Parte 1 – Narrativas e formação de professores

3. Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros com sujeitos das e nas escolas

Guilherme do Val Toledo Prado
Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz
Marissol Prezotto
Liana Arrais Serodio
Heloísa Helena Dias Martins Proença

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PRADO, G.V.T., CHAUTZ, G.C.C.B., PREZOTTO, M., SERODIO, L.A., and PROENÇA, H.H.D.M. Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros com sujeitos das e nas escolas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 77-98. ISBN 978-85-7511-484-1.
<https://doi.org/10.7476/9788575114841.0005>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

3

Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros com sujeitos das e nas escolas

Guilherme do Val Toledo Prado

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz

Marissol Prezotto

Liana Arrais Serodio

Heloísa Helena Dias Martins Proença

O amor de outro por mim soa emotivamente de um modo inteiramente diferente para mim, no meu próprio contexto pessoal, do que soa o meu mesmo amor por ele, e isso obriga-nos, a ele e a mim, a coisas inteiramente diferentes.

Um tom emotivo-volitivo, uma valoração real, não se referem ao conteúdo enquanto tal, tomado isoladamente, mas na sua correlação comigo no evento singular do existir que nos engloba.

— MIKHAIL MIKHAILOVICH BAKHTIN

Histórias que nos entrelaçam

A vida no cotidiano escolar está impregnada de acontecimentos que buscamos compreender. Narrativas docentes os concretizam, aproximando os dois mundos – o da cultura e o da vida – na unidade da responsabilidade, conforme nos ensina Bakhtin (2010).

O que nos faz investir no encontro e na presença de cada um para discutir, refletir, compartilhar, dialogar, conversar, conflitar e confiar são nossas intenções de compreender mais aprofundadamente nossas práticas e experiências profissionais, em conjunto com os estudos e reflexões da formação docente e discente, tendo como concretude narrativas pedagógicas (Prado, 2013) interpretadas a partir de referencial bakhtiniano. Neste texto especificamente, duas narrativas pedagógicas são apresentadas para esse exercício

Sobretudo, entrelaçamo-nos porque, por motivos e razões diferentes, acreditamos que podemos tecer compreensões sobre o mundo da vida em relação com o mundo cultural onde se situam as teorias e práticas (amálgama de práticas e teorias, práticas teóricas, teorias praticadas que constituem as formações docentes e discentes), conforme vimos aprendendo ao ler e ao nos debruçarmos com mais cuidado e atenção nos escritos de Bakhtin, colocando-os na compreensão singular da vida, como o conjunto de atos responsivos aos outros com quem convivemos direta ou indiretamente por meio do diálogo. A vida no cotidiano escolar está impregnada de acontecimentos que buscamos compreender e as narrativas pedagógicas trazem um conteúdo impregnado e próximo do mundo da vida, embora já tenha se tornado, ao serem escritos, matéria e, como tal, ideológica e cultural.

Bakhtin se apoia muito bem na literatura para sustentar suas teorias. Nós, do lugar onde nossos pés pisam, nos apoiamos nas narrativas pedagógicas, nas “pipocas pedagógicas”¹ e outras escritas docentes e discentes, as quais nos servem de muitas maneiras e que, em si, apresentam um determinado modo de produção

1. As pipocas pedagógicas compõem um gênero narrativo de escrita, criado no exercício de profissionais da escola em narrar suas experiências e compartilhá-las nos encontros presenciais e virtuais do GEPEC-Unicamp. São textos curtos que narram o cotidiano desses profissionais deixando ecoar a experiência e o cotidiano, com todas as suas contradições.

de conhecimentos e saberes. Neste texto, como já afirmamos, nos apoiamos em duas narrativas de duas professoras do ensino fundamental I.

Nossa metodologia de estudo e as primeiras produções do Grubakh

No decorrer do primeiro ano de estudo do Grubakh, em 2014, produzimos alguns textos que nos ajudaram a decidir o que e como estudar para compreender as teorias advindas do Círculo de Bakhtin. Embora um caminho didático possível fosse seguir um glossário de conceitos, optamos por trazer a arte urbana de Zé Pretinho para dialogar com *Arte e responsabilidade* (Bakhtin, 2003, pp. XXXIII-IV), já tomando o ato responsável como base e justificando outra escolha de leitura: *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010). Indicamos no grupo a leitura da primeira edição em português, da Pedro & João Editores, como livro de cabeceira, de bolso e de coração.

Em julho de 2014,² tratamos do gênero do discurso em sua relativa estabilidade, designando a investigação narrativa como uma espécie de “quebra” do gênero discursivo tese ou dissertação acadêmica.

