

An abstract painting featuring two women's faces. The woman on the right is more prominent, with a wide, open-mouthed smile. Her face is rendered in a mix of bright colors: yellow, green, pink, and red. Her eyes are dark and expressive. The woman on the left is partially obscured and rendered in darker, more muted tones. The background is a chaotic mix of colors, including blue, green, and red, with visible brushstrokes and splatters. The overall style is expressive and emotional.

**Narrar o vivido,
narrar o narrado.**

**Encontros e oficinas
de formação.**

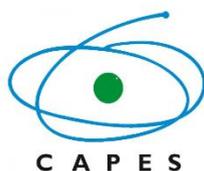
LIANA ARRAIS SERODIO
GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO
VANESSA FRANÇA SIMAS
(ORGANIZADORES)



Pedro & João
editores

Narrar o vivido,
narrar o narrado

Encontros e oficinas de formação



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)
- Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)
- Finance Code 001 em conformidade com a Portaria CAPES nº
206, de 4 de setembro de 2018.

Guilherme do Val Toledo Prado
Liana Arrais Serodio
Vanessa França Simas

Narrar o vivido, narrar o narrado

Encontros e oficinas de formação

Grupo de Estudos Bakhtinianos (GruBakh)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
(GEPEC)
Mestrado Profissional em Educação Escolar (MP)
Faculdade de Educação (FE)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Guilherme do Val Toledo Prado; Liana Arrais Serodio; Vanessa França Simas [Orgs.]

Narrar o vivido, narrar o narrado. Encontros e oficinas de formação.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 589p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-5869-380-2 [Digital]

1. Estudos Bakhtinianos. 2. Narrativas pedagógicas. 3. Encontros de formação 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Paulo César de Campos e Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

A cantiga do livro

Nima Imaculada Spigolon

Leio o livro, ao livro leio
Vou ao ar
Livro mundo, que lê e respira
Me move e inspira

Ao livro leio, leio o livro
Vou ao mar
Livro água, névoa ligeira
Minha margem e beira

Leio o livro, leio o livro
A marear
Livro me lê, alma delira
Soa no ar, tangível lira

Ao livro leio, leio o livro
salgo ao mar
Na algibeira da nau a voar
A ler ao mundo sigo a cantar

Ao livro leio, leio o livro
Vou ao ar
Livro Zéfiro, que me respira
Me move e inspira

Leio o livro, ao livro leio
Vou ao mar
Ler Iemanjá, névoa ligeira
Minha margem e beira

Leio o livro, leio o livro
A marear
Livro me lê, alma delira
Soa no ar, intangível lira

Leio o livro, ao livro leio
Letra a avoar
Na asa da nau, de algibeira
A leitura ao outro erigira

SUMÁRIO

<u>PREFÁCIO</u>	
<u>UM CONVITE AO DIÁLOGO E À (PER)FORMAÇÃO</u>	13
Juliana Vieira	
Inês Ferreira de Souza Bragança	
Nima Imaculada Spigolon	
<u>APRESENTAÇÃO</u>	
<u>DAS NARRATIVAS E OFICINAS SURGE A PROPOSTA DO LIVRO</u>	29
Guilherme do Val Toledo Prado	
Liana Arrais Serodio	
Vanessa França Simas	
<u>NARRADORXS E LEITORXS</u>	55
<u>HELOUISE MILENE DE OLIVEIRA FERNANDES</u>	57
<u>ANA CRISTINA LIBÂNIO LÊ HELOUISE MILENE DE OLIVEIRA FERNANDES</u>	77
Minhas Tardes com Helouise	
<u>LUCIANA VENDRAMEL DE OLIVEIRA</u>	95
<u>CLÁUDIA ROBERTA FERREIRA LÊ LUCIANA VENDRAMEL DE OLIVEIRA</u>	125
Narrativas Entrelaçadas em diálogo com Luciana!	

<u>RAFAEL FONSECA CARDOSO</u>	139
<u>GISELI DE SOUZA LUCAS LÊ RAFAEL FONSECA CARDOSO</u> Será que as coisas no mundo da vida acontecem magicamente?	159
<u>DANIELA MATIELO E CARVALHO EDA</u>	179
<u>GABRIEL DA COSTA SPOLAOR LÊ DANIELA MATIELO E CARVALHO EDA</u> Narrar e constituir-se corpo docente	195
<u>FILIPE VENTOSA DE TOLEDO MELLO</u>	215
<u>GRACE CAROLINE CHAVES BULDRIN CHAUTZ LÊ FILIPE VENTOSA DE TOLEDO MELLO</u> Em correspondência narrativa na forma(ação) de professores	237
<u>CARLA KAORI MATSUNO UEHARA</u>	261
<u>HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA LÊ CARLA KAORI MATSUNO UEHARA</u> Narrar a si e aos outros em si: Quem é a Carla? O que posso dizer da Carla a partir de suas narrações?	281
<u>GISELE CRISTINA BIONDO MARTINS</u>	297
<u>MÁRCIA ALEXANDRA LEARDINE LÊ GISELE CRISTINA BIONDO MARTINS</u> Ensaio de um percurso de formação	345

<u>MARJORIE MARI FANTON</u>	375
<u>MARISSOL PREZOTTO LÊ MARJORIE MARI FANTON</u> Tecendo pontos amorosos e responsáveis para tantos outros...	397
<u>ADRIANO LONGHI COUTINHO</u>	413
<u>MARIA NATALINA DE OLIVEIRA FARIAS LÊ ADRIANO LONGHI COUTINHO</u> Minhas palavras constitutivas na relação com as palavras-sentidos do outro	431
<u>PATRÍCIA HERNANDES CHAVES</u>	447
<u>PATRÍCIA YUMI FUJISAWA LÊ PATRÍCIA HERNANDES CHAVES</u> Narrar com as narrativas e metanarrativas: uma proposta de diálogo	491
<u>THIAGO DE ARRUDA ESPER</u>	513
<u>RUY BRAZ LÊ THIAGO DE ARRUDA ESPER</u> A novidade e a troca	527
<u>PARA NÃO ACABAR A CONVERSA</u> <u>NOTAS DE OCORRÊNCIAS SINGULARES E POSSÍVEIS GENERALIZAÇÕES SOBRE SUAS PARTICULARIDADES</u> Liana Arrais Serodio Guilherme do Val Toledo Prado Vanessa França Simas	541

POSFÁCIO

“QUAL O SINAL DE CASA, MESMO?”

565

Formação, vida, limiar, escritura

Marisol Barenco de Mello

Liliane Corrêa Neves

SOBRE O CRIADOR DA ARTE DA CAPA

589

PREFÁCIO

UM CONVITE AO DIÁLOGO E À (PER)FORMAÇÃO

Juliana Vieira¹
Inês Ferreira de Souza Bragança²
Nima Imaculada Spigolon³

PrefaciAR

1. *Verbo transitivo direto*

fazer, escrever um prefácio para (uma obra)
preambular, prologar, preludiar, proemiar.

2. FIGURADO (SENTIDO) • FIGURADAMENTE

deixar antever; servir de introdução a; preceder, iniciar,
introduzir.

**"aquelas nuvens escuras prefaciavam o temporal que cairia em
seguida"**

¹ Professora da rede pública municipal de Campo Limpo Paulista - SP, mestre em Educação Escolar pelo Programa de Mestrado Profissional - UNICAMP, doutoranda do PPGed da Ufscar - Sorocaba. É membro do grupo de pesquisa interinstitucional POLIFONIA (UNICAMP/UERJ) e NEPEN – UFSCAR. E-mail: juvieira.educ@gmail.com

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal. Coordena o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia <https://grupopolifonia.wordpress.com>.

³ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). E-mail: nima@unicamp.br

Prefaciar, antes de ser palavra classificada em verbo transitivo direto, figurado ou não, é convite, conversa e é também um desafio. Mas Liana, professora musicista narradora pesquisadora bakhtiniana não dá ponto sem nó, ou será nota sem som? Ah...ela dá! Ela dá o tom. Não, ela não dá. Ela compõe o tom, com muitos dos seus-nossos outros. E convida um triopara prefaciar e dividir essa tarefa de leitura e escrita com alegria e confiança.

Ainda sobre o convite, quero dizer que cheguei a me perguntar o porquê. Liana sabe que não sou sabida em Bakhtin como os colegas gepequianos, sabe da minha dificuldade em me aproximar do ⁴Filósofo, sabe que tem-teria muitas opções entre as pessoas do seu círculo para conversar de modo conceitual, filosófico, profundo sobre e com essa obra composicional entre os onze estudantes narradores e os onze leitores formadores. Mas ainda assim fez o convite e, eu poderia não ter aceito? Sim e não. Sim porque a resposta é sempre uma escolha e não, porque sendo uma escolha responsiva, não posso e não quero me furtar de possibilidades de diálogos com meus pares: professoras/es, estudantes do mestrado profissional, colegas de grupo de estudos e sujeitos que são referências nessa minha caminhada de professora-narradora-pesquisadora. (Juliana Vieira)

O desafio se enlaça à alegria e aceite do convite por uma egressa da primeira turma do MP, hoje doutoranda da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma professora-pesquisadora ligada ao MP e a Coordenadora do programa que se unem em leitura, reflexão e escrita. Nesse movimento, voltamos a in-definição da palavra *prefaciar* encontrada no dicionário e, em diálogo com nossa experiência na leitura das

⁴ Ruy Braz, em sua conversa com Thiago Esper denomina Bakhtin como “o Filósofo”.

narrativas, metanarrativas, do texto de apresentação, da escrita dos leitores-formadores e do posfácio, ressignificamos:

1. verbotransitivo direto
fazer, escrever um prefácio para (uma obra)
(*O que é uma obra? Questão provocadora de sentidos encontrada em
"Que é um Autor?" De Michel Foucault,
reflexões de uma conferência na década de 70*)

preambular, prologar, preludiar, proemiar.
(*preliminares e flertes iniciais com a leitura, prolongar-nos,
predispormos, poemar...*)

2. FIGURADO (SENTIDO) • FIGURADAMENTE
deixar antever; servir de introdução a; preceder, iniciar,
introduzir.

(*tentar ver, ser-vir/vir a ser palavra e escuta, vir com e não antes de,
podemos começar
do fim, significar*)

**"aquelas nuvens escuras prefaciavam o temporal que cairia em
seguida"**

**"aquelas narrativas prefaciavam indícios de processos
formativos dos sujeitos"**

Prefaciando uma obra composta de muitas/os autoras/es...
Foucault(1992, p. 38)provoca:

O que é, pois, essa curiosa unidade que se designa com o nome obra? De quais elementos ela se compõe? Uma obra não é aquilo que é escrito por aquele que é um autor? Vemos as dificuldades surgirem. Se um indivíduo não fosse um autor, será que se poderia dizer que o que ele escreveu, ou disse, o que ele deixou em seus

papeis, o que se pode relatar de suas exposições, poderia ser chamado de "obra"? Enquanto Sade não era um autor, o que eram então esses papéis? Esses rolos de papel sobre os quais, sem parar, durante seus dias de prisão, ele desencadeava seus fantasmas.[...] Mas quando, no interior de uma caderneta repleta de aforismos, encontra-se uma referenda, a indicação de um encontro ou de um endereço, uma nota de lavanderia: obra, ou não? Mas, por que não? E isso infinitamente.

Palavras (re) significadas, colocamo-nos a pensar na composição dessa obra que se insere no contexto do projeto formativo do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp. Um programa de mestrado iniciante, com primeira turma em 2018, em uma tradicional e reconhecida instituição brasileira de formação docente nos âmbitos da graduação e da pós-graduação, em ações entrelaçadas de ensino, pesquisa e extensão universitária. E o que leva ao desejo, gestação e movimentos de tessitura de um Mestrado Profissional da FE/Unicamp? A reafirmação de que na produção de conhecimentos científicos e pedagógicos em educação pressupõe o diálogo fértil, instituinte entre escola-universidade, professorxs-pesquisadorxs que escolhem, por opção *epistemopolítica*, habitar esses *espaçostempos* vivendo com eles experiências de vida, pesquisa e formação.

E, assim, a partir de 2018, cada turma de mestrandxsque chega compõe um coletivo de docentes em formação que se une aoutrxs docentes da universidade e da escola, e seguem juntxs suas trajetórias de pesquisa, em movimentos já vividos nas escolas, trazem histórias e questões que configuram campos problemáticos e fertilizam encontros nos diversos grupos de pesquisa, nas atividades acadêmicas do MP e nas várias disciplinas. Entre as

disciplinas “Oficinas I e II”, dois componentes curriculares de 30h cada um, o que propõe? Pelo catálogo dos cursos de pós-graduação da Unicamp “debater a pesquisa em educação”, no convite da Professora Liana Arrais uma formação coletiva, incluindo “momentos de interação e troca de saberes a partir da uma horizontalidade na construção do saber inacabado. Sua dinâmica toma como base o pensamento de Paulo Freire no que diz respeito à dialética/dialogicidade na relação educador e educando⁵”. Encontro, diálogo, formação, trabalho...

Oficina “lugar onde se exerce um ofício”, “lugar onde se verificam grandes transformações” (FERREIRA, 1999). Na definição dicionarizada encontramos a oficina como lugar, espaço-tempo de trabalho, de transformações. A oficina pedagógica retoma e recria esse sentido, se afirma como lugar de encontro, de diálogo, de trabalho e formação. Considerando a formação como transformação pessoal-coletiva que se potencializa na vivência de espaços/tempos de reflexão e partilha [...]. (BRAGANÇA; PEREZ; SANTANA, 2014, p.116).

Ao adentrarmos as páginas do livro *Narrar o vivido. Narrar o narrado. Encontros de formação* encontramos o transbordamento de encontros, diálogos e trabalho entre mestrandxs do MP, a professora e um coletivo de leitorxs. Ouvimos as primeiras notas: obra coletiva, de forma inicialmente definida, oficinas planejadas por cada um/uma; leituras; escrita de narrativas e metanarrativas com endereçamento, já que os estudantes sabiam que seriam lidos pelos leitores-narradores-formadores e, por fim, os textos-conversa com os convidados. Encontro de vozes, silêncios,

⁵<https://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>.

escuta, palavras ditas, lidas e escritas, olhares, gestos, sentires, subjetividades e corpos na relação consigo e com outros. Uma sinfonia de gentes. Uma regência intuitiva, amorosa e não indiferente atenta aos tons, movimentos, sons e pausas.

Das preliminares e flertes iniciais na leitura das narrativas, impressões, registros de vivências sobre e com as oficinas dos alunos regulares e especiais do mestrado profissional, sentimos vontade de estar junto, ali com todas e todos e re-fletir sobre essas variadas linguagens, porque tendemos a privilegiar uma e secundarizar as outras, ou até mesmo esquecer-las. E se nos expressamos com mais frequência por meioda linguagem verbal e escrita, ficamos imaginando como seria dizer sem palavra, aguçar a escuta, o olhar, o tato, o corpo... Desafio colocado: cada umx fez o planejamento cuidadoso de uma oficina, desenvolveu, todxs narraram as experiências vividas e retomaram reflexivamente as experiências posteriormente por metanarrativa. Leitorxsconvocadxs, sensíveis, generosos em cada palavra e ensinamentos reflexivos e responsivos sobre/com a filosofia bakhtiniana em diálogo com os mestrandxs, as aprendizagens, as oficinas.

O prolongamento da leitura e predisposição para busca de possíveis indícios de processos formativos nas oficinas, trouxe Josso (2010, p. 48), que afirma que “a formação é experiencial ou então não é formação, podendo ser mais ou menos significativa”. Fica evidente nos registros escritos de cada estudante, o caráter de experiência dado às oficinas, algumas mais e outras menos significativas para cada sujeito.

“Um clima de estranhamento pairava na sala, estávamos aguardando a oficina da professora Helouise. Ela havia dito no último encontro que tinha algo em mente para apresentar para

nós, porém parecia reticente e não nos disse sobre o que se tratava, estávamos no escuro. Para aumentar a dúvida e o estranhamento, a professora entrou na sala vestida tal qual uma pessoa do oriente distante, cabelo preso ao melhor estilo “Mulan”, camiseta do Japão e um sorriso estampado no rosto. Movimentos lentos, precisos, que a primeira vista pareciam simples, porém complexos os eram, marcaram a tônica da oficina que nos foi oferecida por ela. Quando terminamos, todos, que a princípio pareciam inseguros e agitados, estavam confiantes e calmos. Cansados talvez, mas aguardando por mais...”(Rafael Fonseca Cardoso, p. 142). Para Rafael viver a oficina com a mediação de Helouise trouxe surpresas, deslocamentos, favoreceu a experiência narrativa formadora.

“Que bom que nessa decisão de não ter aulas propriamente ditas, pudemos nós também, alunos especiais e mestrandos, experimentar um pouco através de nossas oficinas em um percurso pedagógico nada óbvio. Vejam bem... a princípio nunca havíamos ouvido falar em metanarrativa e agora já somos capazes de escrever uma”, revelou Gisele Biondo em seu registro. E podemos nos perguntar o que seria um percurso pedagógico óbvio para Gisele e também para nós...quanto de óbvio e previsível há nos planejamentos, nas aulas e ações: o cabeçalho muitas vezes ainda, o roteiro na lousa, as atividades do livro didático...mas Juliana Vieira lembra também que tinha a roda de leitura das terças, o sarau das sextas, as correspondências trocadas com outras turmas, a salada de frutas e o pirulito de chocolate feito com a turma, o cafuné feito em cada cabecinha e o relaxamento logo após o recreio, a organização da biblioteca da escola com as crianças, a fabricação dos textos para o livro, a capa feita de recortes de um desenho coletivo, a Volta da Asa Branca tocando na caixa de som e as

crianças cantando, dançando e pintando ao som do Gonzagão...Sim, de repente é esse percurso menos óbvio e mais experiencial o que realmente tem potencial formativo, para nós e para os estudantes, adultos ou crianças.

Não poderia ser diferente, não poderia ser mais coerente, Liana é essa pessoa nada óbvia, do tipo que responde com perguntas e faz pergunta com respostas, professora provocadora, questionadora de certezas, não indiferente ao outro, nos desloca, desconstrói, mobiliza e vê e escuta e ri e chora e sente e afeta.

Gisele e outros colegas, nós e também muitas/os de nossas/nossoestudantes da primeira turma do mestrado profissional não sabíamos o que era uma metanarrativa, nem mesmo uma narrativa, por vezes era já uma prática, porém não reconhecida. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”, como lembra a querida Maria da Conceição Passeggi (2010). A escrita narrativa nas disciplinas do Mestrado Profissional vai forjando um modo narrativo de ser-estar, ainda mais do que antes. Chamamos de modo narrativo de ser-estar, um modo não indiferente, sensível aos detalhes, ao cotidiano, às miudezas, às tensões, às palavras todas, ditas e caladas, às relações. Conosco, com outros, com o meio. Na parte e no todo. Aqui, ali, acolá. Olhos de ver-sentir-narrar-metanarrar-(re)significar-compartilhar-(per)formar-se. Um exercício de autoria na vida-formação.

Através da escrita de narrativas podemos registrar experiências, memórias, sentimentos, projetos de futuro, fatos do cotidiano, que a partir da leitura refletida e compartilhada, poderão ser problematizados, ampliados, relacionados com as experiências de outros sujeitos em uma relação dialógica de

intensa comunicação consigo e com outros. Quem escreve, pressupõe a existência de um outro, ainda que um outro de si. Nesse sentido, escrita narrativa é relação, é diálogo, silêncio, encontros e desencontros, sentidos e sentires, aprendizeres.

As memórias quando narradas, tanto na forma oral como escrita, ao serem (com)partilhadas, revelam um tempo que é *passadopresentefuturo*, nessa ou em outra (des)ordem, num tríplice presente, onde, segundo Ricoeur (1994), futuro, passado e presente se entrelaçam. O ato de escrever narrativamente, talvez tenha relação com uma tentativa de fixar na memória o que pensamos e dizemos através da escrita. Na própria memória e na do outro, uma tentativa de escuta e diálogo. Memória como experiência, como fonte histórica, fragmentos do vivido, de múltiplas vivências, de lembrança-esquecimento, tornando-as “comunicáveis” (BENJAMIN, 1987).

Para Certeau a escrita é uma atividade concreta, uma prática mítica moderna, uma fabricação, a produção de um sistema e um jogo que tem uma eficácia social e cumpre uma função estratégica:

Ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional, permitam agir sobre o meio e transformá-lo. (CERTEAU, 1998, p. 224)

Essa fabricação escriturística, tanto pode contribuir para a manutenção de um sistema, através de produções mecânicas, impostas e que definem as regras do quê, como e para quê serão escritos determinados textos, as quais “cumprimos”, por sermos os homens e mulheres *ordinários*, as pessoas comuns, os heróis

anônimos, o pano inconsútil, sem nome e sem rosto, nas palavras de Certeau (1998, p. 58), reproduzindo informações, como podem ser “fabricadas” justamente para contrapor-se às regras, agir e transformar o meio.

Nessa fabricação autoral de narrativas, escolhemos palavras, criamos contra-palavras, subvertemos a ordem, separamos, juntamos, compomos, segmentamos num grande ensaio de escrita-vida, a qual Bakhtin e Freire nos ajudam a dizer. Para Bakhtin (1997, p. 310), escolhemos as palavras não por significação, que por si só não é expressiva, não corresponde ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, ou seja, com o todo do nosso enunciado, segundo o autor, o lampejo da expressividade é provocado pela palavra relacionada a uma realidade efetiva e uma condição real de comunicação. Freire (1987, p.44) refere-se às palavras verdadeiras-autênticas e afirma que podem ser entendidas como práxis quando acompanhadas do movimento de ação-reflexão-ação, já que “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, na ação-reflexão”. Nesse sentido, escrita é ação-ato responsivo, responsável.

Ao lermos narrativas(auto)biográficas como essas, não estamos a ler um relato individual e pessoal, estamos a ler uma pessoa, múltiplas dimensões em atravessamento, todo um contexto social, histórico, político e cultural que parte do indivíduo e é representativo de diferentes coletivos. Os autores dessas narrativas narram não só a experiência da e com as oficinas, narram a vida e a escola.

Na pesquisa narrativa que essa composição de narrativas e metanarrativas veio a ser, as subjetividades presentes rompem

com a objetividade, neutralidade e distanciamento do sujeito/objeto presentes numa perspectiva positivista. Enxergar a subjetividade como especificidade e característica das biografias/(auto)biografias é, portanto, exercício vital.

Quando se trata de dar conta da prática humana, somente a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstituir os processos que, partindo de um comportamento, fazem a síntese ativa de um sistema social a partir da subjetividade não eludida de uma história individual. Somente a razão dialética nos permite reunir o universal e o geral (a sociedade), tomando por base o individual e o singular (o homem). (FERRAROTTI, 2014, p. 43)

A tematização das metodologias de formação de professoras/es que consideram as experiências e contextos dos sujeitos, a valorização dos processos formativos que aproximam escolas e universidades a partir das demandas do cotidiano escolar e não o contrário e a publicação de pesquisas radicalmente narrativas que tragam para a reflexão, as vozes plurais e polifônicas, tem sido também para nós um campo problemático de estudos e, a experiência com essas oficinas narradas e compartilhadas, esse movimento de escrita autoral colocado em conversa com professores formadores, traz indícios não apenas de processos potencialmente formativos, mas o modo como vão se constituindo as e os estudantes em professoras/es – narradoras/es – pesquisadoras/es na e com a escrita autorizada, autoral.

Retomando os sentidos de oficina como encontro, diálogo e trabalho em cada conjunto de narrativas, bem como as metanarrativas estão presentes muitos outros que ao estarem juntos em um projeto formativo, conversaram, planejaram,

avaliaram, tempo de muito trabalho, trabalho em sentido pleno, pulsante, integral, cheio de vida, idas e voltas em permanente errância humana de vir a ser. E assim a presente obra tecida no contexto de uma disciplina do Mestrado Profissional nos ajuda a perspectivar modos outros de fazer ciência, pesquisa e formação, bem como modos outros de habitar os *espaçotempos* da universidade e da escola. E quem sabe também possa nos ajudar a seguir fertilizando modos outros de escrita acadêmica, uma escrita especialmente narrativa e (auto)biográfica e assim ligada à vida e às suas complexidades.

Vemos então uma produção coletiva de conhecimentos, uma escrita colaborativa, que se constrói numa perspectiva crítico-dialógica, de palavra e escuta que compreendem a complexidade contemporânea, que respeitam a multiplicidade-singularidade dos sujeitos e tecem seus próprios sentidos na/com/pela experiência entre pares. Formação, nesse/s sentido/s, é (per)formação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão; Revisão de Marina Appenzeller. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 310.

BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*, v.1. 3 ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 198.

BRAGANÇA, I. F. S., PEREZ, G. M., SANTANA, R. L. de J. Formação de Professores: Narrativas, Memórias e Saberes. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. *Experiências na Formação de Professores: Memórias, Trajetórias e Práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014, p. 109-129.

CERTEAU, Michel de. *As artes de fazer: invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 12 e 21-44.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C. e SILVA, V. B. (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (tomo 1). Tradução Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SILVA, Juliana Vieira da. *Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de cartas como modo de dizer-ser*. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

APRESENTAÇÃO

DAS NARRATIVAS E OFICINAS SURGE A PROPOSTA DO LIVRO

Guilherme do Val Toledo Prado¹

Liana Arrais Serodio²

Vanessa França Simas³

Este projeto editorial está ligado a uma pesquisa⁴ sobre formação narrativa e procura organizar, falar/escrever e divulgar o percurso formativo-narrativo de onze professorxs-pesquisadorxs (narradorxs). Todas as coleções narrativas são materialidades a serem interpretadas do ponto de vista da formação docente. Também onze professorxs-pesquisadorxs

¹ Professor da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisador do GEPEC e coordenador do Nozsoutres - Círculo Narrativo de Estudos em Educação. A formação de professores e a pesquisa em educação a partir das narrativas é o que me deixa feliz e energizado para seguir trabalhando na contemporaneidade pandêmica. toledo@unicam.br

² Foi como professora de música no ensino básico que cheguei às narrativas e aos estudos bakhtinianos (GruBakh-GEPEC). Hoje, professora, doutora em educação, pesquisadora-colaboradora, me vejo de volta à música, às linguagens e às artes que acontecem esteticamente nas relações do ensino nas escolas. E-mail: serodio@unicamp.br

³ Professora da Educação Infantil do município de Campinas. Pesquisadora colaboradora do GEPEC, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Doutora pela mesma faculdade e pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada. Bebês, crianças e suas infâncias vem me encantando e me ensinando a cada dia. E-mail: vanessafsimas@gmail.com

⁴Projeto de Pesquisa: Narrativas de Formação na Escola e na Universidade: teorias e práticas. CNPq - Processo:428099/2018.

convidadxs (que passaremos a chamar de leitorxs), com experiência em metodologia narrativa de pesquisa e em formação docente, interpretarão essas materialidades.

No entanto, o projeto só nasceu graças às coleções narrativas e metanarrativas produzidas em disciplina, da pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Xs mestrandxs narradorxs envolvidxs com as vivências, nas oficinas e nas produções narrativas, se animaram com a ideia de terem outrxs leitorxs além da professora e dxs colegas.

As narrativas — e metanarrativas, quando foi o caso dx narradorx arriscar-se a metanarrar — foram decorrência do acordo didático realizado na primeira aula, baseado em um convencimento, ou talvez uma sedução. A professora acreditava na proposta que fazia. Acredita ainda. Agora com mais narrativas a esse favor. Uma professora com confiança de que seus conhecimentos podem contribuir com tomadas de consciência de outrxs professorxs não indiferentes a cada umx de seus alunos e suas alunas, talvez possa também fazer com que sua emoção-volição em benefício da formação venha a ser convincente ou sedutora, realmente. Em um mundo que consegue ser individualista e generalista ao mesmo tempo, levar a ver o valor das vidas deve ter seu fascínio. Pode ser esse o motivo que fez com que a produção narrativa fosse farta? Além de farta, como se poderá ler, foi muito satisfatória para xs próprixs narradorxs.

A seguir, apresentamos o texto produzido pela professora, com os fundamentos da disciplina, para consulta, um texto de uma das mestrandas a respeito do que significava para ela, as “oficinas” e para encerrar esta apresentação, a maneira como foram feitos os

convites para xs leitorxs de cada uma das coleções de cada umx dxs narradorxs, finalizando com um texto dxs organizadorxs, a respeito dos conhecimentos produzidos no percurso.

Linguagem e Interpretações⁵

Liana Arrais Serodio

A oficina é uma metodologia de ensino que prevê a formação coletiva. Ela prevê momentos de interação e troca de saberes a partir da uma horizontalidade na construção do saber inacabado. Sua dinâmica toma como base o pensamento de Paulo Freire no que diz respeito à dialética/dialogicidade na relação educador e educando.

Com essa disciplina, tive o objetivo geral de proporcionar a cada uma e cada um dos inscrites nela, vivências em primeira pessoa, com as linguagens. E com a linguagem verbal escrita. Tanto como produtorxs quanto como fruidorxs.

Considero que, seja qual for a metodologia de pesquisa usada, todxs somos constituídxs inescapavelmente pelas linguagens que expressamos, verbais ou não. Todxs lidaremos, e não por opção, com a linguagem verbal em um gênero do discurso específico: todxs se tornarão autorxs de suas pesquisas

⁵ Texto produzido no segundo semestre de 2019 pela professora Liana Arrais Serodio quando ministrou as disciplinas Oficina Pedagógica I e Oficina Pedagógica II.

e deverão enunciá-la verbalmente, pois a linguagem e a língua estão em tudo, na vida humana.

A língua, se não é tudo na vida humana, está em tudo, organicamente integrada ao ato ético bilateral, de modo que se pode falar, entre a infinita variedade dos atos humanos, de ato ação física, ato pensamento, ato sentimento, ato estético ou artístico, ato cognitivo, e de ato enunciado em si. A linguagem está organicamente integrada em todos os tipos de atos. Assim, o sentido da palavra dita se funde e se imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação. Do mesmo modo, a palavra escrita conserva este poder de ascendente sobre o mundo e contém elementos persuasivos capazes de provocar a resposta do outro. E esses elementos da palavra escrita estão pensados como elementos do discurso oral traduzido em letra, como traços estruturais que constituem uma voz escrita. (BUBNOVA, 2011, p.273).

Além disso, destaco que, como professorxs, todxs temos, de algum modo, uma relação com linguagens específicas de cada área de conhecimento do currículo e, mais ou menos estreita, uma relação com linguagens artísticas e/ou outras.

E ainda, estamos numa era em que a verdade verbalmente ou não verbalmente comunicada, ou seja, o que é dito/manifestado, está em cheque. Inclusive o discurso dominante baseado nas ciências exatas já não pode se dizer único.

Então, além da vivência de linguagens (que é tanto sintática quanto criativa), discutiremos alguns conceitos fundamentais, por meio da filosofia que tem a linguagem como ponto de vista (estudos bakhtinianos) e dos signos tratados por uma semiótica

ética (de um eu não indiferente ao outro), denominada semioética (PONZIO; PETRILLI, 2003⁶).

A semioética pode ser considerada como um trabalho em direção a uma nova forma de humanismo, que é inseparável da questão da alteridade. Isso também surge de seu comprometimento no nível da pragmática e do foco na relação entre signos, valores e comportamentos, bem como da intenção de transcender o separatismo entre as ciências, insistindo na inter-relação entre as ciências humanas, as ciências histórico-sociais e as ciências lógico-matemáticas naturais⁷.

O trabalho crítico da semioética contribui para descobrir como ilusória a condição de diferenças que são reciprocamente indiferentes entre si, mostrando, em vez disso, como o destino de todo o planeta, em última análise, está implícito nas escolhas de cada um/uma de nós. Como tal, a semioética deve necessariamente começar analisando e questionando sem reservas o sistema social em que foi formulada e é defendida. A semioética deve começar de onde estamos hoje em termos histórico-sociais. Portanto, seu ponto de partida deve ser uma reflexão lúcida sobre a contemporaneidade, com foco nas relações de comunicação-produção atuais, que realmente requerem análises rigorosas e precisas⁸.

⁶ PONZIO, Augusto; PETRILLI, Susan. *Semioetica*. Roma: Meltermi, 2003.

⁷Tradução livre conforme o original: *Semioethics may be considered as working toward a new form of humanism, which is inseparable from the question of otherness. This also emerges from its commitment at the level of pragmatics and focus on the relation between signs, values and behavior as well as from the intention of transcending separatism among the sciences insisting on the interrelation between the human sciences, the historico-social sciences and the natural, logico-mathematical sciences.*(PETRILLI, Susan. Acesso em 13-07-2019. Disponível em: <<http://www.susanpetrilli.com/files/semioethics.pdf>> p. 17/29. Tradução livre.).

⁸ *The critical work of semioethics helps to uncover as illusory the condition of differences that are reciprocally indifferent to each other, showing, instead, how the whole planet's destiny,*

Como percurso epistemológico, além da visão da relação entre sujeitos, nas Ciências Humanas, trago a contribuição das metodologias narrativas de pesquisa em educação (PRADO et al, 2015), que me constituem, em minha formação como pesquisadora e que me instigaram no (re)conhecimento das linguagens, e seu movimento sógnico.

Quem sou...

Sou pesquisadora-colaboradora do GEPEC, e assumo um compromisso investigativo sem vínculo trabalhista com a instituição universidade, que tem também entre as funções previstas, a orientação de pesquisas e a docência.

Minha história, o que me tornei em meu percurso pessoal, profissional e investigativo por meio de meus atos, tem de ser revelada para justificar em parte, a escolha por esta disciplina dentre aquelas que me foram oferecidas pelo programa do Mestrado Profissional em Educação Escolar (doravante MP). A outra parte é que, por causa da minha formação, dentro da temática por mim desenvolvida durante o doutorado, passei a assumir o valor de um conjunto de referenciais teóricos como essenciais na minha formação como pesquisadora e que podem

in the last analysis, is implied in the choices of each and every one of us. As such semioethics must necessarily begin by analysing and questioning without reserve the social system in which it has been formulated and is advocated. Semioethics must begin from where we are today in historico-social terms. Therefore, its point of departure must be a lucid reflection on contemporaneity with a focus on today's communication-production relationships which truly require rigorous and precise analysis. .(PETRILLI, Susan. Acesso em 13-07-2019. Disponível em: <<http://www.susanpetrilli.com/files/semioethics.pdf>> p. 15-16/29. Tradução livre.).

contribuir com a formação dxs pesquisadorxs que pesquisam sem deixar sua prática como professorx, como educadorx ou como outrx profissional da educação.

Fui professora de música, regente, arranjadora e compositora para fins didático-responsivos à necessidade de aprendizagem dxs estudantes e à minha função social de ensinar. Sempre vi a música como linguagem, no sentido de processo de interação e formação que se realiza através da interação e formação interindividual, em atividades sociais.

A escola, e mais pontualmente a sala de aula, vista como um ambiente social em que indivíduos se relacionam de várias maneiras, sempre formativas, até mesmo a despeito dx professorx. No entanto, sabendo disso, cabe a estx, favorecer a sociabilidade por meio de atividades em que as relações interindividuais sejam respeitadas e de respeito mútuo, por proporcionar temáticas e didáticas adequadas à formação conforme a etapa de ensino, a história e cultura dxs estudantes e de maneira interessante, desafiadora para cada umx e todxs, ao menos em intencionalidade e empenho profissional e pessoal.

Em minha vida aprendi música, e a música tem muitas diferentes características conforme a cultura daquelxs que a praticam, mas nunca diríamos que é capaz de comunicar uma mensagem, uma ideia, um conceito, ou uma história verossímil qualquer. Razão pela qual há quem não a considere linguagem. De fato lhe é total a impossibilidade de ser arbitrária, ela nunca escapa à inefabilidade de sua existência, embora em sua natureza, ela convença por seus efeitos, entre eles o de uma linguagem “artística”, na qual esse predicado se torna um coringa, para dizer dos afetos/efeitos ditos “estéticos” suscitados.

Vocês também podem imaginar que sempre haverá uma questão a mais em lidar com a linguagem musical: ela precisa da linguagem verbal, porque o homem é um animal verbal, mas a linguagem verbal não dá conta daquilo que só a linguagem musical pode suscitar em seus/suas ouvintes, praticantes, improvisadorxs, compositorxs. Mesmo em relação a outras linguagens, a linguagem verbal não pode dar conta. O que é um paradoxo, pois só a linguagem verbal é que pode nos permitir darmos conta dos conhecimentos que há nas (outras) linguagens, de reconhecer e tomar consciência das demais linguagens, justamente porque são outras, em relação a ela. Se só houvesse a linguagem verbal, não seria possível questionar sua existência. Mas também não haveria necessidade de linguagem alguma. Se fôssemos um único indivíduo no mundo, como seríamos nós questionadxs ou questionaríamos o mundo?

Serão necessárias traduções intersignicas, mas principalmente, será necessária a compreensão de que só podemos contar do outro (indivíduo ou de outra linguagem) esteticamente, à distância ontológica. Entre seres únicos e diversos.

Quando iniciei meu mestrado, eu era alguém que tentaria responder uma pergunta, mas sem ter ideia do como, para me fazer entender verbalmente quando as questões eram musicais. Sempre parecia que faltava dizer algo.

De certo modo bem resumido, a solução encontrada se deveu a um método de pesquisa que se baseava na narrativa com o outro (indivíduo e/ou linguagem) e que é radicalmente produzida durante a própria pesquisa – que considera os guardadods dx professorx como fontes relevantes de dados, desde que responsivos eticamente à pesquisa.

Fez parte desse percurso interpretativo a oportunidade de receber da CAPES uma bolsa sanduíche na Itália com um importante estudioso da filosofia da linguagem bakhtiniana no panorama internacional, Augusto Ponzio, e desenvolvedor, com sua colaboradora, Susan Petrilli, da semiótica-ética denominada semioética (PETRILLI; PONZIO, 2003). Foi aí que pude enxergar onde estava situada a minha dificuldade, que incide também na metodologia de pesquisa e me fez ver que as ciências humanas não podem prescindir dessa visão: de que seja qual for a temática pesquisada, a materialidade é produto das relações entre indivíduos que a produziram na relação interindividual, como indivíduos constituídos de consciências isônomas.

Na compreensão da linguagem musical (e nas linguagens em geral) como pontes entre sujeitos, passei a me orientar exclusivamente pelo outro, com o outro. Só posso ser eu, se for com o outro. A mudança em minha questão de pesquisa de doutorado é exemplar desse reconhecimento, dessa tomada de consciência.

Da pergunta inicial: “o que as crianças e jovens podem me narrar sobre seu aprendizado de música por meio da composição musical?” cheguei, por um longo trajeto a uma tradução dessa pergunta: “como posso contar do que as crianças e jovens me dizem com suas composições enquanto aprendem música?” (SERODIO, 2014, p. 137⁹).

Se eu tivesse feito com que elxs narrassem, eu provavelmente estudaria suas narrativas como dados, objetos linguísticos,

⁹ SERODIO, Liana Arrais. *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica*. 2014. 377 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000926842>> Acesso em: 9 jan. 2016.

discursos. Mas não, não teria sido possível. Minha tese foi impedida por uma intuição alucinante.

Essa era a minha intuição, que foi para mim um drama, pois eu estava envolvida numa questão sem saída já de origem, ao querer obsessivamente traduzir meu musicuês em pedagogês (interpretar verbal/narrativamente a experiência musical dxs estudantes e fazer colegas compreenderem música por meio do verbo).

Agora, cada um/uma de vocês, envolvidx com a própria pesquisa está também perseguindo uma intuição, num novo e único percurso e muitos novos e únicos a cada vez, enfrentamentos de seus próprios dramas, obsessões, intuições, alucinações, sonhos que podem lhes parecer, e são, sem par. Mas, acreditem, não são sem parceirxs. E no fundo se resumem em interpretação, ou seja, em produzir um percurso interpretativo perseguindo uma intuição (PEIRCE, 2010¹⁰) ou uma emoção-volição, porém levando em conta que ela se dá com uma visão de si dada pelo outro na materialidade que vocês usarão como “dados”...

A linguagem verbal é um “processo ininterrupto de formação que se realiza através da interação verbal dos falantes” que obedecem a “leis sociológicas”, embora ela não possa ser compreendida e nem prescindir “dos valores ideológicos que a preenchem completamente”, cujas enunciações são de caráter “puramente sociais” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 129-130¹¹). Porém os signos verbais são arbitrários e tendem a explicativos-significativos. A linguagem verbal é a linguagem das ciências, do direito, de filosofias, da história e das histórias...

¹⁰ PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Martins Fontes. 4A edição, 2010.

¹¹ VOLÓCHINOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Seus sentidos e usos, mesmo que possam ser – e de fato são – alterados (interpretados) e estejam em relação com as demais linguagens, sempre se formam na própria corrente verbal. Sua arqueologia e o que representam em diferentes esferas culturais, dialogicamente são sempre sujeitas à limpeza artística ou não, para dar novos sentidos e usos ou para a recuperação dos antigos dentro da própria esfera sógnica, porém, sendo arbitrários os signos verbais, sua relação com a coisa que nomeiam é aquela que existe entre si mesmo (seu significado) e seu valor (significância). (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 277¹²)

Hoje, depois de um razoavelmente longo percurso profissional e acadêmico, posso dizer para vocês, que para mim (com outros) a linguagem verbal é a linguagem dentre as outras (não verbais) que se efetivou na evolução humana, porque humanos têm a capacidade de representar arbitrariamente o mundo por meio de uma capacidade semiótica que é constituída e constitui nossa fisiologia de característica social-cultural (DAMÁSIO, 2010¹³; SMOLKA, 2010¹⁴; VIGOTSKI, 2008¹⁵; VOLÓCHINOV, 2017¹⁶). E essa revelação serve não só para nossa

¹² PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. Fundamentos de filosofia da linguagem. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

¹³ DAMÁSIO, António. *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de leitores, 2010.

¹⁴ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al.(Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹⁵ VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

¹⁶ VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34 [1929] 2017.

pesquisa, para nossa “pedagogia”, mas também e por esse motivo, para nossas relações interindividuais.

A capacidade humana a que já me referi, de modelização ou jogo de fantasiar ou imaginar conforme Peirce, Sebeok, Ponzio-Petrilli-Caputo – específica capacidade da espécie humana, nos permite criar, com poucos elementos, sistemas sintáticos complexos de representação e produção de sentidos ao mundo, como os mais diversos sistemas complexos de idiomas, dialetos e formas de viver... as mais abrangentes noções e as mais singulares poesias. Tornar as coisas, signos, é o que faz o humano produzir outros mundos possíveis ou dar outros infinitos sentidos aos mundos existentes. “Interpretações do mundo”¹⁷ e da nossa cabeça cheia de gentes e de signos das emoções vividas. Gentes que escutam por nossos ouvidos respondem com nossas bocas, gentes que olham para nós quando nos olhamos nos espelhos, gentes e emoções que aparecem nos nossos sonhos, onde nós nunca nos vemos...

Hoje em dia, estamos experimentando uma overdose sígnica por meio das redes sociais de comunicação nas mãos do mercado global, que desenvolvem algoritmos de dominação e controle de nossa fisiologia (ROUVROY; BERNS, 2018¹⁸). Um processo de

¹⁷ PETRILLI, Susan. Dialogismo, alteridade e vida. In: PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo*. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 45-79).

¹⁸ ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? Tradução de Pedro Henrique Andrade In: BRUNO, Fernanda et al. *Tecnopolíticas de vigilância*. Perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.

destruição do outro pela obesidade do idêntico (HAN, 2018¹⁹). Uma economia da infelicidade (BERARDI, 2005²⁰).

Desse modo, poderíamos juntxs tratar tanto do formato da disciplina, da vivência na produção de linguagens, do uso da narrativa como gênero apropriado para desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa que considera a relação entre pesquisadxr e pesquisadx (e da materialidade por elxs produzidas, como entre o autor e seus personagens (BAKHTIN, 2003²¹) e do trabalho da linguagem verbal como expressão que produz a conscientização desses e/ou outros possíveis aprendizados, por meio de produções narrativas e do memorial de pesquisa e formação. Não sem nos esquecermos de que essa “produção” não precisa estar atrelada – e espero que não venha a ser – ao valor como ele se representa no capitalismo, mas que seja um valor interindivíduos sociais buscando deixar uma semente de sentido ao mundo dos outros.

Como modo de produzirmos uma materialidade à qual retornar para valorar nossa posição axiológica e nosso percurso interpretativo, essas vivências deverão ser afiguradas por meio de narrativas em diversas linguagens e, depois, em uma narrativa verbal.

Como modo de produzirmos uma materialidade à qual retornar para valorar nossa posição axiológica e nosso percurso

¹⁹ HAN, Byung-Chul. *A expulsão do outro*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógios D'Água Editora, 2018.

²⁰ BERARDI, Franco. *A fábrica de infelicidade: trabalho cognitivo e crise na new economy*. Tradução de Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

²¹ BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1974-79] 2003. p. 394-410.

interpretativo, essas vivências deverão ser afiguradas por meio de narrativas em diversas linguagens e, depois, em uma narrativa verbal.

As aulas

As aulas têm quatro horas de duração, assim duas serão usadas para a realização de uma oficina e outras duas para as discussões acerca das leituras programadas de base e outras, conforme os interesses, dúvidas, questões surgidas no decorrer da disciplina, disponibilizadas num arquivo compartilhado no Google drive.

Para pensar e planejar as oficinas

Como forma de se colocar perante xs colegas, eis alguns critérios possíveis, sugeridos:

1. Quem sou? A primeira etapa da Oficina consta em nos dizermos como fizemos nossas escolhas, nos darmos a conhecer uns/umas para os/as outros/as, nossas histórias, para nos vermos na resposta aos olhares dos outros, para quem contamos.

2. O que trago para vivenciar? Como é o processo de desenvolvimento da atividade? Organização do espaço e dxs participantes no espaço, distribuição dos materiais.

3. Enunciação dos passos para a realização da atividade. Preferencialmente, quando não há impedimentos, ser feita durante a realização.

4. Encerramento.

5. Produção das narrativas da vivência.

Algumas premissas produtivas nas narrativas da vivência

Enquanto pesquisadorxs que produzem seu texto narrativo ou dissertativo, todxs estão produzindo num gênero do discurso acadêmico o produto de sua pesquisa. Todo texto é produzido com um conteúdo ou tema, tem uma forma ou construção composicional e é feito num determinado material. Mas não sem umx autorx que se dirige para umx leitorx. Ou seja, o texto é feito por alguém que quer dizer o que fez para alguém.

X leitorx irá compreender melhor a pesquisa sabendo quem a fez, quem escreveu o texto. Na perspectiva das pesquisas narrativas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015²²; SOLIGO, SIMAS, 2015²³), estão diretamente ligadas ao percurso de pesquisa dx autorx das narrativas, sua formação, sua história, sua perspectiva de vida e pesquisa, é apresentada no seu memorial de formação (PROENÇA, 2015²⁴). Este é um momento necessário nessa perspectiva de pesquisa. E é diretamente ligado

²² LIMA, Maria Emília; GERALDI, Corinta; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, Mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 Nov. 2020.

²³ SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa.. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. In: *VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar*, 2014, Rio de Janeiro. Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica.. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 414-425.

²⁴ PROENÇA, Heloísa. Pesquisa narrativa autobiográfica: autoimplicação responsiva do pesquisador. In: PRADO et al. *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro&João, 2015.

ao inventário (PRADO; CHAUTZ; FRAUENDORF, 2017²⁵) construído a partir de seleção e organização dos documentos, recordações e outros guardados: na perspectiva da metodologia narrativa em educação de pesquisa não se faz levantamento do inventário, ele é produzido narrativamente.

Como narro sobre mim? Nesse momento que trago essas ideias para o que escrevo, segundo Bakhtin (2016²⁶), me torno narradora em minha narrativa. Faço de mim uma imagem que, ao mesmo tempo, quero passar para o outro.

A imagem dx narradorx na narrativa em primeira pessoa, a imagem da personagem em obras autobiográficas com valor artístico (autobiografias, confissões, diários, memórias, etc.), como imagens afiguradas, objetivadas, têm umx autorx que permanece de fora (BAKHTIN, 2016, p. 81).

Como narro a respeito dos outros? Narrando, diria. Mas seria pouco. Narrando como se eu estivesse lá com esses outros e fosse um entre eles. É que narrando, criamos personagens. E nós nos tornamos personagens entre xs outrxs personagens. Não, não estamos descrevendo esses outros, porque isso é impossível, por mais que se queira. Ao narrar o outro, eu o crio em linguagem, em signos, ideologicamente. As pessoas de quem e com quem falo durante entrevistas na pesquisa, por exemplo, já não são elas. São como eu as vejo, sinto e o que eu penso ao vê-las e senti-las, sempre e inescapavelmente, imprimindo meus valores.

²⁵ PRADO, Guilherme; CHAUTZ, Gracen, FRAUENDORF, Renata. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

²⁶ BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1952-53] 2016.

Como pesquisadora-narradora-autora, ao escrever, estou e devo estar extra-localizada (BAKHTIN, 2003) em relação ao momento vivido, olhando de fora, pois de dentro do momento vivido, só posso vivê-lo.

Augusto Ponzio, ao escrever o texto *É o diálogo que faz história*, revela que "só a partir da Alteridade, da inevitável relação intercorpórea com o outro, e não novamente da afirmação abstrata da Identidade é possível imaginar um desenvolvimento da História". Ponzio chama atenção para o fato dos corpos dxs interlocutorxs já estarem em relação antes mesmo que o encontro de suas palavras. Nesse sentido, traz o diálogo como consequência da interação, afirmando que sem o corpo a razão é monológica.

E ao narrar não identifico a pessoa com a personagem, pois não vejo e sinto dela só sua identidade, mas principalmente sua alteridade e o faço a partir de minha posição axiológica no mundo, diante dela, já que a identificação se baseia na diferenciação. Mesmo as relações que antecedem e se superpõem à possibilidade de identificar alguém sem o encontro intercorpóreo com ela nos constituem de tal forma que fazem parte do encontro até mesmo sem que haja esse encontro concreto, e nos permitem ver sua alteridade (e nossa, na relação). É a diferença que nos identifica, apesar de exaltarmos eroticamente e abstratamente o que nos identifica como o que nos une.

O que são oficinas?

Patrícia Hernandes Chaves¹

Ao iniciar as disciplinas da Oficina Pedagógica I e II, eu não esperava que fosse uma disciplina de montar oficinas, imaginava uma disciplina teórica com nome diferente e, por isso, a proposta me pegou de surpresa. Naquele momento nem conseguia dizer ao certo o que era oficina, só sabia que ia além de fazer leituras e comentários dessas.

Mas as novidades com a disciplina não acabavam nas oficinas, apenas começavam por elas. Fazer narrativas foi outra novidade, já tinha ouvido os colegas comentando do projeto deles, que envolvia narrativas e como elas eram, mas, como o aprendizado só se dá na prática, eu não sabia o que era, por isso penso que no começo foi um choque narrar. Eu me perguntava o tempo todo: mas narrar o quê? O que eu entendi da aula? Será que entendi a aula? O que falar da minha prática? E do meu projeto?

Comecei timidamente a narrar e fui me acostumando, me arriscando, colocando no papel recortes da prática, momentos que me levavam a pensar toda a minha trajetória como professora, as dores e as delícias da profissão. Ouvir a narrativa dos colegas também ajudava muito, me mostrava que eu passava por situações semelhantes e até apontava soluções possíveis para resolvê-las ou simplesmente apontavam outros caminhos para serem analisados.

¹ Mestranda do curso que participa deste trabalho, produziu este texto no correr da disciplina.

Assim, também fomos desafiados a metanarrar, refletir sobre a narrativa, trazer novos elementos ao que foi escrito inicialmente. Ler e encontrar na leitura eco para a minha prática foi um exercício de trazer para o verbal algumas ideias que surgiam e/ou estavam adormecidas na corrente do pensamento.

Como foi importante saber e conversar sobre o que tinha sido narrado, o feedback da professora me estimulava a escrever, sabia que estava sendo lido e que eu podia entender mais do que estava escrito com as discussões das leituras das narrativas e metanarrativas.

Confesso que falar de linguagens não era tema novo para mim, pois para falar de língua de sinais e para afirmar esses sinais como língua li e estudei autores que diferenciavam língua de linguagem. Nestas separações eles afirmam devido à sistematização e estrutura próprias que estes sinais se constituem língua, língua na modalidade visual e não auditiva como as tantas outras.

Contudo, as leituras e discussões colocavam outros sentidos para as linguagens: seu poder, seus signos e significados, bem como a ideologia incorporada por eles, novos olhares, novas palavras, outros sentidos.

Para não esquecer-los iniciei uma atividade que se perdeu no percurso, escrevia a definição de termos desconhecidos por mim nos cantos dos textos para me ajudar a fixá-los e relembrá-los.

Assim como relatou nosso colega Filipe², fui definindo o que era novo e desconhecido. Acredito que ele tenha sido mais persistente nestas definições, uma vez que até denominou-as de

² Filipe Mello, participante da disciplina e deste trabalho.

glossário. Eu não me atrevo a denominar essas anotações assim, para mim elas foram fixações dos novos conceitos.

Novos conceitos que se deram também na prática das oficinas, cada semana algo novo me aguardava. Foi um jeito novo de ir além do conhecimento dos projetos dos colegas, era fazer parte do projeto deles por um dia.

Naquele momento eu não era aluna da disciplina de oficina pedagógica, era parte integrante das pesquisas, experimentava um pedacinho das angústias de suas práticas, visualizava e vivenciava suas motivações de pesquisa.

As oficinas foram também me inspirando e sendo incorporadas em mim, em minha prática e em meu projeto. Acabei por inserir esse modelo de aula a minha pesquisa, penso que seja uma aula que auxiliará o grupo pesquisado a avançar e a pensar-se como sujeitos surdos.

Uma questão de nomenclatura

Como dizíamos, são duas, as disciplinas³, conforme constam no catálogo de cursos do Programa do Mestrado profissional em Educação Escolar⁴, denominadas EE002-Oficina Pedagógica I e

³ São duas disciplinas conjugadas, mas estaremos sempre nos referindo a elas no singular, como foram concebidas a partir de acordo com a coordenação do MPPEE, por meio da coordenadora do programa, Profa. Dra. Nima Spigolon.

⁴ Mestrado Profissional em Educação Escolar. Acesso em 02-11-2020. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/2690/projeto_final_mestrado_profissional_em_educacao_escolar_1.pdf.

EE003-Oficina Pedagógica II e têm caráter obrigatório⁵. Ambas têm ementas e bibliografias específicas, as quais têm sido flexibilizadas até que se cumpram os prazos, inclusive pelo entendimento de políticas e gestão, que passa pela formação docente, linha de pesquisa do GEPEC. Inicialmente planejadas com a intenção de serem oferecidas separadamente, optamos por realizá-las consecutivamente, no mesmo dia/período, decisão que se baseou em sua eficiência para a turma anterior, segundo a coordenadora do curso, Profa. Dra. Nima I. Spigolon.

Pode-se ler no projeto, que este programa de mestrado profissional privilegia a formação dx profissional educadorx que seja também, porque não pode se separar, pesquisadorx.

Tem como principal característica da identidade distintiva do PPGE-UNICAMP, o foco exclusivo na formação do profissional-educador-pesquisador para atuar nas instituições escolares. E é nessa direção que o estudante deverá desenvolver sua dissertação, na qual articule a teoria, o objeto de estudo e sua aplicação profissional relativa a uma das linhas de pesquisa na qual esteja vinculado.

As disciplinas obrigatórias⁶ representam uma oportunidade de criação de vínculos entre xs mestrandxs, mais difíceis de acontecer, por exemplo, no mestrado acadêmico. Assim xs mestrandxs das duas linhas de pesquisa caminham por algumas disciplinas juntxs, durante praticamente todo o primeiro dos

⁵ Conforme consta no Projeto do Mestrado profissional em educação escolar. Acesso em 01/11/2020. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/2690/projeto_final_mestrado_profissional_em_educacao_escolar_1.pdf

⁶ Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu - UNICAMP – 2019. Acesso em 02-11-2020. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/pos-grad/catalogo2019/unidade/fe-415/disciplinas.html#EE002>.

dois anos de duração que compõem o programa, nas linhas: 1- Política, planejamento, gestão e avaliação da educação básica; e 2-Práticas Pedagógicas na Educação Básica. E perfazem, somadas as duas, uma carga horária de 4h/semana, valem 4 créditos em uma totalidade de 60 horas de aulas ao fim das aulas.

A proposta do livro

Primeiramente gostaríamos de destacar que participam deste projeto, além de mestrandxs em busca de pesquisar sua prática em educação escolar, professorxs e outrxs profissionais da educação, matriculadxs como “estudantes especiais”⁷.

Embora os principais conteúdos da disciplina sejam trazidos em outro tópico, algumas informações básicas podem contribuir neste momento.

A proposta específica dos objetivos para a disciplina Oficina Pedagógica eram os estudos das linguagens e sua produção/compreensão, como parte de todas e quaisquer atividades humanas, constitutivas e constituintes da comunicação interindividual/social. Tendo como proposta didática a produção de oficinas pedagógicas, foi possível promover a participação responsiva e não indiferente (BAKHTIN, 2010⁸) dxs

⁷ “Estudante Especial é aquele que, não estando regularmente matriculado em um curso de Graduação ou Pós-Graduação da Unicamp, recebe autorização das Coordenadorias de curso para se matricular em uma ou mais disciplinas isoladas em um determinado período letivo.” Acesso em 28/10/2020. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/portal/estude-na-unicamp/estudante-especial>.

⁸ BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores, [1920-24] 2010.

estudantes, tanto pelo aprendizado na e com a vivência assim como seu planejamento/oferecimento para xs colegas.

Conectar as atividades de planejamento e produção das oficinas com a de produção de narrativas dos acontecimentos, como pesquisas narrativas de diversas e singulares metodologias narrativas de pesquisa, mostrou-se muito potente para a tomada de consciência tanto dos acontecimentos narrados, quanto das relações que nelas são reveladas. Desse modo, se mostraram efetivos na produção de conhecimentos, contribuindo também para a valorização do papel dxs professorxs-pesquisadorxs como narradorxs, e da presença do outro na própria constituição, assumindo sua autoria como atos de não indiferença ao outro, pelo “exercício” das linguagens na comunicação individual/social da disciplina, dando e recebendo a oportunidade de vivenciar linguagens técnicas especializadas de cada umx, verbais e não verbais, artísticas ou idiomáticas. Narrar e metanarrar a partir do vivido, nas duas funções (de professorx/oficineirx ou de estudante), significou também ter de encontrar um modo de narrar sobre as diversas linguagens com as singulares interpretações.

Sendo a disciplina fundamentada nos estudos da filosofia da linguagem bakhtiniana e na formação docente por meio da abordagem narrativa que o GEPEC vem se aprofundando (PRADO, 2018), fizemos convites de participação nesta empreitada para quem quisesse e pudesse produzir uma interpretação do percurso de formação dx narradorx a elxs confiadx, de maneira que mostrassem à sua maneira, como foi possível ver o percurso formativo de cada narradorx.

Além disso, resolvemos apresentar o projeto e convidar quem tivesse experiência com a visão de formação, de

linguagem, de pesquisa e vivência formativa com narrativas pedagógicas, e fosse familiarizadx com conceitos bakhtinianos básicos como a empatia estética (BAKHTIN, 2003), que atua como dínamo da produção narrativa e metanarrativa (CHAUTZ, 2017⁹), comumente procedendo por tomadas de consciência no movimento da experiência pedagógica à produção narrativa (SIMAS, 2018¹⁰), etc.

Assim, mestres e doutorxs com vivência anterior em metodologias narrativas de pesquisa e de formação, com estreitos laços com o GEPEC, foram convidadx por nós para entrarem em contato com essa materialidade.

Eis xs leitorxs e xs narradorxs que lhes ofertaram suas materialidades narrativas:

Ana Cristina Libânio lê Helouise Milene Fernandes, Cláudia Roberta Ferreira lê Luciana Vendramel de Oliveira, Gabriel da Costa Spolaor lê Daniela Matielo e Carvalho Eda, Giseli de Souza Lucas lê Rafael Fonseca Cardoso, Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz lê Filipe Ventosa de T. Mello, Heloísa Helena Dias Martins Proença lê Carla Kaori Matsuno Uehara, Maria Natalina de Oliveira Farias lê Adriano Longhi Coutinho, Márcia Alexandra Leardine lê Gisele C. Biondo Martins, Marissol

⁹ CHAUTZ, Grace. (2017). *Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento*. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

¹⁰ SIMAS, Vanessa. (2018). *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Prezotto lê Marjorie Fanton, Patrícia Yumi Fujisawa lê Patrícia Hernandes Chaves e Ruy Braz lê Thiago Esper.

Cada mestre ou doutorx leu o conjunto de narrativas e metanarrativas de umx mestrando ou estudante especial. Propusemos que na escrita que fossem realizar, revelassem o processo formativo, que aparece nessas escritas, durante os atos de participar das oficinas, ministrar uma oficina, narrar esses momentos e metanarrá-los.

Enquanto organizadorxs deste trabalho editorial, nos vimos fazendo uma pesquisa narrativa. Respondemos às nossas intuições, assumindo-nos como sujeitos não indiferentes aos outros que nos fazem (ato responsável bakhtiniano) estudar e pesquisar, possibilitando que ora andemos à deriva, ora nos prescrevamos uma rota, sem que da deriva ou da prescrição resultem o que delas esperávamos, talvez porque já sabemos empiricamente que nossas expectativas teóricas, sejam quais forem, sempre são superadas pela vida.

NARRADORXS E LEITORXS

HELOUISE MILENE DE OLIVEIRA FERNANDES

Era uma vez uma professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, graduada em Letras pela Unesp no campus de Assis e Mestranda em Educação pela Unisal em Americana, que se pôs pesquisar literatura infantil.

lomilene01@gmail.com

Partitura e leitura¹

Fizemos música! Arte inspiradora que faz compreender emoções e sentimentos humanos.

Ao participar da oficina, mesmo sem nenhum instrumento, além do nosso próprio corpo, pudemos criar e construir um som harmonioso, dando vida ao que estava na partitura, com a maestra Liana nos conduzindo.

¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

A linguagem musical nos trouxe unidade. Com esta atividade realizada na oficina, juntos fomos um, pude me perceber aprendendo, pois decodificamos a partitura e demos sentido a ela produzindo música.

Com essa experiência foi possível apreciar a satisfação de todos quando alcançávamos o ritmo, o tom, o compasso.

A interação foi produtiva, o que mais me chamou a atenção foi perceber que o silêncio na música, as pausas, são a presença da ausência de som.

Partitura e leitura, linguagem²

Tendo a música como linguagem, a qual mantém estreita relação com a cultura, pode-se tomar este sistema simbólico desenvolvendo uma função ideológica, apresentando-se como materialidade histórico-social no desenrolar da oficina de percussão.

Ao passo do desenvolvimento da oficina, notamos a função ideológica da música, quando a partir de uma partitura criada para percussão corporal, fomos capazes de ler e dar significado para a significância contida em cada símbolo descrito na partitura e o resultado desta leitura foi o som produzido com o corpo: mão, estralo de dedos, pé direito, pé esquerdo, coxa, sem esquecer das pausas, já que o silêncio tem o seu lugar de destaque na produção musical, tanto quanto o som, criando assim a sonoridade esperada.

² Metanarrativa de *Partitura e leitura*.

