3027 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 04/GT 12 - Didática e Currículo

PARA PENSAR A PESQUISA E OS CURRÍCULOS: A CONVERSA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO
Rafael Marques Gonçalves - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

PARA PENSAR A PESQUISA E OS CURRÍCULOS: A CONVERSA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO

Neste trabalho aposto na noção de conversas e encontros como força mobilizadora para pensar a produção metodológica dos modos de pesquisar os currículos *pensadospraticados* nos/dos cotidianos escolares. Entendo que, para além de dialogar com as teorias – o encontro e as conversas permitem tecer outras aprendizagens, a partir de outras lógicas e saberes na prática docente. Por fim, busco através dos encontros e narrativas considerar os *espaçostempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações, ou seja, trata-se de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores, e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências ganham força para realizarmos as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem nos/dos currículos *pensadospraticados*.

Palavras-chave: Encontro; Conversa; Pesquisa em educação.

PARA PENSAR A PESQUISA E OS CURRÍCULOS: A CONVERSA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO

Certas palavras não poder ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
Não adivinha nem alcança
Entretanto são palavras simples:
definem partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença os séculos.
É tudo é proibido. Então, falamos.
(Carlos Drummond Andrade)

Abrindo a conversa

O presente texto faz parte do desenvolvimento de pesquisas que estão relacionadas com o campo do currículo e o cotidiano, que apostam na interligação desses campos como força mobilizadora para pensar a produção metodológica de pesquisar o cotidiano escolar e os currículos *pensadospratricados*.

Contudo, antes de adentrar nos movimentos inerentes aos procedimentos metodológicos nos/dos/com os cotidianos, é necessário apontar sua ligação com a sociologia do cotidiano de Pais (2003) que na contramão de modelo e tendências fixas, procura usar a teoria de maneira distinta, principalmente pelo fato que teoria e prática de pesquisa são indissociáveis, ou seja, todo e qualquer pressuposto teórico que anime certa pesquisa vai partir do cotidiano e suas diferentes noções e nuances.

Como vias de desvio, Pais (2003) aponta a necessidade de estarmos atentos às possíveis brechas que os saberes, antes alinhados de forma cartesiana no entendimento do conhecimento hegemônico, possuem para criarem-se espaços, outras brechas e intervalos no campo dos saberes desalinhados. Daí que a sociologia do cotidiano é, sobretudo, um *espaçotempo* de produção de sentidos que comumente estão ligados a detalhes que fermentam a impossibilidade de estabelecer padrões de uma totalidade nas localidades do cotidiano.

Em suas palavras, Pais (2003, p. 30) esclarece que:

> Neste percurso de “trespasse”, a sociologia do quotidiano corresponde mais a uma perspectiva metodológica do que a um esforço de teorização, a menos que se ressuscite a acepção antiga (de tradição grega) do termo “teoria”, que significava “panorama”, “descrição ordenada e compreensiva” – à margem das normas, leis, preceitos e regras que dominam os grandes quadros teóricos, de natureza mais explicativa. Em que consiste a perspectiva metodológica do quotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras

entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas.

Os fios tecidos por Pais (2003) em sua perspectiva de entendimento e compreensão do cotidiano, enquanto local de permanente produção, (re)significação e legitimação de conhecimentos, dialogam com o trabalho desenvolvido por Alves (2008) na tessitura da perspectiva metodológica das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* que trazem caminhos possíveis para orientar o vadiar pelo cotidiano escolar e suas redes*políticaspráticas* de currículo (MARQUES & RODRIGUES, 2016).

Em seu trabalho de formulação dos movimentos necessários à pesquisa nos dos com os cotidianos, Alves (2008) se nutre do necessário*sentimento do mundo*, primeira premissa metodológica da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Visa a defender a ideia de que temos que ter a capacidade de não apenas olhar o mundo, mas também a senti-lo com todos os sentidos, em todas as suas nuances, possibilidades e "pontos de vista". Assim seria através de um *mergulho* no cotidiano para "apreender essa 'realidade', estando atento a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não" (p. 21) e, rememorando Pais (2003), sentir o cotidiano e aquilo que nele se passa, mesmo quando nada aparentemente se passa.