A aridez, a formalidade e a sisudez do gênero dissertação são quebradas pela fluidez de um texto que tangencia o literário e vai conduzindo o leitor a se embrenhar pela trajetória de pesquisa da autora. Tanto as escolhas lexicais, que remetem aos relatos de viagens e textos memorialistas, quanto a arquitetônica do texto, nos remetem a gêneros da ordem do contar-se pouco usuais na esfera acadêmica e que borram as fronteiras entre os gêneros mais subjetivos

2. No 62º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos – GEL ocorrido na Unicamp de 30 de junho a 3 de julho de 2014, participamos juntos, em um simpósio, de quatro comunicações com esta temática. Um deles foi elaborado em um texto que saiu pela *Revista Lusófona* em 2015.

como a autobiografia, o relato pessoal de viagem e mesmo textos literários nos quais a subjetividade pode emergir. Por outro lado, a intenção discursiva, o conteúdo temático e a posição dos interlocutores delimitam fronteiras e inserem o texto no gênero dissertação acadêmica. (Rodrigues; Prado, 2015).

Especialmente, duas orientandas de Guilherme Prado no GEPEC assim definiram a investigação narrativa (auto)biográfica:

Quando o pesquisador investiga sua própria prática profissional, os dados são produzidos a partir dos seus registros que, nesta perspectiva metodológica, são sempre narrativas sobre a prática. Ou seja, o registro do percurso é também fonte de dados e um modo privilegiado de produção de conhecimento porque, ao narrar reflexivamente o processo em curso, o pesquisador conquista compreensões que dizem respeito à questão da pesquisa, ao movimento metodológico que vai acontecendo, aos encaminhamentos mais adequados a fazer, à experiência pessoal de construção de saberes, dentre outros (Prado; Soligo; Simas, 2015).

No GEPEC temos assumido alguns princípios que orientam a metodologia narrativa de pesquisa:

1. quando professores narram suas experiências a outros, oralmente ou por escrito, ressignificam a experiência narrada a partir do excedente de visão constituído no diálogo que se instaura na dinâmica narrativa;
2. a prática de narrar as experiências pedagógicas vividas gera uma exotopia narrativa que possibilita novas compreensões acerca do narrado;
3. os professores-narradores, compreendendo-se enquanto personagens de suas próprias narrativas, dão novos sentidos às experiências pedagógicas vividas e constituem memórias de futuro a orientar tanto

novas produções narrativas como também a produzir práticas pedagógicas fundadas no diálogo;

4. o exercício de narrar possibilita que os professores exercitem o calar-se e a escuta sensível junto com outros professores (Prado, 2014, p. 384).

Portanto, na metodologia narrativa em diálogo com a perspectiva bakhtiniana, temos narrativas na fonte de dados – geralmente produzida em grande parte antes do programa de pós-graduação; como modo de compor textos pessoais e profissionais – a partir de sua aproximação com as narrativas orais quando contamos um fato vivido para alguém; por manter-nos pesquisando, com nossos outros, enquanto narramos e produzimos conhecimento ao nos expressarmos narrativamente – o que contribui com as escolas tanto da temática quanto dos dados a serem analisados.

O ato de narrar passa a ser também ato de escrita,³ por estar atrelado muito mais ao ato responsável do docente, na interação alteritária com seus estudantes durante o processo narrativo, seja quando produz seus dados⁴ (materialidade ou *corpus*), seja no percurso investigativo acadêmico.⁵

O ato de narrar, oralmente ou por escrito, é assumido como ferramenta que enuncia o contexto ideológico-social que possi-

3. Escrita, aqui, como capacidade específica da espécie humana de sintática ou de modelização primária de dar infinitos sentidos ao mundo em que vive ou de criar, por meio de signos, infinitos mundos possíveis (Sebeok, 1984; Ponzio, 2013; Ponzio; Petrilli, 2001).

4. As pesquisas no GEPEC têm se ancorado na prática docente e, se não fazem das suas produções anteriores a totalidade de seus dados/materialidade de análise/interpretação, ao menos constituem explicitamente a pesquisa. As orientandas do prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado trazem seus dados para a pesquisa e algumas vezes continuam a produzi-los durante os anos das pesquisas. Para decidir o que passa a constituir esses dados dentre toda a produção, faz-se um inventário dos guardados, um memorial da pesquisa e toda escolha é feita na relação da pesquisadora com sua intenção – narrativa – da busca que empreende.