Linguagem do movimento, movimento da linguagem³

A disciplina que cursamos nos dá o privilégio de participarmos de uma oficina por semana, sendo cada temática utilizada para expor e discutir sob o olhar de pensadores da linguagem.

Calma, tranquilidade, suavidade, leveza e serenidade, palavras que nos remetem ao Tai Chi Chuan, considerado uma arte marcial chinesa que busca o equilíbrio entre a mente e o corpo, cada vez mais praticada devido às suas qualidades terapêuticas, que tem o poder de reestabelecer o equilíbrio, trazendo benefícios físicos e recomendada para aqueles que precisam desestressar, relaxar e conhecer seu corpo.

A cada exercício feito por meio de movimentos simples, suaves e fáceis de serem aprendidos, percebemos que não precisamos de habilidades especiais para executá-los. Como o Tai Chi Chuan pode ser realizado em qualquer lugar, a oportunidade de realizarmos os movimentos em classe facilitou o contato de todos que ainda não haviam praticado ou não conheciam esta arte marcial conhecida como meditação em movimento.

Após o exercício, citamos um outro tipo de arte, o origami, que com seus materiais, dobras aparentemente simples, mas com uma linguagem própria, transforma papel em arte.

³ Narrativa produzida a partir da oficina “Atmosfera oriental”, que a própria Helouise Milene de Oliveira Fernandes ministrou. 22/08/2019.

Movimento corporal e dobras em papel⁴

Trazendo a prática da arte marcial de Tai Chi Chuan e tomando-a como linguagem, própria da cultura oriental e praticada também no ocidente, experimentamos, na oficina, como os movimentos corporais combinados podem se constituir como uma ideologia, já que a linguagem orienta também os comportamentos não-verbais, como cada movimento que compõe uma sequência, transformando-os em uma arte marcial reconhecida por sua materialidade histórico-social.

Cada língua possui uma estruturação própria, em regras de combinação e de uso, a qual organiza a realidade de uma forma diferente da outra, assim também acontece com as mais diversas formas de linguagem, seja ela artística, teatral, musical, matemática, fotográfica, cinematográfica, verbal, entre outras, incluindo as artes marciais, com um sistema de signos próprios de sua linguagem. Justamente por ser uma relação de signos, que possui um repertório e o estabelecimento de regras de combinação, os movimentos do Tai Chi Chuan fora do seu sistema de signos são apenas movimentos, por isso o entendemos como um tipo de linguagem.

Tomando a segunda parte da oficina, agora sobre origami, temos que à primeira vista, uma folha de papel seria apenas uma folha de papel, mas ao iniciarmos as primeiras dobras, damos forma à figura desejada, que são criadas com a sequência de dobras e vincos, como no Tai Chi Chuan, em que a sequência de movimentos origina um Kati.

⁴ Metanarrativa de *Linguagem do movimento, movimento da linguagem*.

Arquivos da ditadura militar do Brasil⁵

“Ditadura no Brasil?” “Não!” Alguns dirão.

Mas ao nos depararmos com os documentos históricos que nos foram apresentados através de uma compilação pelo aluno Rafael, que nos trouxe em forma de oficina, percebemos que eles nos provam o contrário. Documentos, alguns até mesmo chocantes, atravessam a nossa sensibilidade, nos comovem e fazem com que nos identifiquemos com o sofrimento do outro, por que sim, houve ditadura no Brasil e na América Latina.

A ideia foi de produzirmos uma narrativa a partir de um dos documentos, com o qual nós mais nos identificássemos. Então, após o primeiro contato e as primeiras impressões, fomos convidados a selecionar um dos documentos e escrever sobre o que mais nos comoveu. O documento selecionado por mim foi um anexo do xerox dos impressos encontrados na Universidade de São Paulo – USP, em 12/11/1973, pela Secretaria de Segurança Pública, do Departamento Estadual de Ordem Política e Social. O objeto recolhido foi uma folha de papel datilografada com uma poesia intitulada “MANIFESTO”, a qual me tocou devido ao seu alto valor estético, escrita dentro de uma estrutura poética com sonoridade e ritmo, com uma escolha de vocábulos que descreve, como que em imagens, o sofrimento de um amigo que sente falta do outro. Nos dias atuais, quem teve acesso a esse texto, se deparou com uma mensagem forte de quem estava sofrendo as opressões de um período marcado por repressão e censura.

⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

O tema da poesia buscava compreender os motivos que levaram ao desaparecimento de um amigo. Buscar seu paradeiro, questionar até se havia sido morto, se estaria preso. Ao se aproximar mais, o leitor se comove com a dor do poeta, porém em tempos de ditadura, a comoção com a morte é questionável.

Brasil, brasileiro⁶

A oficina impressionou por seu conteúdo, falar da ditadura no Brasil entre as décadas de 60 e 80 é muito pertinente já que estamos revivendo alguns episódios de ditadura atualmente. Pelo menos é assim que me sinto, e é realmente desconfortante, principalmente em minha profissão. Ser professora crítica, preocupada com o coletivo, e ser contemporânea de um governo indiferente às questões da educação e com os pares no trabalho apoiando ideias ditatoriais e totalmente contrárias à minha opinião, eu diria que, se formos analisar, é deprimente. Posso imaginar como se sentia o personagem autor da poesia “MANIFESTO”, que vivenciou tempos de medo, terror, horror. A cada dia tenho buscado olhar o positivo, muitas vezes até mesmo criá-lo, enquanto posso, pois estamos cercados de negatividade por todos os lados e ideias falsas nos rondando. Que tenhamos força para enfrentar esses momentos, e que passem o mais breve possível.

⁶ Metanarrativa de *Arquivos da ditadura militar do Brasil*.

Ogargarejo⁷

Quem não faz parte do cotidiano de uma escola de educação infantil talvez não imagine como cada dia é novo. O desenvolvimento infantil é notado por mim através das vivências dos alunos que estão experimentando pela primeira vez a realidade, diariamente na escola, em momentos nos quais tudo passa a ser novidade. As mais simples tarefas, como uma atividade de rotina, que é a de escovar os dentes, será descrita a seguir, para que se tenha uma breve ideia de como foi um dia de escovação no Maternal II.

Chegando para mais uma aula, após se alimentarem, os levo para a escovação:

– Alunos, peguem as escovas!!

– Quem será o ajudante hoje que nos emprestará a pasta de dentes?

– Ah, você Alice! Então pegue sua pasta de dentes e me empreste!

– Vamos lá alunos, formando a fila...

A rotina se repetia nos dias seguintes, percebi que o aluno Davi tinha o hábito de fazer gargarejo após a escovação. Outros alunos o observavam e não entendiam o procedimento, para mim ficou claro que era um ato aprendido em casa, e que os outros alunos ainda não compreendiam, e que não tinham habilidade para realizá-lo. Até que nos dias que seguiram, alguns se atreveram a tentar, outros não se importavam. Um dia os curiosos me perguntaram:

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

- Professora, o que o Davi está fazendo? Respondi:
— Ele está fazendo gargarejo. Com água ele está retirando a espuma e cuspiendo.
Foi então que ouvi do Júlio Cesar, o ajudante do dia:
— Ah, entendi! Também vou fazer um cacarejo.

Uma tarde na classe de Maternal II⁸

- Boa tarde, crianças!
— A professora irá entregar a todos algumas letras móveis e vamos aprender a escrever as primeiras palavras, começando pelo nome de vocês, depois vocês escreverão também o nome dos outros amigos da turma.

A aula transcorreu como esperado e quando já era hora de finalizar, o ajudante do dia acrescentou:

- Professora, posso recolher as letrinhas?
— Sim. Respondi. Pode passar em cada carteira para recolher as letras de cada aluno. Muito obrigada, ajudante!

Então, Luis, que ia passando em todas as mesas, e já estava quase terminando, quase derrubou o pote das letras, mas conseguiu segurar.

Eu disse a ele:

— Não foi nada, Luis, não se preocupe.

E ele completou:

— Não foi nada, só foi um terremoto!

Pensei: “Neste mar de letras acho que seria um tsunami”.

⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

Conhecendo e vivenciando Libras⁹

Penso que a oficina trazida por Patrícia para a aula de oficina pedagógica pretendia abordar questões de inclusão com o tema “Transformação com o Silêncio”. Quando cheguei a oficina já estava finalizando, porém pude notar grande envolvimento dos participantes em dinâmicas com a língua de sinais, as Libras, a língua natural de deficientes auditivos.

Então busquei me informar sobre o assunto, lembrei que LIBRAS é a abreviação de Língua Brasileira de Sinais, é classificada como língua pois possui estrutura linguística como qualquer outra língua e cada país apresenta a sua própria.

Assim como a língua portuguesa, com a língua de sinais não é diferente: também apresenta expressões que variam de região para região, com regionalismos e variações linguísticas.

Como toda língua, a Libras também precisa ser aprendida e ensinada, há um estudo que ensina os sinais a partir de combinações, movimentos, gestos, que são utilizados no momento da comunicação, e acredito que Patrícia tinha essa intenção ao nos aproximar desta temática, com as dinâmicas apresentadas em aula.

Silêncio e som¹⁰

Meu ambiente de trabalho são duas escolas, uma de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil. Durante o período da

⁹ Narrativa produzida a partir da oficina “Transformação com o silêncio” proposta por Patrícia Hernandes Chaves. 19/09/2019.

¹⁰ Metanarrativa de *Conhecendo e vivenciando Libras*.

manhã, a escola produz diversos sons. Agora por exemplo estou em horário de estudo, escrevendo esta narrativa, ouço sons de pássaros do lado de fora da sala, distintos entre si, provavelmente de diversas espécies, que ficam nas frondosas árvores, a vida pulsa ao redor. Logo as crianças, que têm entre sete e oito anos, estarão de volta saltitantes e a alegria invadirá o espaço, assim como os ruídos causados por elas, umas contando sobre acontecimentos do intervalo, outras fazendo questionamentos sobre a aula e outras ainda contando sobre o que aprenderam ou desejam aprender. Nas aulas de oralidade reconheço cada uma por meio da fala.

Já a tarde, os sons se intensificam, as crianças que têm entre três e quatro anos, estão em processo de aquisição da linguagem verbal, em relação a linguagem oral, estão se relacionando com suas vozes e com seus pares, ainda no processo de equalizar os sons que produzem, falam bastante para experimentar a ação de falar que envolve movimentos, sensações, assim se produz o barulho... Nesta idade os risos, gritos, choros, sussurros são os sons ouvidos na escola, além das cantigas, músicas, brincadeiras cantadas, histórias.

Fiz esta breve introdução para contar como achei relevante notar os sons, já que existem pessoas que não possuem esta habilidade, mas que têm dentro de si habilidades tão vastas como quem fala ou ouve e, para isso, só precisam se comunicar, podendo fazê-lo também por meio da LIBRAS. São inseridos em sociedade por meio deste tipo de língua.

Com sensibilidade e percepção. É assim que somos transformados pelo som. E pelo silêncio...

Ouvindo sua própria voz¹¹

O objeto de observação, estudo e análise da oficina de hoje é conhecido por “sussurrofone”.

Marjorie nos trouxe uma ferramenta auxiliar para aulas de leitura e oralidade. Apresentou uma oficina com o uso do sussurrofone, sugerindo um tema para produção de texto e depois cada aluno leu a sua escrita com o uso da ferramenta amplificadora da voz.

Produzido com canos de pvc, o objeto liga os sons vocais ao ouvido do falante, que pode ouvir sua própria voz. Este recurso pode ser utilizado para ouvir e compreender fonemas. Muito provável que fonoaudiólogos aprovem o uso por crianças na escola, para auxiliar na aquisição de leitura e escrita.

O objeto aparenta ser um brinquedo e, com sua forma lúdica, os alunos com certeza se interessarão, sendo este um atrativo para as aulas. Marjorie nos sugeriu também para decorarmos os sussurrofones, ficando ainda mais pessoal.

Conheça sua voz, aprenda a ler o mundo¹²

Conversando em nossa roda de conversa sobre rodas de conversa na escola, discutimos sobre a importância do sussurrofone para a aquisição da oralidade, leitura e escrita e de que forma os alunos podem avançar nos conteúdos de

¹¹ Narrativa produzida a partir da oficina “A roda de Conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar” proposta por Marjorie Mari Fanton. 26/09/2019.

¹² Metanarrativa de *Ouvindo sua própria voz*.

linguagem verbal. Falamos sobre as diversas possibilidades de trabalho com o objeto em questão. Em cada hipótese da escrita, o aluno pode usar o instrumento para ler palavras e escrevê-las, para trabalhos em duplas produtivas ou colaborativas, pode ainda ler e escrever frases para a produção de um texto, ou ainda após já terem adquirido a escrita ortográfica, fazer uso para interação com os demais alunos em sala de aula, através de suas leituras fluentes.

Texto, contexto e retextualização. Retomando...¹³

Estamos aprendendo diariamente, laços de amizade se constituindo, experiências, leituras, conversas, vivências... Não pude estar presente e participar desta oficina, mas, com certeza, minhas maiores intenções se fizeram presentes. Gostaria muito de ir, mas meu corpo me limitou, dores tomaram conta, já que me dediquei em dobro, ou poderia dizer, triplo, ao trabalho na escola. Professores e profissionais da Educação me entenderão: estamos na semana da CRIANÇA! Cineminha, pipoca, refrigerante, picolé, cabelo maluco, doces, pirulitos, balas, teatro, piquenique na praça, passeio, brinquedos reciclados, bexigas, pintura no rosto, algodão-doce, ALEGRIA!

Intenção que se tornou *intensão*.

¹³ Narrativa produzida a partir da programação feita na aula e pesquisa pessoal sobre o tema da oficina “Texto, contexto e retextualização” proposta por Luciana Vendramel. 10/10/2019. Helouise esteve ausente na aula.

Texto? Ok. Contexto? Ok. Retextualização?¹⁴

Partindo do título da oficina dado por Luciana, eu já tinha bem definidos os termos, texto e contexto. Senti que o vocábulo retextualização precisaria ser melhor contactado para que me trouxesse mais significância.

Em minhas leituras, buscando trazer significado ao vocábulo, encontrei as seguintes palavras:

“O processo de Retextualização é conduzido através da produção de um novo texto para um ou mais textos-base. Ou seja, a retextualização auxilia no processo de comunicação de ideias dentro dos mais variados eventos rotineiros: uma pessoa contando uma notícia que leu num jornal a outra, uma avó que pede para o seu neto escrever uma carta enquanto ela dita de forma oral, uma amigo que escreve uma mensagem para outro contando uma história que ele está presenciando, são várias as opções de formular uma retextualização”. “É importante salientar que o processo de retextualização não é simplesmente transcrever o que está sendo visto ou ouvido de maneira propriamente dita, é preciso que haja interação entre contexto dos acontecimentos com a forma que está sendo escrita a história: trata-se de atribuir um novo propósito à interação, além de produzir novos redimensionamentos de imagens aos interlocutores. Para a construção dessa atividade é necessário que haja um envolvimento entre gêneros e textos — a intertextualidade — quanto a relação entre os discursos — a interdiscursividade”.

¹⁴ Metanarrativa de *Texto, contexto e retextualização. Retomando...*

Buscando palavras¹⁵

Uma oficina na qual eu realmente precisava estar! Aniversário da professora, reencontrar os novos amigos, oficina “Jogos da Infância”! Uma aula com abraços, desejos de felicidade, alegria, e jogos nos aguardava!

Estou me afeiçoando a essas pessoas muito especiais, que estavam destinadas a se encontrar e dividir ideias e pensamentos, vivências e experiências. Eu iria levar a lembrança da professora Liana, pelo seu aniversário e o cartão com votos de saúde, amor e paz. Meu desejo era participar da oficina da colega Carla Kaori, que foi a primeira referência no Mestrado Profissional, o primeiro olhar que encontrei no primeiro dia de aula da disciplina de Metodologia. Mas os reflexos da semana anterior interferiram e os da semana posterior também, já que a prova escrita para a seleção do mestrado 2020 se aproximava, o que me impediu de estar presente, para mergulhar nos textos referenciais para a prova escrita e estudá-los. Leituras que me encorajaram e foram ao encontro com o que pretendo realizar como pesquisadora das práticas pedagógicas na escola onde desenvolvo meu trabalho como professora do Ensino Fundamental I.

Buscando outras palavras¹⁶

Não participei da oficina, mas esta é uma oportunidade que tenho para relembrar e narrar os momentos iniciais da minha

¹⁵ <https://pt.scribd.com/document/261080774/Glossario-Ceale>.

¹⁶ Metanarrativa de *Buscando palavras*.

relação com a linguagem escrita. Uma das minhas brincadeiras preferidas quando criança. Acho que o segredo que eu descobri ainda na infância foi que ler e escrever eram para mim uma brincadeira muito agradável, algo que eu gostava muito de fazer. Lembro-me deste tempo com muita nostalgia, pois fui muito feliz. A aquisição da leitura aconteceu de forma natural e lembro a primeira vez que me deparei com a situação de buscar palavras: o primeiro livro que li na escola. O título era "O caracol", estava na primeira série e a professora, no início do ano, entregou um livro para cada aluno, depois pediu para uma criança ler para a turma, mas nenhuma criança sabia ler, tínhamos entre 6 e 7 anos. E chamou: "Helouise, venha você ler a história para nós!" Eu tentei argumentar dizendo que não sabia ler, mas ela insistiu dizendo: "Venha! Você consegue!" E lá fui eu, me deparar com os objetos daquele momento. Sala de aula, livro, alunos, professora. E a mágica aconteceu, consegui ler pela primeira vez na escola. Eis o conto de repetição:

O Caracol

Mary França e Eliardo França

O caracol viu uma joaninha. A joaninha passou voando.

O caracol falou:

— Ah!... Eu não posso voar.

O caracol viu um grilo. O grilo passou pulando.

O caracol falou:

— Ah!... Eu não posso pular.

O caracol viu uma cigarra. A cigarra passou cantando.

O caracol falou:

— Ah!... Eu não posso cantar.

O caracol viu um vagalume. O vagalume passou iluminando.

O caracol falou:

— Ah! Eu não posso iluminar.

O caracol viu uma formiga. A formiga passou ligeira.

O caracol falou:

— Ah!... Eu não sou ligeira assim.

Mas... vejam só! - Falou o caracol.

— Eu tenho casa para morar!

Brincando de circo¹⁷

A preparação já começou na semana anterior: seleção de textos, leituras, reflexões para o grande momento. Após organizar a documentação, conferir o currículo Lattes, preparar o Projeto de Pesquisa e enviar os dados solicitados, minha inscrição foi deferida, próximo passo: Prova Escrita. No dia 23/10/2019, realizei a prova com muita dedicação dialogando com três vozes: autores referenciais, projeto de pesquisa e desafios da Educação Pública. Fiquei satisfeita com o resultado, fruto de minha dedicação. Neste período, tive uma baixa na imunidade, vou melhorar em breve.

Enquanto isso, no dia 24/10/2019, acontecia a oficina de Daniela, que explorou uma temática circense associada às práticas educativas de Educação Física.

¹⁷ Narrativa produzida a partir de pesquisa pessoal sobre o tema da oficina “Brincando de circo” proposta por Daniela Matielo e Carvalho Eda. 24/10/2019. Helouise esteve ausente nessa aula.

Educação física, circo e pesquisa¹⁸

Quando soube do tema a ser explorado, logo imaginei, palhaços, alegria, imaginação, música, malabarismos. Foi através das fotos da oficina que foram encaminhadas que percebi que nada se compara à presença e à participação na oficina: posso descrever minhas impressões como quem vê de fora, mas não posso falar como integrante da oficina, como sujeito que experimenta as novas sensações provocadas pela interação com a linguagem. Lendo os textos compartilhados no grupo, descobri a Daniela pesquisadora, nos artigos “Limitações e formação docente para abordar a temática circense nas aulas de Educação física”, “As atividades circenses na formação de professores e professoras” e “Brincadeiras de slackline nas aulas de Educação Física”.

Brincando na Escola de Educação Infantil¹⁹

A oficina teve início com Gisele apresentando o funcionamento do aplicativo “De olho na escola”. Houve críticas ao aplicativo e dúvidas quanto ao que pode surgir após a utilização pela comunidade escolar. Alguns textos foram lidos de reclamações de pais, algumas críticas e situações que podem ficar sem resolução. Foi levantada a questão de pais que apenas conhecem o externo da escola, e não conhecem a riqueza das atividades que acontecem nos diversos espaços, parque, sala de vídeo, mural para pintura, sala de aula, biblioteca e outros.

¹⁸Metanarrativa de *Brincando de circo*.

¹⁹Narrativa produzida a partir da oficina “De olho na escola” por Gisele Cristina Biondo Martins. 07/11/2019.

Dando continuidade, conhecemos através de fotos a escola que Gisele dirige, os espaços e eventos que fazem parte da unidade escolar na qual ela é diretora.

A proposta da oficina foi “Brincar de EMEI”, Gisele iniciou nos apresentando os livros produzidos pelos alunos quando ela foi professora da Educação Infantil. Lindas obras criadas por ela e pelos alunos como, por exemplo a releitura da história “Bruxa, bruxa, venha a minha festa” ou, ainda, a produção do livro digital Tungo-tungo em Stop Motion e livro com cantigas infantis.

Conhecemos, cantamos e dançamos juntos a música “O trem”. Eu vou andar de trem e você vai também! Um momento de interação muito divertido, agradável e lúdico, já pensei na possibilidade de levar a canção para os alunos do maternal que iriam adorar. A atividade com a música envolveu as linguagens: verbal, corporal e musical.

Melhores amigos²⁰

Após a apresentação de Gisele, a professora propôs que discutíssemos o assunto “O que vem a ser uma oficina?” Quais os aspectos que a caracterizam como tal?

Retomamos e relembramos os mais diversos assuntos que surgiram no decorrer das aulas deste semestre, na tentativa de definirmos o termo “oficina”. Para mim, o termo oficina, se define como “ensinar uma técnica”. Por isso, aquele que vai oferecer uma oficina, precisa se atentar que vai ensinar uma técnica e não simplesmente transmitir informações. É preciso mostrar na prática como essa técnica funciona, como pode ser

²⁰Metanarrativa de *Brincando na Escola de Educação Infantil*.

aplicada aos participantes, ao final do processo, devem saber como colocar em prática o que aprenderam.

A oficina deve ter uma parte prática em seu conteúdo e os participantes terão de “colocar a mão na massa”, para mostrarem se realmente aprenderam o que foi ensinado. Neste semestre, que já se aproxima do final, aprendemos muito com cada aluno apresentando sua mini-oficina, fomos aprendendo na prática. Agora percebemos que, na verdade, se olharmos a disciplina por outro ângulo, percebemos que ela se tornou uma macro-oficina de aprendizado que nos ensinou a técnica de como fazer uma oficina.

As narrativas e metanarrativas costuraram a disciplina, assim a cada semana revisitamos as oficinas anteriores. Sem falar no poder que elas têm de interferir em nosso cotidiano. Nesta semana, durante as aulas, um aluno insistiu para que eu lesse um gibi da Turma da Mônica do personagem Ronaldinho. Logo pensei, como assim? Ronaldinho? Mas eu nem gosto tanto assim de futebol. Mas a primeira história me remeteu instantaneamente às nossas aulas, nossos textos, nossas leituras, com o Título: “Melhores amigos”. E agora a trago²¹ para esta metanarrativa como uma leitura prazerosa, lúdica e com uma pitada de humor, que faz muito sentido para quem está vivenciando e compartilhando o semestre.

²¹ Se refere a um gibi da *Turma da Mônica*.

Programação de computadores²²

Thiago apresentou hoje uma oficina que nos fez compreender como um computador é programado. O substantivo “comando” iniciou a oficina, Thiago nos questionou sobre as habilidades de comandar e ser comandado. Enfatizou que poderíamos receber a oficina como alunos ou professores em formação.

De início assistimos ao vídeo “*Marble Machine*”, que apresentava o funcionamento de uma máquina que também é um computador analógico, programada para fazer música. Havia um programa pré-estabelecido e um “tocador” que fazia a máquina realizar o que havia sido programado.

Continuando, após nos deleitarmos com o vídeo, realizamos uma atividade prática que pretendia auxiliar a compreender como a programação funciona, de uma forma aparentemente elementar, a partir da qual o intuito era nos aproximar da lógica da programação.

Recebemos papéis com malhas quadriculadas, de 4x4 e um guia para ditarmos ao colega do grupo o caminho a ser percorrido para se alcançar a forma original.

A continuação, Thiago propôs que desenhássemos uma figura seguindo os comandos do colega do grupo, apenas nos ditando o caminho, para que, a partir dos comandos, fizéssemos os nossos traçados, formando assim, a figura original, como no vídeo, “*Mable Machine*”, em que o “tocador” colocava a música para tocar.

²² Narrativa produzida a partir da oficina “Formação em Programação” proposta por Thiago de Arruda Esper. 21/11/2019.

ANA CRISTINA LIBÂNIO¹ LÊ HELOUISE MILENE DE OLIVEIRA FERNANDES

Minhas Tardes com Helouise

As Palavras

Para quê as palavras?
Acaso serão elas necessárias
Ao mundo ou para nós?
A superfície do mundo
É tão compacta e plena que nem um só objecto
Pode deslocar-se ou perder o seu suporte
E para nós qual a diferença entre a página vazia
E a mancha caligráfica das ténues sílabas
Que talvez não sejam mais do que volúveis aranhas
Tecendo uma teia que cintila sobre o vazio?
Mas talvez as palavras nos ofereçam um solo
E um alento para inventar o espaço
E atrair a terra para a página
É porque nós precisamos aderir ao chão
que as palavras abrem a passagem para o começo do
mundo

António Ramos Rosa

¹ Pedagoga UFMG/FIUBE, Mestre em linguística pela UNIVAS, orientadora educacional na rede pública com os adolescentes do 6º ao 9º ano, com quem eu aprendo a pensar o cotidiano da escola e as realidades do mundo. Participo no GEPEC (Unicamp) do Grubakh, grupo de estudos de Bakhtin em diálogo com as narrativas pedagógicas. E-mail: kecalibanio@hotmail.com

Antes que nossa prosa se inicie, preciso situar você, caro leitor, que este texto é fruto das minhas tardes com Helouise. Helouise é professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I que cursou a disciplina Oficina Pedagógica I e II (Interpretações e Linguagens) no mestrado profissional da UNICAMP. Nas minhas tardes, entre um gole de café e um pedaço de biscoito, eu lia e relia as narrativas e metanarrativas da Helouise, suas experiências vividas nas oficinas desenvolvidas por ela e pelos colegas na disciplina Oficina Pedagógica I e II que cursou com a professora Liana Arrais Serodio.

Durante minhas leituras, eu ia marcando nos textos o que me afetava, o que me desafiava a pensar, conversar, interpretar, responder, a partir dos conceitos bakhtinianos que as narrativas e metanarrativas instigavam. Então, este texto se constitui dos encontros reflexivos com as palavras de Helouise, na tentativa de um diálogo amoroso e responsável com o seu/nosso percurso formativo narrativo. Espero que, ao final de minhas tardes com Helouise, eu possa ter conseguido implicar você, leitor, neste nosso processo dialógico de formação.

As minhas palavras durante os encontros que se seguem, se dirigem a Helouise, é ela a minha interlocutora direta. É a partir de suas narrativas, metanarrativas e pipocas pedagógicas que eu busco interpretar e revelar o percurso formativo da Helouise no exercício da escrita compartilhada.

1º Encontro

Helouise, após a leitura de suas narrativas e metanarrativas fiquei pensando nos acontecimentos por você narrados, os seus sentimentos e emoções, os textos produzidos, você me

apresentando o seu olhar frente ao que viveu na disciplina Oficina Pedagógica I e II. Confesso que não me faltou também desejo de vivenciar o que você narra por meio de suas palavras. Ou eu já vivencio quando mergulho nelas?

Sabemos que nenhuma linguagem é capaz de conter a realidade. Você, Helouise, elegeu com suas palavras o que quis nos narrar de tudo que viveu, criou ao narrar um acabamento estético, isto pertence ao mundo da cultura. Você como “autor-criador” deu um acabamento, organizou esteticamente o vivido “criando” os personagens que escolheu para narrar, sendo você elemento constituinte e organizador destas narrativas. Bakhtin nos ajuda a compreender como o narrador se torna personagem

Ao narrar sobre minha vida cujas personagens são os outros para mim, passo a passo eu me entrelaço em sua estrutura formal da vida (não sou o herói da minha vida mas tomo parte dela), coloco-me na condição de personagem, abranjo a mim mesmo com minha narração; as formas de percepção axiológica dos outros se transferem para mim onde sou solidário com eles. É assim que o narrador se torna personagem. (2011, p.141).

Na primeira narrativa, [Partitura e leitura](#), da primeira oficina, você conta que a Liana, como maestra, pôde reger os corpos em movimentos sonoros, “dando vida ao que estava na partitura.”[...] “juntos fomos um”, você afirma.

Quando somos crianças, a nossa interação com o mundo se dá por meio do corpo, ele literalmente fala. Com o tempo a linguagem oral e escrita sobrepõe as outras linguagens, parece que vamos perdendo a capacidade de nos dizer por meio dos nossos corpos, a linguagem verbal vai tomando todos os espaços. A escola vai nos moldando, disciplinando, descarnalizando

nossos corpos, tornando-os dóceis (FOUCAULT, 2005) e aí, quando temos a oportunidade de acordá-lo, de conhecer e reconhecer suas potencialidades, coletivamente, buscando “o ritmo, o tom, o compasso” em uma vivência polirrítmica, na qual as vozes do diálogo sonoro foram substituídas pelos sons produzidos pelos corpos coletivamente. Fiquei imaginando a sensação de pertencimento que esta vivência lhe causou.

Outra coisa que também me chamou a atenção foi a importância que você percebeu do silêncio na música. “Os silêncios são a presença da ausência do som”, poético... Lembro também, no cotidiano escolar, daquele aluno quietinho, de olhar ligeiro e atento, onde o silêncio não é o sinônimo de omissão. Aquele aluno que o seu silêncio presentifica e desafia as palavras dos colegas. “... silêncio é infinidade, não tem sequer uma face”. Você inicia a narrativa desta oficina exclamando: Fizemos música! É possível perceber a sua alegria ao perceber a alegria dos/com os colegas, é possível também perceber o seu espanto ao criar coletivamente um som harmonioso com os corpos, sem instrumentos, dando sentido, produzindo música! A sua narrativa estava molhada de emoção da experiência vivida.

Na sua metanarrativa [Partitura e leitura, linguagem](#) desta oficina, momento que você reflete “com distanciamento”, criando um excedente de visão sobre o que viveu, a partir das suas reflexões/refrações com o grupo dos participantes da oficina, “Partitura e Leitura”, você já escreve sobre o que viveu de uma outra maneira, afirma a música como linguagem, relaciona à cultura, pontua a função ideológica da música e a sua materialidade histórico-social.

Foi bacana demais a forma com que vocês, coletivamente, organizaram as oficinas, cada um trazendo suas experiências e

compartilhando com os colegas seus conhecimentos em várias áreas de expressão, cada uma com sua “língua própria”, com seu conjunto de signos,

(...) signos ideológicos que não podem ser substituídos pelas palavras... apoiam-se nela e são por elas acompanhados. [...] A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (BAKHTIN, 2017, p.101).

É a palavra que diz da arte que não a tem. De outro modo, com a poesia da epígrafe deste texto...

... talvez as palavras nos ofereçam um solo
E um alento para inventar o espaço
E atrair a terra para a página
É porque nós precisamos aderir ao chão
que as palavras abrem a passagem para o começo do
mundo.

2º Encontro

A oficina de Tai Chi Chuan que você descreveu as características dos movimentos, na narrativa [Linguagem do movimento, movimento da linguagem](#), me remete à minha adolescência em Belo Horizonte quando, cotidianamente, eu atravessava, sempre atrasada, a Praça da Liberdade para chegar até a escola. Todos os dias eu encontrava um velhinho, de traços orientais, concentradíssimo, fazendo Tai Chi Chuan. Seus movimentos firmes, lentos e leves em direção ao nascer do sol chamavam minha atenção, me fazendo perder a pressa que eu tinha.

Fico imaginando você, como o velhinho, buscando no seu corpo os movimentos desta arte marcial, construída histórica e socialmente. O quanto este jeito de se expressar, corpo e mente em sintonia, é também resistência a este mundo apressado, de movimentos e ritmos padronizados e frenético. Entrar em contato com os signos próprios desta arte, não deixa de ser uma possibilidade da criação de um outro cronotopo, uma outra relação com o tempo e espaço na relação dos corpos em movimento. [...] "qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos" (BAKHTIN, 2017, p. 236).

Bakhtin estudou os cronotopos, a relação tempo e espaço na literatura e nos mostrou o quanto a imagem do homem é essencialmente cronotópica. Os cronotopos "são os centros organizacionais dos acontecimentos basilares que sedimentam o enredo do romance". Mas também "é dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos refletidos e criados do mundo representado na obra (no texto)" (BAKHTIN, 2018, p. 226; p. 230).

Tudo que vivemos, fazemos, contamos, narramos... a nossa relação com o tempo e espaço "está em jogo". Nunca sentimos isto tão fortemente como agora, em tempos de isolamento social².

Ei, Helouise! Era você a afinista da oficina do Tai Chi Chuan! Não consegui perceber por meio de sua narrativa... depois que fui ver na nota de rodapé. E aí reli de novo a narrativa e a metanarrativa para encontrar a Helouise, afinista. Quando estamos como afinistas, temos uma intencionalidade explícita,

² Nota dxs organizadorxs: as narrativas dxs leitorxs foram produzidas durante o ano de 2020, em que ocorreu a pandemia da covid-19 e foi necessário realizar isolamento social para tentar conter o vírus.

falamos de um outro lugar, a visão que temos do grupo, de sua dinâmica e que o grupo tem da gente, é diferente. É claro que sabemos com a ajuda de Bakhtin (2018, p.234) “(...) que a mais verídica das confissões, ainda assim permanecerá como seu criador fora do mundo representado”. Como narradora, você já estava fora daquele tempo-espaço onde se deu tal acontecimento (no caso a oficina). O mundo que você representou em sua narrativa,

por mais realista e verídico que seja, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real que representa, e no qual se encontra a autor-criador dessa representação (BAKHTIN, 2018, p. 234).

No caso, você.

Será que eu esperava ver marcada, na materialidade do texto, um outro cronotopo?

3º Encontro

Pois é Helouise... estamos tão acostumados a ouvir a história do Brasil na escola como uma verdade já posta, determinada, irrefutável, que chega a ser inadmissível pensarmos nas muitas narrativas que, os arquivos de um determinado período histórico nos possibilitam contar, né? Como aconteceu com você na oficina vivenciada O documento de arquivo enquanto narrativa e narrada na narrativa e metanarrativa [Arquivos da ditadura militar do Brasil](#) e [Brasil, brasileiro](#). Que legal ter a possibilidade de vivenciar este acontecimento! De olhar, observar os documentos históricos apresentados e conversar no grupo, interpretar e narrar seus

pensamentos e sentimentos frente ao que viveu. De contar a sua história a partir da história documental apresentada. Não conseguiu ler sua narrativa sem pensar nos conceitos bakhtinianos sobre verdade. Para Bakhtin, há duas palavras russas para verdade: *istina*, a verdade universal e *pravda*, a verdade da experiência, contextual, relacional. Esta verdade que você constrói na relação com os outros, também no cotidiano da escola.

Os documentos históricos apresentados na oficina não têm sentido por si só. A sua relação com os documentos, como eles te afetaram, lembrando Chico Buarque e Milton Nascimento (1976³), “o que será que me dá, que me bole por dentro, será que me dá, que brota à flor da pele, será que me dá...”. Os sentidos construídos com os múltiplos olhares dos participantes, também afetados singularmente pelos documentos escolhidos para oficina, é que mobilizam sentidos outros. Inclusive a tomada de consciência da sua posição axiológica, não indiferente ao outro que você sinaliza quando diz: “...faz com que nos identifiquemos com o sofrimento do outro, porque sim, houve ditadura no Brasil e na América Latina”. De outro modo, com as palavras de Bakhtin (2010):

(...) é precisamente aqui que se acham as raízes da responsabilidade ativa que é a minha responsabilidade; o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade [*pravda*] do momento dado, o que o relaciona à unidade última, una e singular (BAKHTIN, 2010, p. 92).

³Milton Nascimento e Chico Buarque. O Que Será (A Flor Da Pele). *Geraes*. EMI Records Brasil Ltda. Lançado em 03-05-1976. Produzido por Mariozinho Rocha. Composição da letra: Chico Buarque. Acesso em 01-02-2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lu7ykg9Fg6M>.

A poesia escolhida durante a oficina, pelo seu “alto valor estético, escrita dentro de uma estrutura poética com sonoridade e ritmo, com uma escolha de vocábulos que descreve como que em imagens...” segundo tuas palavras, te apresenta o sofrimento humano durante a ditadura militar. A angústia e a dor do poeta com o desaparecimento de um amigo suscitaram em você reflexões de toda ordem! Levando você a afirmar o que no início parecia duvidar: houve sim ditadura no Brasil e na América Latina! A repressão e a censura observadas por você nos documentos apresentados e na dor do autor do poema que você escolheu te levou a relacionar suas reflexões no ato de metanarrar o que vivenciou na oficina com o enfrentamento cotidiano das suas dificuldades de ser uma professora crítica, preocupada com o coletivo, enquanto seus pares enaltecem ideias ditatoriais. Como as ondas que se propagam no lago a partir do lançamento de uma pedra. Nunca temos a verdadeira dimensão e intensidade dessas ondas no coração da gente, né? Mas você se imaginou, sendo você, “no lugar” do poeta, não sendo indiferente a ele. Creio que é este o movimento sinalizado por Bakhtin, a gente sendo a gente, nós vamos ao encontro do outro a partir das relações dialógicas que estabelecemos, compreendemos o outro do ponto de vista do outro, mostrado aqui na poesia que gostou. Você relacionou o período da ditadura com a situação do Brasil, pós golpe. E olha que ainda não estávamos enfrentando a pandemia! Você já sinalizava os indícios ditatoriais, a indiferença do atual governo em relação às questões de educação e a alienação dos seus colegas de trabalho. Serão as raízes da responsabilidade ativa sinalizada por Bakhtin?

4º Encontro

Que delícia sua narrativa [O gargarejo!!](#) Quantos mundos guardam o cotidiano escolar! Mas é preciso “olhos de ver” como disse um dia Tatiana Belinky, no título de um antigo livro infantojuvenil sobre o cotidiano paulistano. São as delicadezas, sutilezas, o inusitado do cotidiano que só são perceptíveis para quem tem *olhos de ver*. E você os tem Helouise! Falando assim, até parece que esses olhos são inatos, e não frutos de uma construção histórico social. Frutos de relações de uma vida inteira! “(...) eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (BAKHTIN, 2010, p. 44).

E este olho também mora no cotidiano do maternal II, onde as crianças estão inaugurando o mundo! Você bem sabe de inúmeras pessoas que vivem este mesmo/diferente cotidiano sem se dar conta das possíveis pedras preciosas que ficam diariamente na bateia e se misturam com a areia... Os olhares curiosos das crianças, quando um colega faz algo diferente durante a escovação dos dentes é capturado por você. Quando você revela, na sua escrita, tudo o que viu e escutou dos/nos movimentos das crianças, você foi não indiferente a elas. Você percebeu seus alunos como sujeitos pesquisadores, produtores de saberes, competentes para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam. “É a criança que pode mostrar o seu mundo” (SARMENTO, 2012), e você sabe disso e por isso conseguiu nos mostrar na sua narrativa o que viu, só assim é possível cacarejar quando escovamos os dentes. Quando vemos, valorizamos e respondemos responsabilmente ao aluno que, na relação com você, a partir da sua interpretação

dos atos das crianças, no caso, em todo o movimento da escovação de dentes narrado por você, você nos dá a ver outros mundos que as crianças te apresentam e um jeito outro de ser professora com elas. Gostaria também de conversar com você sobre o cotidiano escolar, onde a vida se dá, onde a vida da escola é tecida. Na sua narrativa, você inicia dizendo assim: “Quem não faz parte do cotidiano de uma escola de educação infantil, talvez não imagine como cada dia é novo”. Então, precisamos contar sobre o que vivemos, o que fazemos, como fazemos, por que fazemos. Você conta um acontecimento da escola, no caso o momento da escovação de dentes, um momento aparentemente tão corriqueiro, né? Ao narrar, você se distanciou do que viveu, observou os papéis sociais dos sujeitos singulares envolvidos, percebeu o quanto estes sujeitos te constituem como professora, organizou e produziu outra realidade, sinalizando também o irreplicável da vida, o irreplicável da vida na escola. O “novo”, pontuado por você na sua narrativa [O gargarejo](#), não é novo para todo mundo. Não é novo para todos os profissionais da educação que trabalham com as crianças. É novo para você, que está atenta ao que acontece no cotidiano, está atenta à singularidade dos seus alunos, às suas diferenças, valoriza o que cada um observa, questiona as hipóteses que elaboram, seus movimentos no espaço, narrado e interpretado por você. Só assim o novo é realmente novo. Neste ponto, também Bakhtin vai nos alertar que é impossível sermos neutros

no acontecimento singular e único da existência. Só de meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento em processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico (BAKHTIN, 2011, p. 118).

As narrativas e metanarrativas pedagógicas fazem parte deste processo de reflexão e pesquisa sobre a vida da/na escola; quando os professores manifestam suas ativas compreensões e conhecimentos acerca do que fazem, sentindo confiança em si e nos outros, para compartilhar no seu auditório social o que para eles têm valor, tornando o trabalho estético (escrita) um trabalho ético (resposta à vida) (SERODIO; PRADO, 2018). O que é possível perceber na sua metanarrativa *Melhores amigos ao final da disciplina*, em um momento seu de reflexão sobre o vivido quando nos diz: “As narrativas e metanarrativas costuraram a disciplina, assim a cada semana revisitamos as oficinas anteriores. Sem falar no poder que elas têm de interferir em nosso cotidiano”.

As metanarrativas “como um ato ético responsável, na medida em que possibilita um exercício de autoria e um excedente de visão sobre o vivido”, (PRADO; SERODIO, 2015, p. 51-57) elas podem sim “interferir em nosso cotidiano”. Como este “novo”, colocado por você, se dá nas relações e nos efeitos de sentidos em cada um de nós. É importante contar o que se vive Helouise, é igualmente importante contar sobre o que pensou, refletiu, interpretou do que se vive, olhar o “novo”, de novo, de um outro lugar, de um outro cronotopo... pois “ao narrarmos, nos movemos para trás e para frente, entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando no passado, presente e futuro” (CLANDININ; CONNELLY apud CHAUTZ, 2015, p. 159). É preciso dar a ver a complexidade do cotidiano! “Mostrar as artes de fazer, as táticas, os movimentos que o discurso oficial não dá conta de mostrar” os nossos processos de existência e

resistência... “É no cotidiano que o sujeito inteiro responde ao mundo e se relaciona ao grande tempo”⁴.

Se os burocratas da educação fossem não indiferentes aos saberes dos profissionais da educação e soubessem o que é o cotidiano da educação infantil, jamais cogitariam um “volta às aulas” em plena pandemia!

5º Encontro

Muitas oficinas não foram vivenciadas por você durante o desenvolvimento da disciplina Oficina Pedagógica I e II, mas você mesma não deixou de sinalizar os efeitos de sentido dessas ausências. De compreender as dificuldades de, a partir das imagens encaminhadas da oficina, narrar e metanarrar: “... nada se compara à presença e à participação, posso descrever minhas impressões como quem vê de fora, mas não posso falar como integrante da oficina, como sujeito que experimenta as novas sensações provocadas pela interação com a linguagem”, como fez na narrativa [Educação física, circo e pesquisa](#).

Entendi seu empenho na busca teórica de compreensão em várias narrativas e metanarrativas das oficinas, inclusive na que mobilizou os conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, tema abordado na oficina “Trans-formação com o silêncio”, como uma tentativa responsável de responder e se aproximar do que foi vivenciado coletivamente pelos

⁴ Equipe Pesco. *Narrativas na pesquisa do professor: diálogos possíveis* Adriana Varani e Guilherme Prado. Acesso em 01-02-2021. Live ocorrida em (live em 22-07-2020 das 10h às 11h30. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=11ME_M2T2oU&feature=youtu.be.

participantes, retratando um comprometimento com o desenvolvimento da disciplina.

Como um exercício de reflexão, na narrativa [Silêncio e som](#), você silencia para ouvir seus alunos e se lança a observar “os sons ao redor”: árvores, pássaros de várias espécies, os movimentos sonoros das duas escolas que trabalha. Os barulhos produzidos pelas crianças ao chegar... as diferentes características, os diferentes jeitos de se chegar à escola de acordo com as faixas etárias dos turnos de trabalho; as diversas leituras e interpretações que você vai fazendo dos movimentos sonoros das crianças nos espaços escolares, os gritos, os risos, os choros,

(...) somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo (BAKHTIN, 2010, p. 128).

É difícil para nós falantes e ouvintes imaginarmos o mundo sem a presença dos sons; e imaginarmos um outro mundo que se abre, como resposta ao desafio dos deficientes auditivos. Talvez eles estejam mais aptos a compreender a frase de Chaplin, grande nome do cinema mudo, "O som aniquila a grande beleza do silêncio". Não quero com isto poetizar as dificuldades enfrentadas pelos deficientes auditivos no Brasil, mas reconhecer o mundo com suas complexidades que para muitos, como ouvintes, é quase inacessível.

Com suas palavras... “com sensibilidade e percepção. É assim que somos transformados pelo som. E pelo silêncio”.

Somos também transformados pelos encontros...

Bakhtin, ao estudar as formas do tempo e do cronotopo no romance grego em *A teoria do Romance II*, nos apresenta o cronotopo do encontro e afirma o quanto ele é determinante no enredo do romance grego:

A unidade indissolúvel (mas sem fusão) das definições de tempo e espaço tem no cronotopo do encontro um caráter elementar, preciso, formal e quase matemático. Mas esse caráter é sem dúvida abstrato porque, isolado, o motivo do encontro é impossível: ele sempre entra como elemento constituinte da composição do enredo e da unidade concreta de toda obra [...] o cronotopo do encontro exerce funções composicionais na literatura: serve de ponto de partida, às vezes de culminância ou até de desfecho (final) do enredo (BAKHTIN, 2018, p. 28-29).

Estou apostando, Helouise, na relação possível, na analogia entre o cronotopo do encontro no romance grego com as rodas de conversas dos encontros marcados na oficina pedagógica I e II, o motivo do encontro, no sentido de pensar na diversidade de assuntos refletidos pelo grupo e nos desdobramentos dessas reflexões na dinâmica grupal como elemento constituinte para o desenvolvimento da disciplina. Como o cronotopo do encontro para o romance grego.

Diferente do romance grego, no qual os heróis não se modificam durante e nem depois de suas aventuras, nós nos modificamos a partir dos encontros vividos. O que nos passa, o que nos toca, não se caracteriza como um “tempo vazio”(BAKHTIN, 2018,p.21), ele nos deixa marcas e muitas vezes indelévels. Com suas palavras, no texto [Melhores amigos...](#)

“Neste semestre que já se aproxima do final, aprendemos muito com cada aluno (colega do mestrado profissional) apresentando sua mini-oficina, fomos aprendendo na prática”.

“Agora percebemos que, na verdade, se olharmos a disciplina por um outro ângulo, percebemos que ela se tornou uma macro-oficina de aprendizado que nos ensinou a técnica de como fazer oficina”.

Aprendemos na prática de fazer, não na prática pela prática, mas na prática que nos instiga a conversar, escrever e pensar coletivamente sobre o que vivemos, fazemos, pensamos, narramos, escrevemos no mundo da vida e no mundo da vida da escola.

Despedida

E se diz de tantas formas..., né Helouise?

Caro leitor, com você não é uma despedida, mas longe de ter esgotado as potencialidades e possibilidades de interpretação das narrativas e metanarrativas da Helouise buscando revelar o seu processo formativo, motivo das nossas tardes de encontros, acredito que talvez estas palavras possam ajudar na construção de espaços outros de diálogos sobre formação. Com você leitor, as tardes estão apenas no começo...

Referências

BAKHTIN. Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3ª edição. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SERODIO, Liana; PRADO, Guilherme. Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa dos estudos do GRUBAKH. In: PRADO et al. In: *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro&João, 2015.

SERODIO, Liana; PRADO, Guilherme. Narrativas de Professores e Profissionais da educação — uma posição axiológica outra na produção de saberes transgredientes em educação. In: SERODIO, Liana; SOUZA, Nathan. *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VOLOCHINOV, Valentin. (círculo de Bakhtin) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. Américo. 2ª edição. São Paulo: editora 34, 2018.

LUCIANA VENDRAMEL DE OLIVEIRA

Sou graduada em Letras pela UNESP/Assis, trabalho como orientadora pedagógica e sou mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP. Quem me ensinou a escrever as primeiras palavras foi minha avó, que era semianalfabeta, coisas do destino, hoje pesquiso a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Campinas.

vendramel@yahoo.com.br

Narrativa Atmosfera Oriental¹

Na aula de hoje tivemos a primeira oficina preparada por um aluno da disciplina. Desta vez a colega Helouise nos ensinou um kati de quatro direções do Tai Chi Chuan.

Enquanto a Helouise ia explicando os movimentos, nos mostrando as posições e as intenções de cada movimento eu ia pensando em mim mesma, minhas dificuldades, meu

¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Atmosfera oriental” proposta por Helouise Milene de Oliveira Fernandes. 22/08/2019.

sedentarismo, minha falta de habilidade e vontade para muitas coisas, principalmente para me movimentar.

Mas logo esses pensamentos egocêntricos foram dando lugar a pensamentos mais curiosos como “quando foram criados esses movimentos?”, “qual o significado de cada movimento?”, “algum cientista já estudou esses movimentos?”, “qual teria sido a pergunta de pesquisa do cientista, sua hipóteses, sua metodologia?”.

Também aos poucos esses pensamentos se evoluem e vem a vontade de acertar os movimentos. Mas o tempo foi tão curto, quando estávamos aprendendo, acabou. Partimos para o tsuru. Ai, ai, difícil, muito difícil, eu trouxe o tsuru pra casa e deixei ele esperando, uma hora eu dou asas a ele.

Este meu tsuru é como as ideias que eu tenho, é como as coisas que aprendo nas disciplinas do mestrado, é como a pesquisa que tenho a realizar, trago tudo para casa e deixo esperando. Enquanto o tsuru espera para ganhar asas, as ideias e a pesquisa esperam para ganhar sua materialidade.

Metanarrativa da aula dia 22/08/2019²

Ao ler o texto da Marília Amorim³ *Alteridades e formas de saber* me recordei muito da oficina conduzida pela colega Helouise.

No texto a autora nos fala do saber *Mythos* em comparação com saber *Mètis*, e da possível articulação entre eles. Na oficina a colega nos proporcionou a experiência do saber fazer algo antes

² Metanarrativa de *Narrativa Atmosfera Oriental*.

³ AMORIM, Marília. *Alteridades e formas de saber. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*. 16/10/2000. Campinas-São Paulo. Acesso em 03/02/2021. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/conh7.htm>

desconhecido (o kati de quatro posições) e nos relatou o percurso que ela percorreu com seu filho para obter esse conhecimento.

Marília Amorim nos fala ainda sobre a produção de conhecimento, e traz Bakhtin para nos fazer entender que é na alteridade que há a troca de experiências e conhecimentos. Por meio do diálogo, na alternância discursiva, que produzimos significado. Nessa parte do texto pensei no formato Oficinas de nossas aulas com a professora Liana. Alternar o lugar de fala não é algo fácil no caso da disciplina, porque temos medo e nos sentimos pouco competentes para conduzir uma oficina. Mas e no nosso cotidiano? Mais difícil ainda! Deixar que o outro fale, levar em consideração o que o outro tem a dizer, considerar as diferentes formas de saber deveria ser um ato dialógico fácil para o ser humano, mas não é. Nos fechamos em nossas bolhas e o que fica fora dela muitas vezes não é digno de nossa escuta.

João Wanderley Geraldi⁴ em seu texto *Da Liberdade ao Direito à Expressão: Hegemonias e Subalternidades*, reforça a ideia do diálogo e traz, também, Bakhtin para nos falar das interpretações dos sentidos do discurso, isso nos remete à ideia de que devemos considerar “quem disse a quem, onde e quando”.

O autor afirma que dialogar é negociar sentidos, e “negociar sentidos é enriquecer a experiência humana como um todo e a vida de cada um”. A experiência do diálogo, além de produzir sentidos e conhecimentos, tem a potencialidade de nos fazer sair de nossas bolhas, de olhar o mundo e as verdades sob outro prisma. Pois, afinal como o próprio autor afirma “podemos hoje lutar pelo direito

⁴ GERALDI, João Wanderley. Da liberdade ao direito à expressão: hegemonias e subalternidades. *Dialnet*. Direito, língua e cidadania global. 2009. Acesso em 03/02/2021. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3199342>>

à expressão para que os sentidos da vida possam ser negociados entre as diferentes culturas num diálogo de que saem todas diferentes porque enriquecidas com as experiências das alteridades”.

“O documento de arquivo enquanto narrativa”⁵

Na oficina de hoje o colega Rafael disponibilizou para a turma três pastas on-line de arquivos que continham documentos e imagens da época da ditadura militar. Das três, escolhi a primeira que tinha o nome “Fundo – Informante do Regime Militar”. Dos arquivos em pdf ali contidos, escolhi um que, pelo teor, era continuação de um outro onde havia um documento escaneado com o título “Noções sobre operações clandestinas” com data de abril de 1960.

Nas margens superiores e inferiores dos dois arquivos estava escrita a palavra “RESERVADO”, não sei bem o que significaria esta palavra naquele contexto, mas imagino que seja um documento que não devesse ser publicado.

O arquivo que escolhi para ler, se tratava de um relato de como ocorriam ações comunistas e como poderiam ser as estratégias do “exército vermelho” para tomar uma cidade como Berlim em 15 dias, ou tomar um país todo como a Coreia.

Na sequência, o texto trazia um tópico nomeado “Meios de ação clandestina”, que se tratava de instruções de como um agente pode se infiltrar. A leitura desta parte me remeteu ao filme “Os infiltrados” com Matt Damon e Leonardo Di Caprio. Justamente

⁵Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

nessa parte da minha leitura, o colega ao lado me chama atenção para o texto que ele havia escolhido. Era um texto-piada em forma de vestibular, muito engraçado, muito divertido. Logo a turma se interessou também e outros alunos começaram a rir junto.

Esse texto-piada havia sido apreendido e considerado desrespeitoso, pois fazia galhofa com a história do Brasil e zombava de algumas autoridades. Isso me fez lembrar que outras formas de comunicação também passaram por censura na época, por exemplo, músicas, peças teatrais, poesias, notícias, até aulas. É difícil não relacionar aquele momento histórico com o movimento de retrocesso que estamos vivendo hoje. Novamente, nós professores, estamos sendo observados pelos “cidadãos de bem”.

Percebo o medo rondando os professores na minha escola. Medo de falar sobre AIDS, medo de falar sobre política, medo de ser mal interpretado. Para piorar a situação, no último final de semana, fizemos uma festa linda, com danças, comes e bebes e exposições. Um grupo de alunos fez uma batalha de RAP e, obviamente, escapou aqui e ali um ou outro palavrão no meio das rimas dos jovens.

Nos dias seguintes a escola recebeu duras críticas a respeito desse modo de expressão dos alunos, e agora, além dos medos anteriores, passamos a ter medo de dar voz aos nossos jovens.

Metanarrativa *O documento de arquivo...*⁶

Após a aula do dia 29/08/2019 na qual fizemos a oficina do colega Rafael sobre arquivos da ditadura militar, voltei ao texto

⁶ Metanarrativa de *O documento de arquivo enquanto narrativa*.

Linguagens, valores e ideologia de Susan Petrilli, e me deparei com a seguinte passagem:

A língua é orientada ideologicamente e orienta não somente os comportamentos verbais, mas também os não verbais, de forma a obrigar a ver o mundo e a ‘comportar-se conforme’, de uma certa maneira. A essa obrigação podemos nos opor. Mas essa oposição é secundária à formação da nossa própria consciência, que dessa obrigação é resultado (PETRILLI, 2013, p. 312).

Não consegui me apartar deste pedaço do texto. Tentei seguir a leitura até mesmo para entender melhor esta passagem, mas não consegui. Ficou martelando na minha cabeça se a autora estava falando justamente de imposições como as que vivemos nas épocas de ditadura. Entendo que a língua e a ideologia nela contida orienta os comportamentos verbais. Mas como assim ela interfere nos comportamentos não verbais? E a oposição de que ela fala, será que tem a ver com a resistência que devemos ter no atual momento político?

Tentei me desvencilhar da ideia de que a autora estava discutindo comigo coisas como regimes políticos autoritários, governantes com valores questionáveis, resistência à opressão, formação crítica do cidadão etc. Tentei procurar fora desse nicho político um entendimento para esta parte do texto.

Lembrei que durante a faculdade de letras alguns professores discutiam conosco sobre como a língua pode influenciar uma cultura. Por exemplo, o jeito amistoso que um brasileiro tem para fazer negócios, no qual um vendedor parece ter ficado seu amigo íntimo durante as negociações e acabamos comprando o produto por causa da simpatia do vendedor. Ou como os estrangeiros acham estranha a expressão “passa lá em casa qualquer dia

desses”, ao que se obtem a resposta “pode deixar, vou sim”, sendo que nenhuma das sentenças é verdadeira, mas ambas as partes saem felizes e satisfeitos de tal diálogo. Lembrei também de exemplos de como nós brasileiros pensamos que os europeus são secos em suas respostas objetivas, mas não se trata de mal humor, são apenas respostas objetivas. Estava aí a explicação de como a língua pode interferir em comportamentos não verbais.

Fiz essa tentativa de trazer outro significado a essa passagem do texto, mas no fim do exercício a sensação de que a Susan Petrilli estava sim falando de política voltou. Na minha imaginação a Susan tinha um cabelão esvoaçante como os da Hermione Granger e andava pelos corredores da faculdade dizendo “essa linguagem é traiçoeira, precisamos estar atentos, precisamos ser oposição, por isso ninguém solta a mão de ninguém”.

Concluí então que a política permeia tudo em nossa vida, até textos teóricos de linguística.

Narrativa de “Referências”⁷

Quantas questões, quantas inquietações trouxe a oficina do colega Filipe!

Nós, as pessoas com tendência a gostar mais das ciências humanas, temos uma dificuldade imensa, e muitas vezes até nos recusamos de maneira infantil a entender os procedimentos matemáticos e a importância que os números têm em nossa vida. E o colega Filipe tocou bem nessa fragilidade.

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Referências” proposta por Filipe Mello. 12/09/2019.

Ao assistir o vídeo apresentado de uma professora explicando conceitos matemáticos eu até consegui entender o que ela queria dizer, eu já havia estudado tudo aquilo há muitos anos, tudo voltou a fazer sentido, porém na hora de executar a atividade, parece que eu já tinha me esquecido de tudo! Naquela hora, me senti exatamente como me sinto quando presto concursos públicos e sou desclassificada por causa da matemática, me sinto magoada, me sinto burra, me sinto impactada por não conseguir acessar um conhecimento que eu sei que está lá, perdidinho, escondidinho na minha memória.

Mas as inquietações da oficina não pararam por aí, eu estava incomodada com as questões “O que é aprender? Quem aprende? Qual é o papel de quem ensina? Como transformar uma avaliação formal em algo significativo, mas mantendo exigências burocráticas de escolas e de sistemas de ensino? O aprender e os momentos de cada indivíduo.” Na hora, me senti provocada a tentar responder todas essas questões. A vontade que deu foi sair procurando teóricos, estudiosos, questionando mestres e doutores a respeito de tudo isso.

Felizmente ou infelizmente, nosso tempo é curto. Olhei para o xará do oficineiro que estava me acompanhando no dia e me dei conta de que ensinar uma criança é também alimentá-la, vesti-la, dar banho, pôr para dormir etc., etc. Meu furor acadêmico foi abafado, pela presença inoportuna do meu filho naquela oficina.

Foi abafado, mas não morreu. Tenho certeza de que vou ficar ruminando essas questões por muito tempo, e com certeza elas vão permear minha profissão e minha pesquisa.

Narrativa livre⁸

Esta semana mergulhei nos textos de Paulo Freire para um seminário da disciplina da professora Sandra Leite, porém encontrei dentro dos textos de Paulo Freire alguns conceitos e ideias discutidas durante as aulas da professora Liana Arrais.

Discutimos, nas disciplinas da professora Liana, que a linguagem se faz com o outro, na relação com o outro, como uma ponte que precisa se apoiar em dois corpos para ter sua função concretizada. Paulo Freire traz essa ideia de função social da linguagem em sua relação com o outro no seguinte trecho:

Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana. (FREIRE⁹, 2001. p. 8)

Freire evidencia que a linguagem, quando aliada à curiosidade, aprimora a existência humana. Tal princípio é o que nós educadores temos tentado realizar: tentamos por meio da linguagem despertar a curiosidade para que o repertório cultural do aluno se amplie e ressignifique sua existência. Empreitada esta em que às vezes somos bem-sucedidos, às vezes nem tão bem-sucedidos assim, mas que faz parte de nossa luta a

⁸ Narrativa livre referente ao dia 19/09/2019. Luciana se ausentou da aula.

⁹ FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios* / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

construção de “(...) uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.”(FREIRE, 2001. p. 8)

Outro ponto discutido pela turma das disciplinas Oficina Pedagógica I e II, foi o aspecto não neutro do discurso. A respeito disso, em seu texto *Educação Permanente E As Cidades Educativas*, Freire afirma que a “inteligência da vida na cidade, o sonho em torno desta vida, tudo isso grávida de preferências políticas, éticas, estéticas, urbanísticas e ecológicas de quem o faz.”

A figura usada por Paulo Freire traduz de maneira poética como percebemos, ou deveríamos perceber o discurso das outras pessoas e o nosso próprio discurso. Um enunciado nunca é neutro, ele está repleto (grávido) de referências. Quando treinamos nosso olhar, nosso ouvir e nosso sentir somos capazes de perceber referências teóricas, políticas, teológicas no discurso alheio.

Realizar essa análise discursiva não é fácil, nem simples, porém perceber essas referências em nossos próprios textos é um exercício muito mais difícil e complexo, mas que precisamos fazer, pois, como pesquisadores, devemos oferecer ao leitor um texto assertivo e claro em seus objetivos.

Narrativa de “A Roda de Conversa”¹⁰

Quando há um afastamento temporal do evento que estamos analisando, a percepção se altera e se ressignifica. Estou

¹⁰ Narrativa produzida a partir da oficina “A roda de Conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar” proposta por Marjorie Mari Fanton. 26/09/2019.

escrevendo esta narrativa um mês depois que a oficina da colega Marjorie foi realizada e tudo que aconteceu naquele dia já tomou outra forma na minha lembrança.

O mês de setembro foi um mês atípico e puxado, para resumir em poucas palavras, foi um mês de sustos, médicos, antidepressivos, vergonha da instabilidade emocional, medo e uma criança para cuidar sem ajuda de avós, tias ou babás.

Dia 26 de setembro foi o dia de a colega Marjorie apresentar sua oficina. Naquela noite precisei levar meu filho para aula comigo (graças a Deus que a professora Liana aceita a presença dele em sala de aula quando necessito), e que surpresa agradável, o mote da oficina era Monteiro Lobato. Com direito a encenação com fantasias e tudo mais!