Neste sentido, a justificativa de tecer este texto parte da premissa que nas redes educativas (ALVES, 2008) aprendemos e educamos uns aos outros na tentativa de "contribuir para criar saídas, frestas, desvios, para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das grandes metanarrativas e buscar possibilidades para singularização" (COSTA, 2002, p.19) criando novos procedimentos metodológicos através conversas tecidas entre os autores e os praticantes da pesquisa

Contudo, percebemos a necessidade de tecer, assim como a história da Moça Tecelã, fios de cores quentes e vivas nas discussões sobre a conversa como princípio metodológico com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos para pensar o cotidiano escolar e campo discursivo do currículo

Desta forma, ao perceber a produção das conversas produzidas nas rodas de conversação (CARVALHO, 2011) permite interrogar sobre os processos de criação de conhecimentos e saberes. Este é o eixo que nos envolve, pois, buscamos trazer à tona as variadas formas de produção de saberes e como este é tecido e destecido oriundo das conversas, crenças, valores, conhecimentos e desejos de casa sujeito durante o percurso da pesquisa.

Essa maneira de conceber as conversas e o cotidiano escolar como espaçotempo com-partilhada auxiliar a olhar para as professoras como praticantes (CERTEAU, 1994) do processo da pesquisa. Por mais que estejam cercadas pelo sistema de ensino, as professoras exploram o limite tanto da teoria quanto da ordem estabelecida pelo mesmo sistema. Assim, consideramos que as professoras presentes na pesquisa são fios crescentes, pois nas palavras de Manhães: "O mais apropriado é, então imaginar esses parceiros como crescentes, fios que, como me ensinou um pescador, seu Carmozino, tecendo redes, permite seu crescimento para todos os lados e para frente (1999, p.56).

Sendo assim não percebo o cotidiano escolar e os currículos como eixos separados, mas como uma rede complexa- entre teorias, práticas e experiências, o que exige envolver os princípios acadêmicos, os saberes docentes e experiências vividas. Ao compartilhar com os professores os saberes, as experiências e os desejos pensamos;

> "Pensar com" é produzir outra forma de olhar a realidade, enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos. (PÉREZ, 2003, p. 97-98):

Caminhar pelas trilhas dos estudos nos/dos/com os cotidianos exige um segundo movimento, nomeado por Nilda Alves (2008) como*virar de ponta cabeça*. Compreendendo o conhecimento como tecido em rede, a autora desenvolve a ideia de que é preciso ir à contramão do estabelecimento de noções teóricas como verdades únicas a partir das quais novos conhecimentos podem ser produzidos e propõe que as compreendamos como limites. Isso quer dizer que virar de ponta cabeça os estudos que realizamos será indiciar aspectos, noções e pressupostos epistemológicos, para questioná-los e ir além deles, criando com isso condições de vislumbrar os *espaçostempos* cotidianos de práticas e redes como critério e referencial epistemológico, a partir do qual as afiliações teóricas que venham a ser feitas sejam a partir da demanda de compreensão necessária ao sentimento destes cotidianos.

Neste sentido, *virar de ponta cabeça* coloca-nos frente à necessidade de ter sensibilidade para perceber a teoria como limite. Chego então ao terceiro movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares: o *beber em todas as fontes* que nos leva a pensar que além daquilo que se pode "agrupar", sistematizar e contar é possível encontrar e encantar-me com outras possibilidades de leitura, de sistematização e agrupamento, tendo como ponto de partida as múltiplas maneiras por meio das quais é possível encontrar as fontes de minha pesquisa. Nenhum elemento percebido na realidade pesquisada será descartado aprioristicamente, pois todos podem vir a ser fontes relevantes, dependendo dos movimentos da pesquisa e dos parceiros nela envolvidos.