5. No GEPEC tem acontecido sem que nos afastemos do trabalho, seja das funções de professoras ou de formadoras ou gestoras.

bilita a investigação narrativa, em sua radicalidade, “sem álibi”, conferindo à narrativa potência para se tornar uma “escrita como evento” (Serodio, 2014; Serodio; Prado, 2017).

Nesta radicalidade, as metanarrativas – narrativas das narrativas – produzidas no Grubakh surgem como processo de estudos da filosofia bakhtiniana, o qual, por se desejar vinculado aos nossos interesses investigativos vitais, faz-nos acreditar na legitimidade científica da metodologia narrativa fundamentada na filosofia bakhtiniana.⁶

A ideia da metodologia de estudos baseada nas narrativas produzidas pelos participantes⁷ se origina nos encontros formativos dirigidos por Guilherme do Val Toledo Prado em suas aulas, orientações, coordenação de seminários de pesquisa e encontros informais. A concretização narrativa do contingente mundo da vida que impera nas relações entre professores, estudantes e funcionários na escola, como as pipocas pedagógicas (Campos; Prado, 2013; Campos; Prado, 2014; Campos; Prado, 2015), são, também, mote para encontros de formação docente.

Assim, não é possível separar o modo de funcionamento de nossa produção de conhecimentos no Grubakh daquele do GEPEC, em que está imbricado à produção narrativa docente, de um professor implicado com suas aulas não indiferente aos seus estudantes. Tanto a metodologia narrativa de pesquisa se dá dentro de uma *cientificidade* narrativa, na qual não só a produção de narrativas é formativa para o professor-autor, como também nossos encontros do grupo baseiam-se nesse percurso teórico-metodológico.

6. Como que fechando um ciclo para começar outro, fizemos em uma produção coletiva, no qual explicitamos esse processo interpretativo/formativo que foi o artigo “Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa do estudos do Grubakh”, em nome de Serodio e Prado (2015), para apresentar enquanto comunicação no VII Seminário Fala Outra Escola: “teu olhar trans-forma o meu?” e que comporá um *e-book* homônimo. Este texto conta a forma como estamos produzindo nossos conhecimentos bakhtinianos na expressão metanarrativa de nossas narrativas docentes e/ou pipocas pedagógicas.

7. Geralmente professoras na escola pública, mas também da rede particular.

O que nos movimenta para a produção narrativa

Era uma vez uma senhora (jovem, a senhora) que resolveu entrar (de fininho...) num grupo. Enamorava-se do moço, de longe. Partilhava com ele os dizeres e pensares. E agora, atrevida, resolveu fazer dele, a sua leitura. Por onde deveria ela, a jovem senhora, começar? (Adriana Pierini, linha de tempo do Grubakh, 25/08/2015)

Neste tópico, reunimos aqueles enunciados que mostram a presença do “amor” em nossas expressões, anteriores ou contemporâneas ao movimento de escrita deste texto, como no caso de Adriana Pierini, apresentando-se e querendo saber como pode começar a participar do Grubakh, devido a um “en-amor-amento” pelo moço Bakhtin.

Como, também, na declaração da Marissol Prezotto que, após um dia de intenso trabalho na escola, deu uma pausa para a leitura, grifou os trechos-palavras⁸ que dialogavam com ela no momento:

[...] se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras. Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que as incorpora à sua própria unidade.

[...] a culpa também está vinculada à responsabilidade. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.

E novamente é nas palavras que ela se encontra:

8. Estamos nos referindo à leitura do “Arte e responsabilidade” (BAKHTIN, 2003, pp. XXXIII-IV), propondo que a partir da leitura, fizéssemos uma narrativa daquilo que a leitura suscitou em nós no momento.

Ser responsável?

Esse tema vem permeando toda a minha formação como professora e pesquisadora e, na semana passada, veio à tona novamente quando sou chamada por uma das coordenadoras da escola em que atuo como professora do 3º ano do ensino fundamental I propondo uma alteração na formatação do relatório de um aluno de inclusão.

No momento, falei que retomaria e veria em casa.

Fui para casa e voltei-me para as minhas palavras sobre o aluno Rafael. Debrucei-me sobre o formato da escrita proposta e não havia alterações gritantes. Era uma questão de forma e não de conteúdo. Fiquei inquieta. Guardei as escritas e, após dois dias, volto a me encontrar com ela novamente. Não posso alterar o jeito da minha escrita que revela as sutilezas de Rafa no trimestre avaliado, mas mais do que isso, não posso alterar um jeito delineado anteriormente para mim e para a família no meio do processo.