A participação do meu filho nos diálogos e na construção de um pequeno texto me deixou orgulhosa sim, mas com aquele frio na barriga, constrangimento e medo de que os colegas me julgassem mal.

Hoje, ao rever as fotos daquele dia a sensação que fica é que foi tudo tão bom... as fotos mostram coisas que a gente nem percebe. Na hora da oficina o chão estava desconfortável e a coluna doía, mas olhando as fotos a sensação é outra, é a sensação de calorzinho no coração e vontade de fazer tudo de novo até sentar no chão e tirar foto com todas as fantasias.

Bem que a Banda Capital Inicial já nos alertava:

Tudo que vai
Deixa o gosto, deixa as fotos
Quanto tempo faz
Deixa os dedos, deixa a memória
Eu nem me lembro mais

Fica o gosto, ficam as fotos
Quanto tempo faz
Ficam os dedos, fica a memória
Eu nem me lembro mais...

Metanarrativa *A Roda de Conversa*¹¹

Ao ler o seguinte trecho da autora Susan Petrilli apresentado pela professora Liana, não tive como não fazer uma correlação com a oficina da colega Marjorie:

A consciência individual é consciência social desenvolvida e organizada no contexto de específicas relações comunicativas da reprodução social. Então, não é somente a relação entre linguagem, pensamento e realidade do ponto de vista do indivíduo e da coletividade. É mediada por signos, mas os próprios termos da relação são também constituídos por signos gerados nos processos de produção e de reprodução de um determinado sistema histórico, social e econômico (PETRILLI, 2013¹², p.315).

Neste trecho a autora nos fala sobre os signos reproduzidos em determinados contextos históricos, sociais e econômicos. Há alguns anos o autor Monteiro Lobato foi ferrenhamente taxado de racista. Demorou muito para que os professores entendessem que o autor não devia ser demonizado e seus livros não deveriam ir para a fogueira. O que ficou faltando explicitar na época é que

¹¹ Metanarrativa de *A roda de conversa*.

¹² PETRILLI, Susan. Dialogismo, alteridade e vida. In: PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo*. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 45-79).

para trabalhar Monteiro Lobato, mesmo com crianças pequenas, o contexto de produção deveria ser explicado aos alunos.

Há que se considerar que os livros foram escritos numa época muito próxima à libertação dos escravos, e que a relação entre senhores e empregados era outra. Assim como eram outras as relações e diferenças entre homens e mulheres, diferentes relações comerciais etc. A aula em que se pretende trabalhar Monteiro Lobato precisa englobar literatura, história, artes, geografia e até física e química, pois explicar para uma criança que pílulas falantes não existem e que peixes e seres humanos não convivem no mesmo ambiente é uma verdadeira aula de ciências. Enfim, uma aula sob a luz de Monteiro Lobato é uma aula completa!

Voltando ao trecho da Susan Petrilli, quando ela diz que a consciência individual é a consciência coletiva desenvolvida e organizada e que esta relação vai além dos aspectos linguísticos, volto à oficina do dia e às reflexões sobre Monteiro Lobato. É certo que nossa consciência social neste último século passou por alterações radicais, porém ainda é muito comum e infelizmente resistente: atitudes e pensamentos racistas, homofóbicos, machistas e preconceituosos em vários prismas.

É difícil entender esse discurso retrógrado considerando nosso atual contexto histórico, tecnológico e evolucionar, era para todos termos outras atitudes, outra visão do outro e de si mesmo. O questionamento que me faço é se essa onda conservadora é algo novo, uma nova mudança de atitudes, ou se na realidade esse conservadorismo sempre existiu e estava apenas engavetado prontinho para sair.

Dadas as relações comunicativas, como explica Petrilli, a consciência coletiva tem se mostrado inalterada em alguns aspectos, nossa evolução enquanto sociedade não foi assim tão

radical e infelizmente os discursos individuais ainda trazem muito daquela sociedade do século passado, quando Monteiro Lobato escreveu sua obra.

Só para fechar o pensamento, o homem Monteiro Lobato não foi um santo, cometeu muitos erros e deslizos, mas valorizava a cultura e sonhava em distribuir livros em larga escala, para melhorar o nível de instrução da sociedade brasileira. Diferente de hoje, em que o que se distribui em larga escala é *fake news* e mensagens de intolerância.

Texto, Contexto e Retextualização¹³

Até que enfim chegou o dia de apresentar minha oficina, eu estava ansiosa para mostrar para minha turma o funcionamento do projeto de reagrupamento com turmas de EJA que ocorre na minha escola.

Mas acho que a ansiedade atrapalhou e estragou a proposta. A ideia inicial era seguir o seguinte esquema:

OFICINA TEXTO, CONTEXTO E RETEXTUALIZAÇÃO

Objetivos:

- ⊗ mostrar as vantagens de grupos de estudos;
- ⊗ mostrar a adequação e inadequação de conteúdos dados a alunos de EJA;
- ⊗ mostrar como ações positivas e negativas podem influenciar na dinâmica do cotidiano da escola;
- ⊗ coletar as sensações dos participantes a respeito de toda a oficina.

¹³ Narrativa produzida a partir da oficina “Texto, contexto e retextualização”, que a própria Luciana Vendramel ministrou. 10/10/2019.

Etapas:

- 1- distribuir bombom – alimentação
- 2- separar em turmas – termos
- 3- distribuir os sacos com os textos – conteúdos inadequados
- 4- pedir que a turma monte um texto coerente – dinâmica da sala de aula
- 5- atrapalhar o máximo possível que as pessoas mudem de lugar – políticas e atitudes negativas
- 6- aceitar a mudança e ajudar na montagem dos textos (5 min)
- 7 – fazer a leitura em voz alta dos textos
- 8 – debater sobre a dificuldade de se montar o texto – adequação e inadequação dos conteúdos para EJA
- 9 – pedir que a turma faça a narrativa.

No meu imaginário tudo ia correr como esperado, tudo dentro do cronograma, mas eu ignorei que quem estava participando da oficina eram profissionais da educação, com uma grande bagagem sobre o cotidiano escolar e, por mais que eu tentasse mostrar algo diferente, suas vivências não eram tão diferentes assim da minha e todos tinham algo para contribuir. Uma consideração, uma pergunta, uma dúvida, uma crítica e a conversa rolou solta.

Minha ansiedade somada a conversa acalorada estragou a oficina, mas fortaleceu a pesquisa. A polêmica, as dúvidas, as curiosidades, mostram que tenho muito a escrever sobre o universo da EJA. E assim será feito. Amém!

Metanarrativa da aula do dia 10/10/2019¹⁴

“Se um professor, uma professora, uma merendeira, um monitor, uma coordenadora pedagógica, um supervisor do ensino, uma gestora, uma orientadora educacional – pesquisador@s das coisas, lugares, saberes e fazeres relativos ao ensino nas escolas – reconhece que a capacidade sintática de linguagem é capacidade de criar maneiras de nomear/significar e dar sentidos ao mundo, qualquer imposição externa para limitar seu estudante de exercer essa capacidade pode ser vista como a maior violência que se pode cometer contra a sua formação, realizado por outro ser humano capaz de linguagem e de saber o quanto é sofrido, a partir de seu próprio corpo.”

O trecho citado acima foi apresentado pela professora Liana na aula do dia 10 de outubro, dia em que eu era a responsável pela oficina do dia. Minha ansiedade e agitação não permitiu na hora entender e relacionar tais palavras ao meu cotidiano escolar.

Pois bem, hoje, com calma, ao retomar os slides enviados pela professora Liana pude apreciar as ideias nele contidas. E, no trecho acima, pude ver que é exatamente isso que tenho a dizer sobre o projeto de atendimento a alunos da Educação de Jovens e Adultos que minha escola se propõe a realizar.

Na EMEF Padre Leão Vallerie estamos todos envolvidos em melhorar a qualidade de atendimento ao público de EJA, desde a merendeira, o zelador, os professores, a equipe gestora, a equipe de limpeza, secretaria, todos se preocupam. Obviamente uns mais, outros menos. Uns com mais vigor, outros com mais timidez ou preguiça. Mas estamos lá, todas as noites para abraçar um público

¹⁴ Metanarrativa de *Texto, contexto e retextualização*.

diferenciado que está dando para a escola uma segunda oportunidade de cumprir seu papel social, o de ensinar, educar e formar o aluno para exercer sua cidadania.

As imposições externas ainda são pedras no nosso caminho com as quais temos de lidar, pelear diariamente. Temos tentado significar e ressignificar a importância da flexibilidade e da humanização para que o ensino se concretize nas turmas de EJA, mas as questões burocráticas têm sido sim um impedimento e um fator de cansaço para os profissionais envolvidos.

As questões legais e burocráticas chegam a ser violentas, violentas fisicamente, pois, por exemplo ao propor que um aluno trabalhador que acordou as 5 horas da manhã para ir trabalhar fique em sala de aula, sem intervalo, até as 23h10 da noite, não tem outra palavra para descrever tal situação senão tortura.

Sufrimento é a palavra que uso para descrever um aluno que não consegue entender uma atividade enquanto seus colegas já terminaram tal atividade e já partiram para outras. Sofrimento por se achar inferior. Sofrimento que leva à desistência e ao abandono dos estudos.

Ao tentarmos driblar essa violência imposta por fatores externos, caímos na irregularidade burocrática. Mas não desistimos, resistimos, pois, como nos fala Paulo Freire, educar é também um ato político.

O Casamento¹⁵



Hoje, dia 17 de outubro, precisei faltar à aula por um bom motivo: hoje é o dia do meu casamento. Depois de oito anos vivendo juntos, eu e meu companheiro resolvemos assinar os papéis e legalizar nossa união. Mas não é sobre meu casamento que gostaria de falar, é sobre o casamento dos meus pais:

— Mãe, por que você entrou sozinha na igreja?

— Eu não entrei sozinha, meu amor, eu já estava grávida, você que entrou comigo!

Quando minha mãe se casou, meu avô Otávio já havia falecido há mais ou menos 5 anos. E realmente ela se casou grávida de uns 4 meses.

Hoje, folheando o álbum de casamento dela, notei que nas fotos ela estava entrando sozinha na igreja e, obviamente, me surgiu a curiosidade: por que ninguém entrou com minha mãe, nenhum tio, nenhum irmão, nenhum parente? Fui toda feliz perguntar para ela o motivo de ter preferido entrar na igreja sozinha.

Quem conhece bem minha mãe sabe que ela jamais diria a frase acima, o romantismo da minha mãe numa escala de 0 a 10 é -2.

A resposta que ela realmente me deu na hora foi:

— Porque eu estava grávida e não queria ninguém me atormentando por causa disso.

¹⁵ Nota dxs organizadorxs: Luciana esteve ausente. Foi o dia de seu casamento. Seria dia da narrativa referente à oficina proposta por Carla Kaori Matsuno Uehara. 17/10/2019.

Sim, amigos, não foi por honra à memória do meu falecido avô, não foi por já estar acompanhada de um lindo bebê na barriga, não foi por glamour ou vaidade, foi simplesmente para que ninguém lhe enchesse a paciência!

Essa é a Vera Lúcia, a tranquilidade em pessoa. Sem dramas, sem mundo cor-de-rosa, sem amores exagerados. Nessa toada ela vai viver 120 anos!

Narrativa de “Brincando de Circo”¹⁶

Este mês tive a oportunidade de ler o projeto de pesquisa da colega Daniela Matielo e Carvalho Eda¹⁷. O projeto intitulado “Interesse discente nas aulas de educação física no ensino médio” tem uma linguagem acadêmica, organizada e clara, que até mesmo eu, que não sou da área pude entender, me interessar e ter minha curiosidade aguçada para ver o resultado final da pesquisa.

Em dado momento a colega Daniela traz em seu texto o seguinte parágrafo:

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum, a educação física no ensino médio é um componente curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com língua portuguesa, arte e língua inglesa. Isso reafirma o comprometimento da educação física com a formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens, nas diferentes práticas socioculturais envolvendo o uso das

¹⁶ Narrativa produzida a partir da oficina “Brincando de circo” proposta por Daniela Matielo e Carvalho Eda. 24/10/2019.

¹⁷ EDA, Daniela M. *Interesse discente nas aulas de educação física no ensino médio*. 2019. Projeto de Pesquisa submetido ao Programa de Mestrado Profissional Stricto Sensu em Educação Escolar da FE/UNICAMP Campinas, 2019.

linguagens, intensificando seu conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, ampliando e aprofundando vínculos sociais e afetivos. (Trecho adaptado da BNCC¹⁸ presente no referido projeto)

Esse parágrafo me remeteu ao texto “Arte e responsabilidade”, de Mikhail Bakhtin, apresentado em aula pela professora Liana. No texto o autor nos fala que a arte, a vida e a ciência são experimentadas de forma fragmentada pelo ser humano, de uma a forma externa, mecânica. Essa experiência fragmentada, que ainda faz parte da nossa educação escolar, torna visível a relação de estranheza entre as áreas do conhecimento. Sobre isso Bakhtin nos faz perceber que “Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade.”

É justamente em relação a essa percepção proporcionada por Bakhtin que o parágrafo apresentado no projeto de pesquisa da colega Daniela me fez refletir sobre minha vivência profissional na escola. Na prática cotidiana da escola, poucos professores e gestores entendem realmente o porquê da disciplina Educação Física fazer parte da Área de Linguagens e suas tecnologias. Naquele trecho retirado na BNCC percebemos que a integralidade do conhecimento e das relações humanas não deveriam ser tão segmentadas e vivenciadas de forma mecânica.

Para Bakhtin ([1919¹⁹] 2003),

¹⁸ BRASIL. Ministério da educação/Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

¹⁹ BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1919] 2003, p.XXXIII-XXXIV.

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.

A responsabilidade de quebrar com a segregação dos conhecimentos, dos conteúdos presentes nos projetos pedagógicos é tanto dos profissionais da educação quanto das políticas públicas que os orientam. Porém, no miúdo de nossas aulas de 50 minutos, proporcionar aos alunos a experiência de interiorizar conceitos e saberes de forma plena, respeitando seus sentimentos, “intensificando seu conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, ampliando e aprofundando vínculos sociais e afetivos” é função do professor em seu papel de mediador.

O projeto de pesquisa da colega Daniela me trouxe inspiração, e certamente trará inspiração a muitos outros colegas de profissão quando for publicado. Porém, Bakhtin propositalmente nos alerta em seu texto que “A inspiração que ignora a vida e é ela mesma ignorada pela vida não é inspiração, mas obsessão.” Ter boas ideias, boas inspirações sem colocá-las em prática, não fará melhorar o ensino para nossos estudantes. Teoria e prática, ação e reflexão, inspiração e vida, precisam fazer parte do cotidiano de nossas instituições escolares. É nossa responsabilidade, como educadores e como seres humanos, conduzir nossos estudantes a essa interiorização das áreas do conhecimento de forma menos fragmentada.

Terminando já essa metanarrativa, não posso deixar de enfatizar e reforçar que a dicotomia inspiração x vida, apontada por

Bakhtin nesse texto, é entendida por mim como algo semelhante a dicotomia ação x reflexão. Quando, em uma das polêmicas levantada na disciplina Oficina Pedagógica I e II, afirmei que muitas de nossas práticas escolares não constituíam verdadeiramente uma práxis, foi justamente neste sentido. As ações sem reflexão, assim como as reflexões sem ações coexistem de maneira irresponsável em nosso fazer profissional, assim como coexistem a arte dissociada da vida e a vida dissociada da arte na problemática descrita por Bakhtin “(...) pois é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte.”

Contexto da Educação Infantil²⁰

Na oficina de hoje a colega Gisele trouxe o contexto da educação infantil para a discussão.

Eu não frequentei a Educação Infantil (na minha época chamada de Pré-escola), fui jogada no 1º ano com 6 anos enquanto as demais crianças entravam na escola só com 7 anos.

Só fui ter contato com a Educação Infantil durante o estágio da faculdade em uma creche da rede municipal de Campinas. Achei aquele universo a coisa mais luxuosa do mundo! Lá tinha suco de clorofila (suco do Hulk), bolo integral com açúcar mascavo, cachorro quente no pão integral, TV de 42 polegadas para assistir desenho, brinquedos, parquinho, horas da soneca com colchonete. A creche aos meus olhos era quase um hotel 5 estrelas, como eu gostaria de estar no lugar daqueles pequenos...

²⁰ Narrativa produzida a partir da oficina “De olho na escola” proposta por Gisele Cristina Biondo Martins. 07/11/2019.

Depois disso esqueci a Educação Infantil. Mesmo enquanto mãe eu não queria uma escola, só queria um grupo de babás para cuidar do meu filho enquanto eu trabalhava. Tive muita sorte, graças à escolinha dele pude ascender profissionalmente e chegar ao mestrado profissional. Sem essa escolinha dificilmente eu conseguiria trabalhar e estudar.

Mas as coisas mudam, como dizia o poeta, “Mas eis que chega a roda viva/E carrega o destino pra lá”. Por problemas familiares, agora, no final de 2019, tenho pensado muito em trocar a EJA pela Educação Infantil. Me sinto uma adúltera, uma traidora, como posso trocar quem tanto amo por outra, outra modalidade, outra realidade? E se eu me apaixonar e não quiser mais voltar para a EJA? Indecisamente estou entre a esposa e a amante.

Me digam vocês, colegas da Educação Infantil, esse é um caminho sem volta?

Metanarrativa de Contexto da Educação Infantil²¹

No final da aula do dia 07 de novembro, surgiu uma conversa sobre formatos de oficinas, e, graças a mim e minha boca grande a conversa virou polêmica.

Eu em dado momento disse que alguns de nós trazíamos para nossas oficinas nossas práticas cotidianas, e disse que muitos profissionais da educação agem de forma automática, sem se dar conta do que estão fazendo. Nesse momento a professora Liana e alguns colegas discordaram de mim. Não concordaram com minha afirmação que existe sim prática sem

²¹ Metanarrativa de *Contexto da Educação Infantil*.

reflexão. A professora até pediu para que eu pesquisasse sobre o assunto. Estou tão sem tempo que nem me propus a fazê-lo.

Porém, por uma dessas coincidências do destino encontrei pelos cantos da faculdade de educação o professor Paulo Freire. E tive uma breve conversa com ele.

— Oi Professor! Que legal te reencontrar! Tudo bem? Eu queria tirar uma dúvida com o senhor. O senhor está com pressa?

— Oi Professora Luciana, não tô com pressa não, hoje em dia não tenho mais pressa pra nada, meu tempo é outro.

— Então, Professor Paulo, tem uma frase que sempre vejo por aí e gostaria que o senhor confirmasse se eu a entendi direito. A frase é essa: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”

— Olha Luciana, a frase não é bem assim, mas a ideia é mesmo essa.

— Então quer dizer que existe mesmo prática sem reflexão?

— Sim. É o que chamo de ativismo. É comum vermos que as relações de trabalho se baseiam em muita prática e pouca reflexão crítica. E a luta é para que os oprimidos saiam dessas amarras que os impedem de analisar suas realidades de maneira crítica.

— Mas e no campo da educação, isso também acontece, professor?

— Claro, veja bem, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar vai além de mera transferência de conhecimento. Quando o educador deixa de considerar a realidade do aluno e se atêm apenas à transmissão de conteúdo, ele está vivendo uma prática sem reflexão.

— Era isso mesmo que eu imaginava. Então a educação precisa ser o principal campo de reflexão crítica, não é professor?

— Diria que sim, mas observe, no meu livro *Pedagogia da Autonomia*²² já aponte que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando *blabláblá* e a prática, ativismo.” Vemos muita gente boa, gente bem-intencionada que se acomoda apenas no campo das ideias, sem coragem de ir à luta. “O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e de brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude.” O que precisamos é realmente ir à luta e ensinar aos educandos a lutar pela sua autonomia, serem agentes da transformação de suas próprias realidades.

— Nossa professor, que aula! Será que agora eu vou conseguir explicar para a professora Liana e para meus colegas todas essas coisas que o senhor me falou? E quando aos educandos da minha EJA, o que direi a eles?

— É seu dever Luciana, não caia você também na falta de ação! Você, enquanto professora-pesquisadora, agiu com curiosidade e ensinar exige curiosidade e pesquisa. Leia meu livro *Pedagogia da Esperança*²³, se atenha a essa leitura, entenda que “tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o

²² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>.

²³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

desenho, a ‘conjectura’ do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo *blabláblá* autoritário e sectário dos ‘educadores’, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania.” Vá Luciana, vá e lute por seus educandos, com eles, entenda a linguagem deles. Vá e os ensine a lutar, ensine-os a linguagem da esperança.

Liana cansada, Rafael cansado, Carla cansada...²⁴

É quase dezembro de um ano que trouxe muitas emoções, muitas vivências, muitos tombos, mas muitas edificações.

Chego à aula atrasada porque estava resolvendo problemas familiares, não consegui pegar nenhum pouquinho da oficina do Thiago que todos estão elogiando tanto.

Está calor, um calor abafado, me acomodei em uma cadeira da sala bem onde o ar-condicionado gela mais e, deste ângulo, as três pessoas que ficam no meu campo de visão são a professora Liana, o colega Rafael e a colega Carla. Meus olhos veem três pessoas cansadas, pálidas até.

Pensando bem, será que eu estou tão cansada que meus olhos estão vendo cansaço onde não há?

²⁴Narrativa produzida a partir (da perda) da oficina “Formação em Programação” proposta por Thiago de Arruda Esper. 21/11/2019.

A Luciana está tão cansada, que finge que é cansaço, a canseira que deveras sente.

Metanarrativa de Liana cansada, Rafael cansado, Carla cansada...²⁵

Não cheguei a tempo de participar da oficina do colega Thiago, mas pelos relatos da turma e pelo contato com o material utilizado pude entender como aconteceu. Além disso, Thiago disponibilizou em nosso grupo de whatsapp um vídeo de uma máquina de música, que como Thiago explicou, se trata de um tipo de computador programado para produzir sons.

Com as descrições da oficina percebi que uma pessoa, para cumprir a tarefa, dava ordens, comandos a outra pessoa a fim de que essa outra pessoa obedecesse e cumprisse o comando, tal qual o ser humano faz com a máquina que chamamos de computador. O ser humano dá ordens em formas de programas e a máquina obedece.

Ao refletir sobre essa relação entre programador e programado, quem ordena e quem é comandado, me recordei de um texto apresentado em sala de aula na disciplina Oficina Pedagógica I e II, o texto se trata de um capítulo do livro *Tecnopolíticas da Vigilância*²⁶: perspectivas da margem, o capítulo, de autoria de Antoinette Rouvroy e Thomas Berns, se intitula “Governamentalidade

²⁵ Metanarrativa de Liana cansada, Rafael cansado, Carla cansada...

²⁶ ROUVROY, Antoinette, BERNES, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? In: BRUNO, Fernanda (org.). *Tecnopolíticas da Vigilância*: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018. Parte I, p. 108-139.

algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação?”

Neste capítulo os autores trazem uma perspectiva muito intrigante a respeito da mídia, da massificação das informações, do marketing individualizado e de coletas de dados dos usuários da rede mundial de computadores. Os autores apontam que com a evolução das capacidades tecnológicas

(...) nossos programas são agora capazes de reconhecer as emoções, de transformá-las em dados, de traduzir os movimentos de um rosto e a cor da pele em um dado estatístico, por exemplo, para medir a atratividade de um produto, o caráter (sub)ideal da disposição das mercadorias em uma vitrine, bem como o aspecto suspeito de um passageiro (ROUVROUYS; BERNS, 2018, p.112)

As máquinas, por intermédio de programas elaborados por seres humanos fazem a leitura, entendem e analisam outros seres humanos. E por que os próprios seres humanos não fazem eles mesmos essa leitura uns dos outros? Os autores apontam que a elaboração algorítmica de perfis é muito mais precisa se realizada por máquinas, os programas têm capacidade de recolher uma quantidade massiva de dados, analisá-los e elaborar um perfil dos usuários.

Um exemplo disso, e talvez o mais evidente, são as relações de consumo e mercadológicas definidas a partir de probabilidades estatísticas de antecipação de comportamento dos consumidores. Segundo os autores,

Esse momento de aplicação da norma aos comportamentos individuais, cujos exemplos mais evidentes são perceptíveis nas mais diversas esferas da existência humana (obtenção de crédito,

decisão a respeito de intervenção cirúrgica, tarifação de um contrato de seguro, sugestão de compras direcionadas em sites de venda online) (ROUVROUY; BERNS, 2018, p. 114).

Essa estratégia quase impositiva, que o marketing utiliza para nos convencer a consumir, também é possível de ser encontrada no aumento instantâneo do preço das passagens aéreas quando um destino é pesquisado mais de uma vez, ou mesmo na lista de filme que nos são sugeridos nos aplicativos de streaming, estas são estratégias baseadas na “detecção automática de certas propensões” (ROUVROY; BERNS, 2018, p. 20).

Se até aí a ideia de estarmos sujeitos a uma lógica mercadológica que nos manipula, com base em dados coletados de nós mesmo, já é uma ideia que causa estranheza e um pouco de medo, quando pensamos que esses dados coletados massivamente e disseminados de forma distorcida também massivamente foram capazes de influenciar as eleições norte-americana e brasileira é motivo para causar pavor.

As falsas notícias, alcunhadas como *fake news*, mesmo que absurdas ao extremo foram capazes de convencer e influenciar milhares de eleitores. Nossas eleições, de maneira estranha e pavorosa tiveram tal resultado por colaboração de programas instalados em máquinas, mas que obedeciam a comandas de pessoas que sabiam muito bem o que queriam e onde chegariam com isso.

Outras estranhezas advindas desse mundo tecnológico mal utilizado por humanos despreparados também são preocupantes, por exemplo, o chamado efeito manada, os linchamentos virtuais, o ressurgimento de doenças por conta de grupos contrários à vacinação. Sem contar no terraplanismo que é usado como mote para aceitação em um determinado grupo e

fuga da solidão. Mas esses assuntos dão muito pano para manga, digo, são dados para muitas outras postagens.

Será que meu colega Thiago quis suscitar todas essas questões quando propôs uma oficina de programação? Numa perspectiva binária teríamos a probabilidade de duas respostas: SIM e NÃO. Mas estamos tratando de seres humanos e, desta vez, vou eu mesma perguntar a ele, sem intermédio de aparelhos nem programas, afinal, bater papo ainda é uma atividade humana prazerosa sem necessidade de programas específicos.

CLÁUDIA ROBERTA FERREIRA LÊ LUCIANA VENDRAMEL DE OLIVEIRA

Narrativas Entrelaçadas em diálogo com Luciana!

... os caminhos são feitos no caminhar e, este, constitui um processo de progressivas e sempre inacabadas aproximações, face à intenção de procura, de descoberta e de (possível) deslumbre.
(SÁ-CHAVES, MOREIRA, 2004, p.2)

Um caminho e alguns encontros que potencializam a formação

Há muitos caminhos a serem trilhados em nosso movimento como humanos. Quando optamos por sermos pensantes nesse trilhar (ainda que, inicialmente, não seja com compreensão e consciência sobre), são outros os emaranhados, as entranhas, os estranhamentos, as aprendizagens, as lições da experiência vivida.

Em nossa trajetória profissional e acadêmica, estas escolhas se constituem como guias que nos ancoram em lugares de apoio, em conceitos fundantes, em palavras grávidas de sentido. E podem vir a ser, ao mesmo tempo, pontos de lançamento a partir dos quais há um horizonte possível para rever e ou fortalecer os próprios apoios e pontos de enraizamento. Podem, inclusive, vir a ser o lugar que nos lança a rumo outro.

Em uma investigação acadêmica, temos uma oportunidade formal e institucionalizada para olhar para nossos saberes e fazeres e, em diálogo com estes próprios e com cada outro presente neste caminhar, produzirmos conhecimentos. É exercitar o ato de escutar a si e ao outro.

Compreendo que uma das condições essenciais para se saber ouvir é aprender a ouvir a todos como se fosse pela primeira vez, com ouvidos ávidos de escuta. Uma escuta responsiva a qual implica abertura a uma resposta, que pressupõe uma disponibilidade permanente para a fala, o gesto, as diferenças do outro (FREIRE, 2002). Experimentar nos deslocarmos para uma posição na qual o outro pode dizer de si, de suas ideias, concepções, saberes, escolhas, dúvidas e certezas, discordantes e convergentes. É um caminho para reconhecermos a alteridade como constitutiva de nossos modos de nos relacionarmos uns com os outros e, se desejarmos, continuar o diálogo. É uma escuta de si e do outro. Alteridade que implica encontro, disponibilidade ao outro, reconhecimento dele como legítimo outro, havendo, portanto, entrelaçamento de vozes e saberes e fazeres.

Como fazer este percurso em um programa de Mestrado Profissional, em uma pesquisa acadêmica?

No tempo de realização do curso, pode-se assumir que os interlocutores por meio de artigos, livros, professores e colegas pesquisadores, e ‘a penca de gente dentro da nossa cabeça’, são os ‘sujeitos’ com os quais exercitamos movimentar nosso pensar, nosso fazer, nosso saber objetivando desenvolver a investigação acadêmica.

Sujeitos estes presentes, inclusive, nas aulas cujos créditos são constitutivos para a titulação da pesquisa. Se partirmos de uma compreensão que a aula é um acontecimento social no qual

há inúmeros caminhos a serem percorridos de encontro com o(s) outro(s), então, ela representa, fundamentalmente, o espaço do diálogo, da troca, lugar de vida, pois “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2003, p.348).

O Grupo de Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), representa um dos lugares de ancoragem na Universidade, no qual o exercício dialógico é constitutivo dos processos investigativos, bem como fazê-lo narrativamente.

Nas disciplinas “Oficina Pedagógica I” e “Oficina Pedagógica II” do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da FE-UNICAMP, ministradas pela professora Dra. Liana Arrais Serodio, integrante do GEPEC, para além da proposição para realização da oficina em si como disciplina, a professora Liana acorda que a escrita narrativa é a produção escrita a ser elaborada pelos estudantes-pesquisadores. Depois, em outro movimento, a partir destas narrativas, a professora Liana convida outros pesquisadores formados pelo grupo de pesquisa e ou vinculados a ele para ler esse conjunto de escritos e, a partir dele, continuar o diálogo.

Neste momento, eu, Cláudia, professora, atuando profissionalmente como gestora escolar, tendo vivenciado desde 1999 encontros-dialógicos nos diversos grupos de pesquisa do GEPEC, ancorado meus saberes-e-fazeres em processos investigativos neste grupo tanto no Mestrado como no Doutorado, encontro-me, narrativamente, com Luciana Vendramel de Oliveira.

Conheço, através do ‘olhar’ de Luciana, cada aula vivida, as quais foram constituídas de uma oficina. E foi possível conhecê-las por meio das palavras ditas – e não ditas explicitamente –, palavras próprias e palavra de outros, em breves narrativas escritas por Luciana. Estas como possibilidade de sentido e este como oportunidade de entendimento do vivido. Narrativas que ofereceram brechas, fios, linhas... que podemos delicadamente acolher e continuar a conversa. Narrativas que movimentam o conversar, afinal, como afirma Luciana ao narrar uma das oficinas, “bater papo ainda é uma atividade humana prazerosa sem necessidade de programas específicos” ([Metanarrativa de Liana cansada, Rafael cansado, Carla cansada...](#))

Para os estudantes, participar das oficinas e escrever sobre elas, narrativamente, parece ter sido um meio de encontro com o outro, de aceitação deste outro. Um encontro nem sempre fácil, nem sempre agradável, nem sempre potente no ato. Representa pôr-se em um tempo de escuta e de compreender o compreender do outro em um desafiador exercício alteritário, no qual se qualifica a relação essencial eu-outro pelo diálogo (GERALDI, 2010).

Só a aceitação do outro implica
o desejo de compreensão.

(MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.129)

Um encontro com o outro: potência e fragilidade da/na formação

Desafio, inclusive, pois tentar colocar-se no lugar do outro pressupõe muitas vezes estar diante do não saber, do desconhecido, da ausência do controle e de assumir a espera

como tempo de silenciamento e como tempo de erupção de materialidades, tal como experienciado por Luciana na oficina em que ocorreu a postura do kati do Tai Chi Chuan, um saber fazer antes do conhecido ou, em outro exemplo, na oficina de matemática e na oficina circense, conforme narrado pela estudante-pesquisadora. Ato potente. O aprendido empodera, fortalece, amplia. Ato de estancamento. O não conhecido expõe, fragiliza, cansa, dá medo, imobiliza. Uma dupla dimensão constitutiva dos processos do conhecer, da produção de conhecimento, da autoformação.

Sentir-e-olhar para este processo representa uma possibilidade de aprender e produzir conhecimento. Narrar o vivido — como nas narrativas produzidas na disciplina “Oficina Pedagógica I” e “Oficina Pedagógica II” — é uma forma de expressão da experiência, pois a palavra diz a experiência e esta, por sua vez, chama pela palavra, tal como escreve Kramer (1999, p.110):

O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se.

É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas,
das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.
(LISPECTOR, 2005, p.59)

Para além da ‘tarefa’ de escrever sobre a experiência vivida na oficina, representou um meio para se rememorar uma história, um (uns) sujeito (sujeitos) em suas individualidades e singularidades, que expressa muitas dimensões no tempo e no espaço — dão a ver as dimensões social, política e educacional da época na qual estão

datadas historicamente — constituindo-se em memória. Escritas que aduzem, portanto, a memórias de um contexto, de uma história, de um sujeito. Um fio puxa outro, como Luciana traz em uma de suas narrativas na letra da música...

Tudo que vai
Deixa o gosto, deixa as fotos
Quanto tempo faz
Deixa os dedos, deixa a memória
Eu nem me lembro mais
Fica o gosto, ficam as fotos
Quanto tempo faz
Ficam os dedos, fica a memória
Eu nem me lembro mais...
(Banda Capital Inicial, música Tudo que vai)

E como memória narrativamente registrada, poder vir a tornar possível um exercício de ver-se, rever-se e 'transver-se'. Nesta perspectiva, socializar esta escrita foi um modo de expor-se à formação de si, para si e para outros. Assim, cada oficina teve ampliação de olhar sobre a própria oficina pela narrativa lida de outros, da experiência vivida na sua oficina. Além de ser uma oportunidade de, sempre que necessário, voltar à escrita e pensar no que está produzindo (na pesquisa, na profissão, na vida) e, por isso mesmo, em seu processo formativo.

Um caminho que se faz, fundamentalmente, por meio da escrita narrativa e de um pensar reflexivo, exercitando um olhar retrospectivo e prospectivo para as experiências rememoradas.

Um encontro com o outro na/da formação: dizer de si e, pelo outro, dizer com ele

Uma escrita por aula. Esse foi o convite: narrar a experiência na oficina a partir de um olhar ancorado nas próprias referências. Ao narrar, houve um entrelaçamento com o saber do outro. Similaridades e discrepâncias experimentadas. Depois, cada oficineiro, ao ler as narrativas alheias tem seu olhar ampliado — um horizonte se abre. E, no ato de continuar a puxar fios neste emaranhado para continuar a conversa, outra narrativa irrompe, transformada, transmutada, amalgamada em tantas palavras e discursos, algumas vezes, transtornada. A estudante-pesquisadora narra e puxa fios; puxa fios e narra... “esses assuntos dão muito pano para manga”, “por uma dessas coincidências do destino encontrei pelos cantos da faculdade de educação o professor Paulo Freire. E tive uma breve conversa com ele.” ([Metanarrativa de Liana cansada, Rafael cansado, Carla cansada...](#)) Mas as coisas mudam, como dizia o poeta, “Mas eis que chega a roda viva/E carrega o destino pra lá”.

O que dizemos e escrevemos está prenhe de outros, por isso, os discursos e as expressões não verbais em toda a cadeia de comunicação não são neutros, como revela Luciana... “Um enunciado nunca é neutro, ele está repleto (grávido) de referências. Quando treinamos nosso olhar, nosso ouvir e nosso sentir somos capazes de perceber referências teóricas, políticas, teológicas no discurso alheio” ([Narrativa livre](#)) e em nossos próprios. Assumirmos que, pela recusa de diálogo, encontro e partilha, promovemos desigualdades (GERALDI, 2010).

Vamos tecendo, cotidianamente, uma rede de conversações, que se constituiu e se sustenta em um fluxo de interações

recorrentes entre os sujeitos, em suas relações comunicativas. Acrescento, ainda, algo que nos traz Maturana (2004) quando afirma que existimos na linguagem, a qual é enlaçada com nosso emocionar. Nosso modo de viver resulta de nossa participação no fluxo das conversações. Contexto aprisionante e, ao mesmo tempo, contém a possibilidade da reflexão e, por ela, sairmos outro, dignificados na estética do respeito a si e ao outro, em relação nesta rede de conversações que poderá tornar potente outro conversar.

Oferecemos em nosso discurso – em narrativa e no diálogo – um pouco de nós. Um tanto de outros.

Talvez os homens não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...]

Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser os restos desordenados das histórias recebidas? (LARROSA, 2000, p.22).

Que encadeamento é possível diante das narrativas escritas, compartilhadas e metanarradas pela Luciana?

Quais aprendizados e processos de autoconhecimento constituem e afetam a formação da Luciana?

Há impacto das narrativas no ser-saber-e-fazer profissional da Luciana?

Em uma das narrativas, Luciana aponta que “as ações sem reflexão, assim como as reflexões sem ações coexistem de maneira irresponsável em nosso fazer profissional, assim como coexistem a

arte dissociada da vida e a vida dissociada da arte” ([Narrativa de “Brincando de Circo”](#)), tal como nos ajuda a compreender Bakhtin (2003, p. XXXIV) quando afirma que “é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte”.

É assumirmos que

o que penso do lugar que ocupo e no tempo em que estou, somente eu posso pensar e por isso é de minha inteira responsabilidade, por isto a negação hoje e enunciações únicas e singulares em defesa de um discurso comum, dito homogêneo, como que exercendo um apagamento do sujeito (FERREIRA, 2016, p.178).

É assumirmos sermos-e-estarmos responsivamente neste tempo e espaço. E nesta inteireza incompleta, pessoa e profissional se mesclam, se afetam, colidem, se expandem.

Pergunto: Luciana, no processo investigativo, com “a polêmica, as dúvidas, as curiosidades” ([Narrativa de “Brincando de Circo”](#)) em torno do universo da Educação de Jovens e Adultos, como foi impactada pelas narrativas com palavras próprias e alheias carregadas de múltiplos sentidos?

Quais elementos constituem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

Luciana registra que “as questões legais e burocráticas chegam a ser violentas. (...) Ao tentarmos driblar essa violência imposta por fatores externos, caímos na irregularidade burocrática. Mas não desistimos, resistimos...” ([Narrativa de “Referências”](#))

Neste ato de re-existir, qual cenário abre-se no horizonte possível?

O percurso narrativo apresentado de cada oficina, por Luciana, carrega o leitor pela mão revelando breves nuances do vivido. Traz

memórias. Depois, nas escritas metanarrativas, puxa fios de outros interlocutores (autores) objetivando narrar sobre o narrado. Possibilidade outra de saber de si, do que foi, do que é, do que faz, do que quer ser e fazer no processo investigativo.

Aqui, porém, faço outro convite: ir além! Lançar-se a um porvir para vislumbrar o horizonte à frente!

Convido Luciana a revisitar as narrativas e metanarrativas buscando compreender aprofundadamente e articular mais fortemente a investigação proposta na conversação, objetivando (re)percorrer sua formação profissional. (Re)-Ler e (re)-olhar para enxergar outra coisa, porque novamente imersa nesta teia de discursos, elegerá as palavras fundantes que sustentarão seu processo investigativo.

As narrativas e metanarrativas expressam um exercício realizado de distanciamento e de silenciamento do vivido-e-narrado, como escreve Luciana, “trago tudo para casa e deixo esperando. Enquanto o *tsuru*¹ espera para ganhar asas, as ideias e a pesquisa esperam para ganhar sua materialidade”, em um tempo “que trouxe muitas emoções, muitas vivências, muitos tombos, mas muitas edificações” ([Narrativa Atmosfera Oriental](#)).

Faz-se necessário rever para sermos capazes de transver.

Na coletânea de narrativas de Luciana, os enunciados revelam microcosmos da aula-acontecimento, movimentando suas metanarrativas, quando traz outros sujeitos para o diálogo em uma busca constante por articulações possíveis com sua investigação e com seu processo formativo.

¹ *Tsuru* é uma ave sagrada do Japão. Na narrativa a autora faz menção a uma oficina em que se realizou um tipo de origami do *Tsuru*, tradicional na cultura japonesa.

“Vá Luciana, vá e lute por seus educandos, com eles, entenda a linguagem deles. Vá e os ensine a lutar, ensine-os a linguagem da esperança” ([Metanarrativa de Contexto da Educação Infantil](#)), como narra Luciana ao relatar o diálogo decorrente de seu encontro com Paulo Freire.

Vá, Luciana!

Repetir repetir — até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo.
(BARROS, 2001, p.11).

Há que se repetir, repetir e repetir até que a/da repetição outra produção aconteça.

Ao ler a coletânea de Luciana, inicialmente, à medida que lia registrava no corpo do texto palavras que gostaria de incluir na conversa e ou de continuar a prostrar. Depois, em leituras posteriores, foram sendo escolhidas para serem ex-postas. Palavras prenhes de sentido que foram guiando a tessitura deste breve texto. Ler, reler, transver.

Foram escolhas, tais como as de Luciana em suas narrativas, ancoradas em palavras — alteridade, encontro, diálogo, eu-outro, discurso, escuta responsiva, compreensão — que contém conceitos fundantes e para os quais desejo que venham a ser, ao mesmo tempo, pontos de enraizamento e de lançamento no processo investigativo ao trabalhar com a temática da Educação de Jovens e Adultos, em uma pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Escolar.

Onde há um esforço pela construção da identidade, Bakhtin exige a alteridade como ponto de partida; onde a luta exacerbada pelo eu,

ele põe a relação fundante Eu/Outro; onde a pauta pelo mesmo/igual, ele parte do diferente; onde o universal, ele parte do singular; onde o já dado, ele aponta o porvir; onde a luta pela estabilidade, ele joga com a instabilidade; onde o esforço pela palavra, ela coloca a contrapalavra; na luta pela palavra enquanto minha, ele lembra da palavra alheia; para constituir/enfrentar o presente, ele cobra uma memória do passado em jogo com a memória do futuro; onde a palavra no sistema normativo, ele ataca com a palavra na inter-ação; onde a força do falar, ele lembra o poder de escutar. Tudo constituído em relação. A relação é categoria fundante em tudo. De fato, temos tudo para compreender com Bakhtin, mas no sentido de compreender/lutar por uma existência responsável, ética. (MIOTELLO, 2009, p.345).

Desejo que o processo formativo empreenda uma busca pela partilha — ética e estética — da palavra, favorecendo uma escuta responsiva e implicada em compreender o compreender dos sujeitos em relação.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Manoel. *Livro das Ignorâncias*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FERREIRA, Cláudia R. *Escuta compartilhada e co-inspiração: formação de professores em um labirinto de perguntas*. Curitiba: CRV, 2016. 218 p.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176p.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – nota sobre seu papel na formação. In ZACCUR, Edwirges et. al (Orgs.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208p.
- LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a Viver: imagens*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano a partir do patriarcado à democracia*. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MIOTELLO, Valdemir. *Pensar é dever! E pensar já é tomar posição!* In *Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009 – Caderno de Textos e Anotações*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p.343-345.
- SÁ-CHAVES, Idália; MOREIRA, António (Coord.). *Conhecimento Profissional dos Professores: Imagens, Memória e Representações*. (CD-ROM). Aveiro: CIDTFF, Universidade de Aveiro, FCT, 2005.

RAFAEL FONSECA CARDOSO

Um pouco professor de História, um pouco historiador. Trabalho na educação básica, graduado na USP e mestrando em educação escolar pela UNICAMP. Espero sempre o navegar da vida, contando e ouvindo histórias. Sonhando, esperando e buscando um mundo menos injusto.

rafael.fonseca.cardoso@gmail.com

Compreensão¹

Compreender o que o outro nos diz e transmitir aquilo que queremos, ou pensamos que queremos, é o desafio da linguagem. Temos um número limitado de símbolos, mas que podem ser combinados de maneiras ilimitadas, assim quando dizemos algo não está contido apenas o que queríamos ter dito, mas também aquilo que o outro pensa de nós e o conhecimento

¹ Narrativa produzida a partir da primeira aula da disciplina Oficina Pedagógica I e Oficina Pedagógica II. 07/08/2019

que tem dos símbolos, bem como as combinações que o faz desses símbolos.

Eu, como professor/pesquisador no campo da história, tento, por meio dos símbolos do meu meio, transmitir para meus alunos o quanto todos somos sujeitos históricos e moldamos a história humana enquanto vivemos, porém o que vão compreender disso não depende apenas de mim, mas de suas vivências e experiências. Cabe a mim compreendê-las como singulares e que elas os moldam enquanto sujeitos históricos.

E éramos jovens²

Pé, pé, pé, mão, mão, mão, coxa, coxa, mão, pé, pé, pé, confuso não? Talvez um pouco, minha cabeça ainda está tentando entender. É assim quando aprendemos uma nova linguagem, uma nova forma de se expressar. Essas pequenas notas feitas com o corpo; pé, mão, coxa, estalo, parecem simples, quase banais a primeira vista, mas quando combinadas podem nos trazer uma infinidade de sons novos.

Liana nos explica cada sequência de notas, de sons feitos pelo corpo. Todos parecem um pouco confusos, talvez tímidos, um tanto inseguros possivelmente, pelo menos assim me senti. Como um passe de mágica não pude deixar de lembrar a primeira vez que consegui fazer música em grupo. Foi na graduação, na bateria da faculdade, de repente éramos jovens de novo, felizes por acertar o ritmo, por fazer música

² Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

Música como criança³

Pé, pé, coxa, coxa, estalo, coxa, pé direito, pé esquerdo. Comandos que parecem simples, movimentos que não parecem ser complexos, sons que quando combinados soam de maneira bela. Aqueles que entraram como adultos agora saem como crianças, antes receosos se poderiam fazer a música que foi pedida, durante eufóricos por conseguirem, depois atônitos pelo fim inesperado.

Metanarrativa de *Música como criança*⁴

Marx nos mostrou que o ser humano tem a capacidade única de realização do trabalho, planejar de maneira abstrata uma ação, coletivamente executa-la e encontrar um resultado, este esperado ou inesperado. As linguagens nos proporcionam as bases para que possamos planejar e executar nossos trabalhos de maneira individualmente coletiva, esse foi o nosso caminho na oficina de música da professora Liana. Tivemos que entender a pequena partitura, nos dividir para executar os movimentos, produzir os sons nos tempos necessários e, inesperadamente, produzir a música.

³ Narrativa (2) produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

⁴ Metanarrativa de *Música como criança*.

A experiência de uma outra temporalidade⁵

Um clima de estranhamento pairava na sala, estávamos aguardando a oficina da professora Helouise. Ela havia dito no último encontro que tinha algo em mente para apresentar para nós, porém parecia reticente e não nos disse sobre o que se tratava, estávamos no escuro. Para aumentar a dúvida e o estranhamento, a professora entrou na sala vestida tal qual uma pessoa do oriente distante, cabelo preso ao melhor estilo “Mulan”, camiseta do Japão e um sorriso estampado no rosto.

Tal qual as grandes narradoras dos rincões daquele Brasil esquecido - aquele mesmo, caipira, que muitas vezes fraqueja frente ao mundo industrial, mas que resiste bravamente - Helouise nos conta sua história com o estilo de vida oriental, falando de assuntos que ouvimos de maneira vaga em filmes, desenhos animados ou em reportagens, aquilo que parecia longínquo, estava próximo. Ouvimos sobre corpo e mente, kung-fu e tai chi chuan, yin e yang, força e leveza, sobre autoconhecimento.

Movimentos lentos, precisos, que a primeira vista pareciam simples, porém complexos os eram, marcaram a tônica da oficina que nos foi oferecida por ela. Quando terminamos, todos, que a princípio pareciam inseguros e agitados, estavam confiantes e calmos. Cansados talvez, mas aguardando por mais...

⁵Narrativa produzida a partir da oficina “Atmosfera oriental” proposta por Helouise Milene de Oliveira Fernandes. 22/08/2019.

Metanarrativa de *A experiência de uma outra temporalidade*⁶

Estranho como os sentidos que criamos para o mundo a nossa volta se alteram muitas vezes sem percebermos, de maneira repentina temos um estalo e nada era como nos lembrávamos.

Há três semanas se alguém me perguntasse o significado de linguagem obviamente daria algum sentido que tivesse relação com a fala, com a expressão oral, com alguma língua. Hoje penso diferente, passei por duas experiências que de alguma forma me fizeram repensar as minhas certezas. As professoras Liana e Helouise me mostraram que a música e o corpo podem ser um tipo de linguagem. Ao trabalharmos em conjunto para realizar música e harmonia com o corpo foi possível perceber que a linguagem pode estar nas coisas mais simples e mais puras. Podemos ser tagarelas de bocas serradas.

Viagem no tempo⁷

Quando a professora Liana anunciou que a proposta do curso era ter um elemento prático, que deveríamos trazer parte da nossa vivência como professor, que haveria a possibilidade de oferecer uma oficina ao grupo, confesso que fiquei um tanto quanto inseguro, mas não consegui tirar da cabeça a proposta que vinha trabalhando há algumas semanas, a criação de um

⁶ Metanarrativa de *A experiência de uma outra temporalidade*

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa”, que o próprio Rafael Fonseca Cardoso ministrou. 29/08/2019.

arquivo para fins didáticos com documentos da Ditadura Militar. A proposta foi pensada para acontecer com meus alunos do 9º ano, contudo algo me dizia que poderia ser interessante trazer para o grupo de pós-graduandos.

Naquela noite de quinta-feira, não estava muito disposto a dar grandes explicações. O desconhecido dos arquivos deveria se tornar reconhecido por aqueles que estão a explorá-lo, qual é a graça de revelar todos os segredos? Apenas contei de maneira muito breve do que se tratava o arquivo e que tipos de documentos as pessoas encontrariam ali, em seguida individualmente ou em pequenos grupos iriam explorar os documentos e, para enfim, elaborar uma narrativa sobre as descobertas:

– Todos entenderam a proposta? Ficou alguma dúvida?

– Na verdade ficou, você disse tudo tão rápido que não sei se consegui entender tudo.

Talvez tivesse que desenvolver melhor as explicações, detalhar melhor o acervo, mas estava convencido que um pouco de mistério e confusão não fariam mal.

Um mix de sentidos tomou conta da sala durante a oficina, de tudo um pouco foi visto. Faces de horror, estranhamento, indignação, empatia e, até mesmo, riso. Sentimentos tão contraditoriamente humanos que emanavam dos documentos indo de encontro aos que os liam.

Quando era criança sempre me fascinava os filmes e desenhos de viagem no tempo, a medida que fui envelhecendo eles perderam um pouco do brilho e da magia que despertavam em mim. Afinal acreditar em viagens do tempo parecia absurdo para o meu “eu” adulto, parecia que mais uma vez me enganava, parte daquela antiga magia havia voltado naquela noite.

Metanarrativa de *Viagem no tempo*⁸

Em pouco menos de um mês do curso de Oficina Pedagógica muitos conceitos trabalhados e muitas discussões foram travadas. Alguns desses conceitos me eram de alguma forma familiares, como o de “ato responsável”, outros totalmente estranhos, como o de “semioética”. Essa mistura de estranhamento e familiaridade foi o que me inundou durante a oficina sobre os documentos da Ditadura Militar. Como um conjunto de atos “irresponsáveis”, uma desumanização completa, acabou mergulhando o Brasil em um período tão obscuro. Ao ler os documentos parece que aquilo que apenas conseguíamos sentir tomou forma, de algum modo tornou-se consciência, aqueles símbolos no papel fizeram transbordar sentimentos. Estes, plenos de consciência, de significação, um ato verdadeiramente responsável.

A aula e a tortura⁹

— Professor, você não acha que a escola é um lugar de tortura?

Fico espantado, os alunos estavam lendo documentos da Ditadura Militar....

— Como assim? Que horror...

⁸ Metanarrativa de *Viagem no tempo*.

⁹ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

— Ah, estamos pensando em fazer para entregar de trabalho um filme usando os documentos e estamos pensando em gravar aqui na escola.

— Mas por que na escola?

Ela me olha com aquele olhar de obviedade, ergue os braços, como quem me dizia para olhar em volta, e me responde:

— Ah, você não acha que a escola é um lugar de tortura?

Liberdade, ainda que nunca a veja¹⁰

As costas, apenas as costas que via dos alunos. A câmera estava focada na professora e na lousa. O enquadramento me causava estranheza, me lembrou aqueles filmes e séries sobre escola, aqueles que todos nós já vimos um dia. Voz distante, certo barulho de automóveis fora e corpos inertes na aula, apenas ouviam. A cada pergunta uma resposta, às vezes concordantes, às vezes reticentes, às vezes confiantes, mas nunca donos de si, donos do que pensam. Ou será que apenas pensam esquecendo aquele mundo que os cerca? Aquele mundo de giz, paredes brancas e números incompreensíveis?

Ao terminar o vídeo da aula da professora de matemática, compreendia pouco do que havia explicado. Lembrava muito das minhas aulas de matemática da escola, como me entretia mexendo no lápis, fazendo rabiscos na folha de papel e na mesa de madeira, rindo com os amigos do meu lado. Qual era o assunto da aula? Não me recordo. A cada nova equação mais me parecia uma antiga que já havia feito, mas magicamente não

¹⁰ Narrativa produzida a partir da oficina “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal” proposta por Filipe Ventosa de Toledo Mello. 05/09/2019.

chegava no mesmo resultado. No fim, algo não me saía da cabeça: Por que todos estão quietos? Por que não dizem nada? Daria tudo por uma bolinha de papel voando livremente pela sala..... Ao menos alguém poderia ser livre....

Metanarrativa de *Liberdade, ainda que nunca a veja*¹¹

Bakhtin inicia seu potente texto “Arte e responsabilidade” com os seguintes dizeres: “Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unidos focados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.”. Quando presenciei o vídeo da aula de matemática, minha cabeça se remeteu a essa passagem, me pareceu como “mecânico ao todo” a aula, mera transmissão de conteúdos, como se os alunos, a aula, o conhecimento e a professora estivessem ligados por algo externo, não se sentia a unidade interna de sentido. Por outro lado, a oficina de Filipe estava repleta do mais genuíno desejo responsivo, preocupado estava ele em nos mostrar a falta de unidade interna que muitas vezes movem as nossas aulas, apresentar uma prova escrita, formal como tal, esvaziada de sentido, nos faz lembrar como esquecemos de pensar no sentido de nossas avaliações. Minha preocupação, porém, esteve presente nas perguntas norteadoras:

O que é aprender? Quem aprende? Qual é o papel de quem ensina?

¹¹ Metanarrativa de *Liberdade, ainda que nunca a veja*.

Como transformar uma avaliação formal em algo significativo, mas mantendo exigências burocráticas de escolas e de sistemas de ensino?

O aprender e os momentos de cada indivíduo.

Talvez o desejo de Filipe estaria completo se houvesse mais uma pitada de arte. Como Bakhtin nos mostra ao criticar a arte que não caminha junto com a vida: “A arte é de uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no encalço”. Ao procurar muitos sentidos, encontramos menos sentidos, talvez não fosse preciso se preocupar em responder tantas questões.

Esqueci¹²

É muito estranho aprender uma nova língua, é mágico, mas ao mesmo tempo frustrante. Tentamos dizer aquilo que queremos, expressar os mais simples e findos gestos, mas somos quase incompreendidos pela pessoa a nossa frente, acabamos tendo que recorrer a mímicas para explicar aquilo que desejamos explicar, algumas vezes bem sucedidos, outras nem tanto. Contudo, se a língua for baseada em sinais, como fazemos? Se não somos compreendidos, como a mímica pode se tornar mais útil para nos auxiliar nessas explicações?

Esse fora o grande desafio da oficina oferecida por Patricia, foi uma pequena imersão na Língua Brasileira de Sinais, um mundo de descobertas. Ao menos a mim, quando penso na comunicação, a primeira coisa que me vem a mente é a fala.

¹² Narrativa produzida a partir da oficina “Trans-formação com o silêncio” proposta por Patrícia Hernandes Chaves. 19/09/2019.

Quando falo em português me comunico com facilidade. Quando falo em inglês me sinto voltando a adolescência quando tinha dificuldades de escrita e pouco conseguia expressar de meus sentimentos. Quando falo em espanhol é quase um desastre, o português se mistura e crio uma nova língua. Porém, nenhuma de minhas experiências em outras línguas foi igual a me comunicar em Libras. Ao mesmo tempo que ela me parecia familiar, afinal palavras como alegria, casa, morar, açougue, dia, noite eram facilmente identificadas, era incapaz de combiná-las para criar orações e conseguir expressar aquilo que queria.

O telefone sem fio, a última atividade da oficina, não me sai da cabeça. Não imaginei que seria possível falar com a pessoa a minha frente sem emitir um único som, pensar que compreendi o que me dizia, passar adiante e, quando me dou conta, transmitir algo que realmente não estava posto por Patricia e que muito menos fazia sentido. Me restava apenas passar a mão a testa, sinalizando que havia esquecido.

Metanarrativa de *Esqueci*¹³

Meu contato com língua de sinais foi atravessado por vários momentos e instantes de realização, o primeiro deles se deu ao descobrir que não existia apenas uma língua de sinais, mas que cada língua variava de acordo com a cultura e a tradição do povo que a desenvolveu. Escrevendo parece quase óbvio, contudo confesso que meu eu passado ficou muito surpreso ao descobrir o óbvio. A segunda realização veio ao descobrir que a língua de sinais não consiste apenas em gestos com as mãos, mas envolve

¹³ Metanarrativa de *Esqueci*

o uso do corpo como um todo, tais como expressões faciais ou demonstração de sentimentos para ditar a intensidade, mais uma vez, ao escrever o óbvio o real se torna evidente, quando falo também não uso apenas a fala. Por fim, minha surpresa maior foi descobrir que há sotaque na LIBRAS, um determinado signo pode ser representado de uma maneira diferente dependendo da localidade e do arcabouço daquela comunidade, quando Patrícia me contou isso, a surpresa transbordou por todos os meus poros. Por que essas simples informações, bastante óbvias, não nos são evidentes?

[...] para haver liberdade de expressão há que haver meios disponíveis para se expressar. Ora, num sistema onde os meios são de propriedade privada, quando se defende a liberdade de expressão não se pode esquecer para quem esta liberdade faz sentido ou quem a pode exercer. (GERALDI, 2019)

Esquecemos que a liberdade de expressão foi construída para permitir que o discurso hegemônico se propague e, com ele, a linguagem dos dominadores. As culturas subalternas acabam tendo que resistir para que existam. Eu que fiz e faço parte dessa cultura hegemônica acabo perdendo a riqueza do contato com outras culturas, outras linguagens, outras formas de ver o mundo. Ainda vivo para que outras surpresas como as que tive com a LIBRAS se façam presentes, nas palavras de Bakhtin: “O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade”. Sem a responsabilidade para com o outro, para com a arte, o que nos resta é a vida sem um sentido pleno. Uma vida naquela mesmice sonora...

De volta à infância¹⁴

A dinâmica daquela oficina foi muito diferente do que eu estava acostumado. Marjorie pede que façamos uma roda, todos prontamente ajustam as cadeiras para assim formar algo parecido com um círculo. Logo de cara, Liana intervém:

— Gente, vamos sentar no chão.....

Algumas reclamações, estalos nas pernas, nas costas e desajeitadamente, pouco a pouco, todos acabam por se contentar e se sentam.

Marjorie com toda a delicadeza nos explica do projeto que anda desenvolvendo sobre rodas de conversa com as crianças, nos mostrando como elas são dispositivos importantes em sua prática como professora. Ela iria fazer conosco uma dessas rodas, com a contação de uma história. Todos receberam um capítulo impresso de uma história do sítio do pica pau amarelo e alguns foram agraciados com adereços. Como que em um passe de mágica, a sala estava repleta de crianças, identificava-se uma Emília, um Visconde, um Lobato, com bigode e tudo mais, esse seria eu, o velho narrador da história.

Cada adulto que entrava na sala, atrasado por conta do trânsito, se surpreendia com aquelas crianças crescidas sentadas ao chão lendo uma história que tratava de um diálogo entre um milho e uma boneca sobre memórias. Talvez tenhamos quase todos esquecido o que era ser criança, digo quase todos porque

¹⁴ Narrativa produzida a partir da oficina “A roda de Conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar” proposta por Marjorie Mari Fanton. 26/09/2019.

Felipe, filho de Luciana, parecia ter se encontrado naquela aula de gente grande.

Metanarrativa de *De volta à infância*¹⁵

Engraçado como uma simples atividade de contação de histórias pode ser capaz de transformar o mundo a sua volta. O adulto em seu mundo da mais pura arrogância coloca-se, muitas vezes, como o ser racional por completo, distante de outras formas e leituras de mundo: “Os três campos da cultura humana — a ciência, a arte e a vida — só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora a sua própria unidade.”

Bakhtin, em seu potente texto de 1919: “Arte e responsabilidade”, parece nos apontar caminhos para esse problema que me incomodou ao vivenciar a oficina de Marjorie. Acabamos por nos esquecer que a cultura só adquire unidade quando aliamos a ciência, a arte e a vida. Quando não o fazemos acabamos por nos partir em dois, o ser racional e o ser sensível que se revezam dependendo da atividade. Discutir memória em um texto que me remetia a infância fez essas duas facetas tornarem-se uma, a arte da simplicidade da atividade foi capaz de trazer a tona o discurso que esquecemos que está presente. O subalterno da criança se sobrepôs ao hegemônico do adulto.

A arte tem esta potência de expressar o recôndito, o subalterno, o que se esconde, dando-lhe alma e nova substância. E por isso a tradutibilidade para um discurso do instituído se torna uma impossibilidade. Para compreender a arte, há que se deslocar para este outro discurso e, mesmo assim, cometer

¹⁵ Metanarrativa de *De volta à infância*

pequenas ou grandes traições porque não lhe podemos oferecer senão as palavras de que dispomos (Geraldi, 2019).

A caminhada¹⁶

Sabe aqueles bate papos? Conversas de esquinas, conversas de botequim, conversas na praça. Quando e como começam? Não sabemos, apenas começam. Alguém lança um primeiro questionamento e quando vemos já estamos todos discutindo animadamente, atropelando uns aos outros, na ânsia de se colocar, de ouvir, de se contrapor. Assim se deu a oficina proposta por Luciana.

A colega é preocupada com o ensino de jovens e adultos, nada mais digno em um país pobre como o Brasil. Como orientadora pedagógica de uma escola que trabalha com esse segmento, ela anseia modificar as políticas públicas feitas até aqui. Sonho? Utopia? Fernando Birri certa vez disse: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”. Sonhamos para que possamos continuar a caminhar.

Lu pensou em demonstrar os conflitos entre o que determina a burocracia estatal e a realidade da escola de EJA, estranhamente a atividade se deu no mais genuíno e bem sucedido fracasso. Como, fracasso? Se pensarmos que o que ela

¹⁶ Narrativa produzida a partir da oficina “Texto, contexto e retextualização” proposta por Luciana Vendramel. 10/10/2019.

planejou não foi executado da maneira prevista foi sim um fracasso, talvez por isso tenha sido ainda mais potente.