Nas anotações, nas conversas com as professoras, nos desenhos e imagens fotográficas, dentre outros, se faz presente a importância de incorporar tanto o diverso como a totalidade das expressões individuais e coletivas nessas fontes, assumindo a heterogeneidade ao avesso dos referenciais e fontes de pesquisa tidas como pontos decisivos de desvelar do real, sendo necessário tecer outras redes que captem as diferenças, as histórias que os sujeitos praticantes do cotidiano têm a contar, as experiências pensadas/vividas e sentidas, considerando-as todas como possíveis fontes nas quais podemos beber, assim como as reviravoltas que podemos dar nos aspectos teóricos.

Pesquisar nos/dos/com os cotidianos, parece razoável crer, será o sinônimo de deparar-me com as incertezas, tendo como companheira a dúvida e talvez o assombro, enveredando-me pelo cruzamento das múltiplas dialéticas, entre o "rotineiro" e o "acontecimento". Esse percurso pode desinvisibilizar os elementos que o engendram: a multiplicidade e a fluidez, na medida em que me interessa no/do/com o cotidiano os processos através dos quais micro e macroestruturas são produzidas assim como as práticas sociais produtoras da realidade social em/na sua cotidianidade, antes de finalizar esta seção aponto que existem mais dois movimentos da pesquisa os quais serão tratados mais adiante. (OLIVEIRA; ALVES, 2008)

Narrativas e conversas como elemento metodológico

Não há método, não há receita.

Somente uma grande preparação.

Gilles Deleuze

Entendo que, para além de ler, reler e utilizar as teorias – o encontro e as conversas permitem outras lógicas e saberes na formação de professores. Encontros mobilizados pelos diálogos entre professores e entre professores e alunos possibilitam a incorporação de outras estratégias metodológicas na produção de conhecimentos docentes (?). Realizando essa discussão, no desenvolvimento da pesquisa, buscaremos, também, compreender a complexidade do fenômeno estudado, articulada com as teorias e mostrando-se, assim, fecunda: paramos para ouvir as conversas das *alunosprofessorespesquisadores* sobre seus trajetos de formação e de vida pela via da metamorfose de cada um.

Mas, por que trabalhar com as conversas? Jorge Larrosa nos impulsiona para um ensaio de resposta sobre o que são as conversas.

> Nunca se sabe onde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça**[como uma entrevista**], mas algo que se entra...e, ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer (LARROSA, 2003, p.2012, grifo dos autores)

Ao utilizar a conversa e os encontros como pistas, não temos como pretensão trazer um resultado. Seria até contraditório, pois as conversas e os encontros germinam durante o processo da pesquisa. Abrindo, assim, novos sentidos, pois é conversando que nos entendemos e entendemos o outro.

Ao mergulhar nas conversações (CARVALHO, 2011) sejam por rodas de conversas ou outros meios de interações que constitui o espaço da pesquisa, acredito que as conversas são pontos de partidas para pensar outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos. Isto é, as conversas auxiliam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes, constituindo-se, assim, em fonte das experiências da pesquisa. Portanto, depreende-se daí sua potência para organizar em torno de das conversas e dos encontros uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a dimensão de um trabalho mais coletivo entre os sujeitos, além de tecer conhecimentos de forma mais horizontalizada e sentidos encarnados na construção da pesquisa.