É a unidade que procuro comigo, com meu aluno, com meus parceiros de trabalho. Parece birra, mas não é! É compromisso, responsabilidade com o que acontece no dia a dia, nas escolhas que faço com o aluno e comigo mesma. Não posso separar o jeito de escrever do jeito que ajo com ele e comigo mesma. Eu e Rafa estamos ligados um ao outro pelo afeto, pelo olhar e pela resistência que apresenta em não querer ler e escrever. É neste ato do viver e do compreender que estamos ativos.

Não alterar a escrita é uma forma de afirmar a minha responsabilidade com a vida que está ali posta, seja a minha ou a dele. Vamos ver o que acontecerá, pois mandei a escrita novamente e ainda não obtive resposta.

Mas como diz Bakhtin (2003), a escrita é algo singular em mim que revela a minha unidade da minha responsabilidade como pessoa e professora que sou!

Mari

31/08/2015

É de dentro do ato da escrita que Marissol Prezotto busca um caminho de unidade, para que cada sujeito pudesse se manter em sua integridade na relação, sem se submeter a determinações de pré-conceitos ou pré-julgamentos ou regras produzidas para situações ideais, ou pior, na dependência do mercado como valor que submete as próprias ações, retirando-as das relações reais e não indiferentes uns pelos outros, entre todos os sujeitos envolvidos no ato. Olhar para o registro que fez sobre o momento e, atentamente, para o aluno, faz com que Marissol evidencie o seu dever em relação a ele “levando em consideração” sua participação efetiva e responsável de si mesma.

Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade do sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. Além disso, todos esses momentos – que, de algum ponto de vista abstrato, parecem ter um significado diverso – em vez de serem empobrecidos, são admitidos em toda a sua plenitude e verdade; em consequência, a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade. (Bakhtin, 2010, p. 80).

É nessa partilha do cotidiano da vida plena e repleta de ações que a professora constitui um olhar atento ao ato responsável, evidenciado quando relaciona o que viveu ao outro e, assim, possibilita uma condição de identificação de um conhecimento produzido naquele momento.

Sabemos, e é justamente por isso, que é dentro dos propósitos emotivos-volitivos que nossos atos não são produtos de disputa de

poder – ou birra – e que resolvemos enfrentar a tendência à estabilidade do mundo teórico com nossos enunciados concretos dos acontecimentos que nos cerca.

É claro que se pode transcrever tudo isso em termos teóricos e expressá-lo como lei constante do ato, porque a ambivalência da língua o permite, mas obteríamos uma fórmula vazia, que necessitaria ela mesma de um real conhecimento singular, para não retornar nunca mais, na consciência, para sua identidade conteudística. (Bakhtin, 2010, pp. 94-5).

O rememorar desse momento na escrita e na partilha faz com que essa experiência (Dewey, 2010) convide outros participantes do grupo a se colocarem e a lerem suas narrativas.

De partilha em partilha, emergência de outras possibilidades enunciativas

A importância de ter um grupo, uma “comunidade semiótica” que partilha interesses sociais (Bakhtin; Volochinov, 2006, pp. 45-6) que se debruça nos intentos da bibliografia bakhtiniana é o que sustenta o trabalho de uma professora da educação infantil, que pesquisa sua prática para compreender-se nessa trama chamada Educação, segundo ela. Dentre os emaranhados dessa trama, impetra-se um desígnio à professora, denominado “escrita avaliati-va”; uma escrita imposta pelo sistema escolar, que obriga todos os professores da rede municipal de Campinas a registrar sobre o trabalho pedagógico e sobre a criança de maneira individual, porém, dentro do grupo.

Assim, trazemos para essa *conversa de texto*⁹ um fragmento da vida na escola dessa professora, Grace Chautz. Um acontecimento que ela vivenciou e conta, na tentativa de compreender-se nesse sistema imposto à ela e à sua escrita, que se mostrou ter (a escrita) um caráter eminentemente revolucionário (amoroso), que amedronta aqueles que a leem, e, ao fazê-lo, dá-se um movimento em direção de tolhê-la e sufocá-la, antes de chegar aos leitores para quem foi dirigida a escrita – os pais das crianças avaliadas – para que não diga o que queria dizer. Dessa forma, o ato revolucionário é o de manter a escrita e deixá-la tomar seus rumos, travando um embate inevitável com o sistema, representado pela gestão da escola, ainda que acolhido e apoiado pela supervisora.