No começo fomos distribuídos em grupos, reproduzindo os segmentos do EJA, sendo dados a cada um fragmentos de textos para serem montados de maneira correta. De maneira rápida percebemos que não estavam de acordo com o nível de dificuldade. Para agravar, Gisele, a colega que deveria ser responsável por enfrentar a diretora burocrata que não deixava cada um ser colocado no segmento ideal, não executou sua função, faltou para Lu, como diz a linguagem popular, combinar com os russos. Digo que foi fracasso muito bem sucedido, porque passamos quase duas horas discutindo sobre os problemas do Ensino de Jovens e Adultos, Luciana pode nos mostrar suas angústias e utopias, pude descobrir um mundo de questões que nem sabia que existia. As conversas de esquina são realmente tocantes, caminhamos como ninguém naquele dia.

Metanarrativa de *A caminhada*¹⁷

As políticas públicas feitas para o Ensino de Jovens e Adultos são o que Bakhtin chamou de mecânico ao todo, algo imposto de fora, estranhas à realidade cotidiana de quem vive no chão da escola. Algo que Luciana tem lutado veemente.

O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte

¹⁷ Metanarrativa de *A caminhada*

não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. 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 devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (BAKHTIN, 2003)

Sem nem perceber, Lu realiza seu ofício e realizou sua oficina com o que há de mais ético e genuíno. Carregada de responsabilidade pelos seus alunos, pela comunidade que representa, pelos seus colegas de turma, tem buscado o seu melhor, tem caminhado incessantemente atrás de seu sonho, por não cumprir o que achava que deveria cumprir, se inunda pela culpa, a culpa por um fracasso que, para os que convivem com ela, está muito distante de sê-lo. Sem nem perceber, está na estrada correta, caminhando por uma via de mão única e sem final, munida da responsabilidade e da culpa fez e continua fazendo os outros caminharem junto a ti.

A barata e a saia de filó¹⁸

Carla, como coordenadora das séries iniciais, tem no processo de alfabetização algo que a ronda cotidianamente, ao menos essa foi a breve introdução que nos fez seguida do título da oficina: “Buscando palavras”. Tudo começou com um

¹⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Buscando palavras” proposta por Carla Kaori Matsuno Uehara. 17/10/2019.

questionamento que Carla fez para alguns alunos: “O que é felicidade?”. Gravou a resposta de alguns deles e nos passou o breve vídeo. Todos sabemos o que é para nós, nem que seja uma vaga ideia. Um momento, um acontecimento, uma frase, um sentimento, algo que nos remete a felicidade. De maneira singela, cada criança deu uma resposta pensando na sua própria vida. Apesar de tocado, não conseguia compreender muito bem qual seria o objetivo de Carla com tudo isso.

Para me deixar ainda mais confuso, a colega inicia logo a seguir uma atividade lúdica. Fomos divididos em dois grupos, de maneira intercalada, cada qual recebia uma palavra, devendo descrever o que era sem dizer o que constava no papel. Não faltaram momentos divertidos e gargalhadas, caminhos tão diferentes para explicar os mais simples termos. Até agora estou tentando entender o que a saia de filó tem a ver com barata, mas o que de repente se postou a mim, como um sol que surge no horizonte, foi o objetivo da oficina. Afinal, pensar, escrever e falar não é um trabalho de busca?

Entre o campo e o esgoto¹⁹

Cremilda, nossaicineira de hoje, entrega cuidadosamente um cartão para cada um, aquilo era o que nós éramos: básico? Abaixo do básico? Avançado? Adequado? Eu era o básico, bom, algumas coisas não mudam, na escola era como me sentia. Quase ouço o sinal batendo novamente, os colegas arrumando as carteiras e os estojos sendo colocados em cima da mesa, mas não,

¹⁹ Narrativa produzida a partir da oficina “Agrupamentos produtivos em sala de aula” proposta por Cremilda R. de Meneses. 17/10/2019.

dessa vez era o adulto, o sinal não tocava e ninguém havia se mexido, mas ainda assim teria que fazer uma prova, o Saesp. Eu e Adriano, meu colega abaixo do básico, fizemos juntos. A primeira questão tínhamos que responder qual imagem correspondia a uma melhor qualidade de vida. Pensamos e refletimos, ficamos em dúvida entre um garoto lendo ou uma imagem que parecia um campo, uma plantação. Escolhemos o campo e em seguida lemos o gabarito da prova: “Se os alunos têm um conhecimento adequado sobre qualidade de vida, tendem a associar as três primeiras a poluição, logo a má qualidade de vida, assinalando a D que mostra a escola, associando o conhecimento à qualidade de vida.”

Eu e Adriano nos olhamos um tanto quanto surpresos e quando aproximamos o olhar na prova, percebemos que se tratava de uma imagem embaçada de um rio poluído com esgoto. É... nós, os alunos, ainda estávamos abaixo do básico.

Tela azul²⁰

— Pessoal, deem uma olhada nessa máquina. Ela é como se fosse uma caixinha de música, um computador analógico. Assim iniciou Thiago a sua oficina, nos explicando esse estranho vídeo.

Fiquei bastante confuso, o vídeo mostrava uma espécie de máquina grande, com uma série de alavancas, roldanas e engrenagens, ao “dar corda” começava a transmitir uma série de sons e fazer uma música belíssima. O que isso tinha a ver com um computador? Ainda mais um computador analógico. Se é

²⁰ Narrativa produzida a partir da oficina “Formação em Programação” proposta por Thiago de Arruda Esper. 21/11/2019.

um computador não tem que ser digital? Ao menos era assim que eu pensava.

— Onde estava o programa dessa máquina? Thiago continua a provocação.

Programa? Em uma máquina de “dar corda”? Tela azul....

Era a esteira que permitia que o som acontecesse, havia uma série de pinos que batiam nos dispositivos da máquina, o que gerava o som. Tudo fazia sentido, sem a esteira o som não era transmitido e aquela esteira fora programada para transmitir um determinado som, podendo ser adaptada e mudada pelo usuário.

Mais confuso ainda fiquei com as próximas atividades, tínhamos que reproduzir uma programação. Em papel?!

Uma pessoa do grupo recebia um desenho e deveria nos dizer como desenhá-lo, sem que pudéssemos vê-lo e apenas transmitindo comandos por meio de formas geométricas. Mais uma tela azul! Fui um desastre! Afinal, quantas telas azuis temos na vida?

GISELI DE SOUZA LUCAS¹ LÊ RAFAEL FONSECA CARDOSO

Será que as coisas no mundo da vida acontecem magicamente?

Algumas palavras iniciais...

As coisas no mundo podem até acontecer “magicamente”, mas, particularmente, atribuo essa impressão ao processo de tomada de consciência, um entendimento que subitamente se faz materializar a nossa frente. Talvez, “subitamente” não seja a melhor palavra, já que estamos a dizer de um processo, mas para manter a magia, ficamos com essa mesma.

O meu interlocutor nesse texto, o Rafael, fez uso de palavras relacionadas à magia (“passe de mágica”, “estalo”, “de maneira repentina”, “inesperadamente”, “estranhamente”), o que inspirou o nome deste texto e me fez pensar sobre possíveis conotações para dizer do processo de tomada de consciência e da formação a partir disso. Assim, passei a formular alguns entendimentos, apoiada em concepções acerca da filosofia da linguagem bakhtiniana e de minhas experiências formativas.

¹ Giseli de Souza Lucas, pedagoga do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo. Mestrado em Educação pela UFSCAR e Doutorado em Educação pela FE-Unicamp/GEPEC na linha de formação de professores. E-mail: giselilucas@hotmail.com.

A “magia” do entendimento, a compreensão “repentina” como um advento de uma epifania, é a relação que faço e atribuo às relações e oportunidades de estar com outros em diálogos responsáveis e responsáveis, condição que a exotopia e os excedentes de visão estética (BAKHTIN, 2010) nos oferecem.

Quando fui convidada a participar deste projeto editorial que, para mim, tem o objetivo de discutir o percurso formativo do Rafael por meio de suas narrativas, vi a oportunidade de refletir sobre algumas questões: como explicar os acontecimentos formativos? Como descrever as atividades do cotidiano da vida e da profissão? Como perceber-se em diálogo? Como narrar nossas histórias? E as histórias que não são nossas? Existe a possibilidade da compreensão total ou somente uma compreensão possível sobre nossos processos de construção e apropriação do conhecimento?

Esta introdução é para dizer das inquietações, lugar de formação, do reconhecimento dos conhecimentos construídos com as narrativas, o uso de narrativas na formação geral e na formação do pesquisador e dar respostas, ou melhor, novas perguntas, partilhas, impressões. Desse lugar de formação, a partir das narrativas, descrever os caminhos já mais ou menos trilhados pelas experiências na educação, na formação de professores e professoras, nas leituras bakhtinianas.

Para dar conta de me aventurar nessa empreitada, de olhar para esse outro, que conheci através do que escreveu sobre as aulas e oficinas que fez ou participou na pós-graduação e tecer algumas aproximações sobre seu percurso formativo como pesquisador, me percebi olhando para mim e para como venho me formando pesquisadora, quais eram minhas expectativas e o que se concretizou ou o que se modificou, ou ainda, o que não saiu como

esperado e, por fim, o que de inesperado se apresentou — a magia acontecendo, enquanto lia/via/interpretava a aventura narrativa do Rafael para captar o processo de tomada de consciência nele ou foi o inverso? Veremos...

Quanto à temática, elegi três frentes de considerações: 1) consideração acerca dos aspectos do conhecimento de si (tomada de consciência do conhecer); 2) consideração sobre nossa responsabilidade e resposta ao outro; 3) consideração sobre o que produzimos enquanto conhecimento para nós e para o outro, à luz da teoria bakhtiniana que considera a linguagem, conhecida através dos enunciados em diálogos que estabelecemos com os outros que nos rodeiam, a oportunidade de ensinar e aprender juntos, a linguagem para além de um sistema de códigos, mas, como uma compreensão de sentidos, na direção de uma responsabilidade, de uma consciência e de uma ética.

Vamos, então, aos enunciados ou narrativas que nos permitiram construir conhecimentos sobre nossa formação e prática.

1. Diga-me com quem andas que eu te direi quem és – conhecimento de si

Começo com esse ditado popular que muitos dos que leem este texto devem ter ouvido dentro de suas casas. Esta frase é para exemplificar que no senso comum nos é possível conhecer um a partir do outro. E alargando este entendimento: a partir de com quem andas, a partir do que lê, a partir de com quem falas, seria possível dizer quem és; não muito diferente do que propomos aqui, a partir do que leio do Rafael em suas narrativas, tentarei dizer do seu percurso formativo e através de um universo particular de signos, os enunciados nos permitirão conhecer.

Qualquer produto ideológico não é apenas uma parte da realidade natural e social — seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo — mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade, que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91).

[Por sua vez, um signo] não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico [...]. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 2014, p. 32).

Assim, pensando a partir de uma abordagem dialógica, podemos dizer na perspectiva dos enunciados verbais, que eles são repletos de reflexos e refrações de outros discursos, assim, este ditado sempre me vem à cabeça quando me deparo com os textos bakhtinianos e com as narrativas pedagógicas, cheios de referências a um outro. Por exemplo, quando diante de enunciados como este do Rafael:

Compreender o que o outro nos diz e transmitir aquilo que queremos, ou pensamos que queremos, é o desafio da linguagem. Temos um número limitado de símbolos, mas que podem ser combinados de maneiras ilimitadas, assim quando dizemos algo não está contido apenas o que queríamos ter dito, mas também aquilo que o outro pensa de nós e o conhecimento que tem dos

símbolos, bem como as combinações que o faz desses símbolos.
([Compreensão](#))

O conhecimento do Eu, definitivamente, passa pela relação que temos com os outros, assim como o meu conhecimento do outro passa pelo entendimento que tenho de mim. O enunciado acima apresenta em poucas e profundas palavras a preocupação com a comunicação, a compreensão e a linguagem, que podem ser marcas que o Rafael registra do conhecimento desenvolvido e aplicado na sua prática.

Assim, partindo para a primeira consideração, sobre o “conhecimento do eu” e como este conhecimento contribui para a formação, percebo pela narrativa do Rafael, que já há indícios, ainda que incipientes, de que ele percebe que o signo é vivo, plurivalente, polifônico e é voltado para o outro; que os conhecimentos teóricos construídos naquele momento são de uma conscientização sobre a fala e a escuta como instrumentos de diálogo responsável na relação eu-outro. Digo incipientes, pois, são suas primeiras considerações, mas nada limitadas.

Penso ser importante pontuar que a concepção de linguagem que escolho me apoiar é aquela dialógica e plural e tão abrangente que contempla percepções, sensações, contextos, impressões, ausências, silêncios, tudo aquilo que fica vivo a remoer e a ruminar no interior do Ser. Outro ponto a considerar é que quando digo de um “outro” não estou dizendo, única e exclusivamente, de um outro ser humano diante de mim, mas sim, de um outro indivíduo também interno, visto de outro tempo e espaço em seu discurso interior e inteiramente social (VOLÓCHINOV, 2017).

E a relação que estabeleço é esta: onde a linguagem (a palavra, a literatura, a música, a arquitetura – todas as linguagens das ações humanas são signos) penetra na vida e eu me torno consciente dessa materialidade, compreendo que as linguagens são as formas diversas que me moldam e me estabelecem no mundo. Assim, o outro me manda suas “palavras” e eu as respondo com as minhas, diante disso vamos nos constituindo e nos formando.

Posso entender, então, que a linguagem na concepção bakhtiniana é condição do diálogo e, ainda, que o diálogo e a relação de significados e sentidos são constitutivos da linguagem, cujo processo é único, singular e particular, mas, os resultados são relações de alteridade e de valor, sem possibilidade de omissão.

É importante destacar, neste momento, que para uma efetiva inclusão do interlocutor é necessário um estado de catarse — libertação do sentimento que nos prende ao individualismo e nos impede de superar o medo do outro, pois, no fim, apesar de autônomos², somos dependentes e responsáveis e o entendimento dessa condição nos deixa menos ingênuos e aptos para alcançar outros níveis de não indiferença ao outro nas relações dialógicas.

A condição de compreensão que o Rafael apresenta vai ao encontro do que Bakhtin (2011), em “Arte e Responsabilidade”

² Autonomia dependente: em grego, a autonomia é o fato de seguir a sua própria lei. A autonomia do ser vivo emerge da sua atividade autoprodução e de auto-organização. O ser vivo, cuja auto-organização efetua um trabalho ininterrupto, deve alimentar-se de energia, matéria e informação externas para se regenerar permanentemente. A sua autonomia é, pois, dependente e a sua auto-organização é uma auto-eco-organização (MORIN, 2005).

apresenta, e quando escreve em sua narrativa “que quando dizemos algo não está contido apenas o que queríamos ter dito, mas aquilo o que o outro pensa”, Rafael se aproxima da percepção de que há de se considerar os entendimentos e as contribuições do outro, como ato de formação.

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência. (BAKHTIN, 2011, p. 33)

A partir dessa concepção, é possível afirmar que o outro nos dá um acabamento estético³, ou seja, me ajuda a compreender como me posiciono no mundo neste ir e vir dialógico, no qual todos nós participantes nos alteramos e, ainda, que a tomada de consciência sobre nossa existência é em relação mútua, nos compromete uns com os outros. Assim sendo, conhecer e reconhecer-se como ser humano, como pesquisador, como profissional, perpassa por estas relações com os outros externos e internos e isso ajuda a formar o outro e com o outro nos formar.

A seguir transcrevo um trecho da segunda metanarrativa do Rafael:

³ Na perspectiva bakhtiniana a noção de acabamento estético está relacionada ao mundo artístico, contudo, usamos neste texto, trazendo para o mundo da vida, como conceito no qual se permite completar um indivíduo pela posição que ocupamos em relação ao outro que nos permite uma visão dos elementos no indivíduo que a ele são inacessíveis.

Estranho como os sentidos que criamos para o mundo a nossa volta se alteram muitas vezes sem percebermos, de maneira repentina temos um estalo e nada era como nos lembrávamos. Há três semanas se alguém me perguntasse o significado de linguagem obviamente daria algum sentido que tivesse relação com a fala, com a expressão oral, com alguma língua. Hoje penso diferente, passei por duas experiências que de alguma forma me fizeram repensar as minhas certezas. As professoras Liana e Helouise me mostraram que a música e o corpo podem ser um tipo de linguagem. ([Metanarrativa de *A experiência de uma outra temporalidade*](#))

Como vemos na vida, nossos conhecimentos estão sempre em construção, por isso o exercício do nosso olhar atento para e com o outro no mundo que está a acontecer bem diante de nós é de nossa responsabilidade e, por vezes, “estalam” em nós, como diz Rafael. Eis o que eu chamaria de princípio da consciência de formação, de uma consciência sobre a existência de um outro até então “desconhecido”. É assim que escutar e responder ao outro começa a fazer sentido, pois passa a fazer parte das minhas experiências sensíveis, construindo o que me foi possível a partir dessas relações.

Assim, colaborando com a teoria filosófica da linguagem, estendida às compreensões ou efeitos de sentidos, assumimos, o outro e eu, Rafael e Giseli, na minha interpretação, a responsabilidade, sem alibis ou desculpas sobre o que me forma e como devo formar e, partir dessa aceção, ganhamos uma outra condição de nos relacionar com o outro e passamos a responsividade como resposta responsiva. Esta foi uma lição que vejo que também Rafael produziu sobre ele, com suas palavras.

2. A responsividade como resposta responsiva ao Outro

A segunda consideração e contribuição que encontro nas narrativas de Rafael, e que é libertadora, apesar de não ser de simples compreensão, é o meu papel responsivo. E como isso pode ser traduzido? Como isso pode ser apropriado pelos pesquisadores em formação?

O Rafael me oferece alguns indícios na materialidade de sua metanarrativa, nomeadamente "[Liberdade, ainda que nunca a veja](#)", e faz a seguinte observação: "a aula, mera transmissão de conteúdos, como se os alunos, a aula, o conhecimento e a professora estivessem ligados por algo externo, não se sentia a unidade interna de sentido"; e completa a seguir: "esvaziada de sentido, nos faz lembrar como esquecemos de pensar no sentido de nossas avaliações".

Dizendo a respeito da aula como transmissão dos conteúdos, esvaziada de sentidos e de reflexão sobre a prática, me leva a chamar a atenção para o como estamos respondendo aos alunos e alunas e, principalmente, qual a nossa responsabilidade pessoal e profissional e do quanto Rafael também, já tem a responsividade ao outro como valor e demonstra em palavras a recuperação desse sentido.

As reflexões críticas, que percebo na metanarrativa, demonstram como para ele, a formação se apresenta esteticamente nos detalhes, nas miudezas, nas ressignificações, na dialogicidade, conversando com a prática e com os outros, assim, apresentando oportunidades de escuta e de fala às quais devemos reagir com nossos atos éticos.

Aqui nos cabe observar, que como ação do sujeito, a resposta responsiva ao outro é a materialidade da responsabilidade, qualificação da resposta, contribuição que a filosofia bakhtiniana nos oferece:

O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todos os vivenciados e compreendidos nela não permaneçam inativos. (BAKHTIN, 2011, p XXXIV).

E ainda me faz lembrar, pela importância para nossa prática profissional e acadêmica, o que o professor Antônio Nóvoa (2016) em “Carta a um jovem investigador em educação” nos dá como conselho: “conhece com a responsabilidade da ação”. E ainda, orienta que nenhum trabalho deveria ser feito em isolamento, a partilha é a oportunidade de fazer melhor, e toda resposta tem sua responsabilidade, todo pesquisador, professor ou formador deve ser responsável.

Em concepção mais alargada, a resposta qualificada se estende a esse dever — que para Nóvoa é categórico da ação profissional — de não se eximir de responsabilidade e culpas na relação interindividual e subjetiva.

E ainda, de estar consciente desta condição que nos coloca em relação horizontal com os outros, que nos aproxima da oportunidade de aprofundamento sobre o eu, que encontra acolhimento no outro e amplia o reconhecimento do valor de estar no grupo. “Como podemos nos esquecer de pensar no sentido das avaliações?” Diz Rafael.

Para muitos, tais afirmações podem parecer óbvias, todos sabemos que temos responsabilidades, mas na prática, ficamos

pouco atentos aos nossos atos, nossas ações são reativas e pouco reflexivas, somos muito tomados pela rotina do cotidiano, sem percepções claras das nossas respostas, pois, ficamos apartados, ausentes ou omissos, para tanto, “na minha aprendizagem falta alguém que me diga o óbvio com um ar tão extraordinário. O óbvio (...), é a verdade mais difícil de se enxergar” (LISPECTOR, 1998, p. 90). Assim, a partir, da consciência da nossa responsabilidade, como qualificação das respostas aos outros, nós aprendemos. Rafael parece ter olhos para ver essa responsabilidade ao se questionar sobre como se pode deixar de pensar em questões tão óbvias como nossas responsabilidades, ou ainda, quando Rafael diz:

Meu contato com língua de sinais foi atravessado por vários momentos e instantes de realização, o primeiro deles se deu ao descobrir que não existia apenas uma língua de sinais, mas que cada língua variava de acordo com a cultura e a tradição do povo que a desenvolveu. Escrevendo parece quase óbvio, contudo confesso que meu eu passado ficou muito surpreso ao descobrir o óbvio. A segunda realização veio ao descobrir que a língua de sinais não consiste apenas em gestos com as mãos, mas envolve o uso do corpo como um todo, tais como expressões faciais ou demonstração de sentimentos para ditar a intensidade, mais uma vez, ao escrever o óbvio o real se torna evidente, quando falo também não uso apenas a fala. ([Esqueci](#))

Dos sentidos e significados que instituímos às práticas, trazemos para exemplificar a observação do Rafael, (como nos esquecemos do óbvio) mas que veio à tona a partir das colaborações, discussões e pela oficina “Esqueci” oferecida ao Rafael, resposta possível para repensar a prática, oferecida pelo outro.

Concordo com Clarice Lispector (1998) e somente não esqueceremos se formos lembrados em todo momento. E se tivermos a oportunidade de discutir, sistematizar e retificar será ainda melhor, e se tiver alguém que me diga o óbvio... na maioria das vezes é difícil enxergar sem auxílio e a consciência da responsabilidade que nos alerta para esta condição responsiva.

Dessa forma, a tradução que oferecemos de uma resposta responsável é aquela onde a ação em direção ao outro esteja acompanhada de responsabilidade e responsividade, ato consciente, refletido e refratado em cada um e possa dar a oportunidade de uma partilha que agrega a todos, pois se é certo que devemos conhecer para além da nossa formação acadêmica, é certo também que é impossível fazer isso sozinho.

O Rafael nesse percurso formativo, pelo menos, aquele que consigo perceber, mostra que está se apropriando de uma outra maneira de também dizer, uma outra forma de compreender com o outro, aquele aluno e aluna diante de si. Ele demonstra que apesar da responsabilidade óbvia, de pensar sobre a avaliação, por exemplo, é nos momentos de reflexão narrativa sobre a prática que estas questões ganham materialidade e oportunidade de ressignificação, o óbvio se apresenta, a magia acontecendo.

O conhecimento é construído e nenhuma construção é unitária ou isolada e quando mais se divide mais se multiplica a vontade de conhecer. O segredo, então, pode ser as interações e conexões que fazemos e a capacidade de relacionar. Assim podemos dizer da próxima contribuição deste texto – conhecendo eu posso compartilhar.

3. O que posso compartilhar como conhecimento?

As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver. Não há nada mais útil do que o conhecimento inútil. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender. (NÓVOA, 2016, p.16)

Este outro conselho de Nóvoa aos pesquisadores sobre os encontros e os diálogos com o outro, diz que devemos estar preparados para as ideias que surgem quando nos aproximamos uns dos outros.

Para responder à pergunta que fizemos — o que se pode compartilhar como conhecimento? — Poderíamos começar pela nossa presença, nossa atenção, nossa escuta atenta e responsiva. Estar com os outros, oferecer-lhes nosso acabamento estético e estar aberto à possibilidade de troca. Nesse sentido, o exercício da reflexão sobre a formação e contribuições para a partilha compreende a importância de narrar para proteger e conservar a experiência (BENJAMIN, 1985) e, acrescentamos, a narrativa é oportunidade para olhar para essas memórias formativas, e recorreremos a Freire (1974, p. 44) para confirmar que: “quanto mais formos capazes de descobrir por que somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender por que a realidade é o que é.”

E ainda, a exemplo da oficina pedagógica na formação do pesquisador, oportunizar os encontros em que tomadas de consciências sejam narradas, para que as ideias, experiências,

histórias, depois de ser provocadas e contadas — compartilhadas —, ainda encontrem condições para transformar a prosa cotidiana no conhecimento que transforma, apresentando o óbvio em duas relevantes lições: a responsividade, decorrência intencional da responsabilidade e a não indiferença como tomada de consciência da presença do outro.

Eu como professor/pesquisador no campo da história, tento, por meio dos símbolos do meu meio, transmitir para meus alunos o quanto todos somos sujeitos históricos e moldamos a história humana enquanto vivemos, porém o que vão compreender disso não depende apenas de mim, mas de suas vivências e experiências. Cabe a mim compreendê-las enquanto singulares e que elas os moldam como sujeitos históricos. ([Compreensão](#))

O Rafael a partir de sua compreensão compartilha seu conhecimento e, mais do que isso, caberia dizer que para além de entender que o “conteúdo de história” molda os sujeitos, ele entende que as experiências, vivências e, agora, relações os moldam também, como sujeitos de história. Dizer dessa aprendizagem enquanto formação contribui para este professor/pesquisado nas suas abordagens, linguagens e inferências daquilo que compreende. Analisando as narrativas e metanarrativas foi possível verificar que o ato de compartilhar, por si só, já é oportunidade de produzir conhecimentos e de sistematizar o conhecimento.

Os caminhos formativos que percebi nas narrativas da oficina, dão indícios do exercício do olhar atento, da possibilidade de fala, nas mais diversas áreas, de acolhida responsável, da significação da experiência e tudo isso

enriquecido por uma filosofia tão motivadora que desloca a todos de suas zonas confortáveis. (VIGOTSKI, 2001)

Como exemplo das discussões finais que o Rafael trava nos seus diálogos, já é possível verificar um aluno mais confortável com a linguagem narrativa, já liberto das amarras sistêmicas e formatadas, deixa aflorar em suas palavras, os conhecimentos que construiu e podemos pontuar: a) a busca de sentidos, b) atenção aos encontros como oportunidade de aprender, c) relações com a alteridade de forma empática e, d) preocupação com o outro e consigo.

Como lição aprendida por Rafael, está a de não minimizar ou ignorar a complexidade das relações, e sugere, com referências a uma filosofia da alteridade (BAKHTIN, 2010) e com base numa prática orientada sob esta perspectiva, que é possível estabelecermos novas pesquisas, práticas e diálogos que contemplem, verdadeiramente, o outro como sujeito.

Edgar Morin (2005) diz que devemos olhar para a consciência com um olhar sem máscaras, e admite que é um trabalho árduo devido aos vários obstáculos que se apresentam pelo caminho e que, ao sucumbirmos às dificuldades que se apresentam, deixamos de nos conhecer a nós mesmos e, acrescento, consequentemente deixamos de conhecer o outro com os quais nos relacionamos.

Ora, o problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, ou seja, captar as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades ao mesmo tempo solidárias e conflituais. (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2007, p. 74)

Dessa forma, o desafio é buscar o devido cuidado de responder com responsabilidade e não-indiferença ao outro, o mundo das relações humanas é complexo e exige este enfrentamento, pois assim, a complexidade está na relação que travamos na vida e, ao invés de nos fixarmos nas ligações, nas interações, nas implicações mútuas, nos fenômenos multidimensionais, vemos nossa relação com o outro, como “sujeitos” que são afetados por estes objetos citados.

Compartilho aqui que este exercício de se colocar em relação é um processo de autoconhecimento, e como estratégia, faz-se necessário alguns afastamentos, para poder ver o que o outro vê do eu que diz, do eu que fala e compartilha, como condição estética de me deslocar e buscar outras formas de olhar. Parar com esquemas de interpretação muito rígidos ou categóricos, reduzindo as possibilidades de estranhamento, dessa forma, estejamos abertos à partilha.

Compartilho, ainda, que nesta perspectiva de formação se produz possibilidades que requer estar disposto a analisar a si mesmo e a narrativa nos dá esta condição. Como conhecimento, façamos referência a inúmeros percursos que o narrar e o compartilhar nos leva a percorrer, principalmente, com a ideia de reflexão; como procedimento de pesquisa e, não obstante, como estratégia formativa, capaz de livrar o Rafael de um mundo encantado onde as coisas são feitas porque todos fazem, porque disseram que era assim, para um mundo real de sujeitos onde o cotidiano encontra possibilidades dialógicas e ideológicas refletidas.

Alguns acabamentos

Os acabamentos estéticos possíveis que gostaria de registrar neste texto, versam sobre a importância dessa oportunidade de falar ao outro de forma tão qualificada, seja nas oficinas de formação do pesquisador, seja para o eu-Giseli nesta narrativa para o outro-Rafael que possibilitou ver-me enquanto ele se via com outros olhares em suas narrativas.

Digo qualificada por estarmos, Rafael e Giseli, a exercitar essa resposta responsiva ao outro, conscientes de nossa responsabilidade e cheios de empatia ao acolher àqueles que estão diante e dentro de nós. A qualificação que busco apresentar, e que reflito e refrato ao ler e interpretar as narrativas de Rafael, é para além da sedimentação ou validação da profissionalidade, é para a construção de saberes sobre a prática, ressignificados e ampliados por uma filosofia do ato responsável, que Rafael demonstra em sua preocupação com a arte e a vida na dupla responsabilidade.

Estive imersa nos textos do Rafael e a partir dessas leituras me foi possível mobilizar muitas memórias, das mais recentes às mais profundas, olhando para os textos me vi refletida nas suas refrações ou refratada em suas reflexões. Me lembrei do entusiasmo de aprender algo novo, da expectativa do reconhecimento dos saberes oriundos da prática, da importância de me apropriar em um conhecimento acadêmico e de ter acesso as camadas do ensino de qualidade, ainda tão restritas.

O Rafael com as novas perspectivas de diálogo com os outros narrativamente, se apresenta como um professor/pesquisador, primeiro ponto que reconheço como papel da formação, se apropria de um jeito outro de dizer de suas experiências e vivências e das

relações com o conteúdo e com suas responsabilidades óbvias, se apropria e transforma o compartilhamento de seus saberes em saberes outros e para os outros.

Ao se apropriar do conhecimento de si vai além das estruturas, das regras e processos sem reflexão, impondo a si a interpretação dos diferentes atores, provocando inquietações que o transformam e o formam.

A resposta com responsabilidade ao outro anuncia uma sensibilidade como formação apurada construída nas relações de alteridade. Rafael descobriu um lugar singular fora e dentro de si que dialoga com todos.

E os conhecimentos que o eu-Giseli e o outro-Rafael compartilhamos se transformaram em textos, experiências narrativas, valores estéticos de compreensão. Rafael torna-se narrador compartilhando suas impressões e conhecimentos, nada prescrito ou determinista, mas sim, com possibilidades, dúvidas e inacabamentos, buscando tecer junto com outros sujeitos o vivido.

Podemos dizer que o acabamento estético aos saberes construídos só é possível se mediado pelo outro diante de mim ou pelo outro que vai se formando dentro de mim conforme o eu vai se tornando autoconsciente. As narrativas e as metanarrativas são modos de fazer pontes entre o outro e o eu.

Façamos justiça à singularidade de cada um, mas até para nos percebermos singulares precisamos do outro, aquele que está presente nos mais variados discursos, nas mais variadas formas. Assim, o diálogo nas suas mais diversas linguagens, nas mais diversas possibilidades, pelos mais diversos meios, o diálogo é condição de aprender e de ensinar algo a alguém.

Sem querer comparar o outro e o eu, mas assumindo minha posição axiológica alargada pelos diálogos, o outro é o meu limite e esta noção deve nos conectar às suas narrativas, pois apesar de em mim habitarem vários outros, consigo delimitá-los como o eu que escreveu este texto, que é diferente do eu que responde aos meus colegas de trabalho, que é diferente do eu que também é pesquisador, e do eu que fala aos alunos e alunas. Pois são todos eu-com-os-outros.

Por fim, as experiências, as formações estão na apropriação e nos sentidos que fizemos daquilo que aprendemos ou desaprendemos. Ao Rafael escrevo que aprendi com ele que a construção da nossa formação se dá em respostas dos outros e aos outros e àqueles que nos habitam.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra, 6 ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 21 – 84.
- BAKHTIN, Mikhail. Arte e Responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*, Tradução Paulo Bezerra, 6 ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. XXXIII-XXXIV .
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro, 1998.

MORIN, Edgar. *O método*, v. 6, Ética. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard. *Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2007

NÓVOA, António. *Carta a um jovem investigador em Educação*. *Investigar em Educação*, v. 2, n. 3, 2016.

VOLOCHINOV, Valentin. (Mikhail Bakhtin) *Marxismo e filosofia da linguagem*: Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34 [1929] 2017.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

DANIELA MATIELO E CARVALHO EDA

Sou formada em educação física e pedagogia. Sou uma diretora descolada, vivo pelos corredores da escola batendo papo com os estudantes. Gosto de gente e de escola com barulho. Atualmente cursando mestrado em Educação pela Unicamp e sonho com uma educação pública de qualidade.

danytarga@hotmail.com

Narrativa de Percussão corporal¹

A proposta, trazida para o grupo, de realizar percussão corporal, num primeiro momento trouxe-me insegurança por não ter muita habilidade musical. Logo após as orientações da professora percebi que eu podia realizar a leitura da partitura. Concentrei-me nos movimentos e no compasso musical, contando mentalmente as repetições. Contudo, percebi que

¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

observando os colegas e sentindo os movimentos nas partes do meu corpo, pude ir me relacionando com a musicalização. Repetimos algumas vezes, cada linha da partitura que compunha diferentes comandos de percussão corporal e após alguns ensaios, surgiu a fluidez no grupo. O ápice foi quando nos subdividimos em grupos e cada grupo realizou uma sequência de percussão, com diferentes partes do corpo simultaneamente no mesmo compasso.

Concluo que foi uma experiência de muita aprendizagem e desafios, tanto para mim como para todo o grupo, ao imaginar que isso seja uma iniciação musical. Vejo como a musicalização pode contribuir em diversos aspectos para o desenvolvimento integral do ser humano.

Metanarrativa de *Percussão corporal*²

A proposta de escrever uma narrativa é sempre desafiadora, pois requer um conhecimento mínimo do autor para narrar os fatos que compreendem algum assunto específico. A musicalização não é algo que posso dizer que tenho familiaridade, portanto, a proposta de escrever uma narrativa sobre a oficina realizada pela professora Liana não foi algo fácil de realizar. A percussão corporal, embora pareça ser um conteúdo ligado à questão musical, reconheço como professora de educação física, que logo fiz a relação com a questão do corpo e suas possibilidades de dialogar e dar significados as coisas do mundo, inclusive como um recurso para musicalização. Vivenciar o contexto da introdução à música, através da

² Metanarrativa de *Percussão corporal*.

percussão corporal, me fez sentir meu corpo de forma diferente e dar novos sentidos a ele. É interessante que, quase sempre, não nos damos conta desse comportamento, o qual pode revelar muito sobre os nossos sentimentos e a personalidade.

A proposta de realizar a oficina mostrou-se muito divertida e envolvente à medida que o grupo se esforçava para realizar os comandos de acordo com o compasso, as relações com o meu corpo e o corpo do outro (os) passaram a “se ressignificar”. Outro fator muito importante a ser considerado é a didática da professora e sua experiência imprescindível para o sucesso da atividade. Algumas dificuldades quanto à utilização dos termos específicos sobre a música surgiram no decorrer da narrativa e senti a necessidade de buscar os conceitos de compasso e ritmo para conseguir compreender atividade vivenciada.

Narrativa de “Atmosfera Oriental”³

A professora Helouise nos trouxe a proposta de oficina que se trata da “atmosfera oriental”, entendi naquele momento de que se tratava mais sobre abordar a filosofia e o estilo de vida oriental, do que a prática de uma atividade corporal em si. A professora demonstrou cada movimento isoladamente, enquanto o grupo se esforçava em reproduzir o movimento demonstrado. Posteriormente, todos os movimentos foram reunidos como se fossem partes de uma coreografia, concluiu assim a atividade referente ao taichichuan. Deu-se a continuidade à temática da cultura oriental, através da confecção

³ Narrativa produzida a partir da oficina “Atmosfera oriental” proposta por Helouise Milene de Oliveira Fernandes. 22/08/2019.

de um origami denominado “tsuru”. Após a distribuição do papel específico para dobraduras, a professora foi demonstrando o passo a passo, para confecção do origami. Infelizmente a professora não conseguiu chegar ao final da dobradura, por se tratar de uma técnica muito complexa para iniciantes, mas a oficina foi válida pelo fato da professora se dispor em trazer algo que era desafiador, inclusive a ela mesma.

Metanarrativa *Atmosfera Oriental*⁴

A prática de uma atividade relacionada ao corpo, como foi proposta pela professora Helouise, me fez lembrar no primeiro momento as experiências que tive ao longo de minha vida com a cultura oriental, pelo fato de ter convivido e ter tido dois filhos sob influência desta cultura. Ao voltar o olhar a minha prática profissional, posso estabelecer outras relações tão fortes quanto a estabelecida anteriormente com minha família. O fato hoje de eu estar no mestrado envolve estritamente o corpo e suas relações com o mundo, o quanto o corpo fala, se expressa e se torna um recurso potente dialógico e dialético, sendo influenciado e influenciando tudo que está a sua volta.

O Tai Chi Chuan é uma prática corporal condizente com a cultura corporal de movimento. Ao estabelecermos contato corporal com outras culturas, podemos trazer novos sentidos a elas. A compreensão do indivíduo enquanto ser cultural e suas relações interpessoais se fazem presentes, o ser humano é capaz de evoluir através das suas percepções de si mesmo, com os outros e com o mundo. Deste modo, nós podemos recriar uma diversificação de

⁴ Metanarrativa *Atmosfera Oriental*.

situações que podem proporcionar essa interação do conhecimento do ser humano com o mundo e suas relações.

Estão presentes nos documentos institucionais que dão parâmetros curriculares à prática docente na educação física: conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural do país em que vive sem nenhum tipo de discriminação; desenvolver o conhecimento e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social para buscar conhecimento; conhecer e cuidar do próprio corpo e utilizar diferentes formas de linguagem para se comunicar e se expressar (BRASIL⁵, 1997).

Portanto, entendo ser extremamente relevante, proporcionar uma oficina nesta temática a todo ser humano, que está em constante processo de transformação ao longo de sua vida.

Vivências do trabalho do historiador com arquivos da ditadura militar⁶

Em tempos difíceis, resgatar a memória sobre a ditadura militar me fez refletir muito sobre a sociedade em que estamos vivendo atualmente.

Quando o Rafael nos contou que trouxe documentos históricos da ditadura militar, bateu-me a ansiedade por abrir e ver um pouco de tudo rapidamente, mas logo que me deparei com algumas cartas de presos políticos que fizeram greve de

⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁶ Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

fome, parei e comecei a ler atentamente com os olhos do coração. Inevitável esses documentos não tocarem nossos corações!

Pois bem, percorri cada arquivo e me deparei com relatos de torturas e sofrimento de pessoas que viveram, infelizmente, aquele período terrível de censuras, injustiças e autoritarismo. Por um instante eu parei e pensei: “Poxa, esses são os documentos de verdade!”

O contato com esses documentos me proporcionou uma reflexão sobre tais atrocidades sem cortes ou edições. A certeza do que alguns seres humanos são capazes de fazer com outros seres humanos.

Metanarrativa Vivências do trabalho do historiador com arquivos da ditadura militar⁷

O contato com esses documentos históricos durante a realização da oficina, ministrada pelo professor Rafael, me fez refletir sobre a importância dos signos ideológicos expressos nas entrelinhas daqueles documentos.

Entre eles, estavam cartas manuscritas por pessoas que denunciavam os abusos de um governo autoritário, cartas essas que foram ignoradas naquele tempo e que hoje se tornam registros que expressam ideias, pensamentos e emoções, demonstrando o outro lado dos fatos históricos.

Visitando os ofícios redigidos pelos oficiais da época, materializa-se por meio de palavras a arrogância e a desumanidade das autoridades, onde assim expressam: “Os presos permanecem (5º dia) em greve de fome, nenhum se encontra acamado, nem

⁷ Metanarrativa *Vivências do trabalho do historiador com arquivos da ditadura militar*.

necessitando de cuidados especiais [...] os presos estão adotando atitudes de indisciplina e, portanto devem ser enquadrados nos regulamentos da casa.”, ou seja, a naturalidade dos atos desumanos dos algozes da ditadura militar.

No momento final das minhas visitas pelos diversos arquivos, deparei-me com a ironia dos estudantes da Universidade Mogi das Cruzes, em 1972, a maneira que aqueles jovens encontraram de protestar contra o governo e políticas educacionais da época, através de um panfleto intitulado “Vestibular Unido do OMEC – Mogi das Cruzes”. Esse talvez fosse o único momento de descontração do grupo durante a oficina realizada pelo professor Rafael, provocando risos na sala toda. Que alívio me sentir finalmente representada por aqueles jovens que naturalmente, a meu entender, eram a resistência com todo aquele caos instaurado pela ditadura.

Um dia de fulga⁸

Essa história aconteceu em 1996, eu estava no ensino médio num colégio tradicional do meu município. Certo dia resolvi arquitetar um plano com minha amiga para “matarmos” aula. Naquele tempo, celulares ainda eram pouco comum entre adolescentes, porém minha amiga havia levado o celular da mãe dela para escola para que pudéssemos colocar nosso plano em prática.

Como de costume, se quiséssemos pedir dispensa da aula, tínhamos que ir até a secretaria e solicitar que ligassem para que a mãe autorizasse a saída, então, me dirigi até a secretaria e assim

⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

o fiz, porém passei o número do celular em posse de minha amiga, enquanto a própria aguardava dentro do banheiro da escola para atender a ligação.

A secretária, sem desconfiar, anotou o telefone e em seguida ligou:

— Alô, é a Sra. Nancy? Sua filha está pedindo autorização para sair da escola neste momento, a senhora autoriza?

E minha amiga respondeu, com voz firme e segura:

— Sim, ela me avisou sobre isso hoje pela manhã, ela está autorizada!

Assim, a secretária realizou os procedimentos para minha saída.

Antes de sair, fui até o banheiro e peguei o celular com minha amiga e ausentei-me da escola.

Acreditem!!! Minha amiga realizou o mesmo feito, aguardando somente trocar a secretária para que ela pudesse passar o mesmo número de telefone enquanto eu, do lado de fora, aguardei para autorizar sua saída.

Coisas de adolescentes sem juízo!!!

Brincando com o circo⁹

Tempo de correria, enfim chegou minha vez de dar a oficina. Pensei em tantas coisas, mas não queria trazer algo óbvio que as pessoas estariam esperando de uma oficina realizada por uma profissional de educação física.

⁹ Narrativa produzida a partir da oficina “Brincando de circo”, que a própria Daniela Matielo e Carvalho Eda ministrou. 24/10/2019.

Seria minha chance de mostrar que a educação física vai além da prática de atividade ou exercício físico, das habilidades motoras e etc. Eu queria quebrar paradigmas.

Por que não atividades circenses?

Esta que já vem sendo objeto de alguns estudos que venho realizando, há algum tempo, como uma das possibilidades de tematização para as aulas de educação física na educação básica, assim como outras tematizações diversificadas: os esportes radicais e danças urbanas, que são pouco ou raramente abordados na educação física escolar.

Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo¹⁰ (2011), apontam as atividades circenses na escola, não como uma possibilidade de formação de artistas, mas como uma oportunidade de vivência, de experiência, de descoberta de novas formas de expressão e de conhecimento, inspirados na linguagem artística circense. Desta forma, Duprat e Bortoleto (2007¹¹, p.176) descrevem:

O interesse pedagógico não está centralizado no domínio técnico dos conteúdos, mas sim no domínio conceitual deles, dentro de um espaço humano de convivência, no qual possam ser vivenciados aqueles valores humanos que aumentem os graus de confiança e de respeito entre os integrantes do grupo.

Após a temática definida, agora é a hora de pensar em como será realizada tal oficina. O intuito é justamente mostrar que não

¹⁰ BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODOCIMO, E. *Jogando com o circo*. Jundiaí: Editora Fontoura, 2011.

¹¹ DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Curitiba, v. 28, n. 2, p. 171-89, 2007.

é necessário ser um artista circense ou ter muita habilidade para realizar tais atividades.

Separei alguns materiais já confeccionados anteriormente em conjunto com meus alunos da graduação (faculdade de licenciatura em educação física), pois a professora Liana havia alertado anteriormente sobre o pouco tempo que dispúnhamos para realização da oficina.

Bolinhas de malabares confeccionadas com bexigas “recheadas” de painço (comida de passarinho), garrafas pets cheias d’água e tábua para o “rola-rola”, balangandãs confeccionados com pedrinhas e fitas de papel crepom, estes foram alguns dos materiais selecionados para esta oficina.

Chegou o dia, eu tinha que chegar cedo à Unicamp, pois ainda tinha encontro marcado com minha orientadora as 15:00h para tratarmos do meu projeto. Conteí a ela sobre a oficina que realizaria logo mais e ela se encantou com a proposta.

Conversa com orientadora finalizada, apressei-me para a aula de oficina pedagógica I e II, de longe avistei meus colegas de sala e solicitei a ajuda para pegar os materiais no meu carro e prontamente eles me ajudaram.

Naquele instante pensei, “que pena que eu tive que falar antecipadamente meu tema”, pois eu queria ver se meus colegas fariam expressão de surpresa quando eu chegasse com todo aquele material.

Para a realização da minha oficina, eu precisaria de espaço, mas não foi possível reservar a ED03¹², rezei para que o tempo estivesse bom, para que pudéssemos fazer lá fora no gramado.

Que bom! Tive de sorte, a noite estava linda e fazia calor, o que podia ser melhor que isso? Gosto de ambientes diversificados para trabalhar, eu acredito que isso também seja um dos aspectos favoráveis à aprendizagem.

Início a oficina dizendo que o circo é encantador, nos remete a infância, palhaçadas e alegria, e pergunto “quem já teve alguma vivência com atividades circenses na escola?”, todos me responderam “nunca”.

Eu tinha uma inquietação em saber qual relação meus colegas estabeleciam com as aulas de educação física e, portanto, solicitei que expressassem em uma palavra “o que foi a educação física para você em seu tempo de escola?”.

As palavras foram bem variadas, positivas e negativas equilibradamente. Espalhei os materiais pelo chão e disse: “você quer experimentar livremente?”, percebi que a maioria foi em direção às encantadoras bolinhas coloridas de malabares.

Resolvi então deixá-los experimentar e fui dando algumas orientações que podiam facilitar a aprendizagem. Cada um no seu tempo com suas facilidades e dificuldades, como ocorre com qualquer disciplina: matemática, língua portuguesa e etc, mas o mais importante era a participação, a inclusão de todos, sem pressão, simplesmente a atividade em si já desperta o interesse.

¹² Nota dxs organizadorxs: a ED03 é uma sala da Faculdade de Educação da UNICAMP que possui um espaço organização para propostas que envolvam movimentos corporais.

Venduscolo (2009) apud Bortoleto, Pinheiro e Prodocimo (2011), descrevem essa possibilidade de experiência “(...) o inusitado sempre rompe com comportamentos mecânicos e permitem que se criem situações de liberdade de expressão com expectativas muito otimistas” (p.14), e assim foi, quando me dei conta, de forma autônoma, todos estavam usufruindo e vivenciando os “balangandãs” e “rola-rola”. Os desafios eram estabelecidos por si e não pelo professor, no caso eu, a oficinaira.

Percebo que atingi meus objetivos ao observar a alegria em que os participantes estavam realizando aquelas atividades. Educação física é isso, proporcionar por meio das práticas corporais a reflexão e vivência das atividades da cultura corporal. Aqui partilho das ideias de Duprat e Bortoleto (2007, p.179) quando expõem que:

De forma geral entendemos que o papel fundamental da educação física escolar é proporcionar o contato das crianças com a cultura corporal existente no circo, destacando as potencialidades expressivas e criativas, além dos aspectos lúdicos dessa prática.

De acordo com Castelani Filho (2009¹³) entende-se por cultura corporal as formas culturais do movimentar-se humano historicamente produzido pela humanidade, configuradas em ginástica, esporte, dança, luta, jogos e brincadeiras como conteúdos estruturantes, que devem ser abordados com os alunos de forma contextualizada na sua dimensão histórica, cultural e social.

¹³ CASTELLANI FILHO et al. *Metodologia do ensino da educação física*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

Acredito que desempenhei o que me propus a fazer, porém gostaria de ter tido mais tempo pós-oficina para realizar um debate sobre a educação física escolar na contemporaneidade.

Agrupamentos produtivos são sempre produtivos?¹⁴

A oficina de hoje, realizada pela Cremilda, iniciou-se com a professora Liana questionando: “Somos alunos? Somos professores? Quem somos?”

– Vocês serão alunos! - Respondeu Cremilda distribuindo alguns cartões.

Assim que recebi meu cartão, li a palavra avançado e em seguida ela nos disse que esse cartão seria o nível de proficiência em que nos encontrávamos enquanto alunos.

A professora Liana questionou novamente: “mas isso seria dito aos alunos?”, Cremilda explicou que não, que aquilo era somente para que ela pudesse realizar os agrupamentos produtivos.

Em seguida, Cremilda distribuiu algumas atividades e solicitou que sentássemos em grupos de acordo com o nível de proficiência, avançado com adequado e abaixo do básico com o básico.

Puxei minha cadeira e sentei-me ao lado de Tiago. Assim que comecei a leitura da tarefa, pensei: “autótrofo, ai meu Deus não me lembro disso” e Tiago logo adiantou: “sou biólogo”.

Na hora pensei: “que sorte a minha, assim vou manter-me no avançado!”

¹⁴ Narrativa produzida a partir da oficina “Agrupamentos produtivos em sala de aula” proposta por Cremilda R. de Meneses. 17/10/2019.

Na verdade, após essa informação privilegiada de que minha dupla era “expert” no assunto, confesso que não me esforcei muito para responder as questões.

Cremilda então abriu para as discussões, na realidade as questões de ciências acabaram por gerar um maior interesse na turma, do que a própria temática da oficina em si, agrupamentos produtivos, todos se empolgaram em pedir explicações ao Tiago.

Quando retomei a leitura das questões, percebi que eu fui “bem aluna”, pois se eu tivesse que ter feito sozinha eu teria mobilizado meus conhecimentos prévios sobre o assunto e com grandes chances talvez tivesse acertado, mas o fato de ter feito dupla com o Tiago, me deixou acomodada com a situação de tal maneira que eu nem havia me dado conta.

Uma diretora apaixonante¹⁵

Quando cheguei, a oficina da Gisele já havia iniciado. No projetor estava o aplicativo “olho na escola”, fiquei atenta nas explicações, pois esse aplicativo já havia sido tema de polêmica outrora.

No desenrolar da oficina, percebi que a intenção da Gisele para aquela oficina era de trazer a realidade do cotidiano de sua escola de educação infantil.

“Conhecer para opinar, conhecer para criticar...” disse Gisele. E foi mostrando diversos trabalhos realizados em sua escola, imagens dos ambientes pedagógicos, dos projetos realizados, dos livros confeccionados pelas crianças, entre outros.

¹⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “De olho na escola” proposta por Gisele Cristina Biondo Martins. 07/11/2019.

Enfim, a prática, jogos e brincadeiras! Sinto-me plenamente à vontade.

“Quem conhece a brincadeira do trenzinho” perguntou Gisele, formando uma roda e com toda habilidade que só as “pebinhas” têm, conduziu plenamente a brincadeira cantada.

“Opa! Só as pebinhas não, (risos) nós professores de educação física também!”. Já perdi as contas de quantas brincadeiras cantadas realizei com minhas crianças na escola. Percebem de onde vêm alguns dos conflitos do que é área de quem? Qual profissional é o mais preparado para desenvolver essas atividades?

Penso que há a necessidade de os profissionais discutirem juntos sobre tais objetivos, acredito que todos são preparados, cada um com os objetivos de sua área e todos pela educação, pois nesta fase, a criança aprende pelo lúdico, brincando, mas enfim, deixemos essa discussão para outro momento.

A importância da educação infantil é imensa, infelizmente temos isso desconsiderado por parte da sociedade, que historicamente vê nas creches um local para deixar seus filhos enquanto trabalha, esquecendo-se que é primeira etapa da escolarização básica e importantíssima.

Angustia que compartilho com Gisele. Percebo o quanto ela se esforça para mostrar o quanto é importante o trabalho que ela realiza junto a sua equipe de profissionais em sua escola. É um trabalho lindo, de extrema dedicação e compromisso com a educação daquelas crianças.

Por fim ela lê um texto lindo, que ela mesma chamou de “piegas”, pois o texto retratava exatamente o quanto é precioso o tempo de aprendizagens e descobertas na educação infantil.

Excepcional, por mais diretoras “Giseles” em nossa educação infantil.

Música, desenho e programação...¹⁶

Balançando na cadeira e batendo os pés no chão, me pego no ritmo da caixa musical gigante. Que espetáculo!

Era do vídeo que Thiago nos trouxe para iniciar sua oficina sobre programação. “O princípio do funcionamento da caixa de música é o mesmo do de um computador”, nos explicou Thiago.

Entre pinturas de inúmeros quadradinhos e comandos de direita e esquerda, para cima e para baixo, fui entendendo os princípios básicos da programação de que ele falava.

“Thiago parece ter o dom de desmistificar esse tema assustador para tanta gente!” Disse Marjorie.

E Thiago finalizou sua oficina incrível, deixando o gostinho de quero mais!

¹⁶ Narrativa produzida a partir da oficina “Formação em Programação” proposta por Thiago de Arruda Esper. 21/11/2019.

GABRIEL DA COSTA SPOLAOR¹ LÊ DANIELA MATIELO E CARVALHO EDA

Narrar e constituir-se *corpo docente*²

Me reconheço nas palavras de Daniela quando ela diz que “A proposta de escrever uma narrativa é sempre desafiadora”... Narrar-se é sempre um desafio, pois implica assumir um lugar. Tanto uma posição como personagem, mas principalmente, como narrador/a. Implica reconhecer que assumir esses lugares, essa posição de um Eu que narra, só é possível na relação com Outros que participam das experiências, com Outros de nós mesmos em deslocamento.

A narrativa reflexiva que aqui escrevo e as da Daniela, apesar de se constituírem em diálogo uma com as outras, revelam nossas diferenças de posicionamento e intencionalidade em relação ao ato de narrar. São marcas da singularidade do agir de cada narrador/a. No caso dela, como participante do curso e das oficinas, a narrativa se apresentou como exercício de reconhecimento do seu lugar de professora-narradora ganhando novos acabamentos e sentidos a cada encontro, a cada escrita, na relação com os/as colegas e professores/as do curso. No meu,

¹ Gabriel da Costa Spolaor é professor de Educação Física escolar na educação básica, membro do GRUBAKH e coordenador do Grupo EscolaR na FEF/UNICAMP. Inquieto e curioso pelas relações do brincar, das linguagens e da prática pedagógica. E-mail: gabriel.spolaor@hotmail.com.

² Itálico do autor.

parto da vivência de ler atentamente seus escritos e narro com a intencionalidade de investigar como as narrativas me mobilizam a tecer reflexões sobre as possibilidades de uma constituição corporal docente outra.

Mais uma vez, assumo que narrar-se é sempre um desafio. Todavia, é um desafio que não resolvemos sozinhos, no isolamento. Bakhtin (2010) nos ajuda a pensar sobre esses limites, quando diz que é o Outro quem possibilita o nosso reconhecimento como um Eu. A cada instante, o Outro me implica a assumir meu lugar único, irrepetível, singular no agir responsável. Ao meu ver, sinto que Daniela explicita bem essa relação alteritária (de um Eu com outros) presente em nossos atos responsáveis, quando conta sobre sua vivência na oficina de percussão corporal:

Concentrei-me nos movimentos e no compasso musical, contando mentalmente as repetições. Percebi que observando os colegas e sentindo os movimentos nas partes do meu corpo, pude ir me relacionando com a musicalização[...] após alguns ensaios, surgiu a fluidez no grupo. O ápice foi quando nos subdividimos em grupos e cada grupo realizou uma sequência de percussão com diferentes partes do corpo simultaneamente no mesmo compasso ([Narrativa de Percussão corporal](#)).

Essa cena que explicita a relação corporal de Daniela com seus parceiros de grupo em meio ao processo de musicalização, me ajuda a pensar sobre a relação do/a professor/a-narrador/a com seus/suas interlocutores/as em meio ao processo de composição da narrativa.

Os sentidos mobilizados em seus escritos me ajudam a iniciar os primeiros traços e esboços do meu texto. Assim como Daniela

observou seus colegas para agir, me coloquei a observar de maneira responsiva suas narrativas, para encontrar o meu lugar como narrador. Os gestos dos seus colegas movimentaram seu pensamento e as marcas da sua vivência movimentam o meu pensar no processo de elaboração dessa narrativa. Essa postura de olhar atento e responsivo na busca por romper a indiferença, apesar de parecer apenas um posicionamento discursivo, revela que o ato de narrar mobiliza nossa corporeidade em uma relação dialógica mais profunda. Somos corpo e nos constituímos humanos na relação com outros corpos. Vivenciamos o mundo e as experiências, com nossos corpos, e assim, ao narrarmos o que nos aconteceu, marcou, mobilizou, há em nossas palavras e enunciados um tanto de gestualidade, que nas relações dialógicas compõe sua significação. Para além do diálogo entre gestos, palavras e outras tantas expressões possíveis, no ato de narrar compreendemos o entrelaçamento permanente da nossa corporeidade com o tempo. O entrecruzamento entre presente, passado e futuro na singularidade do ato de narrar, permite o reconhecimento da nossa corporeidade como inacabada, sempre em processo de constituição, em processo de criação de novos sentidos sobre o nosso existir humano e, também, docente.

Como professores de Educação Física que somos, eu e Daniela sabemos que nem sempre a escrita das nossas experiências é movimento valorizado em nossa área e por isso da nossas dificuldades iniciais para encontrar um estilo de narrar. Talvez, isso seja efeito de uma lógica de produção de conhecimento que, na pretensão de se legitimar por ser científico, restrinja-se a modos mais tradicionais de escrita e construção de respostas para as questões. Ou talvez, por não ser consenso a compreensão ampliada da importância das narrativas como

processo de constituição docente e reflexão dos saberes que elaboramos e articulamos no cotidiano da escola. Na esteira desses modos de pensar, se colocar como um Eu, como corporeidade que vivencia a escola é um limite que precisa ser problematizado.

Muitas vezes esses saberes circulam por outras linguagens e formas de expressão corporal. Nas brechas da rotina escolar, contamos sobre um acontecimento de aula ao bater do sinal, no encontro rápido nos corredores com nossas parcerias. Nessas situações passageiras e cotidianas, nos revelamos narradores, explicitamos nossa intencionalidade e, talvez, necessidade de partilhar experiências e aprendizados. Como Daniela, estou em processo de descoberta sobre a importância das narrativas, mas tenho gostado de acreditar que não existe professor/a que não seja em alguma medida também narrador/a, afinal, não há docência sem que haja acesso as narrativas de outros/as professores/as. Sem que em algum momento da nossa atuação contemos para os outros sobre o que fazemos, sobre o que pensamos, sobre o que é ser professor/a (PRADO et al, 2015).

Todavia, tornar-se professor/a-narrador/a demanda reconhecimento deste lugar, como corporeidade que vivencia a escola e que narra com/sobre ela. Muitas vezes quando nos vemos em momento de escrever nossas narrativas, modo de expressão que segundo Bakhtin (2016) demanda outro processo de elaboração comunicativa por não ser um tipo de discurso do cotidiano, sentimos dificuldades em compor nossos enunciados, contextualizar as situações vividas e, principalmente, de nos reconhecermos como professores/as-narradores/as produtores/as de conhecimentos nas relações que estabelecemos com nossa prática pedagógica construída com os/as estudantes e com

outros/as professores/as na escola. Ser narrador demanda, assim como na docência, um processo de exercício e aprendizado, processo de diálogo, leitura, escuta e incorporação responsiva às vozes que já deram os primeiros passos nessa trajetória e podem nos ajudar a perceber os caminhos possíveis de enunciação sobre o fazer pedagógico-narrativo. O ato de escrever e narrar, como expressão da corporeidade docente, tem muito a ver com a experiência de Daniela com a percussão corporal construída na relação gestual e dialógica com seus colegas de grupo. Para compreender nossas possibilidades de agir, precisamos de Outros para movimentar nosso olhar e pensar, de outros que nos implicam a ocupar nosso lugar singular, único e irrepetível de narrar. Nessa perspectiva a narrativa extrapola uma metodologia, deixa de ser meramente uma fonte de dados a ser coletada e analisada. É tomada como modo de produzir conhecimento, como modo de se construir sentido para a vivência, como postura investigativa, como possibilidade de constituição humana e, também, docente. Nos tornamos professores/as-narradores/as acessando e incorporando saberes docentes narrativamente produzidos (PRADO et al, 2015).

No ato de escrever uma narrativa, percebemos que não fazemos isso no isolamento, mas sempre em réplica, em resposta a alguém, a alguma situação vivida que nos mobiliza a escrever e refletir. Essa interlocução, não se restringe apenas no retorno ao passado, mas direciona-se a um horizonte futuro, na busca por constituir pontes e possibilidades de encontro com algum leitor/ouvinte que acessará a escrita em algum momento. Às vezes, escrevemos para nós mesmos como forma de refletir sobre o passado e guardar os aprendizados para o futuro.

Presente, passado e futuro, nesse sentido, estão sempre em devir. Nosso ato singular, único, irrepetível de escrever e narrar responsabilmente se constitui na radicalidade dialógica do acontecimento do agora, que sempre provisório, conecta a vida do nosso existir à linguagem culturalmente construída e partilhada (SERODIO; PRADO, 2017). Daí a potência do texto narrativo, texto singular que tem vida, que tem historicidade única e que ao buscar diálogo com Outros, nos aproxima como docência.

Quando Daniela conta sobre a leitura do texto de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* escrito por Volóchinov (2017) e como a questão do signo mobilizou seu pensar sobre a Educação Física, a Cultura Corporal e a atuação docente, me reconheci em seu sentimento. Me provocou e lembrei da curiosidade e das descobertas que movimentavam e ainda movimentam o meu percurso investigativo como professor-pesquisador-narrador que tenta compreender como a linguagem constitui nossa existência corporal docente e brincante.

Descubro a cada nova leitura — e acredito que Daniela em alguma medida também — que para ampliar a compreensão sobre as narrativas, a vida e a cultura escolar, assim como nosso agir responsável como professores/as, torna-se necessário olhar com maior sensibilidade para os signos. De acordo com Volóchinov (2017) eles são materiais especificamente humanos, são criados socialmente, entre indivíduos organizados, servindo-lhes como meio de comunicação. São produto e evidência da capacidade humana, por isso corporal, de modelizar suas experiências em materiais de possível compartilhamento com outros humanos (PONZIO, 2015). Assim, a linguagem do ponto de vista bakhtiniano, é tratada em seu sentido mais amplo,

expressada a partir de signos de diferentes naturezas (verbal, gestual, musical, imagético, etc.).