> Ensinar parece ser preponderante em relação a aprender. Aprender é uma consequência do ensinar. Do ensinar deriva-se o aprender. Parecia absurdo propor uma nova ordem? Aprendizagem-ensino? Ou ensino (sem aprendizagem)? Aprendizagem (sem ensino)? Desvincular uma expressão da outra nos parece de vital importância. Afinal, muito do que se ensina não é aprendido. Muito do que é aprendido não é ensinado. Entre ensinar e aprender não há uma relação simples e direta. Não há reciprocidade, nem linearidade. Retirar o hífen e deslocar os termos talvez nos faça perceber as duas ideias conectadas de distintas formas. Separar os dois conceitos pode até mesmo nos levar a pensar em formas plurais de relação entre sujeitos envolvidos no ensinar e aprender. (LEAL, 2011, p.45).

A linearidade que está presente na pesquisa é rompida pelos fluxos de idas e vindas que tecem os movimentos políticos e metodológicos durante os fluxos da pesquisa. São os fluxos das emoções, solidariedade, coletividade e de pensamentos que são incorporações na tessitura de fazer uma pesquisa com os cotidianos, seja no chão da escola ou no chão da universidade.

Entregaram-nos um mundo pronto e talvez pudéssemos seguir as regras dele, se não fosse nosso desejo criativo, este que nos impulsiona a novos fazeres, novos “pesquisares” aos novos saberes. Estamos a todo o momento nos criando, nos inventando. Gostaríamos então de a conversar, de maneira que seja compreendida como metodologia de pesquisa

Em Gonçalves (2018) foi desenvolvido uma pesquisa que envolveu o encontro de um grupo de professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *pensantespraticantes* que se propuseram a partilhar suas experiências, bem com suas narrativas e reflexões tecidas coletivamente. Nesta pesquisa percebeu-se que ao fazer uso da conversa como principio metodológico, siginificou tecer uma rede onde as vozes não foram simplesmente ouvidas, ou ainda ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas sim buscar compreendê-las e perceber que carregam inerentes em si políticas curriculares através dos saberes tecidos nos encontros e nas rodas de conversas.

Nestes termos, a metodologia de pesquisa procurou fomentar questões e explorar investigativamente a enunciação das conversas causas pelas professoras da pré-escola, as quais justificam a configuração dos territórios existenciais que se instituem no currículo escolar segundo orientações éticas, estéticas e políticas próprias, muito complexas e dinâmicas que instituem o processo de produção do sentido do ato de educar e, consequentemente, da própria prática docente no chão da escola.

Desta forma, utilizar-se-á, sobretudo, da insídia da conversa como recurso metodológico essencial ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa-formação, destacadamente quando esta manifesta a própria mundaneidade da atividade docente como cerne de práticas de fabulação, tornando legível a força de formas emergentes de sociabilidade e de concepção do real na prática curricular.

As conversas e as narrativas como *espaçotempo* possível de tessitura da compreensão do outro, de perceber os processos de ressignificação de documentos prescritivos, *espaçostempos* de confrontos e embates de experiências. O ponto de partida de compreensão dos currículos *pensadospraticados* é a partilha de diferentes narrativas que fazem dos nossos encontros elemento potencializando a compreensão das relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos envolvendo as práticas pedagógicas.

Benjamim (1994) aponta que a experiência é a fonte onde os narradores bebem. Experiências que vão se constituindo tanto no conhecimento tecido ao longo de anos de permanência em certo lugar, como naqueles tecidos no caminhar pelo mundo. Narrar é a possibilidade de compartilhar essas experiências. Acreditamos na possibilidade de que essas experiências entre nossos olhares nativos e estrangeiros – e penso que, de certa forma, sempre possuímos ambos – possam ser compartilhadas e multiplicadas.

No encontro entre experiência e narrativa, há uma negociação de lógicas e desejos, astúcias e medos, que nos levam a buscar, como bem lembra Serpa (2012), aprofundar a necessária reflexão sobre o uso das conversas como elemento metodológico para o desenvolvimento da pesquisa.