Era final de semana e tinha pela frente a responsabilidade de tecer 28 avaliações. Avaliações das minhas crianças, considerando cada uma singular e parte de um grupo. Foi quando iniciei a escrita e mergulhada nos acontecimentos da vida na escola fui tecendo e tecendo, com um desejo imensurável de ver a peça pronta. Cada palavra tecida e a sensação de reviver o vivido. A primeira avaliação pronta e a sensação de prazer tomava conta do meu corpo, como se aquela peça fosse a mais rara de todas. Minha reação? Compartilhar com a gestão da escola. Depois de dois dias sou chamada nas dependências da sala da gestão para a devolutiva do texto. O barulho das crianças, o entra e sai de pessoas da sala, o cheiro da comida e a luz que entrava pela janela, compunham meu olhar sobre a cena. Em cima da mesa, meu texto impresso e todo riscado com canetas esferográfica e marca texto. Meu coração acele-

9. Ao escolher “conversa de texto” ao invés de “texto” ou mesmo “metanarrativa”, Grace Chautz quer enunciar a proximidade do contato de vida real que nossas preocupações com o texto ultrapassam, ou melhor, sustentam nosso interesse por dizer de maneira a nos fazer entendidos porque o que nos impele é nossa relação com o outro por quem não somos indiferentes, com outros que têm esse mesmo interesse. Contudo, fazemos isso em uma relação de vida realmente vivida, de conversa e não de argumentação.

ra e em câmera lenta começo a ouvir a voz daquela que sentenciará minha escrita. E foi mais ou menos assim: “Grace, lemos a sua avaliação e assim: está ótima, ótima mesmo. Só fizemos algumas sugestões que gostaríamos que acatasse.” No texto, avistava com a vista embaçada uma chave bem grande com letras garrafais que diziam TIRAR. Aquele sugestão cortou-me e a voz, já embargada, soou: “Gostaria de saber o motivo.” E a resposta: “Então, é que você escreve muito bem e nossa comunidade de pais é em sua maioria analfabeta. Seu texto é lindo, mas não tem funcionalidade para os pais.” As palavras eram lançadas e meu corpo tremia. A voz continuou: “Além do mais, o texto trata de coisas muito pessoais que podem conduzir os pais a fazer uma reclamação contra a escola.” Tomada por uma revolta imobilizante, me calei. Agradei e sai da sala. Essa pessoa foi atrás de mim e me disse: “Ah, ia me esquecendo. Você lerá sua avaliação hoje na reunião de professores. Tire os parágrafos sugeridos que ficará perfeito.” Imediatamente disse a ela que não me sentia à vontade, mas ela insistiu. A reunião começou, as professoras fizeram a leitura de seus textos e chegou minha vez. Minha voz estava trêmula, minha boca começara a secar. As palavras dançavam no texto e ali transgredi, li o texto na íntegra e ao final a sentença de todo o grupo, exceto dos que se calaram: “Você deve TIRAR... pois essa comunidade não vai entender”. Estava imersa em um discurso preconceituoso e naquele momento me calei. Cheguei em casa e chorei. Depois de chorar, fui até a supervisão e lá contei o ocorrido e a pessoa que me ouviu leu o texto. Eu não sabia o que viria. Ao terminar me disse: “Grace, você não tirará uma só vírgula. Vá até a gestão e comunique essa decisão.” Naquele momento apertei aquela mão em despedida, tomando forças para enfrentar o embate. O embate iniciou e meu texto tomou vida. Nenhuma palavra fora extraída dele. E os pais? Esses, deleitaram-se na leitura de um texto sobre a VIDA na escola.

A narrativa acima conta sobre alguns parágrafos do texto avaliativo, que ao serem analisados pela gestão da escola foram considerados inadequados, pois a inserção dos mesmos ao texto acarretaria incompreensão por parte da comunidade leitora, que por ser analfabeta funcional, na concepção da gestão escolar em questão, não entenderia, assim eliminando o caráter funcional da avaliação. Segue o trecho tolhido e a ele, a narrativa avaliativa¹⁰ da professora aos pais.

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.” Iniciar a escrita dessa avaliação com essa frase de Antoine de Saint-Exupéry, encontrada no livro *O pequeno príncipe*, significa dizer que o que as crianças viveram na escola nos últimos quatro meses do corrente ano de 2015, apenas elas conseguirão expressar ao olharem para seus corações. Minha tarefa aqui é a de trazer à tona o invisível. Uma tarefa complexa e quase impossível. No entanto, tentarei lhes contar aquilo que nem meus olhos viram, mas que aqueceu meu coração, de maneira que compreendam o quão libertador é, deixar a criança ser criança e nos ensinar a sermos crianças, com a capacidade que apenas elas têm de nos impregnar.