Eles são fenômenos externos, assumem objetividade e materialidade nos sons, nas cores, nas estruturas físicas, na gestualidade dos corpos, entre outros. São parte da realidade que acessamos corporalmente e nesse processo dialógico, constituem nossa própria consciência, nosso pensar, nosso sentir e agir. A realidade social dos signos nesse sentido, nos constitui e é constituída por nossas expressões singulares. Assim, os signos refletem, mas também refratam outras realidades, abrindo espaço para a sua distorção, manutenção e transformação (VOLÓCHINOV, 2017).

Refletem a realidade porque utilizam-se de outros signos já existentes para se constituir como elo de uma cadeia criativa. Ao mesmo tempo, também refratam essa realidade, na medida que cada signo, carregado de novos sentidos e direcionamentos circunscritos ao contexto específico do ato de expressão, dialoga com outros signos e cria uma realidade única do ponto de vista e ação de cada sujeito. Esse movimento de reflexão e refração inerente ao signo permite a estabilidade sempre provisória e passível de transformação da leitura, interpretação e compreensão da realidade vivida. A cada novo signo expressado, a cada nova relação dialógica constituída, o que antes era percebido, passa a ser atualizado e reconstruído (VOLÓCHINOV, 2017).

O ato de narrar nesse sentido, se constitui como gesto de modelização de signos que permitem que o/a narrador/a recupere e compartilhe suas experiências. Sua leitura e interpretação da realidade apresenta-se sempre em processo de inacabamento e provisoriedade circunscritos ao contexto

singular do ato de narrar. Nessa materialidade os signos entrelaçam passado, presente, abrindo possibilidades de futuro. Ao narrar a cadeia criativa, dialógica, não se quebra, uma vez que partilhada, encontra-se em terreno intersubjetivo. Narrar não é criação individual, solitária, mas sim, social, colaborativa.

Desse modo, as narrativas como produções semióticas explicitam essa dinâmica dialógica dos signos na sua relação reflexiva e refratária com as realidades. Assim como, com o próprio agir humano do/a professor/a-narrador/a singular, único, irrepetível constituído sempre em processo, em diálogo no encontro com as alteridades na escola (estudantes, parcerias e outros). A dinâmica dialógica, reflexiva e refratária dos signos implica e é implicada, mobiliza e é mobilizada pelo agir responsável dos seres humanos em suas relações com os Outros, consigo mesmos, com seus corpos, com o mundo e com a vida. As narrativas docentes, por sua vez, abrem possibilidade de partilha dessas vivências e aprendizados corporalmente e narrativamente produzidos cotidianamente na escola.

Essas questões, devido a sua complexidade, podem parecer em um primeiro momento, um tanto quanto distantes do trabalho docente, todavia, mesmo sem compreendermos toda essa dinâmica semiótica em sua profundidade, quando lemos/ouvimos uma narrativa docente e nos percebemos mobilizados/as pelas palavras, quando nos reconhecemos naquelas experiências, naquelas realidades como se fossem as nossas, sentimos esses efeitos dialógicos, reflexivos e refratários dos signos em nossa corporeidade docente. Os afetos, que só são possíveis por meio da nossa sensibilidade corporal, são talvez nossa primeira porta de entrada para compreender essa dinâmica semiótica que atravessa qualquer contexto pedagógico,

qualquer relação dialógica, qualquer narrativa. As palavras, como signos e expressões, são carregadas e coloridas pelos sentimentos e afetos constitutivos do pensar e agir de qualquer ser humano. E talvez, o reconhecimento deste elemento seja um primeiro gesto para sensibilizar nossa percepção para o que vivemos como corpo docente que somos na escola.

Nos constituímos docentes ouvindo e contando sobre o que nos aconteceu na relação pedagógica construída na escola. Isso só é possível de acontecer por meio da linguagem que somos capazes de modelizar e criar corporalmente, por meio dos signos que movimentam nosso pensar, nosso narrar, nosso agir humano e docente. Talvez, a grande contribuição de Bakhtin (2011) e seu círculo (VOLÓCHINOV, 2017) seja a compreensão de que a linguagem só é possível de ser produzida na sua relação com a vida social, com o agir humano responsável, afetuoso, não indiferente e dialógico de um eu com outros.

Todavia, para além da suposta neutralidade da linguagem que muitos tentam explicitar, esse eu, essa identidade provisória e inacabada que narra só se mantém ou transforma na relação com as alteridades do próprio eu no encontro com as identidades e alteridades dos outros. Às vezes nos aproximamos, ou também nos afastamos da assunção da nossa humanidade. A vida social, nesse sentido, nunca é imparcial, totalmente justa e dialógica, há sempre uma tomada de posição inerente a qualquer expressão e ação, a qualquer leitura e interpretação da realidade, a qualquer narrativa.

Daniela, na experiência da oficina do trabalho do historiador com arquivos oriundas da ditadura militar, conta que sentiu-se mobilizada pela questão da ideologia constitutiva dos signos e de como ela transita muitas vezes, de forma velada na realidade, nas expressões, nas entrelinhas da cultura. Volóchinov (2017) nos

ajuda a compreender que todo signo é ideológico, pois não se expressa fora de um contexto social específico. Apesar da singularidade de cada expressão, como resposta e diálogo com o mundo social, ela carrega consigo todo um conjunto de vozes que em sua historicidade travaram lutas e disputas pela significação das realidades. As ideologias, nesse sentido, apresentam-se como o modo partilhado e ao mesmo tempo singular de ler, significar e se posicionar frente aos signos que constituem nossas identidades-alteridades, nossos corpos e a realidade social de forma mais ampla. Dependendo de como nos posicionamos em nosso existir responsável, nos colocamos em postura de aproximação ou afastamento com determinados grupos sociais, determinadas vozes que se diferenciam quanto aos interesses, intencionalidades, identidades sociais e ideologias que nos permitem agir, pensar, sentir e existir de diferentes maneiras na relação com a realidade social.

[...] assim como Janus, qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira. Essa dialética interna do signo revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias. Em condições normais de vida social, essa contradição contida em todo signo ideológico é incapaz de revelar-se em absoluto, pois na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje. Isso determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante. (VOLÓCHINOV, 2017, p.113-114).

Nesse sentido bakhtiniano, como professores/as-narradores/as o ato de narrar sobre nosso trabalho pode nos ajudar a desvelar e tomar consciência das ideologias que circulam, atravessam e marcam nossas corporeidades a todo instante em nossas práticas pedagógicas, nos encontros que estabelemos com os/as estudantes e as outras identidades-alteridades na escola. Desde o ponto de partida da escrita da narrativa, da tomada de posicionamento em resposta aos Outros e à realidade vivida na escola, assumimos o diálogo com determinadas vozes e fios ideológicos que nos possibilitam compreender as experiências que nos constituem a partir de diferentes pontos de vista. Subvertemos, assim, a suposta neutralidade da linguagem que por ser viva e socialmente produzida, revelaria-se apenas como uma abstração. Armadilha construída ideologicamente por determinados grupos que talvez sintam-se inseguros e ameaçados, em relação ao agir responsável e (não)indiferente frente à humanidade que cada ser tem direito de reconhecer. Assumir nosso lugar autoral na narrativa, para além de possibilitar o desvelamento do passado, nos possibilitar o vislumbre de possibilidades de futuro outros. Daí a sua potencialidade progressista e transgressora do agir responsável.

Acredito que um trabalho pedagógico que pretende ser crítico, problematizador, dialógico, reflexivo e autoral, tanto no sentido de humanizar os/as professores/as, mas sobretudo, os/as estudantes em comunhão, já se reconhece distante desta suposta neutralidade, assume posicionamento frente às corporeidades e à vida em democracia. O ato de narrar como gesto sensível, singular e transformador, pode contribuir no desvelamento dos fios e marcas ideológicas que nos afastam do agir responsável e que distorcem nosso olhar para a realidade social vivida.

Dessa forma, é inevitável recorrer ao educador Paulo Freire, uma vez que este ressalta a necessidade de questionamento e problematização da nossa própria prática pedagógica, a fim de compreendermos nosso lugar no existir histórico. Segundo o autor, é papel do/a professor/a investigar o que se fala e o que se faz, como modo de buscar aproximação coerente e responsável entre as duas formas de ação no contexto pedagógico. Sobre essa postura ele diz que:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2011, p. 138).

O ato de narrar apresenta-se, então, como modo possível de investigação da nossa prática pedagógica. De problematização e aproximação do que se faz, com o que se fala. Ao materializarmos os acontecimentos vividos na escola em um texto, colocamos em relação dialógica nossa corporeidade docente com as palavras e enunciados narrados. Abrimos a possibilidade dessas cenas serem observadas e refletidas não mais daquele primeiro ponto de vista, mas a partir de posicionamentos outros, em diálogo e articulação com outros referenciais. Nessa multiplicidade de vozes, olhares e temporalidades sobre as vivências, produzimos conhecimentos corporalmente e narrativamente sobre o ser professor/a na escola. Encontramos caminhos para investigar nossa própria constituição corporal docente.

A dinâmica da disciplina, da qual Daniela participou, foi interessante pois possibilitou vivência tanto do conteúdo, quanto do modo como uma pesquisa narrativa em perspectiva bakhtiniana pode ser construída. Para além do movimento de escrever narrativas a cada encontro e oficina, os organizadores provocaram também o deslocamento das identidades-alteridades, visto que ora Daniela se colocou como estudante, ora como a professora organizando o encontro e partilhando seus conhecimentos com os demais colegas. No processo de investigação dialogicamente construído, colocar-se em questionamento como um Eu constituído por Outros, por uma identidade inacabada constituída por alteridades na busca por completudes provisórias, parece ser movimento interessante de ampliação das compreensões sobre as situações vividas, sobre os processos constitutivos e sobre os conhecimentos produzidos. Assume-se, como princípio da alteridade, que nosso olhar é sempre limitado e dependente do diálogo com outros de nós, assim como de outras parcerias e vozes para se constituir. Ao tratar sobre o tema, Geraldi (2013) em diálogo com Bakhtin, nos fala:

A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é. No corpo biológico que somos constituímos histórica e geograficamente o sujeito que seremos – não sempre o mesmo, mutável segundo suas relações, incompleto e inconcluso. Muitos em um só: unidade e unicidade, que por ser histórica não significa permanência do mesmo, mas mutabilidade no supostamente mesmo. (GERALDI, 2013, p.12-13).

Como professores/as que somos estabelecemos com nossos educandos uma relação dialógica. Não construímos a aula sozinhos, pois há sempre a relação de um Eu com Outros, que busca produzir intencionalmente, em parceria, espaço de ensino e aprendizado. Cada grupo que dialogamos marca nossa constituição docente de maneira diferente, assim como nós deixamos marcas no existir dos/as educandos/as. São marcas corporais, sutis, cotidianas, que constituem nossos modos de ser, agir, pensar e sentir. Na circulação de signos e expressões os/as educandos/as interpretam nossas ações e nós interpretamos as suas, em processo constitutivo de aprendizado corporal na relação com os conhecimentos e a cultura escolar. Cada experiência de ensino assim, uma vez que construída no encontro, no acontecimento do agir responsável, deixa aprendizados singulares que quando narrados e refletidos-refratados nos ajudam a traçar novos caminhos de atuação.

Daniela ao narrar sobre a oficina de Tai Chi Chuan e Origami explicita o reconhecimento de seu olhar como estudante na relação dialógica com a professora.

A professora demonstrou cada movimento isoladamente enquanto o grupo se esforçava em reproduzir o movimento demonstrado. Posteriormente todos os movimentos foram reunidos como se fossem partes de uma coreografia, concluiu assim a atividade referente ao Tai Chi Chuan [...] Após a distribuição do papel específico para dobraduras, a professora foi demonstrando o passo a passo, para confecção do origami. Infelizmente a professora não conseguiu chegar ao final da dobradura, por se tratar de uma técnica muito complexa para iniciantes, mas a oficina foi válida pelo fato da professora se dispor em trazer algo que era desafiador inclusive a ela mesma. ([Narrativa de “Atmosfera Oriental”](#)).

O olhar atento de Daniela para a professora, para sua gestualidade em processo de busca por ensinar as práticas da cultura oriental, demonstra como a relação com esse conhecimento se constituiu na curiosidade responsiva do diálogo corporal. Nos gestos da dobradura, revelam-se a intencionalidade de ensinar e aprender. Intencionalidade que extrapola o uso de palavras e provoca um outro olhar para a corporeidade docente. Muitas vezes os/as professores/as pensam no conhecimento e no seu ensino apenas levando em consideração algumas formas de expressão tradicionais à educação, todavia, a narrativa me possibilita refletir que, talvez, uma educação outra, precise levar em consideração outros signos, outras formas de expressão, outros modos de aprendizado e, sobretudo, outras corporeidades possíveis de se fazer presença no contexto escolar. A aula torna-se acontecimento quando reconhecemos que fomos responsivos ao agir não só do/a professor/a, mas também dos/as nossos/as colegas que ao tentarem aprender, nos ensinam caminhos com seus corpos e expressões para estabelecer relação com os conhecimentos. Essa “atmosfera” dialógica é o que torna a aula, acontecimento.

Nossas narrativas docentes quando atravessadas por essa “atmosfera” de forma responsiva, têm a potencialidade de materializar nossos olhares, leituras e interpretações sobre a dinâmica semiótica que circula e possibilita a existência dos processos de ensino e aprendizado. Quando partilhadas com os/as próprios/as educandos/as, elas nos ajudam a deslocar nossas compreensões, perceber elementos sobre eles/as e sobre nós mesmos que não havíamos percebido no primeiro momento. Nas trocas, confirmamos nossos olhares, mas também nos estranhamos com outros pontos de vista possíveis. Tomamos consciência de que não estamos sozinhos no fazer pedagógico.

Sobre essa diferença de olhares, fundamental para o processo de investigação da prática pedagógica, Geraldi (2013), em diálogo com a noção de excedente de visão de Bakhtin, nos conta que:

Na relação com o outro, este sempre me vê na paisagem em que estou, com um pano de fundo que me é inacessível. Essa inacessibilidade a si próprio, no contexto em que se está, mostra-nos nossa incompletude fundante. É no panorama em que estou, que o outro vê, que adquiro para ele contornos definidos. Somente ele pode me fornecer esses contornos, essas definições provisórias. Em consequência, ele tem um excedente de visão com que poderá preencher, na forma de uma completude provisória, minha incompletude. Obviamente, dele eu também sou um outro e, como tal, com excedente de visão. Ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias (GERALDI, 2013, p.18).

Reconheço meu inacabamento como professor e digo que todas essas reflexões aqui partilhadas sobre o ato de narrar e suas relações constitutivas da corporeidade dos/as professores/as, só foram possíveis no diálogo cuidadoso e responsivo com as narrativas de Daniela. São compreensões provisórias e inconclusas, pois a cada nova leitura podem possibilitar novos olhares e interpretações.

Não poderia, entretanto, terminar minha narrativa sem dialogar com a vivência de Daniela, finalmente como organizadora da oficina. Na postura de professora de Educação Física em meio à educadores/as de outras áreas, ela buscou ensinar sobre as bonitezas das possibilidades de se brincar com o tema que iria ensinar. Identifico-me-alterifico-me com essa

situação, uma vez que já passei por experiências similares com outros/as colegas professores/as trabalhando com a mesma postura frente a mesma temática. Estabelecemos assim, um diálogo explícito entre nossas corporeidades docentes que me fazem pensar que, talvez, ao evidenciar essa questão do corpo com as narrativas, nós da Educação Física possamos contribuir de outras maneiras com a sensibilização do olhar docente, frente aos seus gestos expressivos e reflexivos de atuar e narrar.

Na busca por “quebrar paradigmas” ([Brincando com o circo](#)) a partir daqui construirei diálogo com alguns trechos da narrativa de Daniela. Juntos evidenciamos que o corpo está para além de “prática de atividade, exercício físico ou das habilidades motoras”. Ele se apresenta de forma mais densa e profunda na relação dialógica que estabelece com a linguagem, com a vida, com a cultura, com os outros.

Ao olhar para a corporeidade docente deste ponto de vista, criamos “uma oportunidade de vivência, de experiência, de descoberta de novas formas de expressão e de conhecimento, inspirados na linguagem artística” ou de qualquer outra prática expressiva brincante, irreverente, transgressora, como, por exemplo, a própria narrativa. Assumimos então que dar aulas, ensinar, narrar, refletir, dialogar são práticas produzidas então, por corpos docentes.

Ao assumirmos essa postura de olhar, lidamos com outra lógica de atuação. Nos percebemos atentos “às expressões de surpresa” quando chegamos “com todo aquele material.” Recuperamos o encanto de ensinar e perceber os aprendizados se constituindo nos diálogos. Essa circulação semiótica outra “nos remete a infância, palhaçadas e alegria”. Modos brincantes de relação com os conhecimentos que nossas escolas tanto têm

dificuldade em construir. Na rigidez das práticas educativas tradicionais, os/as professores/as têm medo de perguntas: “você querem experimentar livremente?”.

Na busca por controle, revela-se a insegurança por abrir espaço para a incompletude, para incerteza, para a dúvida, para o brincar com as identidades-alteridades, uma vez que, “o inusitado sempre rompe com comportamentos mecânicos e permitem que se criem situações de liberdade de expressão.” Como corpo docente que somos, provoco: estamos prontos para criar contextos de liberdade para as nossas próprias corporeidades? Estamos prontos para permitir que os desafios de uma aula sejam estabelecidos pelos/as próprios/as estudantes e não por nós, professores/as?

Talvez, a escola marginalize as experiências e os saberes dos/as professores/as de Educação Física por uma questão ideológica que merece problematização. Em movimento de desvelamento, arrisco dizer que o motivo na verdade é muito explícito, o medo de lidar com uma relação de conhecimento pautada na dúvida, na incerteza, no questionamento, assim como provocada pelas “potencialidades expressivas, criativas e lúdicas” das práticas pedagógica da nossa área.

Provoco novamente: Que mudanças pedagógicas o “movimentar-se humano historicamente produzido pela humanidade” na relação com a docência poderia provocar nas estruturas tão sólidas da Educação?

As respostas eu ainda não sei, são apenas vislumbres de horizontes possíveis. Porém, como horizonte, percebo no reconhecimento da corporeidade no diálogo com as narrativas docentes caminho para realizar os primeiros passos dessa caminhada brincante. Passos que não dou sozinho, mas com muitos

outros, parceiros/as de atuação, assim como, com os/as próprios/as estudantes. Quem sabe, o que poderemos transformar ao nos colocarmos a brincar de ser professores/as-narradores/as das nossas experiências corporais na escola e na Educação?

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João editores, 2ª ed. 2012.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 1ª ed, 2016.

FONTANA, Roseli Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara; RUBIO, Katia. (Org.). *Educação Física e Ciências Humanas*. 1ed. São Paulo: Hucitec, v. 1, p. 41-53, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

GERALDI, José Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (org.) *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 11-28, 2013.

PRADO, Guilherme; SERODIO, Liana; PROENÇA, Heloísa; RODRIGUES, Nara. [org] *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

SERODIO, Liana; PRADO, Guilherme. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 33, 150044, 2017.

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 1ª ed, 2017.

FILIPÉ VENTOSA DE TOLEDO MELLO

Sou um educador por essência. Atuei como professor eventual, passando por professor efetivo, professor coordenador e vice-diretor de escola, até me efetivar como diretor de escola. Formado em Letras e Pedagogia e tenho especialização em Educação Especial e em Gestão Educacional.

filipemello@uol.com.br

Além de...¹

Aprender música foi uma experiência metafísica. Como pode um som ser tão coletivo, único, acolhedor, multiplicador e transcendente? E tudo isso ao mesmo tempo... Só pode ser, porque vai além de limites que, para mim, vai muito além.

Dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço, mas o som sim! E não só ocupa, como vai, de novo, além, pois ele liga corpos, ou seja, pessoas que fazem / produzem sons.

¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

É como uma entidade, de extrema delicadeza, que perpassa por todos, unindo, conectando, harmonizando... E ela é tão nobre...

Nobreza essa que nos mostra seus tempos, no nosso silêncio! É um ritmo tão dela, que vira nosso, mas não tem brigas.

Por essas características, não tenho dúvidas que transcende o meu físico e o meu sentir, vai além. Obrigado!

Metanarrativa de *Além de...*²

No texto *Além de...*, produzido por mim mesmo (fica o pleonasma), há a narrativa de uma vivência na aprendizagem de música.

Nesse texto, percebe-se a presença de uma ideologia conservadora, uma vez que existe uma ruptura, presente na linguagem utilizada. Ou seja, ao se comparar a experiência vivida com “metafísica”, “acolhedor”, “multiplicador” e “transcendente”, fica pressuposto uma ideologia restritiva, contrária às ideias apresentadas pelas palavras utilizadas.

Os signos apresentados no texto, então, representam a materialidade ideológica de seu autor, isto é, o texto produzido, com as ideias ali presentes, é a materialidade histórico-social daquele momento.

Mundo Novo³

O desconhecido é sempre um desafio, por isso que dinâmicas não me agradam, pois elas proporcionam exatamente esse desconforto do não saber o que vai acontecer.

² Metanarrativa de *Além de...*

³ Narrativa produzida a partir da oficina “Atmosfera oriental” proposta por Helouise Milene de Oliveira Fernandes. 22/08/2019.

Na oficina de Tai Chi Chuan e Origami, desenvolvida pela colega de turma Helouise, esse desconforto ficou mais evidente, se comparado ao anterior. Acredito que o sentimento de novidade da primeira oficina tenha sido o motivo desse sentimento não ter aparecido como agora.

Passado a novidade, o meu desconforto com essa prática do fazer coletivo reapareceu. Ter que me expressar por meio de movimentos, ter medo de errar ou de parecer ridículo e tantas outras paranoias foram os meus sentimentos iniciais.

Contudo, ouvir uma pessoa calma, com uma fala pausada, é um ótimo remédio para um ser arredio como eu. Confesso que a caracterização, a postura e a fala fizeram baixar um pouco o termômetro do desconforto.

Ao longo das orientações e da prática dos movimentos de Tai Chi Chuan, esse desconforto, que será sempre inicial, diminuiu e consegui, através da repetição dos movimentos, vivenciar o que foi proposto: sentir as energias e a leveza dos movimentos.

Já na atividade com o origami, não encontrei as mesmas dificuldades, uma vez que voltei para a minha zona de conforto. O curioso é que nessa atividade a interação entre os alunos foi muito maior, talvez pelo fato de fazer dobraduras é muito mais complexo do que parece.

Metanarrativa de *Mundo novo*⁴

Na oficina de Tai Chi Chuan e Origami, desenvolvida pela colega de turma Helouise, trabalhamos com a linguagem não verbal: a linguagem corporal e a linguagem do origami

⁴ Metanarrativa de *Mundo novo*.

respectivamente. E foi nessa diferenciação da expressão, entre a linguagem verbal e não verbal, que surgiu um grande questionamento: por que o trabalho com a linguagem corporal me causa tanto estranhamento?

A partir da leitura do texto de Geraldí, “Da liberdade ao direito à expressão: hegemonias e subalternidades”, fiz outros questionamentos na busca por uma resposta. E a primeira foi: se há uma dificuldade com a expressão não verbal, será que ela se deve a homogeneização da expressão? Será que essa barreira, então, é fruto de uma ideologia de dominação, que estabelece uma dicotomia entre bem e mal e certo e errado para silenciar as diferenças e estabelecer formas de controle?

Tanto o Tai Chi Chuan, quanto o origami, não são expressões da cultura ocidental, mas ambas são a materialização de uma linguagem como prática social. Se no oriente tais práticas são reconhecidas e valorizadas, por que para nós, do ocidente, isso não é valorizado? No Brasil, por exemplo, temos a capoeira, mas por que não a valorizamos? Será porque ela é a expressão de uma minoria marginalizada e uma prática de resistência que precisa(va) ser silenciada?

Independentemente de todos esses questionamentos sem repostas, a única certeza que fica é: o modelo de trabalho desenvolvido pela metodologia de oficinas é fundamental para o rompimento de amarras. É a exploração dessas novas linguagens e práticas coletivas que proporcionarão novos olhares e novas perspectivas, mesmo que isso gere desconfortos ou medos.

Dita-dura⁵

Ditadura militar. Esse era o tema da documentação que nós, alunos, teríamos que desbravar na oficina proposta pelo Rafael, nosso colega de turma. E quando se fala em ditadura militar, o que vem à mente? Morte, dor, tortura... Sentimentos negativos dos mais diversos matizes de sofrimento, pois as histórias mais conhecidas e marcantes desse período histórico, tanto encontradas em livros, como em filmes, são sempre com essa densa carga de tristeza.

— Não leiam o último documento, se não estiverem preparados para ler relatos fortes... - alertou o Rafael, aumentando ainda mais o clima tenso e angustiante na sala.

O meu olhar cruzava com o olhar de alguns colegas e percebia uma apreensão no ar, como de quem, em dia de tempestade, vê o relâmpago e já espera o susto com o barulho do trovão. A cada momento, eu ficava mais angustiado com o que encontraria naqueles documentos. Medo.

Começamos a desbravar os arquivos, cada um a sua maneira, com sua lógica, caminhos e curiosidades. Eu queria ir para o último arquivo, o pesado. Mas, pelo alerta do Rafael e por saber que não tenho estômago para isso, fui explorar outros.

Escolhi o arquivo do DEOPS. No mesmo instante me lembrei do filme *Batismo de Sangue* e pensei: “Não vai ser fácil também”. Abri o primeiro arquivo: uma notícia sobre um deputado; no segundo: um poema angustiante questionando se Marcelo

⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

estaria vivo, presou ou morto; e no terceiro arquivo: o vestibular unido do O.M.E.C – Mogi das Cruzes.

Quando eu li a primeira questão do vestibular unido, um sorriso serelepe escapou pelo canto da minha boca. Levantei meus olhos para ver se ninguém percebeu. “Como pode alguém rir com um tema tão dolorido como esse, o da ditadura?”, pensei eu.

Voltei a ler. Já na segunda questão do vestibular, o riso estava estampado na minha cara. Na terceira pergunta, então, uma gargalhada voou pela boca. Pronto, o estrago estava feito. A colega do meu lado parou para ver do que eu estava rindo. E aí não era só um dando risada, agora eram dois. E eram risadas gostosas! E como um riso leva a outro e a outros, outros colegas se questionaram o porquê daquelas risadas e o texto foi sendo conhecido pelos demais e, em poucos minutos, eram muitas as risadas.

Foi o fim do tom triste que imaginei. A atmosfera pesada e densa se dissipou. Devo ter atrapalhado alguém, mas eu só me lembrava da pergunta 6: “Pedro Álvares Cabral ficou famoso porque: a) botou água no barril b) foi pra puta que pariu c) engoliu o funil d) descobriu o Brasil e) desentupiu o canil”.

Metanarrativa de *Dita-dura*⁶

O dia estava chuvoso. Um vento gelado entrava pela janela. Lá fora um encontro do que vinha de cima, com o que estava em baixo. Aqui dentro, em mim, um texto ainda não materializado, mas potencializado em meus pensamentos.

Ouvir o encontro da chuva com o telhado, com o asfalto e com as árvores me trouxe a ideia de materialização sonora desses

⁶ Metanarrativa de *Dita-dura*.

encontros. Assim como os textos observados na oficina proposta pelo Rafael, sobre a ditadura militar, são a materialização da ideologia de um momento histórico-social do Brasil.

A partir dessa comparação entre os sons produzidos pelo encontro da chuva com determinada superfície, me lembrei dos diferentes documentos vistos na oficina e de como cada signo pode produzir diferentes significados.

Nunca esperei encontrar um texto ácido, irônico e sarcástico naquele contexto e como forma de protesto, como o texto do vestibular unido do O.M.E.C – Mogi das Cruzes. Não que ignorava a existência desse gênero, mas, talvez, por estar preso a uma concepção de ideologia conservadora, me surpreendi mais.

O texto do vestibular unido do O.M.E.C – Mogi das Cruzes, que tanto mexeu comigo, representa a quebra de uma expectativa, isto é fato, mas é um bom exemplo da capacidade de modelação da linguagem humana como trabalho, da linguagem como prática social e como ato responsável.

Recalculando...⁷

Todos os preparativos prontos. Todo o material organizado. Toda a sequência da oficina passada e repassada em minha mente. Era hora de pôr em prática o que foi elaborado durante um mês.

“Será que vai dar certo?”. Comecei. Na primeira atividade, a primeira reflexão: ao solicitar que os colegas escrevessem sobre a avaliação formal (prova), percebi que a linguagem utilizada, para essa construção, era diferente para cada sujeito ali presente.

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal”, que o próprio Filipe Ventosa de Toledo Mello ministrou. 05/09/2019.

Em uma disciplina sobre linguagens e interpretações era mais que um óbvio ululante, como diria Nelson Rodrigues, mas, para mim, só aconteceu naquele momento. Foi no ato que ocorreu essa significância em mim.

“Que rumo é esse que as coisas estão indo? Não previ isso!”, pensei. Não tem como prever mesmo, pois na relação entre sujeitos não há previsibilidade. A partir disso, houve uma desconstrução da proposta idealizada, pois a relação sujeito e linguagem não foi a pensada. Contudo, a ideia de oficina se concretizou, já que existiu uma prática coletiva que possibilitasse uma reflexão.

No desenrolar da oficina, outra reflexão me surgiu: gravar uma aula de matemática, com apenas um recorte de um conteúdo, sem um contexto real de interações sociais, proporcionou uma materialização questionável.

Desenvolver uma atividade através da linguagem matemática, para alguém que não é da área, foi um risco grande. Não que não tenha funcionado, pois ela é um exemplo de gênero primário, mas a imprevisibilidade nas comunicações gera uma angústia tanto para quem tem dúvida, como para mim, que não sabia responder.

Outro ponto: se eu for replicar essa experiência com outros professores e em outro contexto, será que funcionaria? Ou seria melhor partir de uma prática real? Ou seja, pensar em uma prática para trabalhar com formação de professores, a partir de oficinas, será que nesse formato funcionaria?

Não sei ainda como essa vivência reverberou para os outros participantes, mas, para mim, foi muito válido o exercício de realizar uma oficina, uma vez que agora tenho uma nova perspectiva sobre essa prática e novas possibilidades a pensar e concretizar.

Conceito Relativizado⁸

A semana foi tensa. Muitos problemas de muitas ordens ao mesmo tempo e em todos os dias. Sexta-feira seria o ápice: Reunião de Conselho de Escola já marcada.

13 horas. Todos os conselheiros já estavam na sala. De professores a funcionários e de responsáveis a alunos. Percebia o nervosismo em todos os olhares. A família, pela qual a reunião foi convocada, estava atrasada quinze minutos. Meus passos estavam inquietos. Sentia um cheiro de ansiedade. Via uma tensão elétrica percorrendo os corpos.

Um pai e uma mãe entraram na sala. “Chegaram”, afirmei em pensamento. A reunião teve início. Todo o processo legal foi feito. Eu, o diretor, expliquei o motivo da reunião:

- Foi um caso de violência: agressão física entre dois alunos. Nesse instante o pai tomou a fala e disse:
- Isso não pode ser chamado de violência... não teve faca!

*Metanarrativa de Conceito Relativizado*⁹

A pipoca que li na aula do dia 05 de setembro foi a primeira materialização histórico-social, a partir das relações dialógicas que aconteceram comigo na escola. Mas de todo o texto, uma única frase ressoava na minha mente: “Não teve faca”.

Por não ter tido faca, de acordo com o pai do aluno que brigou na escola, não houve violência. Tal fato me deixou e me

⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

⁹ Metanarrativa de *Conceito Relativizado*.

deixa indignado. Porém, como disse Volochinov¹⁰ (2017, p.311-312), “a língua elucida a personalidade interior e a sua consciência”. Consciência essa, então, que se materializa, através da frase “não teve faca”, a cultura na qual esse sujeito está inserido e seu contexto ideológico.

Além disso, me fez lembrar de Bakhtin (1919¹¹), quando diz que “é mais fácil criar sem responder pela vida (...)”. Isto é, extrapolando o sentido e o contexto em que Bakhtin utiliza nessa fala e interpretando-a como: é mais fácil falar e não se responsabilizar pelo que se está sendo dito. Quando o pai disse “não teve faca”, ele não se responsabiliza pelo o que está sendo dito, mas reforça um discurso irresponsável.

Qual o sinal de casa mesmo?¹²

Gestos, expressões, articulação de sinais e movimentos, todos signos de uma língua: a LIBRAS. Foi realmente uma aula sobre linguagens. Por que não dizer uma grande metalinguagem?

— Como é casa mesmo? Perguntava um.

— Que sinal é esse? Falava outro.

— Ah! Se fizer esse sinal de outro jeito pode ser entendido como boi ou vaca. Alertava a Patrícia.

¹⁰ VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.

¹¹ BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1919] 2003, p.XXXIII-XXXIV.

¹² Narrativa produzida a partir da oficina “Trans-formação com o silêncio” proposta por Patrícia Hernandes Chaves. 19/09/2019.

E ríamos... E nos divertíamos pelas pequenas coisas: o jeito que um fazia o sinal, as confusões com os movimentos das mãos, ou da intensidade do gesto...

Porém, estávamos todos ali, como sujeitos, em uma interação social e em um ato responsável.

Metanarrativa de *Qual o sinal de casa mesmo?*¹³

Para Vološinov, “palavra é uma ponte lançada entre mim e o outro”. No caso da oficina da Patrícia, as palavras são sinais, que, ainda assim, representam uma ponte entre sujeitos.

Sujeitos esses, que mesmo não sendo oralizados ou que não tenham conhecimento ou domínio da língua escrita, são sujeitos com linguagem, que apresentam e se expressam ideologicamente através de signos, no caso os sinais da LIBRAS.

Nessa oficina, tivemos a oportunidade de conhecer, uma pequena parte dessa língua e compreender, tacanhamente, sua estrutura e funcionamento.

Por isso, o exercício do telefone sem fio em LIBRAS foi muito rico e significativo, uma vez que utilizar de signos diferentes do que estou acostumado, para me expressar ou compreender, foi um excelente desafio que me propôs uma grande reflexão.

¹³ Metanarrativa de *Qual o sinal de casa mesmo?*

Roda¹⁴

Roda... primeiro um senta, depois outro e outro sucessivamente, até me sentar no chão.

Roda... os olhares dançam, como um cardume que muda de direção no movimento de seu líder. Me sinto o último peixe, pois os meus olhos olhavam o olhar de todos.

Roda... as vozes se revezam, cada qual com seu personagem, no seu tempo e no seu momento. Atento fico, no texto e nas vozes, repetindo baixinho, a partir da minha leitura. Às vezes, minha entonação divergia da de quem lia.

Roda... de conversa, de aprendizagem e de troca. Não importa qual a idade, mas estar em roda é estar em grupo, em ato responsável e responsivo.

Metanarrativa de *Roda*¹⁵

A roda, como espaço para leitura e conversa, foi a principal engrenagem da oficina da Marjorie. Fazia muito tempo que não percebia o quanto a roda faz parte do meu dia a dia: roda de amigos, roda no encontro religioso de terça-feira, roda nas reuniões pedagógicas na escola, roda com alunos no pátio... De um jeito ou de outro, sempre acabo em uma roda.

Refletindo sobre isso, me atento para o fato de que é em roda que diálogos ganham força. Em todos os meus contextos de roda,

¹⁴ Narrativa produzida a partir da oficina “A roda de Conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar” proposta por Marjorie Mari Fanton. 26/09/2019.

¹⁵ Metanarrativa de *Roda*.

acabo refletindo e refratando a comunicação materializada ali, ou seja, percebendo a comunicação como troca de mensagens entre sujeitos de diferentes densidades histórico-sociais.

É nesse ato consciente, responsável e responsivo, que ocorre a relação eu-para-mim, outro-para-mim, eu-para-outro. Isto é, em mim, é na consciência verbalizada e na interação com o outro que me percebo enquanto sujeito carregado de experiências individuais, de valores, de ideologias e de orientações específicas do meu contexto histórico-social.

Com isso, também vislumbro o que sou para o outro, numa tentativa de estar de fora, como um narrador em 3ª pessoa, já que o outro, também sujeito, emite, consciente ou inconscientemente, experiências individuais, valores, ideologias e orientações específicas do seu contexto histórico-social. Então, é nesse ato, que sou eu-para-mim, recolhendo e processando tudo isso, numa tentativa de me melhorar.

Se estar em roda, penso eu, tem essa potencialidade de proporcionar um ato ético entre sujeitos, seria interessante explorar, de forma consciente e a partir de uma fundamentação teórica tal prática, como instrumento de uma práxis, para se trabalhar com alunos e com a formação de professores.

Moralmente eu perdi¹⁶

Para Bakhtin, um ato ético está baseado na relação entre o sujeito e as relações vivenciadas com os outros. Ou seja, é uma

¹⁶ Narrativa produzida a partir da oficina “Buscando palavras” proposta por Carla Kaori Matsuno Uehara. 17/10/2019.

obrigação e um imperativo comprometer-se em escolher sempre a opção correta.

Contudo, não foi o que fiz, quando não fui enfático o bastante ao dizer que um erro é um erro e que, por isso, não poderia se considerar como certa uma resposta errada, não tive um ato ético.

No livro *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry há um trecho que diz que “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Por “aquilo que cativas”, entendo o outro na relação eu-outro, isto é, os outros sujeitos com quem me relaciono e em todos os tipos de relação. E, se sou responsável, eu tenho que ter responsabilidade e responsividade.

Toda essa concepção de responsabilidade proposta por Bakhtin reforça a importância das relações, uma vez que o eu-para-outro reforça o eu-para-mim. Ou seja, é nesse contexto, eu-para-outro, que meus atos se fazem mais presente no eu-para-mim, no meu autoconhecimento e na obrigação de fazer a melhor escolha, de ser ético.

Além disso, o fato de ser diretor de escola, de trabalhar com educação, com formação de sujeitos e ser exemplo, me faz perceber que a interação outro-para-mim e eu-para-outro é fundamental, já que essas interações éticas não ficam restritas à escola, mas ultrapassam seus muros.

Sendo assim, é mais do que imperativo estar atento aos meus atos, pois são eles, na relação dialógica com outros sujeitos, que, primeiro, me permitem uma autoavaliação de mim; segundo, é essa relação com o outro que possibilita o meu autoconhecimento e a minha melhora; terceiro, é esse ato ético, nas relações entre eu e o outro, que faz o outro também refletir sobre seus atos, possibilitando autoavaliação, reconstrução e melhora.

Malabares¹⁷

Fazer malabares parece a coisa mais simples e fácil para quem vê, mas não é! Já tentou?

Na oficina da Dani, que explorou a temática e uma vivência circense, uma das possibilidades que havia para a experimentação desse universo eram os malabares. Não tive dúvidas, fui na sacola das bolinhas coloridas. Pego uma de cada cor. E para que começar com uma bolinha, se posso começar a brincadeira no modo *hard*: com três bolinhas?

É uma bolinha que sobe, depois outra, mas a terceira fica onde mesmo? Que horas ela deve sair da minha mão? Eu troco ela de mão? Jogo com que força? Por que eu peguei três bolinhas?

Enquanto pensava nisso, a primeira bolinha já está descendo... então, com que mão eu devo pegá-la? Como fazer isso se a terceira bolinha está aqui na minha mão ainda?

São pensamentos côncavos e convexos, numa aritmética que esquadrinha Pitágoras e Tales, com uma breve nota de rodapé de Einstein. Porém, é um pseudopensamento matemático que liga nada a lugar nenhum...

A primeira bolinha desce rápida, a segunda mais rápida ainda e a terceira nem saiu da minha mão. Como não sou polvo e não tenho muita habilidade e agilidade, duas bolinhas já se encontram no chão.

Hora de começar de novo.

¹⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Brincando de circo” proposta por Daniela Matielo e Carvalho Eda. 24/10/2019.

Metanarrativa de *Malabares*¹⁸

Manter três bolinhas no ar ao mesmo tempo, esse foi o meu desafio quando estava fazendo malabares. Porém, traço um paralelo entre manter as bolinhas no ar, com a minha prática escolar, quando tenho que ser o malabarista de professor, aluno e qualidade de ensino.

Como bolinhas coloridas, primeiro, lanço para cima o professor, depois o aluno, mas a qualidade nunca sai da minha mão. Quando o primeiro sobe, o segundo desce. Ou quando o terceiro vai para o ar, os outros dois já estão no chão.

Então percebo que essas três bolinhas: professor, aluno e qualidade de ensino, não são as melhores bolinhas para se fazer malabares, são bolas maiores e de diferentes densidades. Por isso, antes de tentar manter esse tipo de bolinha no ar, preciso praticar com menores. Ou seja, só bolinhas da mesma cor e do mesmo tamanho. Começo, então, pelas bolinhas da sacola dos professores.

Como diretor da mesma unidade escolar há dois anos, identifiquei que a relação professor-aluno é um desafio, isto é, a relação entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2010) no que se refere ao vínculo professor-aluno, precisa ser vista com base na ótica tripla de Bakhtin (2010): eu-para-mim, outro-para-mim e eu-para-outro.

Não é desafio dos mais simples ser esse malabarista, uma vez que essa é a primeira parte da “filosofia do ato ético” (BAKHTIN, 2010). Entender essa ótica tripla e desenvolver práticas formativas para os professores esbarra no ato ético, entendendo o ato como “resultado da interação entre dois sujeitos

¹⁸ Metanarrativa de *Malabares*.

radicalmente distintos, mas com valor próprio e autonomia equivalente” (BUBNOVA¹⁹, 2013, p. 10).

É justamente o ato ético o problema, porque, na minha realidade escolar, a maioria dos professores não vê o aluno como sujeito distinto, nem com valor e autonomia equivalente a dele. Percebo que o professor encara o aluno como sujeito inferior, olhando-o de cima para baixo e “(...) se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE,²⁰ 2005, p. 81).

Outra “bolinha” para manter no ar, juntamente com essa, é a “responsabilidade”, que é baseada no “dever ser” (BAKHTIN, 2010) e que “não pode ser deduzida teoricamente” (BUBNOVA, 2013, p. 12), mas é “intuitiva” e “imperativa” (BAKHTIN, 2010).

A dificuldade aqui é compreender que “qualquer interação é de alguma forma um ato ético e provoca mudança em algo, ainda que minimamente, na estrutura do mundo” (BUBNOVA, 2013, p. 13); e como qualificar e transformar esse ato ético na relação professor-aluno, se o professor não tem esse entendimento?

Por exemplo, certo dia passando pelos corredores da escola, vejo uma turma, em que o professor estava sentado, mas os alunos todos fora do lugar, muitos de pé, conversando, brincando pela sala e, praticamente todos, não fazendo a atividade que o professor tinha escrito na lousa. Quando entrei na sala, o professor, ainda sentado, me olhou e disse: “eu já passei a atividade”.

¹⁹ BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Revista Conexão Letras*, v. 8, n. 10, 2013.

²⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

De acordo com Bubnova (2013, p. 14), “uma maneira de prescindir da responsabilidade pessoal é convertê-la em genérica, especializada, de representação etc.”. E foi exatamente isso que vi naquele professor, quando ele diz “eu já passei a atividade”, como se já ter dito isso o eximisse de continuar exercendo o seu ato ético, que é baseado no “dever ser categórico que não deve ser deduzido teoricamente” (BUBNOVA, 2013, p. 12).

Ao tomar consciência desses fatos e relacioná-los à teoria de Bakhtin, percebo que estou longe, muito longe, de ser um malabarista e que as minhas bolinhas, se não estão no chão agora, nem saíram da minha mão, quiçá da sacola.

Meu monstro particular²¹

— ... Abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Da fala da Cremilda, foram essas as palavras que grudaram em meus ouvidos.

De repente um túnel de matéria escura se abre em minha frente e me transporta para a reunião de MMR... Em um piscar de olhos, estou em uma reunião na Diretoria de Ensino... E no instante seguinte, estou eu mesmo falando isso para os meus professores.

Por um momento fui sugado pelas memórias da minha realidade de diretor de escola e pelas cobranças diárias em relação a diminuir o percentual de alunos abaixo do básico.

“Essas palavras são apenas para que formemos duplas produtivas” – pensei.

²¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Agrupamentos produtivos em sala de aula” proposta por Cremilda R. de Menezes. 17/10/2019.

— Agora as duplas vão resolver essas questões do SARESP...
- o túnel de matéria escura se abre novamente. Ouço sua risada sarcástica, enquanto se aproximava lentamente, preste a me engolir e me torturar com minhas próprias lembranças sobre o SARESP...

— Autótrofo... Leu a Patrícia, minha parceira nessa atividade. Não tinha a mínima ideia do que era, mas só sei que ela me salvou do monstro chamado Minha Realidade.

Metanarrativa de *Meu monstro particular*²²

O SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, é uma prova que os alunos realizam todos os anos, com o objetivo, de acordo com o site do Governo do Estado de São Paulo, de “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”.

Contudo, o SARESP é o principal indicador para a bonificação de professores e de todos os demais funcionários da escola. Ou seja, todos recebem uma bonificação ou não, a partir do resultado da escola nessa prova.

A relação entre sujeitos, professor e aluno e objeto, o SARESP, não é a mesma quando é sabido por todos que há um fator financeiro envolvido. Isso implica na mudança dos objetivos pensados para essa avaliação externa, uma vez que a análise desse fenômeno é alterada também pela relação intersubjetiva personalizada entre professor e aluno (BAKHTIN, 2010).

²² Metanarrativa de *Meu monstro particular*.

Saber se o aluno é abaixo do básico, adequado ou avançado não significa só compreender a qualidade do ensino, mas também quanto de dinheiro vou receber. E essa relação é prejudicial à escola e aos alunos, visto que o ato ético é a consequência da interação do eu com o outro (BAKHTIN, 2010).

Outro ponto que desvirtua os objetivos desse sistema de avaliação é o fato de que o aluno não está sendo avaliado por aquilo que aprendeu: ele com ele mesmo, mas, sim, o quanto de habilidades ele alcançou, dentro de uma escala de proficiência.

Então, não se olha para o sujeito, com responsabilidade e responsividade (BAKHTIN, 2010), mas o trabalha para atingir uma meta. Como diz Maria Teresa Eglér Mantoan²³ (2015), não estamos fazendo uma escola para a diferença, acolhendo a diferença de todos, mas apenas favorecendo uma prática excludente. Prática essa que é contraditória à realidade da educação pública posta na nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205.

Por isso, o SARESP é o meu monstro particular, porque ele representa tudo o que não acredito, uma vez que vai contra o ato ético proposto por Bakhtin (2010), contra o diálogo na relação professor e aluno; contra a pedagogia da diferença proposta por Mantoan (2015), e contra uma proposta de escola inclusiva.

²³ MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial, 2015.

A vingança dos Pebinhos... piu-í²⁴

Toda escola, seja Ensino Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais ou Ensino Médio, tem problemas. Apontá-los é o que mais se faz, porém são poucos os que veem o que as escolas fazem com os poucos recursos que têm e com as dificuldades que passam.

Cada escola é única, como se fosse um sujeito, e ela é, ao mesmo tempo, um espaço dialógico. Ou seja, a escola é um grande paradoxo, pois ali nada ou tudo pode-se realizar, mas tudo depende dos sujeitos que ali convivem, uma vez que nada acontece “sem a participação e/ou a presença do outro” (BUBNOVA, 2013, p. 14).

Nesse processo de antropomorfização da escola, a coloco como o terceiro elemento do sistema ternário proposto por Bakhtin (2010). Isto é, estou entendendo que a escola é o terceiro elemento no diálogo, como “fonte de valor” (BUBNOVA, 2013, p. 14).

De acordo com Bubnova (2013), há dois pontos de vista desse terceiro elemento que na escola se encontram e reverberam: o teológico, podendo a teologia (Cristo ou Deus Pai como terceiro no ato ético) ajustar nossos atos além de seu efeito imediato; e o sociológico, isto é, o diálogo social, “na qual o elemento linguístico-discursivo modela tanto a psique individual, pluralizando-a, como a concepção da linguagem enquanto instância que nos determina e nos excede” (BUBNOVA, 2013, p. 14).

Porém, mesmo a escola sendo tão importante para uma ética dialógica, ela sofre com a rejeição da responsabilidade por grande parte dos sujeitos que dialogam com ela, uma vez que

²⁴ Narrativa produzida a partir da oficina “De olho na escola” proposta por Gisele Cristina Biondo Martins. 07/11/2019.

muitos, seja aluno, pai, professor, gestor, comunidade ou sociedade (políticos e políticas públicas) não se responsabilizam por ela. Sem essa responsabilidade pessoal dos sujeitos envolvidos com a escola, observamos a generalização dessa instituição, isto é, tudo o que é generalizado não se legitima.

GRACE CAROLINE CHAVES BULDRIN CHAUTZ¹ LÊ FILIPE VENTOSA DE TOLEDO MELLO

Em correspondência narrativa na forma(ação) de professores

Nunca considere como perfeita uma obra sobre a qual não se sentou uma vez desde a noite até o dia claro (Benjamin, 2012).

Sim, despreziosamente esta é uma tecitura que me fora confiada amorosamente. As horas e horas em diálogo com as narrativas de Filipe me permitiram adentrar a noite e acordar com os raios me dizendo que o dia já invadia as frestas da janela, e com ele palavras tecidas em correspondência, mas muito longe da perfeição.

Adentrar ao universo da escrita e da formação, dois lugares importantes para a professora-pesquisadora que assume esse lugar ao buscar compreender e (trans)formar a realidade vivenciada cotidianamente no espaço denominado escola. E neste espaço denominado escola, atualmente atuo como orientadora pedagógica e educacional de um grupo de alunos e professores do Ensino Fundamental II, no entanto, sempre professora-pesquisadora, pois encontro na escrita narrativa uma possibilidade formativa no exercício da profissão de professora-orientadora.

¹ Pedagoga pela PUC-Campinas, descobriu que narrar a própria prática a constituía professora na escola pública. Foi para o mestrado e lá se fez mestra pela UNICAMP, de mãos dadas com o Grubakh-Grupo de Estudos Bakhtinianos. Atualmente, continua narrando na orientação pedagógica da Fundação Bradesco de Campinas. E-mail: gbuldrin@gmail.com.

Tomada na atualidade por sentimentos angustiantes que, por ter sido arrancada do espaço da escola, tendo em vista a pandemia do Corona vírus, tem se intensificado, me deparo ao mesmo tempo aprendendo sobre a vida e os novos modos de ser neste novo modelo de vivenciar a escola à distância, seja para negar a ideologia dominante, seja para buscar nas brechas o encontro de nós neste cenário pandêmico.

Ler as narrativas do professor Filipe e em correspondência, com ele e elas, escrever, me parece uma brecha possível para o enfrentamento do horror sistêmico ao qual estamos submetidos, pois, posso rememorar e aprender conceitos e bases importantes para a escrita narrativa de professores como possibilidade formativa inicial e continuada, em um momento importante para a Educação, mas principalmente para o exercício da orientadora pedagógica que tem em sua prática a escrita narrativa como possibilidade de reflexão e trans(formação) da própria prática

Corresponder para se aproximar buscando uma comunicação profunda e sensível. Uma correspondência a partir da experiência e das diferenças que ocorrem no momento irrepitível do encontro com as narrativas lidas.

A possibilidade da formação em ação me permite o encontro de palavras outras, que em diálogo buscam conhecer-se para simplesmente ser nos seres que as compõem. As vozes que ecoam, soam como possibilidade formativa nesse tempo-espço, contam sobre a vida vivida na escola e sugerem contar experiências de sujeitos singulares.

Para Placco e Souza (2018, p.11) “processo é a forma, o modo como a formação afeta o sujeito que a recebe – é sempre processual, mas não pode, como processo, ser definidor do que é formação”.

Compreendo a formação também como um movimento que afeta os sujeitos envolvidos. A minha correspondência com Filipe (por meio das suas narrativas e a minha na produção deste texto) coteja uma escrita em/na relação, situada em um tempo-espaço singular. A escrita do professor-pesquisador traz sua experiência a partir da formação do professor pensada através de oficinas pedagógicas. Cada narrativa documentada possibilita uma reflexão como resistência e (re)existência, para mim e, acredito, para Filipe. Esse narrar constitui-se como um trabalho autoral, através de registros de um fazer, de um ato potencialmente transformador.

Me inclinar para a escrita deste texto em correspondência com a escrita de Filipe em seu processo de formação, revela o modo como me afetou em processo, e o quanto a escrita narrativa é potencializadora desse processo no percurso narrativo trazido por Filipe na vivência das oficinas.

Em correspondência com o professor autor das narrativas, um diálogo resposta responsiva que poderá suscitar em nós um aprofundamento teórico e metodológico, tendo a narrativa como potência transformadora do conhecimento/saberes docente implicados pela construção de uma escola outra, escolho me ver/sentir olhando por um caleidoscópio ao ler as narrativas de Filipe. Ao olhar, escolho imagens narrativas que produzirão um despertar de vozes nesse espaço-tempo de texto.

Não conheço o Filipe, conheço suas narrativas tecidas durante a sua participação como aluno na disciplina do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, denominada “Oficinas de Formação”, ministrada pela Professora Liana Arrais Seródio. Nessa disciplina, cada aluno propôs uma oficina a ser

desenvolvida com os colegas. Após essa experiência, se lançaram à reflexão através da escrita sobre o vivido, narrando e metanarrando.

Fui, então, agraciada a escrever com Filipe em um outro tempo/espço, em correspondência. Correspondência esta necessária, quando me lanço na escrita com para me sentir amparada, ou até mesmo para nos amparar (Filipe e eu), nesse movimento fugaz de escrita que emerge desse encontro inusitado. O Filipe, a Grace e a correspondência – esta como um terceiro sujeito da minha interpretação.

No bojo desse exercício de olhar e tecer, as fibras que se entrelaçam são ancoradas por Mikhail Bakhtin mas, também, por um encontro sutil com Walter Benjamin.

Sentindo-me como se estivesse olhando por um caleidoscópio, leio cada narrativa e metanarrativa tecida por Filipe como se estivesse olhando imagem por imagem que se entrecruzam e, assim como no caleidoscópio, refletem em cores e luz. Trago as narrativas/imagem como uma foto que não se mexe naquele momento do agora, para que eu não incorra arbitrária em uma leitura temporal e linear, que me impeça de olhar o encontro transformador nesse jogo de cores e luz.

[...]mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta. – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem (BENJAMIN, 2018, p. 767).

Estaria diante de um percurso metodológico na escrita do meu texto, quando escolho trazer a ‘imagem’ (imagens do caleidoscópio) para responsivamente tecer com Filipe. É como trazê-lo em presença real para a tecitura do texto.

Etapas do movimento dialógico da interpretação: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto. A dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior (o diálogo de indivíduos) (BAKHTIN, 2011, p.401).

Por hora são esses os sentidos que me movem neste exercício dialético de escrita contemplado de fora e com a responsabilidade de, em diálogo formativo com o autor do texto, me manter colada a ele em palavras/imagem no tempo do agora.

Um caleidoscópio de saberes em (des)encontros

Na primeira imagem desse caleidoscópio [Além de...](#), o muito além da vivência da música como uma vivência no sentido da vida vivida. Vida e arte em ato. O ser metafísico que encerra suas palavras um ser histórico-social. Duas direções diferentes, singulares e objetivas. A escrita - a narrativa - acontece como um ato responsivo. A vida vivida unifica esse ser individual e coletivo.

Vemos sentidos e constituição, escolhas transgredientes que vão além do pensamento metafísico que traz uma ideologia conservadora. Seria a presença do ‘muito além’ do ser em formação. É o que pude contemplar na leitura dos fragmentos da escrita de Filipe, nos textos [Além de...](#) e [Metanarrativa de Além de...](#), e que trago para o presente texto:

Como pode um som ser tão coletivo, único, acolhedor, multiplicador e transcendente? E tudo isso ao mesmo tempo... Só pode ser, porque vai além de limites, que, para mim, vão muito além.

Os signos apresentados no texto, então, representam a materialidade ideológica de seu autor, isto é, o texto produzido, com as ideias ali presentes, é a materialidade histórico-social daquele momento.

Me amparo em Walter Benjamin (2012) e o conceito de experiência. Experiência como a presença de duas pessoas (Filipe e eu) que não se conhecem, mas que no encontro das palavras puderam se corresponder em tempos tão dramáticos. Cada uma com suas histórias, memórias e diferenças, mergulhadas em uma sociedade contemporânea calcada na pobreza da experiência, como nos ensina o autor ao dizer que “somos pobres em histórias notáveis”, pois estamos impregnados de explicação em benefício da informação.

Cito o filósofo Walter Benjamin, pois ele traz a ideia de que em uma sociedade capitalista, que valoriza o capital e desvaloriza a vida humana, perdemos o espaço da experiência narrativa. Ele fala do lugar da modernidade, e discorre sobre uma sociedade moderna calcada na barbárie.

(...) quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honradez, confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge, assim, uma nova barbárie (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Ao ler a narrativa Além de..., houve uma troca que provocou sentidos em mim, talvez um ‘mais além...’. Ao invés de ‘nobreza’ na sentença descrita logo abaixo e extraída da narrativa de Filipe, li ‘generosidade’, houve uma correspondência que aconteceu no encontro das diferenças, e que só fez sentido no encontro com o outro. Neste caso, a leitura da narrativa citada foi um encontro com

quem teceu a narrativa, sem sequer conhecer a pessoa da narrativa lida. Seria este encontro um rompimento com a barbárie?

Nobreza essa que nos mostra seus tempos, no nosso silêncio! É um ritmo tão dela, que vira nosso, mas não tem brigas.

Por essas características, não tenho dúvidas, que transcende o meu físico e o meu sentir, [que] por música vai além. Obrigado!

Sim, o caos contemporâneo pôde, mesmo que no momento irrepetível das narrativas tecidas, mergulhar no aconchego da experiência, na arquitetônica do eu-para-mim, o-outro-para-mim e eu-para-o-outro. Esse conhecimento de nós que é singular e que não pode ser substituído, pois ocupamos um lugar único, mas que em relação nos permite ter através do outro um horizonte de possibilidades, que acontecerá através dessa correspondência.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste (BAKHTIN, 2012, p. 23).

Filipe narra e em seguida olha para o que narrou e escreve uma metanarrativa que tenta compreender o narrado. Um movimento de formação que reverbera sentidos para o Filipe, profissional da Educação.

A segunda imagem do caleidoscópio [Mundo Novo](#), inicialmente “o desconforto do não saber o que vai acontecer”, narrado por Filipe, não obstante logo surge o remédio. A relação com o outro se abre como possibilidade de refletir sobre essa linguagem dominante que surge como ditadora de sentidos e,

por meio de uma contrapalavra, o sujeito pode se ver em profundidade, rompendo as amarras formativas, para um encontro consigo e com o outro, enxergando através da formação, através da metodologia de oficinas a compreensão de um lugar metodológico, como sendo um jeito de aprender que respeita o humano e o singular do humano no coletivo.

A experiência da oficina de Tai Chi Chuan descortina no professor-narrador-pesquisador uma atividade estética ao narrar o vivido e essa compreensão acontece de um lugar não indiferente, novamente em correspondência. Para Bakhtin (2011, p.394) “eu existo para o outro com o auxílio do outro”.

Abaixo, alguns fragmentos, de suas narrativas [Mundo Novo](#) e [Metanarrativa de Mundo Novo](#), que contam sobre isso:

(...) desconforto com essa prática do fazer coletivo reapareceu. Ter que me expressar por meio de movimentos, ter medo de errar ou de parecer ridículo e tantas outras paranoias foram os meus sentimentos iniciais.

(...) por que o trabalho com a linguagem corporal, me causa tanto estranhamento?

(...) se há uma dificuldade com a expressão não verbal, será que ela se deve a homogeneização da expressão? Será que essa barreira, então, é fruto de uma ideologia de dominação, que estabelece uma dicotomia entre bem e mal e certo e errado para silenciar as diferenças e estabelecer formas de controle?

Através da vivência nas oficinas, Filipe faz indagações de si para si no contato com o outro e se posiciona de modo não indiferente, ao indagar-se na busca de sentidos.

Na terceira imagem com a escrita da narrativa [Dita-dura](#) e [Metanarrativa de Dita-dura](#), vejo um Jano bifronte². Ao ler as entrelinhas das narrativas a presença de um ser que se considera preso na ideologia conservadora, mas que ao se lançar na escrita narrativa, se posiciona de modo não indiferente, através de um encontro sonoro. Estaria aqui um vislumbre formativo em Filipe, a não indiferença.

Nunca esperei encontrar um texto ácido, irônico e sarcástico naquele contexto e como forma de protesto, como o texto do vestibular unido do O.M.E.C – Mogi das Cruzes. Não que ignorava a existência desse gênero, mas, talvez, por estar preso a uma concepção de ideologia conservadora, me surpreendi mais.

O texto do vestibular unido do O.M.E.C – Mogi das Cruzes, que tanto mexeu comigo, representa a quebra de uma expectativa, isto é fato, mas é um bom exemplo da capacidade de modelação da linguagem humana como trabalho, da linguagem como prática social e como ato responsável.

Sua memória e seu conhecimento da história buscaram nos risos das palavras lidas, sentidos. A busca por uma compreensão responsiva em ato. O medo do cenário desenhado por seus sentidos, mesmo que esses não tenham sido vivido por eles, mas pelos outros do passado, contados em palavras encontradas no grande tempo.

²Para Bakhtin, dois mundos impenetráveis e não comunicantes mundo não oficial da vida vivida, da vivência / mundo da cultura, do social feito das relações entre identidades. O que unifica os dois mundos é o evento único do ato singular, participativo, não indiferente. Jano bifronte = orientado em duas direções diferentes: a singularidade irrepitível, e a unidade objetiva, abstrata.

Logo me lembrei de Primo Levi em seu livro *Afogados e sobreviventes* quando diz que “o melhor modo para defender-se da invasão de memórias difíceis é impedir seu ingresso, estender um cordão sanitário ao longo do limite” (LEVI, 2016, p. 23).

Aqui, o autor relata os horrores no campo de concentração de Auschwitz e os artifícios utilizados pelos comandos nazistas a fim de proteger suas consciências. Ele completa dizendo que é mais fácil vetar o ingresso a uma recordação do que dela se livrar depois de registrada (LEVI, 2016. p. 23).

Mesmo não tendo vivido o tempo da ditadura, o professor-narrador-pesquisador sabia o que poderia encontrar e traz para a sua narrativa sua não indiferença, narrando os sentidos provocados como um ato responsável, que assume nesse discurso narrativo a possibilidade de desvelar e revelar o professor-narrador-pesquisador que vai nascendo e renascendo a medida em que narra sem alibis suas possíveis contradições, afinal, como diz Bakhtin (2011, p.397) “o riso autoriza evitar o perigo”.

“Como pode alguém rir com um tema tão dolorido como esse, o da ditadura?”, pensei eu.

Ouvir o encontro da chuva com o telhado, com o asfalto e com as árvores me trouxe a ideia de materialização sonora desses encontros. Assim como os textos observados na oficina proposta pelo Rafael, sobre a ditadura militar, são a materialização ideologia de um momento histórico-social do Brasil.

Chego na quarta imagem do caleidoscópio, [Recalculando...](#) São inúmeras escolhas a fazer de cada fragmento. Não esmoreço, ao contrário, prossigo. As oficinas de formação de professores continuam. Eu não estava lá, mas ler as narrativas de Filipe é como se o espaço-tempo se rompesse e eu pudesse adentrar a

formação em sentidos outros. É como ler um livro e ir se projetando nos fragmentos da história. Um exercício de humildade, assim eu classificaria.