Quando se fala em roda de conversa, a primeira imagem que vem à mente é a de seu caráter informal, como por exemplo, aquelas das rodas de amigos, familiares, etc. que se perdem no tempo e no espaço e por horas há fios, ou até mesmo rapidamente, denotam sentidos corriqueiros e atemporais. Contudo, como afirma Serpa (2012), a conversa pode e vai se constituir como elemento de *reflexãoaçãoreflexão*, na medida em que cria um encontro onde os sujeitos envolvidos reinventam a si e suas realidades.

Uma das características do ser humano é a necessidade de comunicação. Ao relacionar a pesquisa na escola com a roda e com a conversa uso a simbologia da roda, do objeto, o círculo que me leva a pensar sobre o estar em roda, a possibilidade de pensar circularmente, ou seja, significa não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significa abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades.

Assim, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circular. Nesse caso, um processo profundamente marcado pela escuta, pelas falas e pela utilização de outras linguagens. E, como afirmam Silva e Guazelli (2007):

> A roda de conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações. (p. 54)

O que entra em jogo é que na conversa o diálogo é um momento de partilha, de escuta e de fala, as narrativas tecidas por meio das conversas espreitam a interação, seja no sentido de complementar, seja para divergir e juntos refletir e ressignifcar os contextos das práticas. Acerca do sentido de partilhar Warschauer (2001, p. 179) aponta que:

> Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...].

Neste sentido, o trabalho com as rodas de conversas encontra potência em seu viés coletivo, na reconstrução de noções e argumentações que representam a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir outras redes de conhecimentos, pois "indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica" (WARSCHAUER, 2002, p. 46).

Pensar a pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares, tendo como suporte as conversas e as narrativas é trazer dos*saberesfazeres* os movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual. Entendendo ainda que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas, que envolvem crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às formas de habitar o cotidiano, sobretudo no caso desta pesquisa que envolve diferentes sujeitos e de diferentes escolas.

Segundo Certeau (2001, p. 142) "para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significados para aquele que as realiza", por este motivo é que busco nas conversas de professoras, em suas narrativas e redes *políticaspráticas,* os deslocamentos que compõem e transformam a cultura da escola e que fortalecem a invenção coletiva das políticas de currículos *pensadospraticados* coletivos ou individuais.

Esses aspectos potencializam a contribuição da narrativa, afinal:

> Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão amplificada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível a 'olho nu' pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 23).

Ferraço (2011) aponta que as narrativas, como modos de dizer, vão se constituir como expressão das singularidades e de modos de fazer que atravessam a dimensão do virtual. Para o autor os modos de dizer "potencializam políticas de publicização do currículo ao valorizar vozes desautorizadas, assim, constituindo e/ou possibilitando outra forma de concepção de currículo" (n.p.), na medida em que possibilitam estilhaçar formas lineares de pensamento em suas redes de conversações.

Para Carvalho (2011) "o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se apropria constitutivamente das condições materiais de sua própria realização", ou seja, as conversas quando compreendidas de como força expansiva resulta numa dimensão que envolve discursos, textos, imagens, sons, silêncios e etc.

Mergulhar nas conversações (CARVALHO, 2011) sejam por rodas de conversas ou outros meios de interações que constitui o espaço (CERTEAU, 1994) da pesquisa, pois acredito que as conversas são pontos de partidas para pensar outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos. Isto é, as conversas ajudam a expressar as práticas curriculares cotidianas docentes, constituindo-se, assim, em fonte das experiências da pesquisa.

> Sendo assim, numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade. O deslocamento do diálogo ou do silêncio para a multiplicidade refere-se ao discurso ao lado do discurso, ou seja, não necessariamente contra ou a favor. (CARVALHO, 2011, p. 76)

Neste sentido, depreende-se daí sua potência para organizar em torno de das conversas e dos encontros uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a dimensão de um trabalho mais coletivo entre os sujeitos, além de tecer conhecimentos de forma mais horizontalizada e sentidos encarnados na construção da pesquisa.