Assim, inicio lhes contando um pouco sobre o que construímos nos meses de maio, junho, julho e agosto desse ano, sem a pretensão de contemplar tudo. No entanto, tentarei fazer um exercício de lhes contar o invisível, na tentativa preme de conseguir.

Esses meses foram carregados de intensos acontecimentos que compuseram a tônica do trabalho. Foram eles: a greve dos servidores públicos municipais, a doença do meu filho que quase o ceifou, o recesso escolar, a vida sendo gerada através da gravidez da Diana,¹¹

10. Texto escrito pela professora Grace Chautz para compor a introdução da avaliação das crianças da sua turma de dois e três anos, no mês de agosto de 2015.

11. Profissional da educação, com cargo de “agente de educação infantil” ou monitora, que atua na sala de aula da professora Grace Chautz.

o nascimento dos netos da Neusa¹² que tem uma história de trinta anos na escola e a instabilidade de profissionais da sala no período da tarde devido à falta de funcionários, que acarretou angústia ao trabalho da Juliana.¹³ Destaco aqui esses acontecimentos, pois somos sujeitos que carregamos conosco uma história pessoal, que irá ao encontro das histórias de cada criança a nós confiadas. Somos humanos em constante processo de transformação e não nos desvencilhamos de nós no contato com as crianças. E, nessa relação, elas nos constituem. Foram meses onde pudemos intensificar as relações e a aprendizagem de ambas as partes, jorrou...

Ora, a materialidade do texto não lhe permite mais apagá-lo. É como se ele tivesse vida própria, não cabendo mais a ela decidir sobre seu futuro. Assim, o embate fora inevitável e o texto não pôde ser apagado, mas cada vez mais à sua tinta se misturou a uma gama de outros compostos que fortaleceram sua composição. Sim, a vida estava adentrando o espaço da escola e impregnando as pessoas, causando reações diversas. Isso tem a ver com o ato responsável que invade a prática pedagógica da professora, impetrando uma ação que não pode mais ser descolada da vida. Sem nos esquecermos da inevitável co-constituição dos sujeitos, em nossa incompletude/desejo de completude, como nos mostra Geraldi “Se a experiência vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude.” (Geraldi, 2010, p. 157).

O trecho a seguir conta como ela finaliza seu texto avaliativo sobre uma das crianças da sua turma:

12. Profissional da educação, com cargo “agente de educação infantil” ou monitora, que atua na sala de aula da professora Grace Chautz.

13. Profissional da educação, com cargo “agente de educação infantil” ou monitora, que atua na sala de aula da professora Grace Chautz.

Contar sobre a Aghata é contar sobre uma criança que vem construindo sua identidade tentando enxergar-se no mundo. No mundo da sua casa e no mundo da escola. Esse último mundo, pretende conhecer o primeiro mundo, auxiliando essa criança na constituição de si, na compreensão de que é única, e, assim, essencial para a turma de crianças e educadoras que a cerca. Aghata tem sido uma criança feliz na escola, vivendo construções, desconstruções e reconstruções diárias, permitindo a ela simplesmente SER CRIANÇA.¹⁴

Como vimos nas anotações, as gestoras argumentam que ela utiliza um jogo de palavras desnecessário e incompreensível para uma suposta comunidade de analfabetos funcionais. E depois, na leitura para os pais, não foi incompreensão o que a professora encontrou.

Fica, assim, um pensamento sobre o conflito que surge na avaliação da professora lida pela gestão: “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes.” (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 45). Nesse caso, como um subentendido ideológico¹⁵ de uma classe em relação à outra.

Não seria o confronto de interesses sociais que poderiam – e podem – emergir de um entendimento não esperado por elas na reflexão e na refração dos signos, parte já de um conflito, signo de um diálogo inescapável? Não seria a própria (in)compreensão das gestoras de um texto fora da conformidade com o conteúdo genericamente reconhecido e aceito como válido por elas, de cul-

14. Parte do texto escrito pela professora Grace para compor a avaliação de uma de suas crianças da turma de dois e três anos, no mês de agosto de 2015.

15. “Os subentendidos, portanto, não são emoções individuais, mas atos necessários, que seguem regras sociais” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 195).

pabilização dos pais “analfabetos funcionais” e de crianças “filhas de analfabetos funcionais” em confronto com a exposição narrativa da realidade da escola feita com gente, com um discurso sobre e da escola por alguém que se importa amorosamente com cada uma das crianças um grito decorrente da compreensão ou sentidos inesperados?