Pensar uma oficina para trabalhar com a formação de professores, esse era o desafio de Filipe. Pelo caleidoscópio, alguns fragmentos:

[...]percebi que a linguagem utilizada, para essa construção, era diferente para cada sujeito ali presente.

Foi no ato que ocorreu essa significância em mim.

“Que rumo é esse que as coisas estão indo? Não previ isso!”, pensei.

Não tem como prover mesmo, pois na relação entre sujeitos não há previsibilidade. A partir disso, houve uma desconstrução da proposta idealizada, pois a relação sujeito e linguagem não foi a pensada. Contudo, a ideia de oficina se concretizou, já que existiu uma prática coletiva que possibilitasse uma reflexão.

Não sei ainda como essa vivência reverberou para os outros participantes, mas, para mim, foi muito válido o exercício de realizar uma oficina, uma vez que agora tenho uma nova perspectiva sobre essa prática e novas possibilidades a pensar e concretizar.

Ao ler os fragmentos da narrativa de Filipe em diálogo com Bakhtin, podemos pensar em uma atividade responsável do sujeito que planeja e pensa o conteúdo como sentido em seu contexto de atuação. É como uma percepção estética que não caminha na mesma direção do pensamento teórico discursivo. Filipe vivenciou a totalidade do ato sem amarras. Ao narrar, indaga e vislumbra possibilidades.

(...) todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente

irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação. Somente na sua totalidade tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento, só assim é vivo, pleno e irreduzivelmente, existe, vem a ser, se realiza (BAKHTIN, 2010, p. 42).

É possível também o encontro com a sensibilidade, que acontece quando aceitamos o imprevisto como possibilidade de aprendizagem, que acontecerá por meio de um encontro alteritário, onde não saber responder é a melhor das respostas.

Viver com o professor-narrador-pesquisador através do meu caleidoscópio, me traz a possibilidade de mergulhar em meus planejamentos como professora e orientadora pedagógica. Me faz refletir sobre um fazer em movimento, considerando o humano como singular no coletivo, em compreensão dialógica, assim como também aconteceu com Filipe ao ler sua narrativa.

Para Bakhtin (2011, p. 401) “o texto só tem vida contactando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”.

Na quinta imagem, [Conceito relativizado](#), talvez pudéssemos enxergar o acontecimento da narrativa amparados por Levi (2016, p. 47) “o tema fundamental da ambiguidade humana fatalmente provocada pela opressão”.

É claro que o autor narra sobre a ambiguidade humana no contexto do nazismo e os horrores nos campos de concentração, no entanto, o que essa sociedade contemporânea tem construído?

A busca por compreender os contornos dos discursos sem verdades impostas e isoladas, quando Filipe escuta do pai “não teve faca”. O autor da narrativa, mesmo que indicando seus desconfortos,

conseguiu vencer as amarras de uma única verdade, refletindo responsabilmente sobre a experiência vivida. O ato indiferente do pai é a contrapalavra que precisamos para estabelecermos um diálogo formativo com o outro, uma oportunidade.

A faca não é apenas uma resposta indiferente desse pai, ela representa o objeto da violência, tendo em vista que vivemos em uma sociedade calcada em situações de extrema violência, só que naturalizadas. A faca é a palavra da sociedade capitalista que marca como gados a ineficiência de um sistema que possui em seu cerne uma lógica nefasta e excludente.

Quando o pai diz que por não ter tido faca não houvera violência, podemos evidenciar um pensamento dogmático. Pensamento este, trazido por Bakhtin (2011, p. 401) “como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo”. As amarras. Da escola? Da família? Da linguagem?

Em seu percurso formativo, ao narrar sobre o vivido Filipe conta de sua indignação e reflete sobre o vivido. Vejo nesta imagem, que Filipe está no caminho, mesmo não tendo conseguido se desvencilhar de sua indignação para olhar o que está por trás do discurso do pai.

É quando me encontro com a sexta imagem, [Qual o sinal de casa mesmo?](#), afinal, mais do que aprender como se representa a palavra ‘casa’ na língua brasileira de sinais, a força de um encontro com o enunciado que não é neutro, mas que assume uma posição responsiva. Uma experiência com a linguagem no encontro de sentidos e sentimentos. Quanta potência vivida durante uma oficina, que através do riso traz a reflexão sobre o conhecimento, neste caso, o contato em LIBRAS.

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2012, p. 298).

A expressão do diferente em tonalidades dialógicas no interior de uma experiência que deixa marcas em palavras. No encontro com a proposta da oficina o desfecho em palavras enunciadas em um contexto transgrediente, Filipe interage com o outro responsivamente. É que pude ver nos fragmentos, presentes na narrativa [Qual o sinal de casa mesmo?](#), a seguir:

E ríamos... E nos divertíamos pelas pequenas coisas: o jeito que um fazia o sinal, as confusões com os movimentos das mãos, ou da intensidade do gesto...

Porém, estávamos todos ali, como sujeitos, em uma interação social e em um ato responsável.

Na sétima imagem do caleidoscópio [Roda](#), a roda do professor-narrador-pesquisador que diz/sente: “os meus olhos olhavam o olhar de todos”, talvez porque o olhar de todos fosse tomado pela ânsia do encontro consigo mesmo através do olhar do outro. Trazemos para a roda um acontecimento estético, que para Bakhtin (2010) “é o momento da consciência viva e vivente do contemplador”.

Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora,

não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem (BAKHTIN, 2012, p. 19-20).

A roda é como um acontecimento estético nos espaços formativos de professores. No momento de compenetração, há aprendizagem e troca.

Chego na oitava imagem narrativa Moralmente eu perdi que sugere o ato de voltar a si em reflexão para, então, assimilar o vivido. O autor retorna do momento vivido e em reflexão consegue assimilar eticamente a experiência vivida.

A narrativa como possibilidade formativa lhe permitiu retornar para si e dar um acabamento para o vivido, sem álibis. A consciência de ser um ser expressivo e falante vivenciando de dentro. O 'eu', que vivenciou a experiência da oficina e não conseguiu denunciar o que pensava sobre o 'erro', volta da compenetração quando escreve a metanarrativa.

Para Bakhtin (2012)

a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos (BAKHTIN, 2012, p.24).

Na nona imagem [Malabares](#), faço um contraponto com O Equilibrista (ALMEIDA, 1994). Digo isso, pois é assim que me sinto no desafio de fazer parte da gestão da escola. Complexidade, jogo, recomeço, incertezas. Algumas palavras que me envolvem, mas o que mais me seduz é o fato de que não

controlamos a vida vivida no espaço da escola. A envolvemos em sentidos e atos, um desafio.

Como o equilibrista da história infantil, me sinto vivendo 'em cima de um fio, sobre um abismo' e ao mesmo tempo, me sinto 'transformando o fio em viagem'. Uma viagem muitas vezes aparentemente solitária, pois 'as pessoas desequilibradas não queriam ser amigas'. 'O equilibrista ficava um pouco assustado com a conversa dos desequilibradas' e 'o jeito é ir desenrolando o meu fio'. Continuando a história infantil:

De vez em quando o equilibrista dava uma paradinha e olhava para trás:

— Puxa! Meu chão fui eu mesmo que fiz!

O equilibrista pensava no justo tempo e andava no justo tempo.

Assim foi chegando ao fim do fio.

Antes de despedir-se, disse:

— Respeitáveis outras pessoas! Esta vida de equilibrista é perigosa, mas muito interessante. Por mim, fiz o que podia e achei que valeu a pena. Adeus!

Um as pessoas concordaram. Outras não.

— Justamente o interessante é que cada um acha o que quer.

E saiu (ALMEIDA, 1994).

A presença do outro me constitui a equilibrista que sou e prossigo me equilibrando e buscando equilibristas para comigo construir fios possíveis que, em conjunto, teçam uma arquitetônica que privilegiará e potencializará os saberes dos educandos. O eu e o outro em interação, considerando seus valores, significados e relações no espaço-tempo do cotidiano escolar.

Ao equilibrista gestor, o desafio de instrumentalizar sua equipe de equilibristas e desequilibradas, na compreensão de

que não precisamos pensar como o outro quer, mas sim nos mantermos em ato amoroso e responsável, talvez, em correspondência, no sentido de transformar as afirmações (eu já passei a atividade) em não álibi, que conduzirá o educador na busca ávida da compreensão de que não existe sem o estudante.

Tenho a impressão que teci todas essas linhas sobre o que a nona imagem me provocou, pois me deparo com um gestor que tenta, em sua trajetória de gestor escolar, manter o controle no (des)controle da escola. Para elucidar o que quero dizer, alguns fragmentos da [Metanarrativa de Malabares](#), de Filipe:

Por exemplo, certo dia passando pelos corredores da escola, vejo uma turma, em que o professor estava sentado, mas os alunos todos fora do lugar, muitos de pé, conversando, brincando pela sala e, praticamente todos, não fazendo a atividade que o professor tinha escrito na lousa. Quando entrei na sala, o professor, ainda sentado, me olhou e disse: “eu já passei a atividade”.

Mais adiante em sua escrita, a tentativa de se colocar com e não no controle, é o que vejo no trecho a seguir.

Ao tomar consciência desses fatos e relacioná-los à teoria de Bakhtin, percebo que estou longe, muito longe, de ser um malabarista e que as minhas bolinhas, se não estão no chão agora, nem saíram da minha mão, quiçá da sacola.

Aqui, um desenho de um desfecho formativo, neste acontecimento. Filipe reflete ao narrar, sobre seu papel enquanto gestor e formador em um espaço eminentemente complexo, a escola.

No caleidoscópio a décima imagem [Meu monstro particular](#), narrativa em foco. Uma realidade misturada. As palavras ecoam

em questão de segundos em outro espaço-tempo. O discurso toma o professor-narrador-pesquisador. Que discurso é esse? Nas brechas a possibilidade de contrapalavras na tentativa de vencer o monstro que não é tão particular assim. Avaliação externa com toda a sua falácia. Momento que desejamos adentrar ao túnel de Matéria escura, ou sentarmos na cadeira da memória e voltarmos no tempo para tentarmos fazer novamente a realidade produzida por nós mesmos.

O monstro da avaliação surge como sendo uma das faces inescrupulosas de um sistema excludente que perambula pelo espaço da escola.

Descrever a avaliação como oscilando entre duas lógicas apenas é evidentemente simplificador. Na realidade, há muitas outras, ainda mais pragmáticas. Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Pensar sobre a Avaliação na escola perpassa refletir sobre uma escuta responsável de estudantes e professores. Atores que implicados poderão romper lógicas excludentes, e, pensar narrativamente sobre a problemática abrirá um horizonte de possibilidades e, quem sabe, teremos uma ressignificação desse monstro, afinal “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2009, p. 36).

Na leitura da décima primeira imagem, a [A vingança dos Pebinhos... piu-í](#), logo me vem o pensamento de Bakhtin sobre a questão da autoconsciência e autoavaliação, ao dizer que “para mim o mundo é horizonte, para o outro ele é entorno” (2019, p.55).

Filipe narra:

Porém, mesmo a escola sendo tão importante para uma ética dialógica, ela sofre com a rejeição da responsabilidade por grande parte dos sujeitos que dialogam com ela, uma vez que muitos, seja aluno, pai, professor, gestor, comunidade ou sociedade (políticos e políticas públicas) não se responsabilizam por ela. Sem essa responsabilidade pessoal dos sujeitos envolvidos com a escola, observamos a generalização dessa instituição, isto é, tudo o que é generalizado não se legitima.

A dependência do outro para sermos no mundo. A possibilidade que o professor-narrador-pesquisador imprime em sua narrativa em se conceber nesse espaço-mundo de modo consciente. A vida vivida no espaço da escola lhe traz essa consciência e ele a traz para sua narrativa como sendo uma possibilidade de produção de conhecimento, que lhe exigirá uma atuação não indiferente.

Se estamos, enquanto investigadores narrativos, conseguindo nosso intento, nesse momento, talvez, já se possa enunciar que a forma como externalizamos nosso pensamento, ou como concretizamos nosso espírito na vida, ela mesma nos dá nossa consciência do que queremos dizer. E, o que surge em nossa alma encarnada, em nosso corpo intuitivo e impressivo de palavras alheias é que nossas narrativas docentes – orais ou escritas – são mais do que “simples” registros dos acontecimentos cotidianos (PRADO, SERODIO, 2015, p. 63).

Tirando o foco das imagens e olhando para o todo do caleidoscópio

Não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo seu ponto de vista. Eu sempre estou sentado em duas cadeiras. Construo minha imagem (tomo consciência de mim) ao mesmo tempo de dentro de mim e do ponto de vista do outro (BAKHTIN, 2019).

Um diálogo muito além do ser em formação. Um ser que se posiciona em um encontro sonoro não indiferente. Um ser que existe a partir de si mesmo e no encontro com o outro. Consciência, ressignificação e produção de conhecimento.

Através do exercício narrativo das oficinas de formação, Filipe se lança para o encontro formativo que o constituirá de todas as palavras que o tomaram e o transformaram. Isso pôde se concretizar através da escrita narrativa do ato vivido e, em correspondência com o autor das narrativas, pude viver esse movimento irrepetível. A capacidade de comunicar a vida em seu modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2009).

Ao narrar contando sobre o que as oficinas lhe suscitaram, Filipe reflete e traz para a escrita narrativa seus sentidos. Ao metanarrar, Filipe reflete sobre o vivido e materializado através da escrita, ressignificando e tecendo, fio a fio, sua constituição docente. O mais potente desse movimento é que não ocorre sozinho, mas coletivamente.

As indagações que faz sobre os sentidos encontrados no vivido o faz não indiferente ao seu ato de professor-narrador-pesquisador. Compreende dialogicamente sua presença no e com o mundo em totalidade, vislumbrando possibilidades nesse

processo. Vence as amarras de uma única verdade, mesmo tomado por sentimentos de indignação, como na narrativa da quinta imagem.

Em seu ato de narrar interage com o outro responsivamente, trazendo para sua narrativa um acabamento estético. Filipe retorna do momento vivido e assimila eticamente a experiência vivida ao metanarrar.

Reflete sobre o seu papel como gestor da escola, compreendendo que o controle de fato é considerar o (des)controle como fio condutor para um vislumbre de (trans)formação no espaço da escola, compreendendo que a narrativa é capaz de abrir para este cenário, um horizonte de possibilidades. Filipe imprime consciência formadora ao narrar, ou seja, produz conhecimento no ato responsável de narrar a própria prática, sem álibis.

Com Filipe fui tecendo e sendo, percebendo seus contornos e reconstruindo significados. Abertura ao novo e possibilidade de mudança, mesmo diante de um cenário que se mostra incerto, e por vezes escasso de possibilidades. A escola e sua força representada a partir das narrativas tecidas no espaço formativo do sujeito, que se mostra responsável pelo processo de estar a frente de um grupo de professores, estudantes e famílias. Todos em busca de uma transformação tão emergente.

Mais do que estar com Filipe, pude estar comigo mesma. Me saciei e não me senti só. Fui tomada pela vida através da escrita de todas as imagens/narrativas que pude, em diálogo, tecer um fio correspondência narrativa.

Aos organizadores deste trabalho, a certeza de que mais do que tecer com Filipe, teci com todos e todas que compõem essa arena de possibilidades formativas.

Referências

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O equilibrista*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N.S. (orgs). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018. (Coleção o coordenador pedagógico; v.13)
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & Joao editores, 2010.
- BAKHTIN, Milkail. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Milkail. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João editores, 2019.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1)
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. Ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas; v.2)
- CROUCH, Blake. *Matéria Escura*. Tradução de Alexandre Raposo. 1ª edição digital. RJ: Editora Intrínseca, 2017.
- CROUCH, Blake. *Recursão*. Tradução de Sheila Louzada. 1ª edição digital. RJ: Editora Intrínseca, 2019.
- LEVI, Primo. *Se Isto é um homem*. Tradução de Simonetta Cabrita Neto. Edição digital. Portugal: Editora Dom Quixote, 2013.
- LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

PRADO, Guilherme; SERODIO, Liana Arrais, Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2015. p. 91-124.

PERRENOUD, P. Avaliação: *Da excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VOLOCHINOV, Valentin (Mikhail Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CARLA KAORI MATSUNO UEHARA

Eu me descobri Carla quando a professora me chamava como tal, aos 7 anos de idade, até então, era apenas Kaori. Se não sabia meu nome, sempre soube que tenho um pavor inexplicável de girassol. Além disso, sou professora de História e pedagoga. Hoje, estou na coordenação pedagógica em uma escola do estado de São Paulo e sou mestranda na Faculdade de Educação, Unicamp.

matsuno.carla@gmail.com

Os sons e os silêncios¹

De início, a vergonha. Nas primeiras notas, o constrangimento... Até entender que a música é construída coletivamente, na qual as potencialidades e as dificuldades de cada um soam definindo a melodia.

¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

Foi uma atividade em que vivenciei a importância da cooperatividade, de abrir os ouvidos para a escuta atenta ao outro, até mesmo quando ele está em silêncio, e de reconhecer o quanto a minha desenvoltura/ação pode reverberar no grupo coletivo.

Metanarrativa de Os sons e os silêncios²

A intencionalidade na escrita da obra e a recepção dos leitores foram os temas do meu trabalho de conclusão de curso na minha primeira graduação. Sim, acabei me transportando para os conceitos de Roger Chartier, de Michel de Certeau e também de Bakhtin da minha lista curta de referências bibliográficas, para explicar que a recepção do leitor é tão importante quanto as intencionalidades da obra.

Essa viagem longa através do tempo foi motivada pelas minhas reflexões sobre como a linguagem é construída: em uma relação dialética entre sujeitos, entre o locutor e o interlocutor. A oficina de Percussão Corporal me fez refletir muito sobre as relações entre os sujeitos e me trouxe um ensinamento, estar sempre atenta ao que o outro me diz até mesmo em silêncio.

Narrativas, registros de memórias³

Hoje, a professora iniciou a aula abordando novamente alguns conceitos importantes para a nossa formação. Realmente eles são. Apesar de ser a segunda vez que tenho a oportunidade de visitar e discutir esses conceitos, não foi a mesma coisa,

² Metanarrativa de *Os sons e os silêncios*.

³ Narrativa livre. 22/08/2019.

aconteceu a reconstrução de sentidos, pois nossa materialidade, histórico-social, já não é a mesma.

Talvez, eu esteja me apropriando dos termos e conceitos.

Talvez, eu esteja conseguindo romper com o raciocínio lógico-formal, no qual fui formada, e consiga enxergar as diversas possibilidades que, por muito tempo, eu neguei. Eu neguei possibilidades de crescimento e me restringi a um único caminho. O pior de tudo é que, ao negar tais possibilidades para mim, eu também neguei o outro... O outro como sujeito, assim como eu, com as mesmas capacidades de criação, de conhecimento, de produção, de trabalho.

Mesmo com o cansaço físico e mental, tento me esforçar para compreender os conceitos, pois sei que farão muita diferença no meu percurso acadêmico e no meu retorno à escola, na ressignificação das práticas sociais da minha realidade.

Vivências do trabalho do historiador com arquivos da ditadura militar⁴

Em seguida, o Rafael trouxe uma oficina sobre arquivos, documentos e memórias. Com ela, várias fontes históricas para analisarmos. Ao correr os olhos, fiquei pensando como os signos eram controlados na época da ditadura e me lembrei da discussão inicial sobre a “semioética” de Susan Petrilli. Na verdade, não só na época da ditadura, porém, foi de forma mais escancarada. E, fiquei pensando na potência dos efeitos da manipulação dos signos, os quais podem ser diversos, positivos

⁴Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

ou negativos, o que me faz refletir sobre o tamanho de nossas responsabilidades, uma vez que trabalhamos com os signos e a construção dialética de sentidos com nossos alunos.

Para uma leitura mais aprofundada, escolhi o *Relatório da Comissão da Verdade* e me deparei com várias narrativas de crianças e adolescentes que passaram por situações de tortura. Narrativas colhidas e arquivadas, importantes fragmentos da história do país. Hoje, estes fragmentos estão sendo questionados e até negados. Não há mais espaço para as suas narrativas. A manipulação negativa de discursos está encontrando espaço e se consolidando na sociedade civil atual.

Outro ponto importante foi a de revisitar a minha formação inicial e, assim, lembrar das minhas motivações para a escolha da profissão naquela época: as narrativas de meus avós. Eu me vi ali, sentada na varanda de casa enquanto meu *ditian* (avô em japonês) mexia em seu isqueiro com uma mão e com a outra segurava o mapa do Japão, dizendo coisas da Segunda Guerra Mundial que eu mal entendia e não me faziam sentido. Eu me vi ali, sentada na mesa de jantar, na frente da minha *batian* (avó em japonês) que sempre repetia como, no período do *Sensô* (guerra), ela conseguiu sobreviver sem comida e água, com medo dos bombardeios e apavorada com os seus alarmes falsos. E dizia quão grata estava pela refeição.

Narrativas... Naquela época sem sentido para mim e, hoje, tão caras.

Metanarrativa de *Vivências*⁵

Confesso que antes do começo dos estudos, senti um calafrio quando a professora disse que a oficina seria baseada na semiótica. Esse termo não é um conceito estranho, mas envolto em uma fumaça que me traz certa dificuldade para visualizá-lo. As aulas em formato de oficinas permitem que, ao adentrar nessa fumaça, eu consiga tatear, sentir e compreender a construção da linguagem e sua relevância na e para a convivência social.

Da oficina da Percussão Corporal até a oficina das Vivências do trabalho do historiador com arquivos da ditadura militar, eu percebi os diversos tipos de linguagens e como elas são construídas através dos signos. Compreendi como a música é uma linguagem complexa em que até os hiatos dizem muito por si só, eles são os silêncios necessários para respeitar o tempo ritmado da música. Bem como, nas entrelinhas das narrativas dos testemunhos da ditadura militar, posso tentar montar o cenário da época.

Diversas linguagens que possuem uma relevância e função social tão grande que, por vezes, são manipuladas para determinados fins sem responsabilidade, ignorando o que seria o “ato responsável” trazido por Bakhtin. O que me faz acreditar que a discussão acerca da ética, da responsabilidade moral dos sujeitos e de temas afins sejam imprescindíveis nos dias atuais, mais do que nunca.

⁵ Metanarrativa de *Vivências do trabalho do historiador com arquivos da ditadura militar*.

Olhar⁶

Hoje, 09.09.2019, em meio à correria do dia a dia da coordenação pedagógica, um grupo de meninas do 5º ano 1 estava na minha porta. Passagem para os professores, elas estavam lá bem na troca tumultuada do período da manhã para o período da tarde. Preocupada em favorecer um ambiente calmo aos professores, principalmente, para aqueles que dobram o período, já que eles têm apenas 10 minutinhos para almoçar, fui pedindo para as meninas saírem e não congestionar a passagem...

— Meninas! Vocês sabem que na troca é para evitar vir aqui! Só quando for muito importante!

E uma delas, quieta e com uma rosa colorida em suas mãos apenas me olhou...

Era importante, era uma rosa que ela tinha escolhido em Holambra especialmente para mim.

E assim, percebi que alguém também cuidava de mim.

O que realmente importa em uma escola?⁷

Foi uma semana intensa.

A Diretoria de Ensino cobrando a análise de números e mais números que representavam os resultados de aprendizagem dos alunos no 1º semestre. Além disso, tínhamos que realizar o

⁶ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

planejamento de ações ditas corretivas. O pior de tudo era registrar todo esse movimento na tal Secretaria Digital, uma plataforma online monitorada pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, um monstro para os diretores e professores coordenadores com dificuldades tecnológicas.

Nesses momentos (para ser bem generosa), alguns colegas acabam me sugando.

– Carla, revise o texto das ações!

– Carla, como entra na Secretaria Digital mesmo?

– Carla, a senha não está certa!

– Carla, não consigo inserir os dados! – esperando eu me voluntariar para inserir os dados da escola toda.

E até em casa, o celular toca solicitando a minha assistência. Tudo bem, assim colaboramos para que o funcionamento da escola esteja ok...

Mais um dia, a mesma tribulação. Em meio a essa confusão, eu sentada digitando as ações corretivas da escola toda na mesa da diretora, comentei:

– Agora, preciso me ausentar para estudar e preparar minha ATPC – o momento de formação pedagógica das minhas professoras.

Logo, eu ouço:

– Pare com isso, você não vai sair daqui! Isso não é importante!

Índices de avaliação! Qualidade para quê?⁸

Aqueles números não mostram nada ou mostram tudo? Quando são baixos não mostram nada, quando são altos... Ah que alívio, são reflexo do nosso trabalho.

Eita contradição. Mostram nada ou tudo?

Mostram as meninas e meninos sem ter onde morar, jogados de um lado para o outro feito um cachorro de adoção?

Mostram as crianças com as cabeças ocupadas e barrigas vazias, sem estrutura, que vivem procurando apoio, tendo que procurar efeitos de humor em tirinhas?

Mostram a gestão em um labirinto de consertar coisas para oferecer o mínimo de condições de se estar na sala de aula? Mostram as inúmeras aulas preparadas pelos professores nos domingos e folgas a fio? Mostram os professores acumulando empregos e trabalhos para sobreviver? Mostram as trocentas horas extras para cumprir o trabalho pedagógico interminável?

Quando são altos são reflexo de um mundaréu de esforço daqui e dali... Quando são baixos... Esse mundaréu não foi o suficiente. Fácil compreender: há outro mundaréu de problemas sociais por aí... E então, eles escancaram tudo.

⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

O que a quarentena não escancara!⁹

Antes mal feito do que não feito.

Nesse momento *home office* ou mesmo só de trabalhar em casa, qual é a sensação de riscar uma tarefa na agenda, no *planner* ou mesmo naquele pedaço de papel pendurado na geladeira?

Ah... Delícia.

Mais uma tarefa concluída... Não que esteja perfeito. Mas como minha amiga disse: antes mal feito do que não feito.

Ainda mais nessa situação tão louca, na qual precisamos readequar todos os nossos hábitos e mudar muitos para continuar a vida: aprender ferramentas novas, uma nova maneira de “dar aula”, de nos comunicar. Mesmo quando tudo parece estar parado.

Parar junto é deixar a tal da roda-viva nos atropelar... Manter tudo no seu ritmo depende mais de nós do que antes. Afinal, há como ignorar esses problemas sociais que a quarentena escancarou? Há como manter tudo normal ignorando que esse normal nunca foi como tal, deixando a quarentena cuspir isto na nossa cara?

Difícil...

E vem a outra face: a sensação de culpa de estar tudo no encaixe da engrenagem enquanto o que era, na verdade, uma ótima ocasião para soltarmos os pinos e destruir o que mais ocultamente nos massacra.

⁹ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019. Inserida o arquivo do grupo em 23.05.2020.

Incômodo¹⁰

Nesse dia, a oficina foi realizada pelo colega Filipe. Filipe levou uma avaliação em formato de teste de Matemática para que tentássemos responder em duplas. Eu e Gisele fizemos nosso máximo, mas não conseguimos responder a maior parte das questões: números naturais, números racionais, números reais, números inteiros, irracionais... Uma loucura.

Após a “provinha”, Filipe apresentou uma aula gravada na escola onde é o diretor. No vídeo, a professora, em uma aula meramente expositiva sobre o tema, tentava interagir com aqueles alunos imersos em uma mistura de medo, respeito e vergonha. Os alunos estavam parados e tímidos, talvez, pelas lentes da câmera do DIRETOR. Enfim, era uma boa explicação. Aos poucos, fui entendendo o que a prova anterior solicitava e encontrando as respostas de suas questões. Mas, sabia que não poderia me demorar muito — daqui alguns minutos, poderia esquecer totalmente dessas “respostas”.

Fim do vídeo, nosso colega solicitou que voltássemos à prova teste. Agora, com mais sucesso do que anteriormente, conseguimos responder as perguntas. Nem todas corretas, mas tiraríamos um 8 no mínimo! Ótimo! Depois, Filipe trouxe outras duas atividades para vivenciarmos. Entendi que as atividades poderiam servir para que o professor analise o que seus alunos aprenderam, além de serem elas próprias oportunidades de aprendizagem. E daí, a reflexão: qual é a melhor forma de avaliar? O que avaliar? E como lidar com as exigências dos sistemas de avaliação apesar de

¹⁰ Narrativa produzida a partir da oficina “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal” proposta por Filipe Ventosa de Toledo Mello. 05/09/2019.

sabermos que elas não são as melhores referências para “medirmos” a aprendizagem dos alunos?

Alguns incômodos pedagógicos do diretor Filipe também me incomodam há um bom tempo... Esses sistemas de avaliações (SARESP e SAEB) sempre foram as referências para os professores durante todo o ano. O que cai nessas provas, quando encontradas pela internet, é o que os professores se dedicam a abordar nas aulas. Não os culpo por reduzir o conteúdo com base nessas avaliações: a pressão é tanta que o medo de seus alunos irem mal nesses testes os move durante o ano. Já vi professor adoecer por isso.

Entretanto, durante nossas discussões, vários colegas colocaram sugestões válidas para lidar com essa pressão. Possibilidades a serem analisadas e resistências construídas. Coisas para não se perder na correria de alcançar a meta estabelecida para as nossas escolas.

Metanarrativa de *Incômodo*¹¹

O incômodo que Filipe fez ressurgir com a sua oficina pode ser compreendido na relação do outro-para-mim, um dos modelos primários da relação do sujeito com o mundo que fazem parte da base do princípio ético bahktiniano. Avaliar o outro é uma relação do outro-para-mim, mas vai além. Deve ser compreendido também na relação do eu-para-outro, pois diz do outro e de mim.

A lente da análise será construída com base na minha bagagem, nas minhas vivências e na relação com o outro. Talvez, isso seja a

¹¹ Metanarrativa de *Incômodo*.

fonte dos incômodos, pois as avaliações externas que pressionam os profissionais da educação básica não consideram tal intersubjetividade, acabam desequilibrando e distorcendo as relações existentes no cotidiano da escola. Este fato não ocorre sem propósitos, ele faz parte do processo de construção de um projeto societário visado por grupos que tentam se manter no poder político e econômico. A escola como uma instituição importante na formação de pessoas deve ter sua atenção e cuidado.

Entretanto, Certeau me ajuda a pensar nas possibilidades e alternativas para lidar com as ordens dominantes no cotidiano. Os seus conceitos de “estratégias” e “táticas” são capazes de me fazer repensar e reinventar o cotidiano escolar, estimulando as resistências e lutas diárias dentro do sistema estabelecido.

Silêncios¹²

Na aula anterior, foi a vez da nossa querida Patrícia. A oficina que ela realizou foi uma reflexão sobre e através do silêncio. Ela começou com um “joguinho” de mímicas, acabei me lembrando do jogo Imagem e Ação, tão presente na minha juventude. Tive que explicar através de mímicas os sentimentos escritos para o colega Filipe. Meio complicado, confesso. Complicado porque a vergonha o fez assim.

Depois, ela problematizou como era difícil para nós tentarmos nos comunicar sem as palavras. E que, essa dificuldade é uma constante na vida de muitas pessoas. Patrícia foi nos ensinando e explicando o funcionamento da língua brasileira de sinais, que

¹² Narrativa produzida a partir da oficina “Trans-formação com o silêncio” proposta por Patrícia Hernandes Chaves. 19/09/2019.

conhecemos como LIBRAS: primeiro o alfabeto, depois algumas palavras até conseguirmos formar frases.

Por último, a brincadeira do “telefone sem-fio” com os sinais. Um desastre. Não conseguimos reproduzir a frase inteira que Patrícia nos desafiou. Foi uma brincadeira engraçada, uma experiência divertida. Entretanto, fiquei refletindo sobre como somos tão insensíveis às pessoas que necessitam da LIBRAS para comunicar com o mundo afora. Eu, principalmente, que já havia tido alguns alunos surdos na escola.

Voltei aos meus alunos, nas nossas tentativas de conversas... O que os alunos pensavam, sentiam e não conseguiam passar para mim? O que eu deixei escapar na nossa relação? Poderia ter feito muito mais... Talvez, meus silêncios representaram muito mais para eles naquela época. E, eu os deixei passar assim.

Metanarrativa de *Silêncios*¹³

Tentar compreender um pouco mais sobre a vivência dos surdos em um mundo dos falantes é possível refletir sobre a construção das subjetividades. Como um sujeito surdo se constrói e ocupa os lugares na nossa sociedade?

Um dos elementos bakhtinianos importantes é a alteridade, que de acordo com Bubnova¹⁴ (2013), é a condição de existência e fundadora do eu.

Duas vozes determinam o “micro diálogo interior” na concepção de Bakhtin. O enunciado ontológico fundacional para Bakhtin não

¹³ Metanarrativa de *Silêncios*.

¹⁴ BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Revista Conexão Letras*, UFRGS, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013.

é “eu sou”, mas “eu também sou”, proposição que implica necessariamente um “tu és”, como premissa primeira. (BUBNOVA, 2013, p. 12).

Nessa tentativa de compreender o processo de construção de identidades dos sujeitos, que possuem outras formas de linguagem e não a convencional, eu também me vejo refletindo sobre a minha própria identidade. Pois, a mudança da visão sobre eles e, com certeza, as possibilidades de diálogos com eles trazem para mim uma nova subjetividade.

Roda aqui, roda lá e onde fomos parar?¹⁵

Marjorie iniciou a oficina solicitando que nos sentássemos no chão. Mesmo ouvindo alguns “ai” aqui e estalos ali, todos se sentaram meio contrangidos. Aicineira apresentou a proposta e, em seguida, apresentou a história que deveríamos ler: O Sítio do Pica-Pau Amarelo! Já me remeteu à infância, quando não perdia um episódio nas minhas manhãs e passava horas acordadas lendo quando não devia. Afinal, eu era uma criança e crianças não dormem tarde!

Distribuímos os personagens quase democraticamente... Eu fui escolhida para ser a Emília! De fato, se perguntar a minha mãe, ela dirá que há algumas semelhanças. Lemos a história e, assim que terminamos, Marjorie finalizou explicando o que era uma roda de conversa. Como estávamos em roda de conversa,

¹⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “A roda de Conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar” proposta por Marjorie Mari Fanton. 26/09/2019.

acabei me intrometendo na explicação. Acho que, realmente, incorporei a personagem...

Para nós, adultos, a roda de conversa ou roda de leitura talvez não representasse muita coisa além de certo constrangimento em ter que desafiar os limites do corpo e da dramatização. Mas, era nítido que nosso pequeno Felipe, presente na sala, havia criado um brilho de encantamento no olhar... E, fiquei pensando: quando paramos de dar atenção para coisas pequenas que fazem toda a diferença?

Roda aqui roda acolá¹⁶

A oficina de Marjorie trouxe um pouco da minha rotina, uma atividade diária, exigida para as professoras. Exigida porque a roda de conversa ou leitura realmente fazem diferença na formação das crianças... Ou é o encantamento pela leitura, ou é um momento de estudo diferenciado que desenvolve inúmeras habilidades para a construção das subjetividades.

É um momento de diálogo, logo, um momento de intercâmbio, de expressar e ouvir, estabelecer a ponte entre as pessoas: crianças e adultos. Interação na qual sou-para-outro bem como compreendo o ser-para-mim. E que, nessa etapa da vida, é tão importante quanto nas outras etapas... Pena que perdemos essa atenção na correria do dia-a-dia.

¹⁶ Metanarrativa de *Roda aqui, roda lá e onde fomos parar?*

Planejamento¹⁷

Desde que a professora propôs a organização das aulas em oficinas, fiquei pensando no que poderia trazer à aula. Teria de ser algo relacionado ao tema da Linguagem e com algo que fizesse parte do meu cotidiano, pois gostaria de compartilhar a minha vivência profissional com os colegas. Pensei em várias ideias... Até que me recordei daquele jogo!

Qual era o nome do jogo mesmo? Gostaria de comprá-lo para levar. Tentei de todas as formas me lembrar do nome do jogo, procurei na internet, perguntei para os amigos, marido, pai, mãe... Não me lembrava. Como pode isso? Eu passei minha infância e a minha adolescência intercalando entre esse tal e o Imagem & Ação. Foram noites acordada com os amigos jogando, levando broncas das mães pela hora e pelo barulho e, hoje, nem me lembro do tal nome!

Enfim, resolvi fazer manualmente o material para jogarmos em sala... Mas antes, resolvi levar alguns vídeos das minhas crianças explicando o que seria felicidade para elas... Apoio dos pais e das professoras, segurança, brincar e até dirigir o trator do pai: só isso e tudo isso era felicidade para elas.

Daí o jogo. A primeira rodada foi só para descontrair, deixar o pessoal mais à vontade, deixar a turma solta. A segunda é que continha a ideia do jogo: tentar explicar uma palavra sem usar outras do mesmo campo semântico. Fazer com que a pessoa busque outras palavras, outras formas e outras estratégias para

¹⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Buscando palavras”, que a própria Carla Kaori Matsuno Uehara ministrou. 17/10/2019.

dizer aquilo. Buscando palavras, aumentando o repertório e o vocabulário das crianças...

Na aula, os meus colegas me surpreenderam!

“Quando duas pessoas fazem, um casal, e se arrependem de terem feito...”

“No século XXI, temos a cores!”

“Quem enche a barriga das crianças para depois devorá-las?”

“Quem usa sete saias?”

“De Filó?”

E outras pérolas mais.

No final, a adequação da atividade em outras disciplinas, de outras formas, várias ideias. Assim, meus colegas trouxeram mais sugestões do que eu me propus a levar para eles.

Desequilíbrios¹⁸

“Já que vocês estão aí, vou buscar meu carro para vocês me ajudarem a descarregar o material!” - para mim, a oficina começou na chamada da Dani.

Duas sacolas, tábuas, coisas coloridas... Minha empolgação já estava criando borboletinhas na barriga. A professora Liana iniciou a aula com algumas discussões teóricas e, confesso, fiz certo esforço para me manter na cadeira focada nas leituras das narrativas.

Dani começou oficialmente sua oficina, justificou sua escolha e organização do tema e, logo, “qual é a palavra que definiria a Educação Física que tiveram no seu tempo de escola?”, perguntou a todos nós. Não consegui pensar na palavra com

¹⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Brincando de circo” proposta por Daniela Matielo e Carvalho Eda. 24/10/2019.

todos aqueles materiais coloridos dispostos no meio do círculo. Queria brincar. Entrando na casa dos 30 anos, eu estava a-trá-í-da pelas diversas possibilidades de desafiar o meu corpo e minhas habilidades. Gosto disso. Desafios.

Uns se deram bem nos malabares, outros mais no equilíbrio. Alguns mais constrangidos e outros bem soltinhos. Será que a nossa desenvoltura, mais vergonhosa ou mais desafiadora, tem a ver com a educação física que tivemos ao longo de nossa formação? Qual é a importância dessa disciplina em nossas vidas? Ela mesma se entrega: EDUCAÇÃO física.

E, como ela está sendo tratada em nossas escolas? A Daniela me pergunta e eu me questiono interiormente, na cabeça de uma coordenadora pedagógica. Tão importante e tão relegada por mim.

Olhares¹⁹

Gisele iniciou sua oficina apresentando um novo aplicativo elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo: De olho na escola. Tentei assistir a videoconferência indicada em um dos comunicados internos, que a Diretoria de Ensino da Região de Limeira havia enviado sobre ele, mas confesso que não tinha o mínimo de interesse e deixei passar...

A nossa colega explicou o funcionamento do aplicativo e problematizou alguns impactos que ele poderia causar na sociedade. Ela perguntou como alguém consegue inferir algo DA escola sem realmente conhecê-la, apenas passando por ela ou

¹⁹ Narrativa produzida a partir da oficina “De olho na escola” proposta por Gisele Cristina Biondo Martins. 07/11/2019.

inferindo das observações de outras pessoas. Realmente, concordei com a afirmação que ela estava tentando construir.

Depois, ela apresentou a escola onde é a diretora. Era nítido seu olhar carinhoso, atento e dedicado sobre a sua escola. Das experiências mais recentes na gestão, aicineira lembrou das suas atividades em sala de aula e até realizamos algumas brincadeiras divertidas, características da Educação Infantil.

Por fim, voltei à discussão inicial que eu, Filipe e a professora tivemos ao esperar a turma chegar para a aula. “Não é falar DO outro, mas COM o outro”, disse a professora, apresentando as discussões de Bakhtin. E tudo fez sentido... Necessitamos do olhar e da voz da comunidade, sim. Mas, não queremos através de aplicativos. Queremos ouvir através das relações, construindo possibilidades, reinventando a nossa escola pública, caminhando junto COM a comunidade.

HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA¹ LÊ CARLA KAORI MATSUNO UEHARA

Narrar a si e aos outros em si: Quem é a Carla? O que posso dizer da Carla a partir de suas narrações?

Desta vez, fiz um percurso de dentro para dentro. Me percorri. Lembranças não são fatos, mas as verdades que constituem aquele que lembra. Recordações são fragmentos de tempo. Com elas costuramos um corpo de palavras que nos permite sustentar uma vida.

Eliane Brum, 2017.

O que conhecemos dos sujeitos quando lemos os seus textos? O que Carla me diz ao se inscrever em enunciados, a priori, como parte de uma proposta formativa do mestrado profissional, mas que no decorrer das escritas, narrativas e metanarrativas, revela a mim, leitora de seus dizeres, que a escrita vai se tornando um modo de Carla se dizer no mundo, com os outros sujeitos, também partícipes desta vivência?

¹ Pedagoga. Especialista em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Educação e Doutoranda (GEPEC-Unicamp). Na educação há 36 anos. Coordena o Grupad – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo – do GEPEC, UNICAMP, em parceria. Militante das causas educacionais. E-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com.

É importante esclarecer que, ao aceitar a proposta de dialogar com Carla nesta produção, também aceito conhecer mais deste sujeito que diz de si quando narra suas experiências, mas ao mesmo tempo, um dizer pautado por suas escolhas e por aquilo que de alguma forma fez [a ela] sentido. Um cronotopo de Carla que se coloca em diálogo através de sua escrita, uma personagem que enuncia o que para si foi marcante e, por isso, também se revela. Cronotopo aqui compreendido como a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas” (BAKHTIN, 2014, p. 211) pela autora em suas escritas. Então, cabe a mim, nessa interlocução narrativa, responder à Carla em ato responsivo, sem álibi, revelando tudo aquilo que fui capaz de sentir/perceber/compreender de sua exposição narrativa.

É importante dizer que, em ato, nossos discursos, o meu e o da Carla, tecem aqui uma narrativa concreta, em que podemos estabelecer, nas narrativas que produzimos, interrelações complexas, tendo como ponto de partida nossas experiências. Quando Carla escreve, narra com sua inteireza suas vivências porque, também sem álibi, responde à solicitação da professora que faz a proposta de escrita das narrativas. Da mesma forma, eu, em interlocução com Carla e com a proposta de sua professora, também por inteiro, me lanço na tessitura desta narrativa que tem por natureza, caráter dialógico, pois buscamos uma conversa que nos possibilite compreender mais profundamente aquilo que vivemos e pesquisamos.

Como esclarece Bakhtin,

(...) a interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações

complexas, consonantes e heterossonantes com o objeto da interpretação, enriquecendo-o com novos elementos. (BAKHTIN, 2015, p. 55)

É com o desejo de tessitura deste diálogo que me aventuro na escrita para Carla, apesar de todas as dificuldades e limitações do momento que vivo, com escassez, principalmente, de tempo. Respondo a Carla com esse texto porque ao mesmo tempo também respondo ao modo de vida que escolhi viver, com toda intensidade que for possível, buscando compreender as relações humanas que se estabelecem no campo da educação. Quero conhecer mais da Carla, personagem que, nesse momento, me instiga pelo que escolhe contar nos textos que recebi.

Daquilo que Carla escolhe narrar, o que mais me provoca? Por que quando leio fico mais ou menos envolvida com algumas das passagens das narrativas? Quem é a Carla que enuncia estas palavras e por que enuncia estas e não outras? O que sou capaz de sentir/perceber diante do que Carla me diz?

Essas são algumas das questões e dos motivos que me mobilizaram na escrita deste texto. Logo de início preciso dizer que não foi uma produção fácil de se fazer. Escrevi e retrocedi algumas vezes. Abandonei alguns inícios e acabei optando por este. Há um momento em que o compromisso determina a decisão. Um compromisso com a produção, propriamente dita, mas também com um modo de viver que busca revelar os processos, os caminhos e as escolhas de cada parte da trajetória. Uma escolha pautada *na Metodologia narrativa de pesquisa em educação*, em perspectiva bakhtiniana, que intenciona a

(...) tônica da escrita-evento como possibilidade de produzir conhecimento novo no próprio acontecimento da escrita, pelo

sujeito singular e responsivo, ao fazer a pesquisa. Uma pesquisa onde todo o percurso é contato sem álbi, uma narrativa que possibilita a criação por parte do pesquisador, na busca de ultrapassar a impenetrabilidade dos mundos da vida e da cultura. (PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, 2015, p. 21).

algumas vezes. Talvez pelo excesso de afazeres, e por não ter participado dos encontros presenciais que reverberaram nas escritas, não penetrei nos enunciados de Carla como gostaria. Foi um aproximar-se mais lento. Aconteceu aos poucos. Precisei de mais tempo. Minha escrita ocorreu por etapas. Primeiro foram os processos de leitura. Comecei a ler o material diretamente pelo texto da Carla, depois senti necessidade de ler todos os outros textos do material que recebi, precisava conhecer as outras pessoas que, juntamente com a Carla, construíram as vivências que chegaram em minhas mãos como um presente², através das narrativas e metanarrativas. Tentei uma leitura rápida, para economizar o pouco tempo que tem sobrado para estudos e escritas, fora do trabalho, mas não foi suficiente. Foi realmente necessária uma leitura mais atenta do conjunto de narrativas ofertadas para dialogar com os textos da Carla. Precisava entender um pouco mais dos movimentos que a levaram a essas escolhas. Queria mais informações sobre o processo. Haveria algum ponto de intersecção entre suas escritas e as outras do conjunto da obra?

Entendendo que todo enunciado é uma unidade real da comunicação e, portanto, busca sempre o outro, como sujeito

² Quando uma pessoa compartilha sua vida e seus processos individuais em narrativas, ela nos presenteia e nos possibilita um contato mais próximo com suas histórias. Há uma certa intimidade compartilhada e esse é o presente.

participe da comunicação que se enuncia, procuro Carla nas palavras escritas e em seus elementos expressivos, ou seja, “*a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado*” (BAKHTIN, 2016, p. 47), porque entendo que Carla produz uma escrita valorada por seu modo de viver e compreender o que vive, destinada a um interlocutor que se importa em compreender o que deseja comunicar, e nunca uma escrita neutra, para um leitor generalista. Carla enuncia para dialogar e eu leio e enuncio porque aceito esse diálogo.

Nesse movimento dialógico discursivo, gostei de ter feito as outras leituras do material, não li todos os textos, mas cheguei perto. Há uma certa altura das buscas em tecer uma visão coletiva das escritas e de seus autores, acabei desistindo desse exercício, pois cada um dos sujeitos escritores me levou a interpretações muito particularizadas, inscritas em seus enunciados e suas vivências singulares. Agora isso parece óbvio, diante de todas as leituras com referenciais bakhtinianos que embasam meus estudos, pesquisas e opções para o trabalho em Educação, mas precisei “viver” para perceber radicalmente o discurso na concretude da vida. Percebi, com maior clareza, que para adentrar no universo da Carla, através de seus escritos, precisaria mesmo era me entregar a eles.

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta é ativa (...) A interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra. (BAKHTIN, 2015, p. 55).

Enquanto Carla foi penetrando nas aulas, nas pesquisas do mestrado profissional e nas suas vivências profissionais do presente ou rememoradas, em seus textos; eu, lendo suas narrativas, fui encontrando a Carla estudante, pesquisadora, coordenadora pedagógica. O encontro com Carla em seus textos, foi também, um encontro comigo mesma, pois como dizem Mello e Miranda (2019)

É o próprio Bakhtin que nos diz, em tantas partes importantes de sua obra, que o sentido de um texto se abre na centelha que se produz, no encontro com outro sentido, outro texto, outro enunciado. (MELLO; MIRANDA, 2019, p.16).

Nas narrativas lidas acabei rememorando parte da minha própria trajetória, trilhando os caminhos da escola e da pesquisa.

Percorrer a trajetória de Carla, nesta experiência, quando vai revelando o quanto a vivência nas aulas foi acionando em suas memórias, guardados de tempos outros de sua formação, o mesmo aconteceu comigo enquanto lia seu percurso. Um movimento entre-tempos vividos por mim e por Carla, pois como explica Galzerani, com referência nos estudos da obra de Walter Benjamin, “a memória constitui uma viagem no tempo até as impressões matinais da pessoa humana, com direito à ida e à volta” (GALZERANI, 2004, p. 293).

Desconhecida para mim, Carla foi se tornando uma personagem cada vez mais próxima e nossos cronotopos foram produzindo alguns excedentes que me ajudaram a desenvolver essa escrita, pois “todo o ser espaçotemporal (e não só o sígnico) sempre significa mais do que é, ou seja, não tem apenas existência, mas também sentido” (BAKHTIN, 2018, p. 246).

Embora, eu reconheça que é uma produção no limite do que é possível tecer, neste percurso, entendo que Carla é um dos meus outros e eu, posso ser um de seus outros, mas sempre em interlocução com todos os outros que também participam das vivências de nós duas, narradas ou não nos textos em questão, o meu e os da Carla.

Eu e Carla: um elo no campo da Educação

Sentada em seu quarto, Sofia pensava sobre tudo o que tinha vivido. Sua cabeça era como o barulhento picadeiro de um circo, com passadas de elefantes pesados e desajeitados, palhaços engraçados, trapezistas corajosos e micos amestrados. Uma imagem, porém, voltava sempre à sua lembrança: a imagem de um pequeno barco e um remo boiando à deriva num pequeno lago bem no fundo da floresta. E alguém precisando de um barco para voltar para casa...

Jostein Gaarder, 1995

Assim como Sofia, ao viajar numa busca de si mesma, pelo universo da filosofia, através da narrativa de Jostein, enquanto é apresentada às obras de diversos filósofos, vai tecendo relações entre si, o mundo e a vida; eu vou conhecendo Carla e suas expectativas, suas construções e concepções educativas. Penso sobre Carla, mas ao mesmo tempo, sobre a Educação e a formação continuada que é possível produzir, quando nos dispomos a narrar os processos profissionais que vivemos, na pesquisa e no trabalho que exercemos no campo da Educação. Enquanto Carla se forma, em estudo e pesquisa, no mestrado

profissional que desenvolve, e aceita o convite de Liana para narrar as vivências proporcionadas pelas atividades desenvolvidas em aula e narra não apenas o que vê e realiza, mas também o que sente e compreende daquilo que vive; me ajuda a reafirmar a ideia de que nos formamos constantemente na profissão e na forma como construímos processos narrativo/dialógicos com nosso próprio trabalho e na relação com os sujeitos que nos constituem em atividade profissional. As narrativas de Carla me ajudam a reafirmar a ideia de que a pesquisa em educação é um campo que necessita do encontro verdadeiro entre pessoas singulares que vivem em universos repletos de diversidades e, em suas singularidades, podem produzir excedentes na relação verdadeira que exercem entre si e os outros com os quais convivem.

E não podemos deixar de mencionar a potencialidade da narrativa enquanto procedimento teórico-metodológico, que favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido, transformando em conhecimento acadêmico (RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 204).

Neste ponto do texto, queria mesmo é que esta escrita fosse uma carta narrativa para Carla e para tantas outras trabalhadoras da educação que não se satisfazem em viver o cotidiano, meramente rotinizado pelas práticas mecanizadas, resultantes de uma cultura que tenta nos achatar em compromissos, e se lançam a pesquisar, e a buscar os sentidos para si e para os outros. Isso é lindo de ver!!!!

A busca pela pesquisa e pelo estudo teórico aprofundado, em diálogo com as relações que vivemos na profissão, pode ser um meio de ajudar a tornar mais significativos os momentos vividos

nas escolas de Educação Básica com estudantes, profissionais e comunidade escolar. Enquanto leio os escritos de Carla, ela vai me ajudando a ver que o meu desejo de que a formação apoiada nesse compromisso estabelecido entre o que se vive com as pessoas não é um caminho ilusório, mas algo que se concretiza em ato. E, narrando nossos próprios movimentos formativos, podemos ajudar a mostrar como isso ocorre. O que busco explicitar fica evidente quando Carla diz, em [Narrativas, registros de memórias](#), os seguintes enunciados:

Talvez, eu esteja me apropriando dos termos e conceitos.

Talvez, eu esteja conseguindo romper com o raciocínio lógico-formal, no qual fui formada, e consiga enxergar as diversas possibilidades que, por muito tempo, eu neguei. Eu neguei possibilidades de crescimento e me restringi a um único caminho. O pior de tudo é que, ao negar tais possibilidades para mim, eu também neguei o outro... O outro como sujeito, assim como eu, com as mesmas capacidades de criação, de conhecimento, de produção, de trabalho.

E, assim como Carla foi se revelando, linha a linha, a potência narrativa, que para mim já é um valor constituído, em exercício de leitura, interpretação e produção escrita, vai me ajudando a afirmar cada vez com maior segurança, que é possível construir um percurso na vida, na pesquisa e no trabalho cotidiano, onde “contar” se torna a maneira de pensar e agir no/com o trabalho, que mais me interessa: uma metodologia para pesquisas em Educação. E, enquanto as narrativas acontecem, os processos interpretativos, sempre únicos e singulares, vão compondo as compreensões sobre o vivido, numa perspectiva que é, também, sempre autoral.

O encontro com a personagem Carla

E pelo mesmo fato de se haver visto ao espelho, sentiu como sua condição era pequena porque um corpo é menor que o pensamento.

Clarice Lispector, 1982

Enquanto lia, buscava a autora, mas encontrei a personagem. Logo no início da primeira narrativa, escrita após a oficina de Percussão corporal, em 15/08/2019, Carla menciona a vergonha e o constrangimento diante da vivência musical. Num texto, curto e tímido, fala do que sentiu e pensou na ocasião. Na sequência, na produção da metanarrativa, recorre a leituras anteriores para qualificar o vivido. Busca nos referenciais teóricos já estudados a estabilidade necessária para enunciar aquilo que não compreendia e passa a valorar: as relações não indiferentes entre os sujeitos. Logo na primeira página do material produzido e organizado, Carla fala de escuta atenta do outro e instaura a busca por compreender os conceitos que ainda não estavam tão claros. Todas as escritas, até o final da última linha, buscam a compreensão desses sujeitos com quem tece os enredos da vida. Ao narrar, a personagem vai tecendo os encontros com esses sujeitos e eles vão ganhando, em algumas narrativas, lugar de protagonistas:

O outro como sujeito, assim como eu, com as mesmas capacidades de criação, de conhecimento, de produção, de trabalho.

... trabalhamos com os signos e a construção dialética de sentidos com nossos alunos. (grifo meu)

... lembrar das minhas motivações para a escolha da profissão naquela época: as narrativas de meus avós. ([Vivências do trabalho do historiador com arquivos da ditadura militar](#)).

Em minhas buscas de leitora, procuro mais dos tantos sujeitos, personagens das histórias de Carla. Queria encontrá-los lá, explícitos nas narrativas da educadora, da coordenadora, mas a autora me surpreende e não apresenta esses outros de forma tão objetiva e intencional em todas as suas narrativas. Eles estão lá, o tempo todo, mas precisei olhar com mais atenção para encontrá-los. Ler e reler os enunciados e tecer a minha interpretação a partir do que a autora me revelava ao tornar-se personagem das suas próprias vivências. E entre os silêncios, os incômodos e as impossibilidades cotidianas, esses outros foram se revelando, ora na presença das crianças que não foram ouvidas, de imediato, pela coordenadora em meio à correria do dia 09/09/2019 em [Olhar](#); ora ao mencionar as avaliações que medem o quanto de conhecimento foi adquirido por meninos e meninas na escola, invisibilizados em suas histórias de vida e analisados apenas pelo viés da quantidade, ao mencionar os índices de avaliação; ora nos diálogos com a professora do mestrado profissional que provoca Carla com os conceitos, as oficinas e o jeito de dizer e fazer, numa relação íntima entre o mundo da vida e o mundo da teoria. De alguma forma, os sujeitos que se relacionam com Carla se protagonizam e surgem no texto, de maneira tímida ou gritando, mas estão lá.

Carla busca as compreensões sobre o campo de sua atuação enquanto produz pontes entre o que vive ou viveu na profissão e o que vivencia nas aulas do mestrado profissional, nas oficinas que vão acontecendo nestas aulas e nas leituras que ajudam a compor, esteticamente, uma compreensão de tudo isso, ao mesmo tempo. Como explicita Bakhtin,

O método dialógico de busca da verdade se opõe ao monologismo oficial que se pretende dono de uma verdade acabada, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica. (BAKHTIN, 2013, p. 125).

Ao mesmo tempo, participando das propostas de estudo, revisitando sua história e adentrando ao universo das leituras e dos conceitos apresentados pela professora, nas aulas/oficinas da disciplina, Carla constrói um outro sujeito de si mesma, se distancia e se aproxima de si, exercitando cronotopos que possibilitam a narrativa e apresentam os limites da vida, as dores e as delícias da profissão, os dissabores e as guerras travadas para dar conta de tudo num tempo em que o tempo falta.

Encontro uma Carla que também é Heloísa e Marias, Anas, Alices, Ednas, Cláudias, Marinas, Lias e tantas outras educadoras desse país.

A composição temática: De que trata Carla?

Ao redor do Prado do Cogumelo cresciam oitas de hortelã-pimenta e sebes de alecrim, e não entedia se eram silvestres ou eram canteiros de uma horta de temperos. Eu caminhava com o peito cheio de um perfume adocicado, procurando o caminho para encontrar a velha Sebastiana.

Ítalo Calvino, 2011

Assim como a personagem de Ítalo Calvino, vou me misturando aos perfumes que exalam das escritas de Carla e buscando o caminho para encontrar os outros sujeitos que participam do universo da autora, bem como os temas que mais lhe interessam. Dito de um outro jeito, o que a mobiliza na investigação, ou seja, compreender o que mobiliza sua escrita e sua pesquisa.

Percebo que os temas que circulam a vida de uma coordenadora pedagógica no exercício de sua profissão, e posso dizer isso por experiência de muitos anos neste campo de atuação, estão sempre muito presentes em todas as narrativas da Carla, do início ao fim de seu exercício de interpretação: planejamento, reuniões com professores, relacionamento coordenação/professores/direção/alunos, qualidade da escola, avaliação entre outros. De uma certa forma, eles permeiam tudo que Carla escolhe para narrar. Ouso dizer que a temática da avaliação e da leitura são aquelas que mais incômodos lhes causam. E incômodo nem sempre é algo negativo.

Penso que, para Carla, no exercício da pesquisa, voltar às narrativas das Oficinas, e às metanarrativas que produziu, pode ser um exercício interessante para aprofundar mais alguns dos elementos que são brevemente mencionados nas escritas: preparação das reuniões pedagógicas, PLANEJAMENTO entre a coordenadora e as professoras, [O que realmente importa em uma escola?](#); o relacionamento com a direção da escola e a Diretoria de Ensino em [Índices de avaliação! Qualidade para quê?](#); relacionamento com as crianças no cotidiano da escola em [Olhar](#). Fiquei pensando muito no impacto que a oficina da Dani causou na Carla, pelos recursos e pelos materiais, mas também por algo que Carla não contou. Então, fico com muita vontade de perguntar a Carla: o que você viveu na oficina oferecida pela Dani que te tocou? O que você pode aprender dessa

experiência que possibilita dialogar com o que as crianças aprendem e como elas aprendem na escola? ([Desequilíbrios](#)).

Há um sujeito em nós que absorve as experiências que vivemos e nem sempre conseguimos acessá-las com a consciência que desejamos. Rememorar, metanarrar, trazer o vivido de um tempo passado para o presente, pode ajudar a produzir outras interpretações e ajudarmos a vislumbrar uma nova possibilidade de futuro. Penso que é desta forma que podemos fazer as nossas pequenas revoluções e, quem sabe, torná-las grandes possibilidades para transformar os espaços educativos de propostas estéreis, descontextualizadas e de apagamento dos seus sujeitos, em situações reais e concretas de vivência democrática, antirracista, de múltiplas aprendizagens a favor da vida das pessoas e das relações mais pautadas na amorosidade e no respeito à diversidade.

Conforme as vivências com as oficinas vão acontecendo, no decorrer dos encontros da disciplina do mestrado profissional, Carla tece relações entre o que vive na escola, com os estudos e as vivências oferecidas em aula. Mundo da vida e mundo da teoria possibilitam que a autora reconheça, na personagem de si, seus conhecimentos, bem como seus anseios e angústias na relação do trabalho e, para mim, essa é uma das potências da formação pautada em experiências narrativas, tanto para a pesquisa em educação, quanto para as práticas em educação continuada.

Assim como Carla, eu e muitos de nós, queremos ouvir e construir possibilidades, reinventando, todos os dias, as escolas desse país. Narrar é uma excelente escolha para trilhar esse caminho.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 211-362.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I – a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II – As formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BRUM, Eliane. *Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras*. Porto Alegre: Aquipélogo Editorial, 2017, 2ª ed.
- CALVINO, Ítalo. *O Visconde Partido ao Meio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GALZERANI, Maria Carolina. Memória, História e (Re)Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina. (org.) *Educação, Memória, História: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 287-330.
- GAARDER, Jostein. *O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MELLO, Marisol; MIRANDA, Maria Letícia. Em busca de uma possível imagem amorosa de si e do outro. In: BAKHTIN, Mikhail. *O homem no espelho: apontamentos dos anos de 1940*. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 13-36.
- PREZOTTO, Marissol; CHAUTZ, Grace; SERODIO, Liana. Prefácio. In: PRADO, Guilherme et al (orgs.). *Metodologia*

narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 7-21.

RODRIGUES, Nara; PRADO, Guilherme. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. In: PRADO, Guilherme et al (orgs.). *Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 185-207.

GISELE CRISTINA BIONDO MARTINS

Sou pedagoga com especialização em psicopedagogia, educação especial, psicomotricidade e gestão escolar. Apaixonada pelos animais e por aprender. Atualmente sou a diretora "apaixonada" de escola Municipal de Educação Infantil em tempo integral de Paulínia. Educação de qualidade é direito, lutar para que isso aconteça é uma de minhas metas.

giselebiondoeu@gmail.com

Quem sou eu?¹

Bem, quem sou eu?

Vou contar um pouco do que já sei sobre mim...

Sou Gisele, mulher, diretora, filha, estudante, curiosa, racional.

¹ Narrativa livre produzida a partir da primeira aula.

Esta aula me provocou, levando meu olhar da perspectiva tão racional para um olhar filosófico, mais sensível e que duvida das certezas previamente construídas.

Foi um encontro intrigante e inesperado. Saio dele com dúvidas, mas com vontade de descobrir o que vem em seguida.

Entender e pensar a linguagem é pensar sobre o homem e sobre nós mesmos. Pode ser que a música, a linguagem musical seja o meio pelo qual eu poderei questionar as linguagens e interpretações do meu cotidiano.

Espero poder contribuir com o grupo e construir uma narrativa que no futuro dê subsídios para um projeto de pesquisa que possa trazer os elementos da minha prática para o campo do pensar e refletir.

Reencontro com a música²

Oficina é fazer e provoca e expõe e propõe...

Confesso que música é uma amiga de infância, com a qual eu perdi o contato e meu violão era o laço que me ligava a ela.

Mesmo naquela época, me ligava à facilidade do ritmo, à alegria, aos novos conhecimentos e às sensações que a música me proporcionava e deixava de lado o teórico e o porquê musical, por exemplo.

