eram respeitadas como sujeito cognoscitivo, como qualquer outro, que tece redes de conhecimentos e subjetividades. Para Santos apud Oliveira (2008b) cada um de nós é uma rede de sujeitos gerada pelo enredamento das diferentes formas de inserção social que vivemos nos diferentes espaços estruturais, e que esses nos constituem.

Os registros no livro começaram quando os alunos do Ensino Médio, muito presentes nos corredores das turmas do Ensino Fundamental, começaram a contar histórias para os "calouros", os recém-sorteados, principalmente histórias saudosas de quando eram pequenos e estavam na Classe de Alfabetização (atual 1º ano). O encantamento era recíproco. As crianças adoravam ouvir as histórias dos "grandes", as experiências passadas, as lembranças narradas. Nessa ocasião, a professora propôs que registrassem a história da turma/pessoal, que estava começando na escola, em um livro. Um tipo de registro que pudesse ser revisitado sempre que sentissem saudade, que pudesse ser usado por outros alunos, em outros momentos, que pudesse guardar as lembranças. A aceitação foi imediata e começaram os registros no Livro da Turma, nome carinhosamente dado pelas crianças.

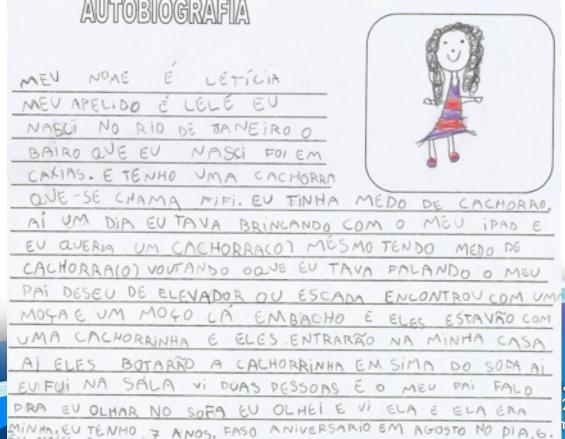
O "Livro da Turma" possibilitou que a leitura e a escrita tomassem uma dimensão absolutamente relevante. A alegria em desvendar um texto escrito, as descobertas em torno da escrita e da leitura e o encantamento com a aprendizagem se



fazia visível durante a elaboração dos registros, que eram feitos semanalmente ou sempre que sentiam necessidade.

As narrativas infantis marcavam aprendizagens tanto na dimensão pessoal quanto coletiva. Em sua dimensão de ator e autor de sua própria narrativa, as crianças aprendiam muito sobre si, sobre o outro e sobre a leitura e a escrita. Elas liam e reliam os textos feitos individualmente, pelos colegas, pelos grupos. Acrescentavam lembranças, discutiam o que seria ou não relevante para ser registrado e combinavam as ilustrações e fotografias que acompanhariam o registro no livro.

Sobre o ensinar a aprender a produzir textos Geraldi (2010) diz que escrever nunca é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir palavras faladas em signos escritos. Escrever significa conscientizar-se da sua própria 'fala', ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração. Nesse processo, em alguns momentos, a professora agia como co-autora/co-enunciadora dos textos das crianças, agia como mediadora do processo de aprendizagem, fazendo junto, avançando em suas capacidades de produção de novos textos.



Se de um lado a leitura na sala passou a ser agradável porque liam textos para compreender algo sobre o vivido, não para responder perguntas de uma suposta interpretação, de outro, a escrita passou a ser muito desejada porque tinha a função de deixar registradas as vivências, a história da turma e a história de cada um.

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao 'lermos' o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam. (GERALDI, 2010, p. 32)

Nesse processo de criação/recriação, de descobertas, de conhecimento, de registros do mundo, as crianças descobriam as suas palavras, o seu texto, a palavra de cada uma e do grupo. Elas se descobriam "donas" do próprio processo de desvelar as palavras, de ler o mundo (FREIRE, 1983) dando a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim VIDA aqui e agora.

Buscamos, na sociologia das ausências e das emergências de Boaventura de Souza Santos marcar nossa opção *teóricapolíticaepistemológica*. Posicionamo-nos como sujeitos que pesquisam os saberes invisibilizados historicamente e que vem tornando desqualificados conhecimentos produzidos pelos sujeitos que vivem do outro lado da linha.

Os estudos de Santos (2010) nos ajudam a compreender a importância de expandir o presente e contrair o futuro, não desperdiçando as experiências, tornando visíveis as iniciativas, criando um espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Para ele só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos hoje em dia.

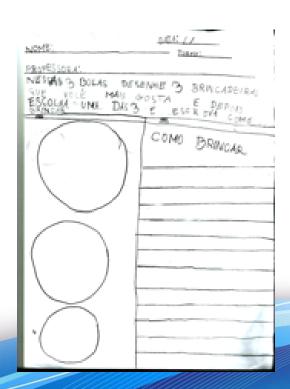
Nesse movimento, é preciso encontrar diferentes possibilidades de diálogo, desinvizibilizando saberes e tecendo um trabalho mais democrático, coletivo e horizontal. Os registros no "Livro da Turma" possibilitaram essa troca ao permitir que alunos se tornassem autores e recriassem/compartilhassem as suas realidades com os colegas de turma.



As crianças passaram a assumir o protagonismo do processo. De textos simples, passaram à elaboração dos próprios exercícios. Vendo-as como produtoras do próprio conhecimento, respeitando-as como sujeito cognoscitivo que tece redes de conhecimentos e subjetividades, não cabia uma proposta com exercícios já prontos, previamente elaborados. Professora e alunos, juntos, elaboravam as atividades e *ensinavamaprendiam* a cada dia.