Continuando a narrativa da professora da educação infantil em seu esforço investigativo, a professora Grace Chautz afirma que o Grubakh tem sido um espaço onde ela se fortalece e encontra possibilidade de realizar esse diálogo, o encontro de um “auditório social” (Bakhtin; Volochinov, 2006) para suas emoções e seus pensamentos. Após esse acontecimento ela se permitiu escrever tentando interpretar o ocorrido, assim, novas linhas se inscrevem no corpo dessa trama, permitindo metanarrar o acontecimento, na tentativa de compreendê-lo e transformá-lo em uma microrrevolução, por um ato de amor.

Na tentativa indelével de constituir-se no processo, inicia essa metanarrativa¹⁶ com enunciados bakhtinianos que dizem:

Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele, compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável e não a minha abstração.

Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável (Bakhtin, 2010, p. 66).

16. Uma narrativa da narrativa que trago para o texto em seu início.

O que se apresenta é a busca de compreensão de sua participação no evento narrado, não só como autora, mas como participante do acontecimento narrado. Somente do interior de sua participação pode ser compreendida a função de cada participante. O que ocorre no acontecimento, em que os participantes são responsáveis (se não estiverem a serviço de uma força abstrata ideal, como a obediência cega a uma identidade, a um dogma, ou à força destrutiva da indiferença pelo outro), é a busca de compreensão de seu lugar em relação aos outros; potencializada pela função social do profissional da Educação. E correspondida alteritariamente, buscando, subjetivamente, sentido para os atos de escrita, de relação com seus estudantes e os seus familiares: atos responsáveis.

Assim, a compreensão dos estudantes, com quem convive – que ela busca tanto enquanto participa com eles dos acontecimentos que paradoxalmente ela não pode ver – é refletida e refratada na escrita, possibilitando a ela ver e dar a ver as subjetividades das pessoas e de seus grupos e comunidades de prática.

A seguir ela continua, dizendo algo que não concebíamos como algo dito pelo outro no momento do ato da nossa escrita, mas ao mesmo tempo foi essa escrita, ao existir, que trouxe à tona um conhecimento sobre esse outro-outro, agora do ponto de vista das subjetividades sociais, que nos ajuda a conhecê-los e ao mesmo tempo a posicionarmo-nos em nosso não álbi nesse processo, em nossa unicidade à luz de um valor real. Não partindo dos subjetivos sociais – embora nos constituam a todos – mas partindo da real amorosidade e não indiferença que nos torna partícipes do mesmo evento, constituintes e constituídos no momento do ato, com e pelo outro, emotiva-valorativamente.

Desde o momento em que eu afirmo o meu lugar único no existir único da humanidade histórica, desde o momento em que eu sou o seu não álbi, isto é, estou com ela em uma relação emotivo-volitiva

ativa, eu entro em uma relação emotivo-volitiva com os valores por ela reconhecidos. Claro, quando falamos dos valores da humanidade histórica, damos uma entonação a tais palavras, não podemos fazer abstração de uma determinada relação emotivo-volitiva com eles; esses valores não coincidem para nós com o seu conteúdo-sentido; eles se correlacionam com um participante único e se iluminam com a luz de um valor real. A partir do lugar único que eu ocupo, abre-se o acesso a todo o mundo na sua unicidade, e para mim, somente deste lugar. Como espírito desencarnado, ao invés, eu perco a minha necessária relação de dever com o mundo, perco a realidade do mundo (Bakhtin, 2010, pp. 105-6).

Recorrer à supervisão¹⁷ permitiu a ela dar um passo na direção desse outro-outro se ver na dinâmica do sistema das subjetividades sociais e na unicidade da relação emotivo-volitiva com os valores por ambas reconhecidos. Se tivesse se calado, omitiria-se e arrancaria desse outro e do outro de si que surge na escrita, a possibilidade de enxergarem-se. Existe responsabilidade nisso. Ela diz, e nós reiteramos: esse é um ato emotivo-volitivo de amor revolucionário nesses nossos tempos.

Com Bakhtin ela não se sente mais só, pois compreende que fala de um lugar único e desse lugar pode se posicionar, sem pensar que está enfrentando para ferir, como pura rebeldia, ou *birra*. A sensação de rebeldia quando temos um propósito que difere do esperado e marcado como “o correto” acontece quando nos esquecemos que não levamos em conta que esse “modo correto” o é para um certo modo de pensar as relações sociais. Ao contrário, o que estamos fazendo é enfrentá-lo na ânsia de não nos omitirmos em nossa responsabilidade. Referimo-nos à busca pelo ato de

17. Função profissional dentro da hierarquia da gestão na Secretaria Municipal da Educação na Prefeitura Municipal.

nos posicionarmos diante do vivido e, com esse posicionamento, assumirmos tudo que pode ocasionar.