Naquela época, para mim, a música provocava uma exposição, que mesmo positiva não me trazia prazer, ser o “centro das atenções” não era um presente.

² Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

De fato, cresci e a abandonei. Gosto de música, de cantar, da musicalidade e dos momentos de relaxamento e alegria que vivo em ambientes musicais (ainda que sozinha no meu carro ou ouvindo uma sinfonia enquanto estudo).

Hoje, me senti como criança: receio do novo, diversão e curiosidade (embora permeada por uma enxurrada de vergonha e dúvida).

Resgatar a linguagem musical é resgatar uma parte de mim e do eu crescimento. Como um livro que não foi descartado, mas que ficou esquecido e empoeirado num armário da memória.

Entretanto, o que me faz querer “reabrir” este livro é a chama da curiosidade e o grande gosto por aprender. Como li certa vez num sábio livro infantil: “crescer dói”, aprender incomoda pois nos tira do comodismo.

Pensar na necessidade da pausa, no valor do silêncio, dos espaços e aprender a “ler” uma música é crescer e incomoda, mas provoca alteração da estrutura.

Como toda boa estudante da área de humanas, tenho eu também uma intuição: que de oficinas como essas, ninguém sairá o mesmo e dificilmente todos aprenderão a mesma coisa.

Essa é a riqueza do ser humano, que encontra no outro o que pode “estar faltando” nele.

Metanarrativa de *Reencontro com a música*³

A oficina como metodologia de trabalho, pretende a formação coletiva através da troca de saberes e experiências. A oficina de música proposta no último encontro nos provocou

³ Metanarrativa de *Reencontro com a música*.

propondo um novo pensar sobre a linguagem, trabalhando com o ritmo e a necessidade de combinar o fazer de todo o grupo para um só objetivo.

Ao lermos a partitura chegamos à conclusão que assim como na linguagem verbal, o silêncio e as pausas são necessários, em música as pausas ajudam a marcar o tempo e promovem uma melhor percepção do som. Pausa não é falta, é presença do silêncio.

Nessa oficina, tenho tido a oportunidade de ressignificar a música em minha história de vida: de aulas de violão na infância, forma de relaxar na vida adulta, trilha sonora de estudos em linguagem.

Música como linguagem, linguagem não só como comunicação, mas como forma de disseminação de ideologias. Pensar na linguagem do ponto de vista das linguagens, nos aproximar e entender para limpar o significado de uma palavra e ler o contexto.

Na última aula, percebi que minha capacidade de me comunicar através da linguagem musical é débil, o meu próprio entendimento de como a música pode ser uma linguagem é limitada.

Ouvir as experiências de traduzir diálogos em composições sonoras, foi algo totalmente novo e que de fato pode fazer sentido de uma maneira muito mais ampla.

Isso me fez refletir no poder, no alcance e na capacidade de linguagem: usando as mesmas letras, poucas vogais e consoantes são produzidas uma infinidade de palavras e de textos, a linguagem através das línguas e sua cultura, o significado das palavras e seus desdobramentos (dois tipos de verdade? Verdade *istina* e verdade *pravda*: que força poderosa é essa que pode até ressignificar a verdade?).

Muitas novas ideias e possibilidades: pensar na ordem das coisas, ideologia surgiu com a linguagem ou antes? Lembrar de Platão, Grécia antiga, mundo das ideias, desvencilhar o termo linguagem da linguagem verbal, entender o caráter ideológico de todo tipo de linguagem e situação de comunicação, que a capacidade de linguagem é posterior à capacidade de comunicar, enfim, muito em que pensar, muito a aprender.

O ponto alto da aula para mim, estive na fala: “A linguagem é ponte, ela se apoia em você e em mim para se sustentar, para acontecer, está entre as pessoas...”. Isso tem muito a ver com o início do texto, com o caráter de construção coletiva de uma oficina, com a riqueza do ser humano, que encontra no outro o que pode estar faltando nele.

Do Oriente ao Ocidente⁴

Definir um conceito de oficina, ampliar o entendimento de ideologia, melhorar e aprofundar o entendimento de linguagem, são algumas provocações que têm me sido feitas nas noites de quinta-feira e durante minhas leituras semanais.

Fazer dialogar temas tão abrangentes e lutar contra os próprios conceitos anteriores do que são cada uma delas é um desafio. Acreditar que uma oficina possa produzir um efeito tão grande e dar tanto sentido a algo que, a princípio, não parece conectado com ela de modo algum é interessante.

Na última oficina, liderada pela corajosa colega de turma Helouise, a primeira a se dispor a proporcionar uma troca de seus

⁴ Metanarrativa de *Novas formas de conhecimento corporal: experimentando o Tai Chi Chuan*

saberes e vivências em forma de oficina, pudemos estabelecer um primeiro contato com uma arte oriental: o Tai Chi Chuan.

Logo após o fim da oficina, buscar na internet e descobrir uma definição daquilo que fizemos e sentimos (interessante, contrariar o que nos foi ensinado em toda a vida escolar: teoria, teoria e teoria e depois prática ou exemplos para testar se toda a teoria “foi decorada”): que o Tai Chi Chuan, uma arte originalmente chinesa, é na verdade uma série de movimentos lentamente executados, que se constitui em um sistema de exercícios de relaxamento e meditação.

A experiência foi ótima e o fator mais importante “prometido” pelo Tai Chi Chuan, cumprido: acalmar, fazer-nos focar em nós mesmos, no controle e na percepção corporal. Ao fim da aula, sala silenciosa e olhos atentos.

Assim como o Tai Chi Chuan tem uma história, é uma arte que deriva de um povo, que tem práticas diferenciadas em alguns lugares e “famílias”, assim também acontece com a linguagem, por sua origem social e com a língua como um produto sócio-histórico. Assim como não podemos entender o Tai Chi Chuan, sem entender o como e o porquê do seu surgimento e desenvolvimento, assim também não podemos entender a língua e a linguagem desvinculadas da sociedade e do processo sócio-histórico de seu desenvolvimento.

A linguagem verbal, musical ou qualquer outra com a qual tenhamos contato, não são aprendidas somente por meio de manuais, teorias, livros, mas aprendidas, modificadas e desenvolvidas pela prática, pelo uso e desdobramentos do contexto social de uso na qual estão inseridas.

Muito tenho me esforçado para ampliar meu entendimento da grandiosidade da linguagem e também do termo ideologia, e

para isso, tenho lido e relido textos enviados para a oficina e também outros de apoio, que me ajudam a entender a visão de tais conceitos pelos estudos de Bakhtin.

Tendo descoberto que um dos principais conceitos estudados pelo autor, o conceito de ideologia, baseado também nas questões propostas por Marx, tratam de ideologia como algo construído no movimento social, ora instável, ora estável e que o fenômeno ideológico se materializa na linguagem. Algo bastante complexo para mim: ideologia reflete e refrata a realidade; signos ideológicos; a palavra como indicador de transformações sociais, enfim, muito a aprender.

Por essa ótica, interessante seria nos aprofundarmos nas implicações sociais do Tai Chi Chuan, onde, por que e como surgiu? Serviu a algum viés ideológico? É uma linguagem que pode ser transportada para outra cultura?

De qualquer forma, uma das coisas que aprendi na última oficina e espero que tenha refletido já nesse texto, é o conceito de metanarrativa: um texto que nos leva a um novo olhar, a uma narrativa anterior, uma continuidade da narrativa, ideias que podem ter “faltado” no primeiro texto.

E seguimos para as próximas oficinas para que, pouco a pouco, possamos nós mesmos e também como grupo, construir os conceitos que nos ajudarão a entender não só os textos, mas o mundo que nos cerca e quem sabe a levantar hipóteses ou intuições que sirvam também como ponto de partida para um projeto de pesquisa.

Acessando os arquivos negados da Ditadura Militar⁵

Impressionante como um tema permeia e dá tom ao ambiente. Após uma explicação inicial na qual nosso colega Rafael iniciou falando sobre história, arquivos e coleções, a oficina tomou ares de seriedade, documentos não são algo que nos remeta a relaxamento ou a conversas informais.

Quando se trata então de documentos que retratam uma realidade ainda negada da história brasileira, ainda mais pesado fica o “clima”. Se realidade é algo no qual acreditamos, não necessariamente ligado à materialidade física, também não basta negar a existência ou negar conhecimento para que não exista ou não tenha acontecido.

No caso, a ditadura e toda a violência são uma realidade, uma realidade com a qual tememos nos confrontar novamente. Para mim é necessário me confrontar com o horror dos depoimentos para sentir na pele e marcar em minha memória algo que não vivi, como que valorizando a vida e o sofrimento do outro.

Ser humano é colocar-se no lugar do outro. Como deve ter sido doloroso para os envolvidos relatar e, enquanto relatavam, reviver o ocorrido e perceber as marcas que tudo isso deixou em suas vidas.

Durante uma rápida checagem nos documentos arquivados, o trecho que mais me chamou a atenção é parte dos relatos de violência contra crianças e adolescentes, o legado traumático e sua transmissão onde está escrito: “...as marcas do sofrimento

⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

traumático tendem a se atualizar durante a vida dessas vítimas, são transmitidas inconscientemente a seus descendentes...”

As marcas estão não só naqueles que sofreram a violência, mas em suas famílias e, ainda hoje, essas famílias devem sofrer ao perceber que a sociedade nega tudo o que passaram. A violência também transmite uma mensagem, é uma linguagem e é resultado de um viés ideológico. A ditadura anda de mãos dadas com a censura, com um poder único, tudo pelo "bem" do país.

Outro trecho que me marcou é parte do relato de uma pessoa que quando criança viu a mãe ser presa e relatou sobre a prisão e o que ele entendia do que estava acontecendo. Em sua fala o maior peso está na palavra “presa”, como que falando para si mesma que não fazia sentido, não era aquele o entendimento que ela tinha daquela palavra.

Assim está escrito: “A palavra presa pra gente era uma coisa inidônea, uma coisa negativa, alguém fez alguma coisa errada para estar preso. É assim que a gente aprende na escola. Quem tá preso é bandido, quem tá preso é ladrão...”. Esse trecho é muito significativo. Como uma criança pode considerar que a mãe poderia ser bandida, ladra?

E, de fato, ela estava correto. Não é crime expressar opinião, pensar diferente do outro e expressar-se, mas já foi, e nesse sentido agora sua mãe estava presa, a mãe era uma malfeitadora. E como isso mudou essa criança? Quanto tempo ela levou para entender que a mãe não era bandida? Isso a levou a consciência do valor da palavra, da liberdade e do conhecimento?

Enfim, a oficina foi algo muito diferente do que estou acostumada, um diferente positivo, pois agora, mais do que nunca, temos que aprender a buscar informação e conhecimento

em fontes confiáveis e fazer, nós mesmos, nossa compilação histórica que vai moldar nosso agir e pensar.

Desvendando arquivos e desvelando novos conceitos⁶

Tarefa de todas as quintas: ler e reler Susan Petrilli e tentar a cada nova tentativa ampliar o entendimento e retirar as barreiras que me impedem de ver o panorama que ela insiste em nos tornar claro. Eu mesma ainda luto para ampliar meu conceito de ideologia, com o qual eu estava tão confortavelmente habituada.

Entender toda “a realidade como ideológica” traz um peso, uma preocupação e uma responsabilidade.

Confesso que ainda preciso entender melhor muitos conceitos trazidos pela autora, como materialidade histórico-cultural, relatividade linguística, realidade objetal...

Em nosso último encontro, após desvendar um pouco mais sobre esses novos conceitos, nosso colega Rafael deu tom a sua oficina: seu tom de voz, a forma marcante de pronúncia das palavras, os termos escolhidos, o tema dos documentos, deram um caráter de laboratório a nossa sala de aula.

Totalmente oposta à atmosfera oriental e à oficina de música que nos proporcionaram um relaxamento como resultados das práticas, em mim, essa oficina provocou um enrijecimento e seriedade. A responsabilidade do historiador com a verdade e com a fidelidade aos documentos e, ainda mais, o respeito a todo horror contido naquelas páginas.

⁶ Metanarrativa de *Acessando os arquivos negados da Ditadura Militar*.

Confesso que apesar do aviso do mal-estar que as leituras sobre os abusos e torturas pudessem proporcionar, fui levada diretamente a eles. Em minha opinião é preciso nos confrontar com o nosso passado histórico, para que como cidadãos e como parte também de uma superestrutura social não repitamos os mesmos erros.

Como sabiamente dizem as mães na ânsia de livrar os filhos do sofrimento: “aprenda com os erros dos outros, pois você não terá nem tempo e nem oportunidade de cometer todos eles...”.

Várias vezes durante a oficina, busquei, conforme sugestão da professora, voltar aos conceitos que temos estudado para aprofundar nas práticas da oficina e pensar em como eles me ajudariam a me aprofundar naquela ocasião e naqueles documentos disponíveis.

Em relação à Linguagem em si, em termos mais amplos, tenho aprendido que ela é plástica, possuindo capacidade de modelação e de remodelação, ou seja, a capacidade humana de significar e ressignificar as coisas, as palavras e seus atos.

Também que todo tipo de linguagem e de língua, verbal ou não verbal, carrega consigo uma matriz ideologia pois deriva de uma cultura. Que o conceito de cultura em si é um conceito necessariamente humano e ideológico, pois através de determinada cultura lemos, modelamos e remodelamos o mundo e os signos.

A língua por sua vez não determina um povo e nem as palavras determinam um único significado e entendimento. Talvez aqui caiba um gancho com a oficina do nosso colega Rafael e os novos sentidos (obviamente minimizando a importância e a gravidade, como que buscando “maquiar” a

ditadura, a censura) que alguns daqueles documentos nos deram a respeito da ditadura, de censura, de história.

Ainda hoje tentam, de forma ideologicamente proposital, nos fazer acreditar que a história da ditadura, na verdade, não passou de estória. A própria forma da palavra carrega um significado, como que desqualificando/modificando o valor do que se passou como “ficção” ou como somente um plano para dominação.

A língua reproduz as relações sociais e é usada como ferramenta da transformação: no caso, por todos aqueles que denunciaram os abusos sofridos e também por todos aqueles que criavam os folhetos “subversivos”, também serve nas mãos daqueles que a remodelam para a manutenção do seu poder.

No texto, a autora aponta a palavra como a expressão mais pura e maior da ideologia, isso ficou bastante explícito na última oficina. A importância do arquivo de documentos para que nunca se possa negar a história, o que poderia ocorrer se nossa tradição ainda fosse a da cultura oral, mais volátil a alterações que podem mistificar e corromper uma verdade histórica.

Se os signos modelam nossa concepção de mundo e a ideologia investe na consciência coletiva e individual, é urgente que estejamos não à mercê das ideologias, mas sabendo que vivemos em uma realidade que é por natureza ideológica, devemos perceber que toda expressão está carregada ideologicamente para que não sejamos ingênuos quanto ao nosso próprio papel na sociedade e muito mais como educadores nessa sociedade.

Postos à prova⁷

Tem sido imensamente instigante perceber que nós, alunos especiais⁸, ao entrarmos em contato com nossos colegas de turma já com seus projetos, com as leituras, com as orientações da professora, já conseguimos vislumbrar um possível projeto de pesquisa.

Foi uma dessas possibilidades com a qual tivemos contato na Oficina do Filipe. Revisitar as aulas de matemática me provocou algum choque. Quando criança e mesmo quando adolescente, sempre fui muito estudiosa, atenciosa nas aulas, aluna de nota dez, daquelas chamadas pelos amigos como “cdf”.

Ao ler a prova destinada a alunos do final do Ensino Fundamental, deparo-me com a minha incapacidade: logo toma conta um bloqueio, eu não sei nada! Até que eu me contenha e tente racionalmente usar a lógica para resolver, o medo do insucesso toma conta de mim.

Muitos de nós logo se preocupam: nossa “prova” será corrigida? Valerá nota? Está certo?

Uma das falas marcantes durante a oficina foi a do colega Adriano que pontuou que se não sabemos mais, provavelmente não aprendemos, ou apreendemos aquele conteúdo. Com certeza é uma hipótese bastante provável e razoável, pois naquela época e infelizmente ainda hoje, muito se aprende (muito se ensina, sem a preocupação com aquele que aprende) em matemática e outras matérias através da *decoreba*.

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal” proposta por Filipe Ventosa de Toledo Mello. 05/09/2019.

⁸ Estudantes especiais é a categoria de matrícula na disciplina, por não estarem matriculados institucionalmente no programa de pós-graduação.

Entendo perfeitamente as inquietações do colega que se preocupa com a função social da avaliação, seu formato e para que tem servido. Qual nossa parcela de culpa como professores e gestores em compactuar com um sistema preocupado com números, índices, controle social?

Qual a linguagem presente em nossas avaliações? Como estamos comunicando aos nossos alunos sobre seu desempenho e orientando seus avanços?

Se é certo que a matemática é uma ciência exata, mais certo ainda é que somos seres humanos, não servimos à um sistema, mas fazemos parte dele, ora apoiando, ora nos opondo. A grande questão é: sabemos a hora e o modo de nos opor e propor mudanças?

Avaliação, vigilância e controle: a educação como mercadoria⁹

Ao ler o texto de apresentação do livro *Tecnopolíticas da vigilância*¹⁰, mesmo tendo sido muito forte a percepção que estão falando da vigilância social atual e tentativa de controle da sociedade, como que traçando os rumos que se espera que ela tome, foi inevitável que o mesmo texto me remetesse à oficina de avaliação da aprendizagem.

Lendo o texto introdutório, esse parágrafo me chamou a atenção:

⁹ Metanarrativa de *Postos à prova*.

¹⁰ ROUVROY, Antoinette; BERNIS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? Tradução de Pedro Henrique Andrade In: BRUNO, Fernanda et al. *Tecnopolíticas de vigilância*. Perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018.

“Alguns exemplos significativos são o interesse recrudescido pelo uso de algoritmos, a hipertrofia do modelo de 'capitalismo de vigilância' a recorrência dos efeitos preditivos na conduta dos indivíduos e populações...”

Este trecho poderia estar tranquilamente falando sobre a avaliação como ela é hoje, particularmente as avaliações sistematizadas aplicadas em sistemas de ensino de maneira uniforme: prova Brasil, ENEM, SARESP, enfim, se não todas, a maioria delas.

Qual o objetivo dessas avaliações? O que é feito a partir de seus resultados?

Se, supostamente, a avaliação é feita em prol da melhoria do ensino, por que, de acordo com nossos colegas de oficina, o maior resultado delas é punição ou excesso de vigilância sobre aquelas escolas que não atingem os índices esperados?

Interessante é pensar que o campo da avaliação é alvo de muitas pesquisas e estudos, porém pouco se passa para a prática ou mudança de práticas no contexto escolar. Será que isso acontece porque talvez a educação ainda seja vista como mercadoria e não como direito, e sendo assim, alvo direto do capitalismo?

Assim como faz referência o texto, também eu acredito que a avaliação permita ao “estado” observar a escola num modelo panóptico, ou seja, modelo no qual se consegue observar a totalidade a partir de um ponto único, facilitando o controle daqueles que estão sob essa visão.

Qual o modelo de avaliação que dá conta de avaliar a educação como direito e não como mercadoria? Eu, sinceramente, não sei e na verdade acredito que esse formato ainda não exista...

Procurando maneiras de comunicar¹¹

Na última oficina, fomos brevemente introduzidos ao “universo” da língua brasileira de sinais.

Na verdade, nós, com nossas mil e uma hipóteses, invadimos esse universo e derramamos sobre nossa colega de turma nossas dúvidas e angústias: a língua de sinais é assim em todos os lugares? Por que esse sinal é assim, faria mais sentido se fosse assim..., é correto dizer surdo-mudo?

E assim, sem querer, voltamos todos a descobrir como criança: perguntando, os porquês sendo derramados e sorrindo a cada descoberta.

A primeira atividade proposta nos remeteu à infância, enquanto jogávamos sem propósito o jogo “Imagem e ação”. Confesso que fazer caras e bocas e controlar-me para não emitir sons foi um desafio, ainda mais para expressar sensações/emoções: gostar, raiva, felicidade, tristeza etc.

É impressionante como para nós, “falantes”, a linguagem oral é essencial: é como se fazendo sons, mesmo que os mais estranhos e incomunicáveis, pudéssemos ajudar nosso colega a descobrir a palavra. Talvez como que uma muleta, que nos impeça muitas vezes de perceber tantas outras formas de linguagem e comunicação possíveis.

Ao final, pudemos perceber que praticamente todas as duplas tiveram dificuldade nas mesmas palavras e que também as expressões usadas para as outras foram muito semelhantes.

¹¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Trans-formação com o silêncio” proposta por Patrícia Hernandes Chaves. 19/09/2019.

Afinal, nossa forma de comunicar está de fato bastante restrita, mesmo nossa criatividade para tanto.

Então Patrícia começa a mostrar alguns sinais, as letras, bom dia, boa tarde, obrigada, verbos, e nós com dificuldade e preocupados com o espelhamento, tentamos repetir de modo que possamos incorporar mesmo que somente alguns deles ao nosso dia a dia “em caso de emergência”.

Incrível foi perceber que ainda hoje, uma semana após a experiência, lembro algum dos sinais e percebo que a oficina deixou em mim uma memória afetiva feliz e positiva.

Além disso, houve possibilidade de reflexão pessoal:

“O silêncio não é ausência, é presença de pausa. No silêncio também há comunicação, em silêncio, podemos conversar”.
Enfim, o silêncio e suas facetas.

Sendo nosso cérebro de capacidade plástica, o quanto nossa capacidade de falar nos impede ou atrapalha nossa comunicação de outras formas?

Reconhecendo o outro ao comunicar¹²

Quando tratamos dos conceitos inerentes ao Círculo de Bakhtin, podemos por exemplo, entender que, de acordo com Volóchinov¹³ (1986), toda “palavra é uma ponte lançada entre mim e o outro”. Mas e se faltam as palavras “ditas”? E se meu contato com o outro é limitado? O contato com a LIBRAS, lembrou-me o que temos discutido nas oficinas: comunicação é

¹² Metanarrativa de *Procurando maneiras de comunicar*.

¹³ VOLOCHINOV, Valentin. (Mikhail Bakhtin) *Marxismo e filosofia da linguagem*: Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

mais que a ação de comunicar, transmitir ou receber ideias, compartilhar informações, em comunicação não podemos “negar o outro” e desconsiderar a característica dialógica da comunicação.

Comunicação é mais também que a comunicação verbal, a qual parece ter se estabelecido no decorrer da história humana como a forma padrão de comunicação através da tradição oral de transmissão de conhecimentos.

Em contato com textos de Susan Petrilli e Augusto Ponzio, temos tido contato com conceitos que ampliam nosso entendimento e responsabilidade com a linguagem e comunicação: ao invés de semiótica, semioética, ao invés de discurso, reconhecer a alteridade, ao invés de informar somente, entender o caráter subjetivo e cultural que as linguagens trazem consigo.

Como a LIBRAS constituiu-se histórico culturalmente como língua? Como nós, falantes e ouvintes podemos ingressar nesse mundo, entendendo-o culturalmente? Nessa oficina aprendemos outra possibilidade de linguagem, linguagem essa que criou outra maneira de dizer e comunicar, no caso através de gestos e expressões faciais.

A linguagem amplia nossa visão de mundo, toda linguagem está imersa em uma cultura e foi isso o que ocorreu comigo nessa oficina.

Pipoca pedagógica retrô¹⁴

Meus dias na direção da escola produzem certamente muito menos pipocas pedagógicas que meus muitos dias em salas de

¹⁴ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

aula. Criança é dinâmica, fala o que pensa e não tem medo de viver, adultos gostam mais de reclamar.

Num dia qualquer, numa manhã absolutamente normal, ao irmos ao parque, sempre há um grupo de crianças entediada.

Toda professora fica inconformada ao deparar-se com essa situação:

— Vai brincar fulano.... Aproveita o parque que já já vamos para a sala...

Essa frase soa como que: “aproveite enquanto ainda é criança e brincar é possível”, como que lamentando para si mesma todo o tempo que os adultos perdem fazendo coisas nada divertidas.

Num desses dias, senta-se ao meu lado a Ludmila, Lud para todos da sala. Aparentemente naquele dia ela precisava mais conversar do que brincar e com o jeito que toda criança tem para iniciar uma conversa do nada, de qualquer assunto, diz (ou pelo menos é o que eu entendo):

— Professora, você sabe, todo dia meu pai vai “nacasdemilha” (isso é o que soava).

E eu, achando essa frase um pouco estranha e suspeita, afinal, quem é a tal da Emília, na casa de quem o pai da Lud ia todo dia? A mãe da Lud sabia disso? Enfim, mil ideias e brota em mim uma investigadora forense.

— Lud, quem é essa Emília? O que ele faz lá?

E ela, com a cara mais simples diz:

— Não prô, ele vai lá fazer exercícios (e faz um sobe e desce com os braços como quem faz levantamento de peso).

Mistério solucionado, não era “nacasdemilha”, mas academia. Por essas e outras situações que toda professora tem um “q” de investigadora e sempre pede mais informações ao ouvir algo, além disso, decifra muito mais a linguagem mais óbvia.

O dia a dia¹⁵

Nova semana, novo planejamento e nova tentativa de me manter nele...

Como toda semana que se inicia, abro meu caderno e dia a dia listo todas as tarefas, como num checklist que me ajuda a me aliviar ao cumprimento de cada tarefa.

Terça-feira, dia de entrar mais tarde e conseqüentemente sair mais tarde. Logo de manhã, o peso da preocupação me desperta: é hora de acordar, minha mente já está trabalhando...

Café da manhã, uma saída rápida, um banho de sol no quintal com as cachorrinhas, o silêncio das manhãs em casa quebrado pelo barulho de um cérebro agitado e inquieto: veja o celular, veja o celular, veja o celular...

Ao me render ao celular descubro que, embora eu não esteja lá, na escola, os imprevistos já se amontoam esperando por mim. Ao chegar, resolver as faltas de funcionários, receber os recados do dia, as novas demandas de alunos e pais, falar com o pedreiro que trabalha na obra dos banheiros, verificar as merendas, comprar material de construção, digitar bilhetes etc.

Bem no meio desse turbilhão, eu me pergunto: Qual meu papel? Administrativo? Pedagógico?

Como lidar com as demandas do dia a dia na gestão sendo exército de um homem só? Como seria importante que todos, sem exceção, experimentassem todos os lados do processo educativo.

Hoje, na direção, entendo muito do que eu mesma criticava ou não entendia, por outro lado, ser professora durante quatorze

¹⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

anos me trouxe uma experiência de proximidade e empatia aos professores e também alunos.

Por outro lado, atender à comunidade também é um desafio diário pois em sua maioria os pais têm uma visão distorcida do objetivo da escola. Um dos momentos mais difíceis e marcantes desse ano foi ouvir duras críticas de uma mãe, ao som de risadas e até de uma quase agressão e no fim do dia entender, que hoje afinal, as escolas têm feito muito mais que educar alunos, têm educado famílias, ou tentado com bravura.

Borboletinha e a tragédia não anunciada¹⁶

EMEI Jardim Denadai

Cidade de Sumaré

Alguma data entre 2004 e 2012.

Sumaré, assim como outras cidades da região, ainda usam muito as escolas e os rostinhos felizes das crianças como um antídoto para todo tipo de mal, a escola é difusora de conhecimento e também dos feitos políticos.

Quando é tempo de dengue, vem ordem do Departamento de Educação para que os professores produzam um cartaz sobre o tema e provavelmente as crianças farão algum tipo de viseira ou algo do tipo para levar para casa...

Quando se aproximava o dia da cidade lá íamos nós ensinar as crianças sobre a cidade orquídea, produzir um livro da história de Sumaré e é claro, ensinar o hino da cidade (tudo com pouquíssimo sentido para crianças de 4 e 5 anos), mas enfim, veio ordem do Departamento.

¹⁶ Narrativa livre.

Um belo dia, não me lembro exatamente o motivo, a “comitiva real política” veio à escola. Prefeito, secretário de educação outras autoridades e é claro um fotógrafo que registraria a presença do prefeito ali.

Bem, nossa diretora na época, sabendo que a tal comitiva desejava tirar fotos com as crianças e interagir um pouco com elas, pediu que em determinada hora, nós reuníssemos no refeitório e apresentássemos algo para o prefeito.

Devido ao curtíssimo tempo, o que dava para fazer, sem necessidade de maiores preparações era cantar “Borboletinha tá na cozinha”.

Bem, após meia dúzia de palavras com as crianças, nossa diretora toda sorridente disse que tínhamos preparado uma musiquinha pra cantar para eles. Cerca de 60 crianças de 4 e 5 anos, num pátio sem janela, cantando na mais alta voz, cantaram assim:

Borboletinha
Tá na cozinha
Fazendo chocolate
Para a madrinha
Poti Poti
Perna de pau
Olho de vidro e
Nariz de pica pau
Pau pau...

Quando todos os adultos se preparavam para aplaudir, as crianças terminam de cantar a parte “proibida” da música:

Amanhã te dou um pau
Bem na porta do hospital

Tchau tchau

A cara de todos os presentes foi uma mistura de vergonha, incredulidade e outros mil sentimentos.

Moral da história: criança são espontâneas e geralmente sem freio na língua. Quando terminaram de cantar, estavam com os rostos normais, como o de quem não havia feito nada além do que foi pedido pelos presentes, ou seja, cantar a música da borboletinha.

Segundas chances¹⁷

Quinta-feira, Unicamp, já acostumados à rotina das oficinas, uma pergunta em mente: de que se trata essa oficina?

Pelo nome pouco pude supor, ainda mais porque a Educação de Jovens e Adultos é pouco conhecida por mim. Ótimo, quanto menos se sabe sobre um assunto, provavelmente mais se pode aprender sobre ele...

No início da oficina, um choque para mim, eu seria a “diretora”, aquela que deveria bater de frente. E eu, hoje investida num cargo de gestão, me perguntava se é mesmo esse meu papel e se eu tenho tal poder de oposição.

Durante a oficina pude perceber que Luciana na verdade parecia querer nos colocar a par de suas angústias lidando com jovens e adultos e um sistema que novamente não favorece seus conhecimentos prévios e que não se adequa as suas necessidades de aprendizagem.

¹⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Texto, contexto e retextualização” proposta por Luciana Vendramel. 10/10/2019.

Fabulosa a iniciativa dela de tentar algo novo, mesmo que algo não-previsto no sistema escolar para que os alunos que já tiveram tanta experiência de insucesso, possam ter uma nova experiência e dar à escola uma segunda chance.

O que mais me marcou foi ver o esforço da colega, que pensa até mesmo na possibilidade de criar legislação, de procurar brechas num sistema que caminha a passos lentos, reorganizar horários e ambientes, buscar apoio nas autoridades. Louvável: e quanto a nós? Como cada um nessa sala de oficina tem enfrentado o sistema escolar em prol do alunado?

E, no fim da oficina, mais dúvidas que certezas, até mesmo pela feição de nossa “oficineira”, como a de quem veio pedir ajuda na busca de soluções e foi embora com uma mente cheia de dúvidas e possibilidades.

Assumindo a responsabilidade¹⁸

Em seu texto “Arte e responsabilidade”, Mikhail Bakhtin¹⁹ (1919), traz uma série de observações sobre as relações, sobre a forma como elas se dão, seja mecanicamente ou não, sobre a unicidade e a responsabilidade...

Muito temos falado em nossas aulas e oficinas sobre as relações, como elas se dão na escola, sobre a importância de perceber o outro como parte da constituição do quê, do porquê e do para quê somos.

¹⁸ Metanarrativa de *Segundas chances*.

¹⁹ BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Editora Martins Fontes, (1919) 2003, p. XXXIII-XXXIV.

Esse texto nos chama a atenção para a importância da responsabilidade. De acordo com Bakhtin, a cultura humana é constituída basicamente de três campos: ciência, arte e vida. Entretanto, para que nos relacionemos com tais campos de maneira natural, portanto, não-mecanicamente, temos que considerar a importância da responsabilidade que é responsabilidade com o outro.

Isso me remeteu à oficina da colega, que lida com alunos de EJA. Alunos de EJA, responsabilidade, sucesso e insucesso. Qual a responsabilidade da escola com tais alunos? O fazer escolar com e para o aluno é algo que os penetra ou é mecânico e utilitarista? A escola é espaço onde os alunos “encontram” a possibilidade de estar em contato com a cultura humana?

Bakhtin, ainda em “Arte e responsabilidade” diz:

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras.

A mim, isso remete à escola: infelizmente um local onde, muitas vezes, o aluno não é mais que uma peça, não é visto como indivíduo, os conteúdos e fazeres na escola não passam de etapas e tarefas a cumprir visando o prêmio do diploma.

Estão todos na escola novamente, num mesmo tempo e espaço (talvez os alunos tenham mudado, mas a escola pode estar mais igual do que desejamos). Alunos na sala, no caso do EJA podem estar lado a lado, trabalhando na mesma aula e tarefas, sem transformarem-se, sem que a escola lhes provoque uma mudança ou vice-versa.

Nesse caso, o insucesso da escola renova-se ainda que o aluno seja bem sucedido no sentido de “finalizar seus estudos”. Quando a escola e a vida não integram-se mais do que mecanicamente, cumprindo currículos e horas de aula, as chances de insucesso multiplicam-se, e nesse ponto, recorrendo à Bakhtin, lembro-me da tal responsabilidade.

Qual a responsabilidade da escola?

Luciana em sua oficina pareceu refletir bastante sobre isso e demonstrou que mais que somente culpar o sistema, responsabiliza-se como num ato de amor ao outro (nesse caso seus alunos de EJA). Sua responsabilidade a conecta com a necessidade de mudança, com o real, na integração aluno-escola e educação-vida.

Certamente é um agir responsável que proporciona nova chance de sucesso aos alunos e à escola.

Plasticidade da linguagem²⁰

Oficina bastante oportuna, bastante próxima à semana da criança.

Nossa colega Carla iniciou sua oficina demonstrando todo o seu cuidado em preparar um material e mesmo com a escolha das palavras.

Tomou o cuidado de selecionar um tema que lhe é próximo, mas que, também, vem sendo trabalhado nessa disciplina: linguagem.

²⁰ Narrativa produzida a partir da oficina “Buscando palavras” proposta por Carla Kaori Matsuno Uehara. 17/10/2019.

Explicou que falaremos mais especificamente sobre repertório, como ampliar o repertório dos alunos, escolha de repertório para comunicar algo a determinado público.

Nos vídeos, pudemos ver como as crianças conseguem explicar com palavras até mesmo sentimentos e sensações. Felicidade pode ser somente brincar, se brincar é a coisa que lhe faz mais feliz (e ainda está implícita em uma explicação tão curta a certeza de quem sabe o que diz), ou algo que me traz alegria ou o jeito como eu me sinto quando alguém gosta de mim.

E, na última, porém mais interessante parte, um jogo no qual nós mesmos pudemos testar nosso repertório, treinar dizer sem dizer, sugerir e através da palavra levar o outro a pensar conosco. Esta última brincadeira me remeteu a plasticidade cerebral.

Sempre que um caminho é bloqueado, que uma função se perde, podemos encontrar um novo jeito de atingir nosso objetivo, neste caso, comunicar e vencer o jogo.

Trilhando novos percursos, remodelando a linguagem²¹

No texto que temos estudado “Linguagens, valores e ideologias”, de Susan Petrilli²² (2013), temos um conceito ampliado de linguagem: “Aquilo que chamamos de ‘capacidade de linguagem’ comporta que o ser humano pode construir mais mundos possíveis”. Nesse horizonte, a autora ainda trata da

²¹ Metanarrativa de *Plasticidade da linguagem*.

²² PETRILLI, Susan. Dialogismo, alteridade e vida. In: PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo*. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 45-79).

capacidade que é própria do ser humano: a remodelação da linguagem, construção e reconstrução de novos significados.

A palavra, sempre dotada de materialidade ideológica, ainda possui uma posição hegemônica em relação a outros tipos de linguagem. Na oficina “Buscando palavras”, pudemos pensar mais sobre isso...

Pensando na oficina que fomos convidados a buscar palavras, pela colega Carla, fomos conduzidos a utilizar nossa capacidade de modelação e remodelação ao seguir as regras dos jogos propostos para comunicar palavras aos nossos colegas sem dizê-las propriamente.

Acredito que assim como eu, todos os presentes no grupo, atentavam-se também para o contexto daquele grupo heterogêneo de alunos, pensavam nas experiências anteriores que cada um poderia ter tido com a palavra em questão para que a dica fosse eficaz e a vitória fosse certa.

Cada um precisou levar em conta que as palavras não têm significado único, ou seja, não são orientadas univocamente. Desta forma, é, e foi possível, olhar o significado de uma palavra à luz de outro significado ou fazendo referências pouco ortodoxas...

Barata ao não poder ser descrita como inseto e nojento, conectou-se a “sete saias de filó”. Filó que é uma renda e não uma pessoa como pensaram alguns. Ainda houve aqueles que ao ouvirem essa dica ficaram sem entender, entretanto, eu mesma fiz uma conexão óbvia de quem conhecia essa referência musical infantil.

“A barata diz que tem sete saias de filó, é mentira da barata ela tem é uma só!”. Ponto para o meu grupo, ponto pra capacidade humana de remodelação e busca de novos significados à luz do contexto.

Vem, que o circo já chegou!²³

Essa oficina começou cedo, na rua com a visão da colega carregando muitas sacolas coloridas, com roupa de ginástica e uma postura determinada e ansiosa em partilhar algo que lhe é do dia a dia.

E logo após aquele “oi” uma brincadeira:

— Era pra vir de roupa de ginástica? O que vamos fazer na sua oficina hein?

Logo nossa colega explica um pouco sua ligação com o mundo do circo. Circo? Educação Física e circo? Onde estão os esportes? Juro que minha mente esperava por uma brincadeira qualquer.

E ela novamente recorrendo ao que lhe é comum pede que cada aluno diga uma palavra que lhe vem à mente quando pensa em Educação Física.

“Alegria”

“Chato”

“Exercício físico”

E, para mim “pouco”. Pouco marcante, pouco aprendizado derivado das aulas de Educação Física, “pouco” no sentido de aquilo que não teve força suficiente para me transformar ou para me “educar fisicamente” (embora não possa deixar de pensar que, talvez, e só talvez, haja alguma transformação ainda que inconsciente: tudo deixa uma marca).

Brincar de malabarismo e pensar em como todas as crianças da escola se saíam bem e na verdade muito melhor que eu

²³Narrativa produzida a partir da oficina “Brincando de circo” proposta por Daniela Matielo e Carvalho Eda. 24/10/2019.

nisso, e ao me deparar com o “balangandã” me sentir confortável e correr em sua direção.

— Gente.... vocês perceberam que quando a gente brinca com esse balangandã nessa luz, na verdade parece que temos fitas soltas rodando ao nosso redor?

Lindo. Isso é se surpreender com o ordinário.

Brincar de novo de algo que brinquei tantas vezes com meus alunos me trouxe uma pitada de saudade... quantas vezes me sentei na roda com meus alunos e juntos fizemos o brinquedo antes de brincar e conversamos que poderiam ensinar as famílias a fazer etc.

Nessa oficina até o tempo para o café é fonte de aprendizado (são conversas que nos dão um panorama da educação nas escolas ao nosso redor): na escola toda atividade é pedagógica e toda educação é também educação física, ainda que não institucionalizada e ministrada por um especialista.

Educa-se o físico ao sentar-se na roda e esperar pelo outro, ao controlar seu organismo nas idas ao banheiro, ao pular corda, ao disputar com o colega para chegar na frente na fila e, também, nas aulas de Educação Física.

Assim como também se aprende na escola.

Muito além dos jogos na quadra²⁴

Essa oficina certamente rompeu com o que eu esperava para Educação Física. Circo na escola?

E lá vamos nós, rever conceitos, ideologia, semiótica, linguagem, e agora Educação Física...

²⁴ Metanarrativa de *Vem, que o circo já chegou!*

Quando Daniela iniciou sua oficina questionando em uma palavra nossa ideia de Educação Física, acredito que cada um pode expressar um ponto de vista formulado por suas experiências anteriores. “A consciência individual é consciência social desenvolvida e organizada no contexto de específicas relações comunicativas da reprodução social” (PETRILLI, 2013).

No decorrer do tempo e das experiências fomos formulando nossa visão. Susan Petrilli (2013) esclarece que “A nossa consciência da 'realidade' é uma consciência mediada por procedimentos sógnicos. Enquanto tal, é condicionada pelas nossas experiências progressas individuais e coletivas e pelos valores, pelas ideologias e pelas orientações específicas de uma determinada comunidade...”.

Que bom que nessa oficina pude repensar algo já rotulado em minha mente. Pude dar à Educação Física um novo significado.

Espero que os alunos da escola de hoje possam fazer o mesmo.

Agrupamentos realmente produtivos?²⁵

O Estado... Ah o estado, sempre proporcionando uma série de assuntos para nossas discussões.

As proficiências do aluno, o que é adequado, avançado ou básico. Um teste, uma prova de múltipla escolha, alunos medidos por escalas de saberes e a “cereja do bolo”: um *ranking* de escolas.

A oficina começa, somos alunos:

— Oba... Sou avançada!

²⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “Agrupamentos produtivos em sala de aula” proposta por Cremilda R. de Meneses. 17/10/2019.

Em seguida penso:

—Epa... Não esperar muito de mim, provavelmente muito mais do que esperam de todos os meus colegas. Talvez ao final da oficina, durante a correção da prova, eu seja gentilmente deslocada para a mesa da vergonha.

Nosso colega de sala dá uma aula de biologia e nada me vem à mente. Reflito que talvez minhas aulas tenham sido tão básicas quanto o plantio de feijão ou responder a um questionário no final do texto lido (no qual provavelmente a primeira resposta estará no primeiro parágrafo e assim sucessivamente).

Trabalhar com agrupamentos produtivos é algo simples e corriqueiro, mas na Educação infantil:

— Na sua turma você aplica provas em duplas ou trios usando essa formação de agrupamento produtivo? Os alunos entendem e aceitam essa divisão? Qual sua turma?

Nesse momento percebo que nossa colegaicineira se desconcerta e responde placidamente com uma resposta que não dá ao aluno mais informação do que um “porque sim” ou “porque eu acredito que seja melhor assim”.

Toda sala pode (e em minha opinião tem) que ser um agrupamento produtivo, todos estão juntos e têm que aprender a respeitar e conviver. Excluir o outro que não se encaixa no agrupamento “turma” não é nada produtivo....

— Que tal uma assembleia? Que tal um combinado anterior com a turma... Precisamos pensar em alguma coisa que garanta à Jennifer o direito de também agrupar-se produtivamente.

E no final minha atenção e energia deslocam-se toda para *Jennifer*²⁶...

²⁶ Nome de uma fictícia jovem aluna, personagem na oficina.

Revedo conceitos²⁷

Saí desta oficina bastante incomodada e repensando meu próprio uso e entendimento, enquanto professora, dos tais agrupamentos produtivos.

Até que ponto eles ajudam os alunos e até que ponto são uma muleta para que, como professores, pensemos que o outro aluno aprenderá como que por osmose com o colega da carteira ao lado? Nenhuma prática de sala de aula sem a intervenção responsável do professor surtirá efeito (bem, essa é minha opinião...).

A aula da Cremilda trouxe muito também sobre avaliação, o que me levou a uma nova leitura sobre o texto do livro *Tecnopolíticas da vigilância*, na busca de maiores referências para o que eu acredito que esteja acontecendo.

A avaliação trazida por ela como exemplo e para a qual fomos organizados em agrupamentos produtivos sugere, para mim, algo que consta no texto supracitado, pois esta avaliação tem servido como que à extração de informações dos alunos, que geram uma duvidosa quantificação do sucesso ou insucesso dos mesmos.

O texto trata sobre as formas de coletas de dados e seu objetivo, inclusive de coleta massiva de dados (novamente isso me leva a pensar nas avaliações massivas). Falando sobre a coleta de informações: “Os governos os coleta [os dados], para fins de segurança, controle, gestão dos recursos, otimização das despesas (...) as empresas privadas recolhem quantidades de dados para fins de (...), enfim, com vistas a aumentar sua eficácia comercial e portanto seus lucros etc.”, trazendo a minha preocupação a ideia de educação sendo tratada como mercadoria.

²⁷ Metanarrativa de *Agrupamentos realmente produtivos?*

A possibilidade de captação, do processamento, do armazenamento e da correlação de dados produziu novas formas de vigiar e ser vigiado, desta vez invadindo os muros da escola. Professores vigiam alunos, diretores e coordenadores vigiam professores (e as práticas de sala de aula) e assim por diante nas instâncias superiores.

Enquanto isso, perdemos nossa visão do aluno como indivíduo e somente o rotulamos como aquele “abaixo do esperado”.

De olho na escola para ver mais do que está na superfície²⁸

5, 4, 3, 2, 1.... chegou!

Enfim, meu dia de oficina. Menos euforia, mais preocupação.

Seremos alunos da oficina na Unicamp, falaremos sobre a minha praia: a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil).

EMEI já faz parte da minha jornada por 15 anos, certamente falo “dela” com brilho nos olhos e a defendo como quem defende a um familiar.

Foi dia de tornar públicas minhas inquietações:

- O aplicativo será benéfico à escola?
- Como fazer os pais conhecerem a escola antes de criticarem ou elogiarem?
- Como permitir o contato dos pais com a escola: e a segurança? Como? Em que momento?

Após o desabafo, conhecer melhor a EMEI:

²⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “De olho na escola”, que a própria Gisele Cristina Biondo Martins ministrou. 07/11/2019.

— Vamos brincar?

Então, olho e vejo rostos cansados e corpos não tão dispostos, que se levantam com certo receio. E lá vamos nós, brincar de trem....

Ah se esta música estivesse tocando na escola, todos pulariam e se agitariam para brincar.

E, ao final, saio com a certeza que meu trabalho é especial: administrar um local mágico, de alegria e de gente. A escola é isso e muito mais, vamos ficar de olho nela.

De olhos bem abertos e ouvidos atentos²⁹

Ficar de olho na escola e levar os meus colegas a fazer o mesmo era meu principal objetivo.

Simples.

—Como o tribunal de contas se atreve a reduzir a visão da escola a elogios, reclamações e sugestões via aplicativo?

—Anular a relação entre humanos, o diálogo ao lidar com as questões da escola não me parece algo muito lógico: a escola é feita de gente, gente que é aluno, gente que é professor, gente que é funcionário, gente que é pai/comunidade...

De acordo com Bakhtin³⁰ (2003, p. 339-340):

Uma coisa é o ativismo (*aktivnost*) em relação à um objeto morto, a um objeto mudo que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo em relação à consciência viva e autônoma do outro.

²⁹ Metanarrativa de *De olho na escola para ver mais do que está na superfície*.

³⁰ BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro de Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martis Fontes, 2003, p. 337-357).

A escola é coisa viva e não podemos negar essa natureza ao lidar com suas questões. Em relação à escola é preciso dizer com o outro e não para o outro; quem trabalha na escola está em constante relação com o outro, não há opção contrária!

Entretanto, não posso negar *mea*-culpa como diretora/professora ou qualquer outro funcionário que muitas vezes temendo a invasão do outro se fecha ao diálogo sobre as questões da escola, como se os pais, comunidade e sociedade em geral nada tivessem a acrescentar (vale ressaltar que acredito que seja o medo de quem teme perder o controle ou teme que a invasão não seja benéfica para algo que nos é muito significativo e também afetivo: quem atua na Educação tem que se apaixonar pelo que faz.....).

Ouvir a leitura das narrativas foi diferente, inclusive muito diferente da minha. Confesso que me identifiquei bastante com as palavras e ideias contidas na narrativa do colega Thiago, um papai recém empossado no cargo e que aparentemente está começando a perceber a educação do outro lado.

Luciana e Thiago como profissionais da educação e pais, ressaltaram algo interessante: estar de olho na escola, entender as atitudes dela, concordar ou não com as regras depende do papel no qual estou investido: a visita a uma escola é um direito, uma invasão, uma falha na segurança?

De qualquer maneira ouvi-los na leitura de suas narrativas provou o valor destas como ato responsável, diferente de outros tipos de registros escritos sobre escola eles falaram de um ponto de vista não-indiferente, que me levou a abrir mais que os olhos, mas meus ouvidos a falas diferentes das esperadas e me levou a mais uma problematização:

“Como podemos tornar a relação escola/comunidade não-indiferente e nem tão mecânica e simplista a ponto de reduzi-la a um aplicativo de possibilidades limitadas e que gera sensação desagradável de vigilância constante (vale lembrar o projeto escola sem partido)?”

E, finalmente, citando as sábias palavras do colega Thiago: “ver é diferente de enxergar, é perceber, notar, interpretar”. E para isso, estamos aqui às quintas-feiras, enxergando a escola, a linguagem e o outro através de muitos olhares e pontos de vista e autores...

Aprendendo a "produzir" em uma nova linguagem³¹

Reação em cadeia... esteira, pinos, bolinhas que caem.

Quem dá a ordem, dar comandos, pensamento computacional, resolver problemas...

Que vídeo hipnotizante.... A gente tenta acompanhar as bolinhas procurando os caminhos pelo qual o som se dá...

Olhando a engenhoca, parecia que ia produzir algo palpável ou algum tipo de maquinário ou jogo. Tremendamente errada, era praticamente uma caixinha de música tamanho GG e operada por um rapaz que parecia imerso no que fazia.

– Onde está o programa aí - pergunta Thiago ?

E mais que habilmente procura no vídeo o ponto certo no qual podemos ver uma esteira com diversos pinos encravados batendo e ressoando um fundo musical (isso me lembrou uma antiga caixinha de música que ganhei quando criança de minha avó).

³¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Formação em Programação” proposta por Thiago de Arruda Esper. 21/11/2019.

Transpondo isso para a questão da programação, Thiago nos lembra que embora houvesse essa base que produzia o fundo musical, o rapaz do vídeo dava comandos manuais, produzindo música conforme seu desejo, usando o programa, entretanto, dando seus comandos próprios.

Sendo verdade que agora aprendi que em uma oficina devemos ter um fazer prático e/ou um produto final, lá vamos nós para um desenho ditado.

– Eu não quero ficar sem desenhar não, penso... eu gosto de desenhar, é algo que me traz segurança e conforto (de certo que é habilidade de PEBinha).

Um quadrado que será a parte externa, fechar o topo aberto do triângulo com duas retas que se encontrarão exatamente no meio no topo do quadrado, um retângulo na vertical no meio do quadrado... ao final, avalio que os desenhos representaram a imagem, mas não foram cópias fiéis.

Como eu mesma teria descrito esse desenho? Qual o comando que me confundiu? Se houvesse uma pessoa olhando de fora, poderia dizer que houve falha no entedimento dos comandos ou na transmissão dos mesmos.

Realmente, todo tipo de linguagem é tão útil quanto complexa, a linguagem computacional provou isso também.

Dividindo a palavra e o poder³²

Oficina Freinet. Sem maiores explicações como quem deixa o outro descobrir por si mesmo começou essa oficina.

³² Narrativa produzida a partir da oficina "Os Ateliês de Trabalho da Pedagogia Freinet" proposta por Adriano Longhi Coutinho. 21/11/2019.

Materiais distribuídos e a tranquilidade habitual de nosso colega de turma. Realmente consigo vê-lo muito íntimo às práticas que ele descreve e defende, deixando o controle absoluto de sala de aula e sabendo negociar fazeres e poderes com seus "pequenos na Educação Infantil".

Massinhas, giz de cera, guache, papel colorido e livros. Os livros empilhados sob a mesa pareciam os advogados de defesa para essa pedagogia posta em prática. Será que alguém se interessaria por eles?

Me perdi no tempo desenhando. Eu amo desenhar, fui para meu lugar confortável. Nem todos os colegas fizeram o mesmo e eu os admiro por isso. Mesmo o guache derrubado e uma fala não intencionada provocaram uma mudança de curso na prática com pintura no ateliê.

Vamos socializar como foi nossa atividade e o que sentimos...

– Eu desenhei a rosa dos ventos e escolhi essas cores porque...

– Eu comecei a pintura e derrubei o pote de guache e pintou minha calça e a mochila da amiga daí....

– Eu fui mexer nos livros pra tentar entender um pouco sobre Freinet...

Dar voz a todos e aprender a ouvir, com certeza são práticas da pedagogia Freinet.

Como professores podemos refletir:

✓ Quando abrimos mão do controle o inesperado pode acontecer. Que bom? Que ruim?

✓ Uma sala barulhenta (sala de crianças trabalhando e não somente fazendo o que o outro espera deles) ou de crianças silenciosas e seguindo o programa?

Abrir mão da última palavra em sala de aula realmente ajuda o aluno a desenvolver sua autonomia, auto organização, auto regulação, entretanto saímos de um caminho confortável com objetivo óbvio para um caminho tortuoso com muito mais objetivos possíveis.

Que bom que nessa decisão de não ter aulas propriamente ditas, pudemos nós também, alunos especiais e mestrandos, experimentar um pouco através de nossas oficinas em um percurso pedagógico nada óbvio.

Vejam bem... a princípio nunca havíamos ouvido falar em metanarrativa e agora já somos capazes de escrever uma.

De linguagem computacional a Freinet³³

Nossa última oficina na verdade foi uma noite de oficinas.... É, estamos chegando ao fim.

Liana sempre pontua nas aulas como cada aluno tem sido único em suas produções (certamente fruto da vivência e formação de cada um), seja no que decide registrar em suas narrativas, no jeito de lê-las para o outro, ou nos avanços que tem visto na turma.

Também acredito que a ED16 tem sido arena de transformações: no início todos tímidos em escrita e leitura e receosos de perguntar e comentar o que estudávamos e agora um grupo que sabe trocar informações e experiências e que tem produzido conhecimento a cada narrativa.

³³ Metanarrativa de *Aprendendo a "produzir" em uma nova linguagem e Dividindo a palavra e o poder.*

Não me lembro bem ao certo quem, mas um de nós bem sintetizou nossas aulas como oficinas de escrita (na verdade é isso e bem mais que isso). Certamente me ajudou bastante a perceber outras possibilidades de escrita e melhorou meu foco em busca de um projeto de pesquisa (mal posso esperar que cheguem minhas férias pois agora, tenho uma série de ideias e também a coragem necessária para participar do processo seletivo do mestrado).

No livro *Metodologia narrativa de pesquisa em educação* (PRADO et al, 2015³⁴), há um conceito de narrativa pedagógica de acordo com Buciano (2012) que hoje, após nossas aulas e oficinas faz todo sentido para mim:

(...) assim, alimenta desejos de produzir as novas narrativas, de valorizar os experiências que nos valham como aconselhamentos, tomando o que de artesanal temos, em nossa profissão de ensinar e aprender (...).

A cada narrativa pudemos nos colocar, nossas experiências e aprendizado em cada oficina e também receber um feedback dos nossos colegas de nossa própria oficina. Eu mesma não havia pensado na possibilidade de que a escrita de acontecimentos do dia a dia servisse de material para produção de conhecimento, de reflexão, que "parar para reviver um evento escrevendo, nos permite um olhar significativo", "que o sujeito que narra, toma conhecimento do vivido (...) posicionando-se ética e esteticamente" (PRADO et al, 2015).

³⁴ PRADO, Guilherme et al (Orgs.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João, 2015.

Ter "lado a lado" as oficinas do Thiago e do Adriano pareceria sem sentido se não soubéssemos dois pontos fundamentais, que perpassam ambas oficinas: a escola e a linguagem.

Seja entendendo o que pode ser um computador, aprendendo os conceitos de programação ou nos ateliês, trabalhando assim como propõe Freinet, é possível pensar no papel da escola e na forma como eles comunicaram suas práticas do dia a dia para nós cursistas.

E, em cada aula sempre fomos compelidos a pensar no outro, não como objeto, mas numa relação dialógica, na importância do ato responsável e na relação tripla proposta por Bakhtin (2003, apud Prado et al, 2015): "eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro".

Cada um trouxe um pouco de si para as aulas tendo sempre a professora como provocadora, como aquela que questionou certezas, que não nos deixou indiferente ao outro, afinal, não é isso que cabe aquele que ensina: "fazer enxergar o outro"?

Como diria nosso patrono da educação Paulo Freire em sua famosa obra Pedagogia da autonomia: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção"

Se parece que fundamentalmente e culturalmente a linguagem do adulto é predominantemente a fala e a escrita, que bom que pudemos experimentar bastante, conhecer novas possibilidades, que nos permitiram entender a importância da linguagem em qualquer uma de suas formas.

Meu percurso: da Índia à Inglaterra³⁵

Para mim fazer parte da Unicamp é algo muito bom, ainda que como estudante especial. Nesse caso foi o primeiro de uma série de passos em direção ao meu sonho/objetivo: o mestrado.

Despretensiosamente, como sugestão de minha família, me inscrevi, num ato de coragem, em finalmente me comprometer em relação ao meu sonho e de agregar mais uma atividade a minha rotina maluca.

Ao me inscrever, confesso que esperava começar a mergulhar mais fundo numa disciplina que me aproximasse da gestão: leis, regras, teorias, pensadores... enfim. Na verdade, hoje percebo que se o tema central não foi esse, ainda assim as aulas me ajudaram a pensar e a lidar com meu novo papel de gestora escolar.

No primeiro dia de aula, animada e um pouco preocupada, descobri pela nossa professora que meu percurso não seria o esperado: foi como comprar uma passagem para a Índia e acabar na Inglaterra.

Filosofia da linguagem?

Semioética?

Quem é Bakhtin?

Meu Deus....será que é isso que eu quero?

Confesso que nas primeiras aulas tive muita dificuldade em enxergar um possível percurso de aprendizagem e até mesmo de ver a possibilidade de "eu", Gisele, toda racional e lógica, me aproximar da filosofia e voltar a rever conceitos que para mim já estavam mais que consolidados.

³⁵ Narrativa livre.

Talvez o que tenha me ajudado a não desistir, foi ver que meus colegas de turma também estavam surpresos e também teriam que buscar uma lógica para o que estávamos ouvindo.

Embora a ideia das oficinas fosse bastante atrativa, especialmente para aulas noturnas que podem ser maçantes e sonolentas, recebemos mais um desafio: não só sentar e ouvir, mas levar algo para nossos colegas e provocar novas reflexões.

Epa! Talvez esteja aqui a primeira aparição do tal “ato responsável”: o que fazer? como dar sentido? o que é uma oficina? o que a professora e meus colegas esperam? vou conseguir transmitir minha ideia?

E, de acertos e tropeços, foram todas as oficinas adiante, Tai Chi Chuan, música, EJA, agrupamento produtivo e, por fim, Freinet (um fim leve para uma jornada pouco ortodoxa).

Umhas oficinas “mais oficina” propriamente ditas e outras menos, mas todas carregadas de responsabilidade e esforço, todas com preocupações próprias da realidade histórico-cultural de cada cursista: “a questão da visão do homem como um indivíduo singular (...) ao mesmo tempo constitui-se e é constituído pela cultura que produz socialmente, na relação com o outro por quem não é indiferente” (PRADO et al, 2015, p. 59). Ao apresentarmos um pouco de nossa realidade nas aulas, não o fizemos de maneira indiferente, mas procuramos no outro o que não conseguimos ver completamente em nós mesmos.

Em minha própria oficina, confesso que me muni de muitos elementos que pudessem sustentar minha visão (e, hoje, penso que até exagerei, textos, livros, brincadeira, slides, etc) e certamente estava disposta a defendê-la, justificá-la e não mudá-la.

Ouvir as narrativas e discussões surgidas a partir da minha oficina me lembrou que a gente depende “do outro para lhe [nos]

dizer a seu [nosso] respeito o que de seu [nosso] lugar não se pode ver. E que o outro, por sua vez, também depende incondicionalmente dele [de nós]" (PRADO et al, 2015). Ouvir meus colegas falarem de suas experiências com a escola, do ponto de vista de pais de alunos e como a escola muitas vezes se fecha ao olhar do outro, me enviou para casa repensando minha própria oficina.

A essa altura, já tinha aprendido há muitas oficinas atrás a apreciar as quintas à noite e a baixar a guarda e me deixar provocar. Na verdade, entretanto, outros problemas foram surgindo: o que é essa tal de metanarrativa? como posso escrever algo que nem sei o que é? há um modelo? por que não nos pode ser dito claramente como fazer?

Sempre gostei de escrever. Me lembro como se fosse hoje que quando era bem pequena, escrevi um texto intitulado "Flavinho e sua maçã", que atraiu muitos elogios da minha mãe, que muito contente, inclusive com o elogio da professora, o lia para todos da família. Foi assim que ganhei meu "caderno de redação".

Escrever narrativas foi algo confortável desde o início, mas com as metanarrativas foi o extremo oposto. Parecia que por mais que eu me esforçasse, sempre dava "bola fora" e que meus colegas sempre eram bem mais bem sucedidos que eu.

E, com medo de novos insucessos, chegou um ponto das oficinas que eu percebi que praticamente havia abandonado as metanarrativas! Fiquei bastante preocupada ao perceber que estava "devendo" oito metanarrativas e ainda não sabia como fazê-las.

Usei toda a minha determinação e, aproveitando os finais de semana e o feriado prolongado, me debrucei nos textos referência e na leitura dos textos dos colegas (veja aqui que mais

uma vez apoiei-me no outro para enxergar o que me faltava, no caso, na compreensão das metanarrativas).

Foi como “parar para reviver um evento escrevendo [que me] nos permite um deslocar significativo, que engendra toda uma cadeia de sentidos (...)” (PRADO et al, 2015, p. 12). Parar, ler, como que relembro em câmera lenta e observar o que poderia ter perdido na busca de um sentido para o que seria “essa tal de metanarrativa”. Reli os textos, verifiquei minhas anotações e comecei a visitar cada aula, relacionando-as aos textos lidos.

Aqui vale pontuar o que pode ter sido um dos meus equívocos. Ao ler as metanarrativas dos meus colegas, percebi que não usavam como referência somente os textos das aulas, mas provavelmente outros textos que receberam nas aulas de mestrado e de outros autores mais familiares como Paulo Freire, por exemplo.

Entretanto, resolvi me desafiar a tentar algo novo e não correr de volta aos braços familiares de Paulo Freire. Numa lenta aproximação com as ideias de Petrilli, Bakhtin, Volochinov e dos slides da professora Liana as “coisas” começaram a fazer sentido e percebi as conexões possíveis com as oficinas e narrativas.

Confesso que sem muita esperança de sucesso, comecei a escrever as metanarrativas, uma a uma, do circo, do agrupamento produtivo, da EJA, enfim, as escrevi todas. Ufa, que alívio!

Grata foi a minha surpresa ao receber retorno positivo da professora, que me fez perceber, pois juro que eu mesma não havia percebido, que eu havia escrito uma metanarrativa e que tinha sim dado um passo em direção a entendê-la melhor.

Nesse ponto, remeto-me a minha formação inicial em Pedagogia e aos conceitos de Vygotsky (1978):

Um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky e a ideia de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo [zona de desenvolvimento proximal] definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento (...) determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação (...) ou em colaboração com mais pares capazes.

Neste trecho suprimi as palavras “criança” e a expressão sob a orientação de “um adulto”. Nessa oficina, cabe mais a colaboração com os pares e a orientação amorosa da professora que sempre demonstrou cuidado e preocupação com o percurso e o avanço de cada um.