Aos poucos, os alunos foram propondo as próprias tarefas de casa. Diariamente chegavam, à mesa da professora, diversos exercícios *criadosproduzidos* pelas crianças que eram copiados para todos como propostas de atividades.

As crianças faziam os exercícios dos colegas com imenso prazer e combinavam como seria a próxima tarefa a ser elaborada. Interessante perceber a apropriação da linguagem escolar presente nos exercícios elaborados pelas crianças. Elas se apropriaram do campo discursivo e estético dos exercícios, cuidavam para que houvesse espaço suficiente para a realização das atividades na própria folha e mantinham processos formais de construção das tarefas. Acreditamos que essa formatação seja resultado de processos históricos específicos da cultura escolar que vivemos.



O cotidiano da escola nos mostra que a sala de aula é um lugar de frutífera multifrequentação, de copresença, de presenças, de ausências, de falas, de silêncios e de inúmeros elementos que denunciam a dicotomia teoria x prática e levam à redefinição dessa relação para *práticateoriaprática* (ALVES, 2008a, p. 15). Pensar desta forma é aceitar a complexidade existente *nos/dos/com* os cotidianos das nossas salas de aula e a impossibilidade de separar, dividir e enumerar os acontecimentos deste espaço para uma suposta análise.

Pensar a escola por esse viés nos faz enxergar o currículo de outra forma. Por conta disso, assim como Oliveira (2012, p.90) entendemos que:

Falar em currículo como criação cotidiana pressupõe, entre outras coisas, que as diferentes formas de tecer conhecimentos — que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear — dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, 'irrepetíveis', alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõe as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreende como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito.

Quando os alunos produzem no "Livro da Turma", trazem para a sala de aula (suas) novas formas de enxergar o mundo e ao compartilhar as impressões tecem com os professores e colegas de turma novas possibilidades de currículo. Nesse sentido percebemos o "Livro da Turma" como uma possibilidade concreta de emancipação indo na contramão da concepção hegemônica do currículo.

Segundo Süssekind (2011), os relatos, as narrativas configuram possibilidades e pistas para o conhecimento de si e do outro. Utiliza-las como uma prática curricular emancipatória na alfabetização seria um caminho para a luta pela justiça cognitiva, um caminho para apagar as linhas abissais (SANTOS, 2010) traçadas nas salas de aula, tanto no sentido literal como no metafórico.



Para Santos (ibid) o pensamento moderno se organiza em linhas abissais, sistemas de separações entre visíveis e invisíveis, sendo que os invisíveis estão fundamentadas nas visíveis. São linhas que dividem a realidade social, produzindo inexistências e, por conseguinte hierarquia de saberes e injustiça social.

### **CONCLUSÃO**

A escola é um espaço privilegiado de interação social, por isso carrega possibilidades de contribuição emancipatória. Sendo encorajados a diferentes *usos*, no sentido que lhe atribui Michel de Certeau, da escrita e ilustração, em grupo ou individualmente, a professora e as crianças (pessoas ordinárias — CERTEAU, 2013) aprenderam a interrogar o vivido, os acontecimentos da aula, da vida. Aprenderam a compartilhar registros aumentando o interesse pelas atividades de leitura e escrita, sentindo-se empoderados pela descoberta dos próprios textos, da forma singular de compreender o mundo, possibilitando (re)inventar a escola, (re)pensar o currículo do Ensino Fundamental para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais.

A potência das narrativas registradas no "Livro da Turma" além de reforçar o papel do aluno como autor e produtor de saberes, transformou a sala de aula num local único, repleto de sujeitos e seus *saberesfazeres*. Consequentemente, esta prática caminha na contramão da política educacional hegemônica e na sua tentativa de transformar alunos em números e objetos a serem preenchidos com o conteúdo "passado" pelo professor.

Por meio de um diálogo permanente e respeitoso que contribui para a multiplicação das redes de formação e a tessitura de trocas desejavelmente emancipatórias (SÜSSEKIND, 2011) temos (com)partilhado saberesfazeres, conhecimentos, informações potencializando o professorpesquisador que existe em cada um de nós. Temos aprendido a importância de enxergarouvirsentir o cotidiano escolar, buscando pistas (GINZBURG, 1989) que desinvisibilizam as redes de saberes e fazeres que são tecidas nas salas de aula.

Continuemos exercitando o olhar para o invisível, buscando *inventar o nosso* próprio caminho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.; (orgs). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
BARROS, M. <i>Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros</i> . São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
CERTEAU, Michel de. <i>A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer</i> . Rio de Janeiro: Vozes, 2013, 20ª ed.
FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês e ALVES, Nilda. <i>Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
FREIRE, M. <i>A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
GERALDI, J.W. A aula como acontecimento. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia Letras, 1989.
OLIVEIRA, I. B. <i>Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo</i> . Educação e Sociedade, v. 28, p. 47-72, 2007.
Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: e ALVES, N. (orgs). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.
Boaventura e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b, 2 ed.
O Currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.
SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In:; MENESES, M. P. (orgs.). <i>Epistemologias do Sul.</i> São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.



SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (orgs). *UNIVERSIDADE-ESCOLA:* Diálogo e Formação de Professores. Petrópolis: De Petrus et Alii; RJ: FAPERJ, 2011.