Portanto, no mergulho da pesquisa é de extrema importância compreender que nós, seres humanos, envoltos em redes de subjetividades, vivemos é no entrelaçamento de muitas outras redes de conversações, situadas em muitos outros domínios e permeadas de muitas outras influências, sendo necessário recuperar do emocional e do cultural a definição, ou não, dos modos de viver e tecer currículo em rede.

Voltando aos movimentos...

Retomando os movimentos necessários a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, cabe ressaltar que a centralidade das ações envolve os sujeitos que as praticam, exercem, criam e narram suas histórias. Neste sentido, é que Alves (2008) define um dos outros movimentos da pesquisa como *Ecce femina*, que abarca os homens e mulheres que cotidianamente nos auxiliam a fazer pesquisa, onde o coletivo é fundamental para a compreensão e sistematização de tudo o que envolve as abordagens cotidianistas de pesquisa.

Ao assumir a heterogeneidade ao avesso dos referenciais e fontes tidos como pontos decisivos de desvelar o "real", é possível buscar apreender o ato de pesquisar e tecer pesquisa nos/dos/com os cotidianos numa outra abordagem. É possível materializar os sons, os cheiros, os gostos etc., de modo a abranger, e com eles legitimar, outras formas de tecer conhecimento e redes de sujeitos. Uma alternativa viável está no movimento que Alves (2008) apresenta como *narrar vida e literaturizar a ciência*, que irá compor outras maneiras de se tecer o conhecimento e incorporar tanto o diverso como a totalidade das expressões individuais e coletivas em nossos trabalhos de pesquisa.

A questão da escrita e sua importância na configuração de um dado "modelo" de sociedade podem ser apontadas junto à necessidade de perceber a multiplicidade de expressões que estão presentes em nossa sociedade e que talvez não pudessem apenas ser tidas como escritas, já que, na maioria das vezes, a escrita não obedece a uma linearidade, seja em sua construção, seja na sua apresentação, por indicarem caminhos de uma *escritafalada*, *falaescrita* ou uma *falaescritafala,* ou seja, caminhos de uma narrativa.

É preciso ressaltar que a narrativa de uma história e/ou fato cotidiano não constitui uma mera descrição da(o) mesma(o), fazendo-se necessária a incorporação da ideia de que, ao narrar uma história, a fazemos como narradores, que entrelaçam e traçam os fios e redes apresentados na pesquisa. Como em uma arte de contar histórias, é possível narrar a vida cotidiana dentro de sua própria vida, sons, cheiros, gostos... (ALVES, 2008).

As ideias colocas nesse trabalho fazem parte do caminho que estamos tecendo durante o percurso da pesquisa, um caminho de reflexões acerca dos procedimentos metodológicos em torno da conversa que nos levam a perceber o quanto somos levados a crer que as professoras criam conhecimentos, quando cotidianamente estão criando currículos.

Por fim, sigo com a aposta que essa conversa sobre um modo possível de se fazer a pesquisa não começa e não terminar aqui, mas parte de um processo que seguirá sem rumo e sem dono, nos desafiando de maneira constante a conversar como princípio metodológico em nossas pesquisas,

porque como nos diz um grande compositor Cazuza; "*Quando a gente conversa, contando casos besteiras, tanta coisa em comum, deixando escapar segredo. E eu não sei em que horas dizer, me dá um medo*"....

Referências:

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de.(orgs.).**Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

_____.(orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, J. M. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores.** Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

CERTEAU, Michel de**. A invenção do cotidiano 1:** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Bricolagens praticadas e *políticaspráticas* de currículos nos cotidianos escolares.** 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.*Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Leal, B. M. S.. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

Manhães, L. C. S. **Angra das Redes:** formação de educadores e educadoras no sul fluminense. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação/UFF, Niterói, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____.; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana.** São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de*professorasalfabetizadoras*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento**. Niterói: Rovelle, 2011.

SILVA, P. B. G.; GUAZZELLI, N. M. B. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade*Educação*, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2001.