Quando a professora Grace Chautz se põe a ler ao grupo de professores um texto submetido à gestão escolar, recebendo determinações para que certos trechos fossem tolhidos, traz para a cena a possibilidade de contrapor valores e chocá-los no sentido de se rasgar em responsabilidade para com o grupo. Uma gama de conceitos e valores se movimentam e ali acontece uma transformação: a partir daquele momento, comunidade escolar e comunidade local se abrem para um diálogo que engendra sentidos. Estes que, por sua vez, poderiam não existir, caso a postura da professora tivesse sido a de se proteger no manto da obediência, como álibi, nesse acontecimento.

Exercício de metanarrar – para finalizar...

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorar sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (Bakhtin, 2010, p. 127).

Metanarrar – narrar o narrado de outro modo, em outro tempo, com outros interlocutores – tendo como interlocutor Bakhtin e a linguagem como ponto de vista, com sua ontologia e epistemologia, aprendendo a borrar as fronteiras ideológicas de modernidade capitalista e nos permitir agir com emoção-volição, faz-nos ver que a panfletagem nem um poste tem *razãoemoção*! Um ato de amor fica sendo, mesmo, um ato revolucionário.

Grace Chautz, professora de educação infantil, produziu conhecimentos ao interpretar amorosamente suas narrativas sobre

um acontecimento. Marissol Prezotto também, quando pôde se dar conta que em suas palavras escritas de maneira que *se toquem e nos toquem* adquirem unidade, pois são incorporados à sua própria unidade, dentro da realidade cultural-histórica em que o ato é realizado, penetrando na série temporal da vida, da culpa e da responsabilidade por elas. “O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (Bakhtin, 2003, p. XXXIV).

Assim como os campos da cultura humana que em si são estranhos uns aos outros, só assumindo unicidade do ato responsável de um sujeito expressivo e falante a outro.

Ao nos debruçarmos sobre as metanarrativas aqui apresentadas, podemos ver que o ato responsável não se desvincula da ação de escrever porque estão intimamente ligados ao ser repleto de amorosidade que se faz presente no diálogo com as palavras, consigo mesmas, na dialogia interna e conosco enquanto estávamos no momento de partilha do encontro e enquanto escrevíamos.

É na escuta sensível de todos os instantes vividos que fomos nos constituindo pessoas-pesquisadoras que respondem às novas orientações, às novas reflexões e a um novo jeito de olhar redirecionando uma prática dialogada repleta de confiança e atos amorosos uns com os outros.

A narrativa, a partir dos aportes bakhtinianos, como metodologia de pesquisa, desde a produção da materialidade, acompanhando-nos em nossos estudos e nossas buscas por percursos estimulados por nossas intuições, impressões presentes em excidentes de visão, no encontro com outros, de nós mesmos e de outros, torna-se ela mesma um acontecimento singular e produtor de conhecimentos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. e VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAMPOS, Cristina Maria e PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.
- _____. *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2014.
- _____. *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. “Palavras escritas, indícios de palavras ditas”. In GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010, pp. 149-64.
- PONZIO, Augusto. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João, 2013.
- PONZIO, Augusto e PETRILLI, Susan. *Thomas Sebeok and the signs of life*. Wayzgoose: Icon Books, 2001.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo. “Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional pessoal e profissional”. *Interfaces da Educação*, v. 4, n. 10, pp. 149-65, Paranaíba, 2013.
- _____. “Narrativa e pesquisa: perspectivas implicadas”. In *V CÍRCULO: rodas de conversa bakhtiniana: praça pública, multidão, revolução, utopia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. pp. 383-8.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. “Pesquisa narrativa em três dimensões”. *Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA – 16 a 19 de novembro 2014*, CD ROM. UERJ. Disponível em:

- <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015
- RODRIGUES, Nara Caetano e PRADO, Guilherme do Val Toledo. “Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação”. *Revista Lusófona de Educação*, v. 29, n. 29, América do Norte, jun. 2015. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>>. Acesso em: 07 set. 2015.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2009.
- SEBEEK, Thomas. *The play of musement*. Bloomington: Indiana University Press, 1981.
- SERODIO, Liana Arrais. *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica* (Tese de doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000926842&opt=3>>. Acesso em: 07 set. 2015.
- SERODIO, Liana Arrais e PRADO, Guilherme do Val Toledo. “Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa”. *Educação em Revista*, v. 33, Belo Horizonte, e150044, 2017. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150044>>. Acesso em: 07 set. 2015