Enfim, certa estou de que ainda há um longo percurso a percorrer. De narrativas a metanarrativas, a pipocas pedagógicas, a um pré-projeto e finalmente a um projeto de pesquisa. E, o fim deste texto tão reflexivo fica por conta de uma poesia com a qual tive contato na última edição do SIMPLAGE:

“Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito” (Manoel de Barros).

Que nós, consigamos prosseguir “caçando jeito” para superar as barreiras pedagógicas e não-pedagógicas que nos forem sendo impostas em nossa caminhada na escola, seja como trabalhadores, seja como alunos.

Bem, e ainda que *eu esteja na Inglaterra*, que bom que sempre há muito para se ver e aprender em qualquer lugar e com qualquer pessoa que se conheça aqui e acolá.

MÁRCIA ALEXANDRA LEARDINE¹ LÊ GISELE CRISTINA BIONDO MARTINS

Ensaio de um percurso de formação

Ao receber o convite para dialogar com um conjunto de narrativas e ser leitora privilegiada das narrativas da Gisele Cristina Biondo Martins, uma professora de Educação Infantil, diretora escolar e pesquisadora em busca de um projeto de mestrado, fiquei imensamente feliz e aceitei de imediato, por acreditar ser uma oportunidade ímpar de instituímos nossas contribuições em um espaço maior, para além de onde viemos, mobilizando nossas consciências para uma visão e ações de cidadãos alteritários, na qual escrever e partilhar as narrativas produzidas, possa ser um processo transformador, como bem nos lembra Freire:

É preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 23).

¹ Professora aposentada e estudante de doutorado em Educação. De prosa e riso fácil. Amante dos estudos e da educação, sou também pesquisadora participante do GruBakh - grupo de estudos bakhtinianos/Gepec. Apaixonada pela vida, valorizo profundamente as relações humanas, fato que me mantém em constante movimento cognitivo, sensível e ético. Email: leardinem@gmail.com.

Ao receber o conjunto de narrativas escritas pela Gisele, adentrei nos diferentes caminhos que ela percorreu, que em vários momentos se cruzaram. Foi um delicioso movimento! Ora quis adentrar mais nos caminhos que ela compartilha, ora quis descobrir novos percursos, ora quis só passear por eles. Assim, fui percebendo que o vivido por ela e por cada um, não se repetirá, mas poderá ser ressignificado para outras experiências. Assim vamos tecendo a vida, entrecruzando-nos e interpenetrando-nos com a experiência do outro.

Para estabelecer relação entre os acontecimentos vividos e narrados por Gisele, percorri inúmeras vezes suas diferentes etapas, de modo a dialogar com suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, permitindo-me extrair ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria ao mesmo tempo em que leio e busco saber como Gisele o fez, em suas narrativas

Se temos do outro uma visão que ele, de seu lugar único, não tem, a escrita narrativa vai dando a cada um uma chance de (des)entendimento e de compreensão de nossa incompletude. A compreensão que cada sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar espaço-tempo determinado e, deste lugar único, revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve.

Nesta perspectiva, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos a nossa experiência de estar no mundo, sentido este atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma determinada época. Por meio das interações sociais e dos enunciados que emergem na vida cotidiana, constatamos a nossa necessidade absoluta do outro.

Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse, como bem explicita Bakhtin (2003, p.341), ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia, a qual está constituída por uma determinada dimensão axiológica: vivemos em ato o “excedente de visão” (BAKHTIN, [1920-1924] 1997, p. 26) e assim percebo nas narrativas de Gisele, que ela vai ampliando as reflexões e se coloca além do que sua perspectiva individual permitiria antes. Com o olhar dos diversos “outros”, sua jornada nesta disciplina ganha meios e entremeios que redimensionam os modos de olhar, de ser, de agir...

Compartilharei, então, minhas reflexões, tecidas no diálogo com as narrativas composta por Gisele Cristina Biondo Martins, proporcionadas em diálogo com suas percepções das oficinas realizadas nas sessões da disciplina curricular Oficinas Pedagógicas I e II, na qual Gisele foi aluna.

As múltiplas subjetividades em interação é um dos fios que alinhavam a trama deste diálogo e atuam na seleção e compreensão do vivido/observado/sentido/narrado e partilhado, assim sendo, os (f)atos são valorizados das mais diversas formas, nem todas as interpretações podem estar coerentes e nem todas as pistas foram percebidas.

Neste momento de embarque apresento-lhes uma narrativa que vai guiá-los numa viagem segura e aliciante. Partida à descoberta de uma experiência acadêmica sem igual...

Ponto de partida: Quem sou “eu”?

Viajar! Perder países!
Ser outro constantemente,
Por a alma não ter raízes
De viver de ver somente!
Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim,
E da ânsia de o conseguir!
Viajar assim é viagem.
Mas faço-o sem ter de meu
Mais que o sonho da passagem.
O resto é só terra e céu

Fernando Pessoa

Quando nos preparamos para viajar, criamos expectativas de algumas coisas com ‘alguma certeza’ e de que outras virão como surpresa. Outras ainda nos colocam, enquanto viajantes em novos lugares, nunca encontrados antes e nos tornamos então pioneiros de nós mesmos. Assim Gisele nos convida a adentrar em sua viagem da Índia até a Inglaterra ([Meu percurso: da Índia à Inglaterra](#)) cuja rota se inicia com uma interrogação [Quem sou eu?](#)

Toda compreensão é um processo ativo e dialógico, portanto tenso, que traz em seu cerne uma resposta, já que implica sujeitos. A compreensão de um enunciado vivo é sempre prenhe de respostas. Ter um interlocutor definido contribui para que os enunciados se tornem concretos, servindo de veículo de produção e de circulação de sentidos (BAKHTIN, [1920-1924] 1997, p. 314 a 318; 2003, p. 271 a 275).

A construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais. Essa dimensão alteritária que vivemos, enquanto sujeitos no âmbito das interações sociais, serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro. Nessa perspectiva, Gisele ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha experiência interna.

Em Bakhtin, podemos destacar três momentos da tomada de consciência do sujeito que se revelam no encontro na vida: o outro para mim; eu para o outro; eu para mim mesmo (BAKHTIN, [1920-1924] 2010, p 114). Vale dizer que esses momentos não se evidenciam de forma estanque, mas são revelados simultaneamente no modo como o diálogo na vida vai se constituindo. Em síntese, o excedente de visão do outro em relação a mim e de mim em relação a ele cria uma cumplicidade responsável entre nós, uma vez que nem a minha existência nem a existência dele são soberanas, mas interdependentes.

Nessa interação, cada pessoa, com suas características conflitantes, traz uma voz independente. Essas vozes diferentes e simultâneas implicam na concepção de sua coexistência e na possibilidade do diálogo entre elas, em que se abre a perspectiva de descontinuidade, diante da multiplicidade de vozes divergentes.

Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Como o desenvolvimento de uma postura crítica perante escolhas sempre situadas requer a compreensão de que os significados são desestabilizados e transformados em processos sempre históricos de transformação social, cabe-nos questionar a estabilidade dos significados para transformá-los, pois,

Na composição do sentido não há nada que esteja acima da formação e independente da ampliação dialética do horizonte social. A sociedade em formação amplia a sua percepção da existência em formação. Nesse processo não pode haver nada de absolutamente estável. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 238).

Gisele se apresenta em seu processo de escrita e partilha, com uma “expressão” e depois a repete em sua última metanarrativa, cuja réplica me intrigou:

Sou Gisele, mulher, diretora, filha, estudante, curiosa, racional. ([Quem sou eu?](#))

Confesso que nas primeiras aulas tive muita dificuldade de enxergar um possível percurso de aprendizagem e até mesmo de ver a possibilidade de "eu", Gisele, toda racional e lógica, me aproximar da filosofia e voltar a rever conceitos que para mim já estavam mais que consolidados ([Do Oriente ao Ocidente](#)).

Considerando que todo enunciado é concebido em função de um ouvinte, ou seja, de sua compreensão e de sua resposta, bem

como de sua percepção avaliativa seja de concordância ou discordância, de estranhamento, é impossível conectar conceitos do mesmo jeito que nos conectamos com a vida e, assim, os dizeres de Gisele não saiam da minha cabeça.

Considerando que todo enunciado é concebido em função de um ouvinte, ou seja, de sua compreensão e de sua resposta, bem como de sua percepção avaliativa seja de concordância ou discordância, de estranhamento, é impossível conectar conceitos do mesmo jeito que nos conectamos com a vida e, assim, os dizeres de Gisele não saiam da minha cabeça.

Quando escolhemos uma palavra, costumamos extraí-la de outros enunciados, fundamentamo-nos neles ou polemizamos com eles, os refutamos ou os confirmamos, os completamos ou os supomos conhecidos, baseamo-nos neles ou contamos com eles.

Me peguei inúmeras vezes pensando, quem é Gisele, uma pessoa que se apresenta como racional (reitero que não conheço o sentido dado por ela) e metaforicamente compra uma passagem para Índia e depois de todo o processo vivido sente que foi parar na Inglaterra?! Por que teria escolhido este adjetivo para se apresentar? Por que teria ela escolhido este título para dar sentido à disciplina? O que a Índia e a Inglaterra podem representar para Gisele? Que princípios e conceitos transcritos em palavras fazem sentidos para ela? Quando é que aquelas palavras/conceitos fariam sentidos e deixariam de ser estranhos para mim?

No entanto, esta voz que ecoava em meus pensamentos não produzia diálogo — há necessidade de um outro que produza conosco sentidos e formas de se compreender a experiência humana a partir da linguagem, por isso, repousa em mim a busca de sentido como ato de compreensão, que escapa a uma relação puramente lógica ou factual.

Este estranhamento, esta busca de compreensão, significa também compreender meu dever em relação a esta compreensão, compreender em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Somente no interior de minha participação singular 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, 1920-24/2010, p. 123-4) e coloca-se como fundamental na reflexão sobre uma educação responsiva à contemporaneidade.

A forma escolhida por Gisele, para se apresentar a nós, me fez questionar a representação convencional de uma identidade, que se pode definir num dado momento graças a sua estabilidade conquistada, como também se desconstruir pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, juntando-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade.

É por meio da identidade alteritária que busco compreender o processo de constituição vivido por Gisele que, segundo a concepção dialógica, na medida em que se constitui a partir do outro, também o constitui. É por meio da alteridade que ocorre a interação, diálogo entre no mínimo duas consciências (BAKHTIN, [1979] 2006).

No engajamento do seu discurso, Gisele (re)constrói sua identidade. Ela está, ao mesmo tempo em que se configura

identitariamente, considerando o discurso do outro (ainda que não concorde totalmente com as opiniões alheias), revelando em sua escrita, as múltiplas identidades, no sentido de papéis sociais, que ocupa na sociedade, pois está sempre em contato com diferentes interlocutores. Assim, por exemplo, ora assume a identidade de professora, ora de diretora, ora de aluna e assim por diante, ela não age sozinha, mas não deixa de ser ela, mesmo nas várias ‘posições-sujeito’, nos diferentes papéis que assume diante de diferentes interlocutores” possibilitando-me compreender que a identidade é uma construção socialmente organizada por meio dos discursos.

Assim a língua vai penetrando na vida através dos enunciados concretos que a realizam(BAKHTIN, [1979] 1997, p. 282) e junto de sua apresentação, ela revela-nos um desejo, mesmo que provisório, não passou despercebido, foi seu fiel companheiro nesta viagem:

Espero poder contribuir com o grupo e construir uma narrativa que no futuro dê subsídios para um projeto de pesquisa que possa trazer os elementos da minha prática para o campo do pensar e refletir ([Quem sou eu?](#))

Desejo este, que se (re)apresenta sempre que vislumbrou uma oportunidade:

Certamente me ajudou bastante a perceber outras possibilidades de escrita e melhorou meu foco em busca de um projeto de pesquisa.... ([De linguagem computacional à Freinet](#)).

Tem sido imensamente instigante perceber que nós, alunos especiais², ao entrarmos em contato com nossos colegas de turma já com seus projetos, com as leituras, com as orientações da professora já conseguimos vislumbrar um possível projeto de pesquisa. ([Postos à prova](#))

Enfim, certa estou de que ainda há um longo percurso a percorrer. De narrativas a metanarrativas, a pipocas pedagógicas, a um pré-projeto e finalmente a um projeto de pesquisa. ([Meu percurso: da Índia à Inglaterra](#)).

Ao perseguir este desejo de construir seu projeto de pesquisa, nos provoca a percepção da importância e de seu compromisso com sua meta. Gisele revela-nos sua preocupação com a responsabilidade ética e alteritária, persistente, tentando encontrar-se com o seu tema de pesquisa e assim vai avançando, na busca do novo, alargando os horizontes.

Não surpreende, assim, que viajar se torne sinônimo de transformação, ou seja, um modo de narrar o amadurecimento, a abertura ao mundo na sua pluralidade, nas suas diferenças.

O lugar de onde falamos

Para viajar, basta existir
Fernando Pessoa

Todas as viagens são cheias de surpresas, nas quais há mudanças de cenário e de pessoas e momentos para crescimento. De alguma

² Gisele se refere ao tipo de matrícula como “estudante especial”, diferente dos alunos regulares. Há na UNICAMP a possibilidade de participação efetiva das disciplinas desde que os docentes responsáveis estipulem as condições e estas sejam atingidas.

forma de todas as viagens voltamos diferentes. Mas o lugar escolhido para esta viagem não parecia estar confortável: “Filosofia da linguagem? Semiótica? Quem é Bakhtin? Meu Deus...será que é isso que eu quero? ([Meu percurso: da Índia à Inglaterra](#))

Diante do que nos narra e de tantos outros acontecimentos, sentidos e significados trazidos por Gisele em diálogo com seus outros colegas integrantes dessa disciplina, com suas histórias de vidas, senti necessidade de revisitar os propósitos da disciplina Oficinas Pedagógicas I e II para rever o que se esperava dos sujeitos envolvidos.

Ao retomar o convite que recebi para participar deste diálogo, percebi que essa disciplina foi planejada a partir da consideração que nossa formação se constitui em relações “linguageiras”, considerando, portanto, que nem sempre tomamos consciência de sua importância na produção e sistematização de nossos conhecimentos. A disciplina curricular foi organizada de modo a proporcionar o vivenciamento produtivo e formativo em diversas linguagens.

Inevitavelmente associei o que foi proposto na disciplina com o filósofo Jacques Rancière (2013), relativo a sua obra *O mestre ignorante*. Nesta obra, Jacotot, um professor francês, passou a defender a igualdade das inteligências humanas, afirmando que se pode ensinar qualquer coisa, mesmo sendo ignorante no assunto, para isso, é exigido somente que aluno e professor sejam emancipados. Contrapondo um método de ensino da explicação da parte de alguém que sabe para alguém que não sabe, o professor provoca o aluno a ver tudo a partir dele mesmo, desafia-o a comparar incessantemente e sempre responder a três questões: o que vê? o que pensa disso? o que fazes com isso? Sempre.

Penso que a professora Liana, responsável pela disciplina Oficinas Pedagógicas I e II assim como Jacotot escolheu expandir, praticar o princípio da igualdade da inteligência, como um dispositivo central, definidor de cada ser humano e potencializador de uma relação alteritária entre todos os sujeitos envolvidos, sem nenhuma distinção.

Cada um trouxe um pouco de si para as aulas tendo sempre a professora como provocadora, como aquela que questionou certezas, que não nos deixou indiferentes ao outro, afinal, não é isso que cabe aquele que ensina, "fazer enxergar o outro? ([Aprendendo a "produzir" em uma nova linguagem](#)) e ([Dividindo a palavra e o poder](#)).

Essa é a riqueza do ser humano, que encontra no outro o que pode "estar faltando" nele. ([Reencontro com a música](#)).

Considerando que agir responsavelmente no existir-evento demanda atitudes responsivas do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim, a proposta apresentada delinea por atos e conceitos chaves que vieram a compor esta disciplina, centrada na dialogicidade de enunciados concretos, produzidos e transformados no fluxo da vida do existir evento (BAKHTIN, [1920-1924] 2010).

Acredito que a professora Liana apostou na possibilidade do encontro e na criação coletiva de dispositivos que afirmam as micropolíticas da diversidade, investiu e acreditou nas capacidades de desenvolver e ou melhorar as competências de aprender a aprender, de autonomia e de trabalho colaborativo. Processo este que cria possibilidades no campo da(s) teoria(s), permitindo-nos religar a educação ao humano, a alteridade dos

sujeitos e o caráter existencial da educação como centralidade. Não sem conflitos!

Ao me inscrever confesso que esperava começar a mergulhar mais fundo numa disciplina que me aproximasse da gestão: leis, regras, teorias, pensadores... enfim. Na verdade, hoje percebo que se o tema central não foi esse, ainda assim as aulas me ajudaram a pensar e lidar com meu novo papel de gestora escolar ([Meu percurso: da Índia à Inglaterra](#)).

Ao considerarmos enunciação no contexto social mais amplo, enfatiza-se a importância da situação de produção, incluindo os “atos sociais de caráter não verbal” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, [1929] 1999, p. 110). Embora não tenha associado em suas narrativas, portanto não sei se Gisele percebeu, mas agora ocupando, não o lugar de aluna, mas de professora, também revela sua inquietante busca de sentidos, se manifesta inúmeras vezes:

Saí desta oficina bastante incomodada e repensando meu próprio uso e entendimento enquanto professora dos tais agrupamentos produtivos. ([Agrupamentos realmente produtivos?](#))

Até que ponto eles ajudam os alunos e até que ponto são uma muleta para que como professores, pensemos que o outro aluno aprenderá como que por osmose com o colega da carteira ao lado? Nenhuma prática de sala de aula sem a intervenção responsável do professor surtirá efeito (bem, essa é minha opinião...). ([Revendo conceitos](#)).

Afinal o que é aprender? Quem aprende? E qual o papel de quem ensina? Perguntas que são difíceis de responder, pois dependem de cada um descobrir seu modo de aprender e de ensinar, um movimento que se dá na relação com o mundo e com outro, que depende dos momentos, vivências e experiências de cada um. ([Postos à prova](#)).

O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a ampliação de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, poderão partilhar vivências e experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes e as capacidades criadoras de cada um, nos mais diversos contextos.

Emergem tomadas de consciência das questões que se colocaram e/ou foram provocadas durante as oficinas:

Enfim, a oficina foi algo muito diferente do que estou acostumada, um diferente positivo, pois agora, mais do que nunca, temos que aprender a buscar informação e conhecimento em fontes confiáveis e fazer, nós mesmos, nossa compilação histórica que vai moldar nosso agir e pensar ([Acessando os arquivos negados da ditadura militar](#)).

Entender toda “a realidade como ideológica” traz um peso, uma preocupação e uma responsabilidade. ([Desvendando arquivos e desvelando novos conceitos](#))

Qual a linguagem presente em nossas avaliações? Como estamos comunicando aos nossos alunos sobre seu desempenho e orientando seus avanços? ([Avaliação, vigilância e controle: a educação como mercadoria](#)).

Se é certo que a matemática é uma ciência exata, mais certo ainda é que somos seres humanos, não servimos a um sistema, mas fazemos parte dele, ora apoiando, ora nos opondo. A grande questão é: sabemos a hora e o modo de nos opor e propor mudanças? ([Avaliação, vigilância e controle: a educação como mmercadoria](#)).

A nossa constituição profissional tem estreita relação com nossa constituição pessoal, o que pode contribuir para entendermos as razões que nos levam a agir de determinada maneira:

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e / ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, programáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordada nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração minhas aspirações e meus desejos? (JOSSO, 2006, p. 26).

Nossos atos na escola e/ou na universidade (na vida), seja como alunxs ou professorxs, coordenadorxs, gestorxs, ultrapassam a dimensão racionalista, técnica, insuficientes para responder aos dilemas e ambiguidades entranhados no processo educativo, dando relevância à multiplicidade que compõe sua dimensão humana e suas contribuições para a promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo, estão intimamente relacionadas com a promoção do diálogo e a relação de confiança no grupo e com o incentivo à reflexão por meio das narrativas.

Hoje, na direção, entendo muito do que eu mesma criticava ou não entendia, por outro lado, ser professora durante quatorze anos me trouxe uma experiência de proximidade e empatia aos professores e também alunos. ([O dia a dia](#))

Por outro lado, atender à comunidade também é um desafio diário pois em sua maioria os pais têm uma visão distorcida do objetivo da escola (...) (O dia a dia)

Por conseguinte, ao abordar a centralidade da linguagem na vida humana Gisele acaba por endossar uma noção de

desenvolvimento que extrapola um "passo a passo" metodológico, ao apregoar a não-cristalização das práticas. Nesse posicionamento, abre espaço para os movimentos de transformação inerentes à linguagem, à comunicação como domínio de expressão coletiva e ao próprio desenvolvimento como processo ininterrupto.

É dessa tensão entre o conhecido e o esforço teórico, epistêmico e metodológico de pesquisar o (ainda) desconhecido que nossa viajante, ora aluna, ora professora, ora gestora, ora Gisele, nos permite conhecer e dialogar com seu processo autorreflexivo.

Encontros e Reencontros

Navegar é preciso, viver não é preciso
Fernando Pessoa

Navegar é preciso? Sim! Navegar é uma viagem exata. Fazia-se com bússolas e astrolábios. Hoje, faz-se com satélites, GPS' e *www's*.

Viver não é preciso? Não! É uma viagem feita de opções, medos, forças, inseguranças, persistências, constâncias e transições... Viver não é preciso? Não, quando navegar é sonhar, ousar, planejar, arriscar, empreender, realizar... Porque aí, navegar é viver! Porque viver é acima de tudo (im)preciso!

E assim, nossa viajante continua seu percurso tentando capturar cada mudança e detalhe no terreno... No clima... Nas pessoas... Nos hábitos... E vai sentindo os estranhamentos pulsando nos lugares que visita. Como é inevitável, põe todos estes fatores na malha de sua compreensão que dali saíram como

memórias, crescimento pessoal e reservas para o enriquecimento de sua vida.

As escritas, as leituras, as escutas, as pesquisas e os esforços de teorizar sobre o que ainda não sabemos constituem também um vigoroso convite a duvidar do que sabemos, a pensar o ainda não pensado, e especialmente encontrar meios de afirmar pela palavra e pela força do (des)conhecido, do (im)pensado, do (im)possível, do (des)ruptivo, do que é (re)criado pela força do trabalho colaborativo, do diálogo e da singularidade de cada sujeito na trama cotidiana da pesquisa e da atuação no campo educacional.

O conceito de dialogismo assume total importância à medida que entendemos a palavra como portadora de um constante dinamismo e o ser humano como agente, isto é, ele não apenas é influenciado pelo meio, como também age ativamente sobre o mesmo, transformando-o.

E entre transpirações e inspirações, é nas palavras de Caetano Veloso que me inspiro, para lembrar que “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”:

Escrever narrativas foi algo confortável desde o início, mas com as metanarrativas foi o extremo oposto. Parecia que por mais que eu me esforçasse, sempre dava “bola fora” e que meus colegas sempre eram bem mais bem sucedidos que eu.

E, com medo de novos insucessos, chegou um ponto das oficinas que eu percebi que praticamente havia abandonado as metanarrativas! Fiquei bastante preocupada ao perceber que estava “devendo” oito metanarrativas e ainda não sabia como fazê-las ([Meu percurso: da Índia à Inglaterra](#))

Considerando que somos a expressão dos nossos sentimentos, outra situação crucial neste percurso se encontra no desafio de

equilibrar nossas emoções e como bem nos recomenda Sá-Chaves (2009), com sua exímia sensibilidade, nos incentiva a conciliar o processo de pesquisa com a prática de desportos, apreciar as artes, curtir uma boa música, ler uma poesia... respeitando as limitações atuais impostas pela pandemia, os benefícios são sentidos além do emocional, acalma também o mental, traz bem-estar para o físico, a energia se espalha e a vida flui...

Bernardo é quase árvore. Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe. E vêm pousar em seu ombro. Seu olho renova as tardes. Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho; 1 abridor de amanhecer, 1 prego que farfalha, 1 encolhedor de rios – e 1 esticador de horizontes. (Bernardo consegue esticar o horizonte usando três Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.). Bernardo desregula a natureza: Seu olho aumenta o poente. (Pode um homem enriquecer a natureza com a sua Incompletude?) (BARROS, 1993)

Ao se dar conta deste “abandono” das metanarrativas, imaginei Gisele revirando o seu baú para encontrar um “encolhedor de rios”, e assim conseguir diminuir os obstáculos impostos, seja por ela própria, seja pela necessidade de pausa e/ou seja pelas circunstâncias, e encontrou nas palavras dos textos, da professora e dos colegas o seu “abridor de amanhecer” e na força deste coletivo se fortaleceu, em afeto e ciência.

Usei toda a minha determinação e aproveitando os finais de semana e o feriado prolongado, me debrucei nos textos referência e na leitura dos textos dos colegas (veja aqui que mais uma vez apoiei-me no outro para enxergar o que me faltava, no caso, na compreensão das metanarrativas).

Nessa oficina, cabe mais a colaboração com os pares e a orientação amorosa da professora que sempre demonstrou cuidado e

preocupação com o percurso e o avanço de cada um. (Meu percurso: da Índia à Inglaterra)

Não apenas a linguagem verbal é relevante e portadora de significação. Todo gesto ou processo do organismo, como a respiração, a circulação sanguínea, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores, enfim, "tudo o que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo" (VOLOCHÍNOV, [1929] 1999, p. 52).

Enquanto ia lendo suas narrativas e metanarrativas, me entrelaçando nos fios de seus encontros e reencontros com a música, com seu corpo seja por meio da meditação, pelo circo ou dos jogos na quadra ou ainda por meio da linguagem de sinais ou no ensino para adultos...com inúmeros sentimentos de indignação, de curiosidade, de dúvida, de alívio, vou rememorando também os processos vividos por mim tão semelhantes e ao mesmo tempo tão distintos e vou percebendo como nos inscrevemos nos espaços que ocupamos, sentindo "a palavra como o modo mais puro e sensível da relação social" (VOLOCHÍNOV, [1929] 1999, p. 36) e a linguagem como o "esticador de horizontes", contribuindo para rebater a estranheza e vislumbrar novos/outros horizontes.

O que mais me marcou foi ver o esforço da colega, que pensa até mesmo na possibilidade de criar legislação, de procurar brechas num sistema que caminha a passos lentos, reorganizar horários e ambientes, buscar apoio nas autoridades. Louvável: e quanto a nós? como cada um nessa sala de oficina tem enfrentado o sistema escolar em prol do alunado?

E, no fim da oficina, mais dúvidas que certezas, até mesmo pela feição de nossa “oficineira”, como a de quem veio pedir ajuda na busca de soluções e foi embora com uma mente cheia de dúvidas e possibilidades ([Segundas chances](#)).

Cada um precisou levar em conta que as palavras não têm significado único, ou seja, não são orientadas univocamente. Desta forma, é e foi possível olhar o significado de uma palavra à luz de outro significado ou fazendo referências pouco ortodoxas...

Barata ao não poder ser descrita como inseto e nojento, conectou-se a “sete saias de filó”. Filó que é uma renda e não uma pessoa como pensaram alguns. Ainda houve aqueles que ao ouvir essa dica ficaram sem entender, entretanto, eu mesma fiz uma conexão óbvia de quem conhecia essa referência musical infantil” ([Trilhando novos percursos, remodelando a linguagem](#)).

Já faz algum tempo, tive o mesmo privilégio de, por meio da música, aprender sobre a necessidade da pausa, a importância do silêncio, e as condições de interpretação verbal que este signo nos oferece e foi algo que “calou” fundo em mim! A distinção entre “silêncio” e “calar” é tomada por Augusto Ponzio de um trecho das Notas de 1970-71 de Mikhail Bakhtin.

O silêncio e o ouvir, no sentido de escutar, dizem respeito às condições da percepção e do reconhecimento da palavra. Já o calar e o escutar dizem respeito às condições do entendimento produtor de sentido da palavra. O silêncio está ligado ao ouvir, ao fazer-se ouvir e ao querer ouvir. Já o calar está ligado à escuta, à disposição para a escuta e à demanda por escuta. O calar é possível apenas no mundo humano, apenas para o homem, mas requer escuta. O calar, a escuta, o som dotado de silêncio (a palavra) constituem, diz

Bakhtin, uma peculiar “logosfera, uma estrutura unitária, ininterrupta, uma totalidade aberta (inacabável)”³

Vejo, sinto, ouço que as palavras, ou suas ausências intencionais no calar, no calar-se para a vida, necessitam ser gestadas no encontro e no acontecimento para que outros sentidos possam se instaurar, uma vez que logo a seguir, na mesma narrativa, encontro uma certa “dureza” em suas palavras:

Na última aula, percebi que minha capacidade de me comunicar através da linguagem musical é débil, o meu próprio entendimento de como a música pode ser uma linguagem é limitada. ([*Metanarrativa de Reencontro com a música*](#))

E porque acredito no diálogo como a força integradora do nosso conhecimento, como possibilidade real de ser integralmente quem somos, quero acreditar que estas oficinas possibilitaram e possibilitarão, à Gisele, revisitar algumas concepções muitas vezes aprisionadas e reconfigurá-las.

Educar a sensibilidade, foi isto que senti ao entrar em contato com esta oficina. Naquele dia tive a sensação de obter um secreto romance com a vida, ao perceber que detalhes tão pequenos descritos em gestos, significariam grandes sentimentos...

Editaram a vida?? Esta experiência de entrar em contato com a linguagem de sinais me fez crer que vivemos num verdadeiro fast food de significados cotidianos, onde a pressa não exige contemplação, desafio e descoberta. (Marjorie Fanton, p. 385).

Penso que sujeitos, em totalidade e complexidade, de cultura e linguagem próprias, de saberes tão diversos, enriquecem nosso

³ Anotações em acervo pessoal, do dia 31/10/2010.

cotidiano com a diferença que se coloca em presença, diante do outro (de outros), para dar um passo, como nos ensina Bakhtin ([1920-1924] 2010, p. 58), como “ato responsável”, para deixar-se encontrar.

O ponto alto da aula para mim esteve na fala: “A linguagem é ponte, ela se apoia em você e mim para se sustentar, para acontecer, está entre as pessoas...”. Isso tem muito a ver com o início do texto, com o caráter de construção coletiva de uma oficina, e na riqueza do ser humano, que encontra no outro o que pode estar faltando nele. ([Metanarrativa de Reencontro com a música](#)).

A abordagem dialógica baktiniana possibilita-nos pensar as relações sociais na ótica da co-construção, evidenciando que só nos tornamos sujeitos na interação com outros diversos, que se (re)conhecem de universos culturais plurais e que constroem entre si pontes, numa ética da alteridade e da compreensão humana. São processos particulares que fazem parte de uma prática social e histórica mais geral igualmente dinâmica, complexa e contraditória.

No decorrer do tempo e das experiências fomos formulando nossa visão. Petrilli (2013) esclarece que “A nossa consciência da 'realidade' é uma consciência mediada por procedimentos sógnicos. Enquanto tal é condicionada pelas nossas experiências pregressas individuais e coletivas e pelos valores, pelas ideologias e pelas orientações específicas de uma determinada comunidade....

Que bom que nessa oficina pude repensar algo já rotulado em minha mente. Pude dar à educação física um novo significado. Espero que os alunos da escola de hoje possam fazer o mesmo. ([Muito além dos jogos na quadra](#)).

As condições do contexto em que se desenvolvem; situações particulares a enfrentar-se; ações dirigidas para se conseguir determinado fim; percepções, dos diferentes sujeitos que intervêm no processo, resultados esperados e inesperados que vão surgindo entre os participantes. Assim, vejo que os elementos essenciais de todo este constructo foram as narrativas. Por meio delas, vamos conseguindo realizar novas tessituras, permitindo-nos encontrar respostas ou levantar novas questões, mais ajustadas a cada momento que estamos vivendo.

Novas formas de conhecimento

É preciso sair da ilha para ver a ilha
José Saramago

E no meio da viagem, foi preciso re-arrumar as malas, abrindo mais espaço para os movimentos, buscando maior conforto na viagem. Narrar sobre as práticas oferecidas em forma de oficinas, implica olhar para si mesmo, refazer caminhos, descobrir afinidades, surpreender-se com as intenções e realizações do e no percurso.

Do lugar de ocupamos como professoras, gestoras, pesquisadoras, alunas, sujeitos imersos nos mais diferentes contextos, espaços e situações, fomos provocadas a pensar: O que nos move? Para quê? O que nos trouxe até aqui? Quais razões nos fundamentam? O que traremos de novo?

Ouvir as narrativas e discussões surgidas a partir da minha oficina me lembrou que a gente depende “do outro para lhe [nos] dizer a seu [nosso] respeito o que de seu [nosso] lugar não se pode ver. E que o outro, por sua vez, também depende incondicionalmente

dele [de nós]” (PRADO et al, 2015). Ouvir meus colegas falarem de suas experiências com a escola, do ponto de vista de pais de alunos e como a escola muitas vezes se fecha ao olhar do outro, me enviou para casa repensando minha própria oficina ([Meu percurso: da Índia à Inglaterra](#)).

Escrever sobre o ato de escrever, narrar sobre o ato de narrar é uma tarefa complexa que pode vir a tornar o texto extremamente rico quando cada um escuta e responde ativamente ao outro. Transitar no entre lugar, como caminho intermediário entre a descrição de um fato e a teoria parece não ter sido muito confortável para Gisele. No mesmo tempo que nos narra o que as oficinas têm provocado nela, também manifesta a sua preocupação em compreender o que é uma metanarrativa:

De qualquer forma, uma das coisas que aprendi na última oficina e espero que tenha refletido já neste texto, é o conceito de metanarrativa: um texto que nos leva a um novo olhar a uma narrativa anterior, uma continuidade da narrativa, ideias que podem ter “faltado” no primeiro texto. ([Do Oriente ao Ocidente](#)).

Atuamos numa multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e de uma autêntica polifonia de vozes plenivalentes (BAKHTIN, 2013, p.4). Sinto necessidade de complementar esta percepção, uma vez que o pensar dinâmico, rigoroso, processual, crítico e criativo é indispensável para realmente “metanarrarmos”. Escrevemos para alguém e com alguém presente, que nos escuta e pode nos responder.

Por meio das metanarrativas é possível acolher, ampliar a escuta, perceber o que se diz e estar atento ao que se faz, espelhando dizeres e fazeres, ser menos prescritivo e mais

apreciativo, cuidar das contradições, balizar as tensões, provocar estranhamentos. A releitura de uma determinada situação pode favorecer uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, a percepção de possíveis contradições entre o que fez e o que poderia ter sido feito. Trata-se de abrir as perspectivas, ultrapassando uma visão tecnicista, utilitarista e economicista do saber e do fazer humanos, abrindo-os à reflexão sobre o mundo e sobre a vida.

Desvelando novos conceitos

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. (...) O fim duma viagem é apenas o começo doutra.(...) É preciso recomeçar a viagem. Sempre.
José Saramago

As concepções de Bakhtin exigem de nós um olhar múltiplo sobre o mundo e sobre o outro. Trata-se de um olhar que vê o mundo a partir de ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam, (re)constroem-se, modificam-se e transformam-se continuamente. Nesse cenário compreensivo, a palavra assume papel primordial, pois é a partir dela que o sujeito constitui e é constituído. A palavra não seria apenas um meio de comunicação, mas também conteúdo da própria atividade psíquica.

Revisitar as aulas/oficinas, refletir sobre a ação, escrever sobre o que se faz é formação. Registrar individualmente e partilhar no coletivo ajuda-nos a tecer muitos significados, na surpresa ou confirmação da ou na narrativa do outro os processos vividos. Possibilita-nos civilizar as nossas teorias, cujo desafio como professores-pesquisadores é desenvolver uma

nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas auto reformularem-se que contribua para uma visão sócio-crítica, responsável e humanista da ciência.

Toda linguagem, em qualquer campo, está impregnada por relações dialógicas. A concepção dialógica contém a ideia da *relacionalidade* da autoria individual com seus outros/suas personagens e, por conseguinte, o destaque do caráter coletivo e social da produção de discursos. Desse modo, Bakhtin considera que o discurso é vivo e que vive nos modos sociais, devendo ser visto de formas contraditórias e como mundos de múltiplas linguagens que se interligam. Assim, essas diferentes linguagens não se excluem umas as outras, mas dialogicamente intersectam-se de maneiras muito diferentes, com uma interanimação em uma variedade de formas.

O dialogismo ratifica o conceito de comunicação como interação verbal e não-verbal, não meramente como transmissão da informação e opera dentro de qualquer produção cultural, seja letrada ou analfabeta, verbal ou não verbal, elitista ou popular.

E assim eu e Gisele, em meio a tantas outras vozes, dialogamos. Seja pelas palavras construídas pela emergência de várias vozes relacionadas a um tema específico, dadas pela antecipação da resposta dos outros e das possíveis respostas imaginadas por eles, em função do interlocutor e do contexto, ou seja, pelos enunciados que mesmo antes da concretização de um determinado enunciado — e também posteriormente, há outros enunciados — que emana dos outros, aos quais o próprio “primeiro” enunciado está vinculado pelo tipo de relação, aqui estabelecida.

Eis que a viagem chega ao seu final. Mas Gisele sabe que poderá permanecer ali e apreciar sua participação naquele universo, agora já mudado e mais enriquecido; ou talvez partir

para novas viagens, aprendendo que mais caminhos podem ser apreendidos, infinitamente partindo... chegando... e partindo de encruzilhadas multiplicadas a cada fim ou começo, sem que haja um último degrau ou uma última encruzilhada.

Se os signos modelam nossa concepção de mundo e a ideologia investe na consciência coletiva e individual, é urgente que estejamos não à mercê das ideologias, mas sabendo que vivemos em uma realidade que é por natureza ideológica, devemos perceber que toda expressão está carregada ideologicamente para que não sejamos ingênuos quanto ao nosso próprio papel na sociedade e muito mais como educadores nessa sociedade. ([Desvendando arquivos e desvelando novos conceitos](#)).

A existência do signo é a materialização dos fenômenos ideológicos juntamente com as condições e as formas da comunicação social. Neste sentido, a palavra é vista por Volochínov (1999; 2017) como um fenômeno ideológico por excelência, já que a realidade de toda palavra é absorvida por sua função de signo. "A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social" (VOLOCHÍNOV, [1929] 1999, p. 36). A palavra ocupa uma posição de signo social.

Todo signo cultural compreendido e dotado de sentido torna-se parte de uma unidade da consciência verbalmente construída, em que toda palavra está presente em todos os atos de interpretação. O signo, como algo cravado no ser humano, possui uma realidade não apenas objetiva, mas corporificada, em que dinamiza, problematiza e tenciona o humano em sua ebulição de significados.

E eu? Do lugar de professora, gestora e pesquisadora, do lugar da existencialidade, da pessoa Márcia, enquanto tecia essa

narrativa, percebia parágrafos que iam mudando de lugar, constituindo novos significados, sentidos e valores. Cada mudança realizada permitiu entrever novas relações, gerar novos sentidos, revelar interpretações outras, antes não vistas.

Certamente, os parágrafos e os sentidos continuarão mudando de lugar. Certamente, cada leitor construirá seu próprio itinerário, poderá ir e vir, fazer novos trajetos, traçar outras rotas, encontrar ou criar novas relações, construir respostas para suas próprias perguntas.

As escolhas realizadas nesta narrativa, inscritas na singularidade do existir-evento, refratam algumas poucas dentre inúmeras tessituras dialógicas que podem ser construídas a partir de atitudes responsivas às concepções de Bakhtin e Círculo na esfera educacional. Espero que os diálogos tenham sido persuasivos e que gerem possibilidades de ressignificações em outros textos e contextos.

Termino com um leve acabamento

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Porque é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
- d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
- e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
- f) Como pegar na voz de um peixe
- g) Qual o lado da noite que umedece primeiro. Etc etc etc.

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

(Manoel de Barros, 1993, p.17)

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Problems of Dostoievsky's poetics*. 3 Ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, [1963] 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, [1920-1924] 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. ([1920-1924] 2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Organização: Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFsCar. Trad. por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. ([1953] 2011). Gêneros do discurso. In Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Manoel. *Livro das 'Ignorâncias'*, XI. 3ª parte - Mundo Pequeno. São Paulo: Record, 1993.
- JOSSO, M-C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.
- PONZIO, A. (2010). Textos do Circulo 2010. As orientações linguísticas hoje e a escuta como arte da palavra. Disponível em <http://textosgege.blogspot.com/2010/10/os-orientacoes-linguisticas-hoje-e.html>
- RANCIÈRE, J. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

- SÄ-CHAVES, I. *Portfolios reflexivos*. Estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos Didáticos. Supervisão, 4ª edição, (ISBN: 978-972-789-294-5), 2006
- SARAMAGO, J. *Viagem a Portugal*. 12 Edição/reimpressão: Porto: Porto Editora, 2018.
- SARAMAGO, J- *O conto da ilha desconhecida*. Porto: Porto Editora, 2019.
- VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira 9ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (2017) Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

MARJORIE MARI FANTON

Sou apaixonada por crianças e poesia! Graduada em Letras pela Unesp/Assis, Pedagoga e mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp. Trabalho como Professora Alfabetizadora na prefeitura de Sumaré e estou amando escrever e descobrir a potência da escrita narrativa em nossas vidas!

marjoriemf@hotmail.com

Pé, pé, pé, mão, mão, mão, coxa, coxa...¹

O encontro que tivemos hoje, através da oficina de Percussão Corporal, foi mediado por diversas relações. A primeira delas foi o meu contato com o outro, cujo sentimento de pertencimento ao grupo me fez repensar em como isso realmente ocorre.

No início veio o encantamento, pois a ideia de produzir sons com o próprio corpo era algo realmente novo para mim. Aprender a aprender... e é claro, lidar com o fator da

¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

imprevisibilidade. Sim, pois acredito que toda oficina é feita pelo encontro de pessoas que são, por natureza, únicas. Por mais que o ato oficinairo possa ser planejado, é impossível prever totalmente como se dará o encontro de todos/as que o compõem. Nesta assimetria do inesperado, do som produzido e da falta de, pude compreender que estar em contato com o outro, me faz aprender, mesmo que involuntariamente.

Por tantas experiências reais de aprendizagem, esta me remeteu a uma de minhas memórias afetivas de quando aos três anos de idade formávamos uma grande roda da conversa, com o intuito de contar histórias e cantigas. Fazíamos gestos e o barulho das palmas com as batidas nas pernas ilustravam as nossas grandes aventuras primárias.

Num segundo momento, nos foi dada uma partitura (percussão corporal) que nos conduziu durante toda a oficina. Linguagem esta, que me permitiu abraçar todo o contexto em que aquilo era produzido. Os primeiros sons, meio que tímidos, foram tentativas de transformar o próprio corpo em instrumentos musicais. O ritmo estava ganhando sua primeira forma, os movimentos repetitivos, a concentração, numa verdadeira dança de possibilidades.

Porém, foi a partir do exercício de escrever esta narrativa pós oficina que pensei na possibilidade de não guardar essa experiência somente para mim, mas de transformá-la num objeto de reflexão ou de ressignificação.

Metanarrativa de *Pé, pé, pé, mão, mão, mão, coxa, coxa...*²

Capacitar o “eu”, que representa a nossa capacidade de decidir e exercer domínios sobre os pensamentos no momento da execução de uma determinada linguagem, é compreender o diálogo excitante entre o que se pede e o que se faz. E foi exatamente desta forma, que essa oficina de maneira coletiva foi orquestrada pela nossaicineira Liana.

A reflexão bakhtiana sobre a linguagem e suas infinitas possibilidades se dá em um contexto em que todos participam em condição de igualdade: aquele que enuncia seleciona as palavras apropriadas para seus destinatários, e estes a interpretam e respondem com uma postura ativa, de forma a tornar inteligível esta relação dialógica.

Narrativa de “Atmosfera oriental”³

— Vamos nos posicionar, respirando lentamente... nos concentrando apenas no momento presente...

E foi assim que iniciamos a nossa oficina sobre Tai Chi Chuan com movimentos relaxantes desenvolvidos para estabilizar todo o equilíbrio perdido pela nossa força vital naquela semana.

O combinado era vir com uma roupa mais à vontade, porém com tantos imprevistos acabei vindo com a mesma roupa do

² Metanarrativa de *Pé, pé, pé, mão, mão, mão, coxa, coxa...*

³ Narrativa produzida a partir da oficina “Atmosfera oriental” proposta por Helouise Milene de Oliveira Fernandes. 22/08/2019.

trabalho. O difícil era manter-me calma e concentrada depois daquele trânsito caótico da Rodovia Dom Pedro.

Em uma tentativa de nos mantermos mais focados em tal arte, a oficinaira Heloise, com seu movimento corporal, fez com que apreciássemos e sentíssemos tal episódio, conseguindo grandes resultados em apenas poucos minutos de execução.

— Incrível! Estou respirando melhor depois de praticar isso!

— Preciso me movimentar e reaprender a respirar! Diziam alguns colegas de classe.

Já na segunda etapa da oficina, o trabalho com origami apesar de ter um grau de complexidade, a meu ver, maior que a do início, ocorreu de forma mais tranquila, devido ao nível de concentração estimulado pela técnica do Tai Chi Chuan.

Metanarrativa de “*Atmosfera oriental*”⁴

Ficou claro, logo de início, que pensamento e movimento dialogavam transformando-se em um só. A aluna Heloise, sempre muito atenciosa para com todos os alunos envolvidos, nos orientou em cada passo desta prática, despertando em nós, o desejo de realizar todos os movimentos com perfeição.

Desta maneira, pudemos vivenciar uma experiência corporal bem próxima a da oficina de percussão corporal se levarmos em conta o fator de se incorporar significados aos movimentos realizados. O tempo também foi um elemento muito explorado durante toda a oficina, pois tudo ocorria de forma mais lenta, em comparação aos nossos exercícios diários, prestando-se atenção a sua elaboração.

⁴ Metanarrativa de “*Atmosfera oriental*”.

Os exercícios baseados no conceito de Tai Chi Chuan tiveram o propósito de nos manter internamente calmos e equilibrados, formando uma verdadeira atmosfera oriental. E foi o que realmente aconteceu. Após a sua apresentação que foi finalizada com uma importante aula sobre origami, o grupo pôde desfrutar de uma sensação de bem-estar e calma interna proposta desde o início dessa oficina.

Nesta etapa da oficina, cada integrante pode escolher a cor desejada para se trabalhar com as dobraduras que curiosamente tomavam formas naquele pequenino papel. Num dado momento, apenas um colega da classe conseguiu completar a sua tarefa, transformando o papel em um “tsuru”... houve uma pausa... devido à incompletude do movimento, constatei que como seres inacabados que somos, aquele tsuru ficou para mim no plano das ideias e tomará vida após um novo aprendizado sobre o assunto.

Em meus estudos como aluna do Mestrado Profissional em Educação Escolar, recordei-me do conceito de Bakhtin sobre a incompletude e o inacabamento do ser humano. De acordo com este autor, é muita pretensão concebermo-nos inteiros, pois a consciência de um depende da relação entre sujeitos e é construída na interpretação dos enunciados. Somos sempre parte de mais um. Onde se presentifica o homem, revela-se a vida e a sua incompletude.

Foco de Tensão e Aprendizado⁵

Chegara o dia! Estava muito ansiosa para realizar esta oficina! Sempre nutri grande admiração pelo trabalho com pesquisa narrativa desenvolvido pelo meu colega Rafael, que muito atenciosamente nos preparou para desenvolvê-la em sala de aula.

Não era um documento qualquer. O arquivo retratava os horrores daqueles dias obscuros. A Ditadura Militar faria parte da oficina deste dia.

— Tenho que pesquisar isso mesmo Rafael? Falei com a voz meio embargada.

— Sim, mas vocês poderão fazer isso em grupo de duas pessoas.

Ufa! Que alívio! Pensei... Agora terei com quem compartilhar minhas angústias...

Ao me deparar com um arquivo sobre o sumiço de alguns estudantes universitários, eu e minha colega de sala Daniela pudemos compreender a crueldade de atos tão repugnantes como esse. No contato com todo aquele material linguístico, pude vivenciar a história do “outro”, pelos estímulos estressantes atravessados por mim através da leitura sofrida.

— Nossa Dani, olha que barbaridade!

Enquanto lapidava as toras daquela história, tentava exercitar meus pensamentos de forma racional... Como garimpeira que achava o precioso ouro, tentei caminhar em direção ao foco. Mero engano, minha sensibilidade não me

⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

permitiu avançar pelo trabalho da observação sem me deparar com a empatia que me saciava a alma.

Metanarrativa de *Foco de Tensão e Aprendizado*⁶

Ao me deparar com tal oficina, observo que há graves contrastes nas sociedades modernas que estão diante de nossos olhos e não enxergamos.

Olhar para o passado através de arquivos como o da ditadura militar, é recuperar o movimento de reflexão destas narrativas, através de um diálogo que somente na presença do eu e do outro se apresenta como forma de interação.

Para Bakhtin, a linguagem é uma produção social e histórica e, por isso mesmo, ideológica. O homem estabelece com a linguagem uma relação de cumplicidade, de síntese histórica. A linguagem só possui significado, pois tem um sentido que visa ao outro.

Particularizo essa abordagem para a aula de história, afim de compreendê-la como espaço discursivo e dialógico na produção de alteridades.

“Recalculando: Ensino e Avaliação Formal”⁷

Avaliando...

— Vamos iniciar a oficina assistindo à gravação de um vídeo realizado em uma escola Estadual de Campinas, onde eu, Filipe

⁶ Metanarrativa de *Foco de Tensão e Aprendizado*.

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal” proposta por Filipe Ventosa de Toledo Mello. 05/09/2019.

Ventosa de Toledo Mello, faço parte da equipe educacional como gestor.

— Serão cenas de um cotidiano real? — Disse minha colega ao lado.

— Mais ou menos isso! as cenas gravadas referem-se a uma aula de matemática, ministrada pela coordenadora da escola, sobre um determinado assunto específico da disciplina escolhida. Pelo vídeo, subentende-se que o conteúdo abordado está sendo revisado pela coordenadora que atentamente verifica com seus alunos se os mesmos compreenderam o que lhes foi ensinado.

Após 18 minutos de gravação, nos reunimos em duplas e recebemos uma avaliação com o assunto referente à aula que havíamos assistido pelo vídeo. Sentimos uma certa dificuldade ao realizarmos tal tarefa que nos foi solicitada, pois o conteúdo nos foi transmitido de forma rápida e a nomenclatura associada a seu significado não demonstrou clareza de entendimento, fazendo com que muitos alunos “decorassem” o que se deveria compreender com aquela aula.

Após a avaliação escrita, discutimos sobre o seu real significado, destacando a importância da sua utilização como processo formativo e não classificatório como o sistema escolar nos impõe atualmente.

Terminamos a oficina com a presença ilustre de uma criança de oito anos, filho de uma professora que participa de nossa disciplina e que nos respondeu atentamente o que significava aprender.

E para você o que significa aprender?

— Aprender é quando os bebês vêm no mundo, e aprendem a falar com os outros adultos que já são grandes...

Para isso, ele nos deu o exemplo de bebês que vêm ao mundo e que conseguem aprender a falar na interação com outras pessoas (seus pais).

Metanarrativa de “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal”⁸

Esta oficina me remete ao texto “arte e responsabilidade” de Bakhtin, quando se discute o significado da avaliação institucional como processo formativo e não classificatório, por se tratar de um tema tão pertinente e de extrema responsabilidade de quem a pratica. Neste texto, Bakhtin nos fala sobre uma caracterização da cultura humana; que estaria dividida em três domínios fundamentais: a ciência, a arte e a vida. Lamentavelmente, segundo o autor, a maioria de nós não as experimenta numa unidade, e sim de forma fragmentária.

O objetivo de trazer a arte e a ciência para a vida se refere ao fato de que a primeira não seja propriedade só daqueles que têm tempo e dinheiro para aproveitá-la, mas de uma maioria cada vez mais ampla de pessoas. Sabemos que nem a arte nem vida podem existir sem o outro, e Bakhtin entra no binômio para achar qual a conexão fundamental entre elas: “Não é somente que a arte e a vida devem assumir mútua responsividade, senão também mútua responsabilidade de culpar à outra”. Arte e Vida se devem respostas, são responsáveis uma pela outra.

Penso que este movimento que integra a cultura humana (ciência, arte e vida), deva fazer parte do nosso cotidiano de forma inteiramente responsável, e para que isso ocorra, alguns

⁸ Metanarrativa de “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal”.

conceitos devam ser amplamente discutidos na sua real essência, como o fato de nós professores, avaliarmos nossos alunos respondendo primeiramente as seguintes perguntas:

- Avaliar para quê? Para quem?
- Como avaliar de forma responsiva?
- E o que farei com esta avaliação?

Narrativa de “Trans-formação com o silêncio”⁹

– Iniciaremos nossa oficina de um modo diferente... com um jogo de palavras que vocês terão que realizar em grupos, mas que utilizarão a mímica para se comunicarem — disse nossa colega Patrícia de forma muito delicada e atenciosa.

– Hum...interessante, pensei. Sentei-me com o Thiago, e começamos a brincadeira:

– Amor! Esta foi a primeira palavra que tive que transformar em uma outra língua para ser entendida... a de sinais... fiz um gesto de carinho ao peito e meu colega de grupo apressadamente gritou:

– Carinho!

– Não! Errou! Fiz uma espécie de coração com a mão, e ele logo adivinhou do que se tratava.

Neste instante pensei no significado semelhante de algumas palavras que faziam parte do mesmo campo semântico e na complexidade que as envolvia ao fazer este jogo de adivinhações.

– Depois de poucos erros e grandes acertos, Patrícia resolveu dar um tom maior na dificuldade da brincadeira, nos presenteando com um telefone sem fio à moda de Libras... rs

⁹ Narrativa produzida a partir da oficina “Trans-formação com o silêncio” proposta por Patrícia Hernandes Chaves. 19/09/2019.

Todos gesticulavam de maneira a imitar o que o primeiro da fila havia descrito. Foi um festival de incompreensões e risadas ao se verificar que, no final, nada daquilo poderia significar o que não poderia ser dito (fala) .

Metanarrativa de “*Trans-formação com o silêncio*”¹⁰

Foi com muita satisfação que ouvi pela primeira vez o termo ser professora bilíngue, através da língua de sinais.

Sempre acreditei na crença de que alunos surdo-mudos, desenvolviam a língua de sinais sozinhos, pela própria experiência. Através desta oficina, pude compreender de que eles também necessitam de professores de libras para aprender a se comunicar de forma “universal” .

Patrícia, aicineira nos presenteou de diversas formas, demonstrando de forma lúdica este fascinante mundo dos gestos, das mãos, onde a sensibilidade enxerga o que as imagens não revelam e nos faz perceber os sons que não se traduzem...

Educar a sensibilidade, foi isto que senti ao entrar em contato com esta oficina. Naquele dia tive a sensação de obter um secreto romance com a vida, ao perceber que detalhes tão pequenos descritos em gestos, significariam grandes sentimentos...

Editaram a vida?? Esta experiência, de entrar em contato com a linguagem de sinais, me fez crer que vivemos num verdadeiro fast food de significados cotidianos, onde a pressa não exige contemplação, desafio e descoberta.

¹⁰ Metanarrativa de “*Trans-formação com o silêncio*”.

Narrativa de “A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar”¹¹

Quando iniciei minha trajetória como professora alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental I em uma escola da rede municipal da cidade de Sumaré-SP, pude notar, desde o início junto às crianças de segundos e terceiros anos, a dificuldade de entendimento, de comunicação e de respeito que havia entre elas e seus professores.

De certa forma, este problema sempre me inquietou, pois nunca compreendi o fato de entrar numa sala de aula e verificar que o silêncio eminente entre professor/aluno ou que a indisciplina exacerbada, era apenas uma situação circunstancial quando se tratava da interação entre ambos. Nesse sentido, em minha prática docente diária, sempre me posicionei contrária à existência de um tipo de relação verticalizada e autoritária, buscando, desta maneira, unir vozes e conseqüentemente ressignificar o diálogo na sala de aula de forma afetiva e responsável. Constatei, portanto, que a minha prática educativa deveria priorizar o reconhecimento e a potencialidade das crianças como sujeitos comunicativos, com necessidades e quereres, aspectos esses que exigem, acima de tudo, escuta e observação permanentes.

Sob essa perspectiva, o objetivo da oficina apresentada era fazer com que meus colegas direcionassem a sua reflexão sobre a própria prática docente, buscando significados aos diálogos que foram

¹¹ Narrativa produzida a partir da oficina “A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar”, que a própria Marjorie Mari Fanton ministrou. 26/09/2019.

produzidos durante a vivência na Roda de Conversa, principalmente aqueles dos quais a professora desafiou os alunos a encontrarem suas próprias formas de resolução e de pensar.

Emília Vive!¹²

Estávamos sentados em forma de roda, espaço este formado pela leitura compartilhada sobre as memórias de Emília.

— Professora, o Visconde é chamado de Sabinho, porque ele é muito inteligente?

— Sim! Respondi. Acredito que seja pelo fato deste sabugo de milho ser muito sábio.

— Mas prô, como é que um milho fala?

— Como você acha que ele falou?

— Igual a Emília! Deram uma pílula falante e ela falou...

— Entendi. E a Emília ainda está viva?

— O que você acha?

— É que o Monteiro Lobato já morreu...e ele quem criou a Emília...

— O que você acha?

— Que ela vive!!

— Então ela vive!!!

¹² Narrativa produzida a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

Narrativa de “Buscando palavras”¹³

A oficina de hoje teve seu início com um título bem provocativo: Buscando palavras...

Este tema imediatamente me remeteu a diversas experiências, principalmente as escolares, das quais possuía muita dificuldade em passar para o papel aquilo que eu realmente queria expressar.

Após a apresentação do título, que vinha acompanhado por uma foto com crianças ao fundo, aicineira Carla nos falou um pouco sobre a escola rural em que atuava, mostrando-nos várias gravações aleatórias de alunos do ensino fundamental I que deveriam responder a uma pergunta aparentemente simples: O que é a felicidade para você?

No primeiro vídeo, a aluna Ana Júlia de seis anos, do segundo ano, respondeu que felicidade é a alegria, as coisas que ela gosta de fazer quando está alegre... No segundo vídeo, o aluno Felipe, também de oito anos, traduziu a palavra felicidade como o ato de andar de bicicleta e de trator com o seu pai. No terceiro vídeo, a Jamily de oito anos, precisou pensar um pouquinho para responder, dizendo que era alguma coisa que você gosta, que sente feliz, seguro... E no quarto e último vídeo, o aluno Levy de nove anos, pensando muito ao dizer, respondeu com um lindo sorriso no rosto que felicidade era brincar!

Em seguida, tivemos que nos dividir em dois grupos e nos foi apresentado um envelope contendo algumas palavras que seriam sorteadas para que adivinhássemos, através de breves

¹³ Narrativa produzida a partir da oficina “Buscando palavras” proposta por Carla Kaori Matsuno Uehara. 17/10/2019.

explicações sobre, o seu significado. A segunda dinâmica em grupo, foi apresentarmos um campo semântico variado de uma determinada palavra, da qual não poderíamos citá-las no decorrer do jogo. Esta etapa foi um pouco mais complexa, e exigia de nós uma capacidade maior de reflexão, pois teríamos que pensar em outras palavras que poderiam substituí-las.

No final, discutimos sobre a etapa da oficina que tivemos mais dificuldade e todos chegaram à conclusão de que seria a última, devido ao seu caráter mais exploratório e da importância de se expandir o campo semântico de uma mesma palavra e em como seu significado se modifica em relação ao mundo cultural e social.

Narrativa de “Brincando de circo”¹⁴

— Oba! Hoje tem circo! Tem sim senhor! Gritei ao ver minha colega Daniela, aicineira de hoje, com as mãos cheias de bolinhas coloridas e fios de papel crepon que davam o ar da graça naquele ambiente estritamente acadêmico que se dispersava ao vento.

— Segura essa daqui, Marjorie! A vermelhinha é sua! — E sorrindo como uma criança segurei-a tão firme quanto a minha convicção de que conseguiria realizar qualquer atividade circense.

Mas que engano! Jogar bolinhas coloridas para o ar e depois atravessá-las para o outro lado de modo sincronizado era algo que eu não saberia fazer!

— Mais alguém sem habilidade artística?...rs

¹⁴ Narrativa produzida a partir da oficina “Brincando de circo” proposta por Daniela Matielo e Carvalho Eda. 24/10/2019.

Em seguida, vejo a minha colega Carla tentando se equilibrar em cima de uma garrafa pet de plástico, cuja tábua de madeira parecia virar de tão bamba...

Me senti criança novamente... por alguns instantes senti que poderia sonhar, mas a tábua da garrafa pet virou... e a brincadeira não seria tão fácil assim... o tempo todo me desafiava... vou conseguir... vou conseguir....

Metanarrativa de “*Brincando de circo*”¹⁵

Paulo Freire nos diz com toda razão que “conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica “invenção e reinvenção”. A partir deste pressuposto, levando em consideração a oficina que nos foi dada, observo que só aprende, utilizando as próprias palavras de Freire, aquele que se apropria do aprendido.

Deste modo, a interação com o outro passa a ser um fator preponderante para que este aprendizado se realize. Ao jogar as bolinhas coloridas para o alto e apanhá-las com uma certa rapidez, de início me pareceu ser algo simples, mas que na prática se tornou tão complexo, que precisei da ajuda da nossaicineira Daniela que gentilmente em dupla me ensinou a fazer malabares como no circo.

¹⁵ Metanarrativa de “*Brincando de circo*”.

Penso desta forma, na importância da escola como espaço significativo de socialização, mediado pela linguagem em seus diferentes contextos de realização.

Narrativa de “Agrupamentos produtivos em sala de aula”¹⁶

– Vou entregar para vocês uma avaliação com seus respectivos níveis de proficiência, eu fiz isso pensando no trabalho desenvolvido pelos meus alunos...

– Espere aí, para tudo! Quem somos nós neste momento? Professores? Alunos?

– Agora vocês serão todos alunos! Disse aicineira Cremilda.

– Ah, então você não precisará nos contar de que modo foi pensada esta oficina!

Não! Não precisarei! Mas vamos lá!

Cremilda dividiu os dez participantes da oficina em dois grupos, de acordo com seus níveis de proficiência, fazendo com que todos realizassem os testes de acordo com esta classificação

– Aqui tem pegadinha! Disse um determinado grupo!

– Não sei! Me parece ser um erro conceitual! Talvez a aqui dificulte o entendimento dos alunos de um sexto ano.

– Mas isto eu resolvo utilizando dicionários em minha sala
– afirmou categoricamente nosso colega biólogo Thiago.

¹⁶ Narrativa produzida a partir da oficina “Agrupamentos produtivos em sala de aula” proposta por Cremilda R. de Meneses. 17/10/2019.

— Além disso, não concordo com as questões e respostas de Ciências que nos foram apresentadas! Não podemos afirmar que plantas são plantas simplesmente porque são seres autótrofos!

— Autótrofos? O que é isso mesmo? Acho que fugi das aulas de Ciências no Ensino Fundamental.... orelha de pau? Kkk...Pau de orelha? Não saberia responder...

Mas fiquem tranquilos porque duas cabeças pensam melhor que uma!

— Será? Isso é Saresp! Pensei...

A discussão sobre agrupamento produtivo foi bem interessante e me fez refletir sobre a minha própria prática na sala de aula! Já a tessitura da avaliação... deveria ser repensada...

Questionamentos¹⁷

Esta oficina me fez repensar em minha prática diária como professora alfabetizadora dos anos iniciais, no que diz respeito ao combate das convicções que justificam as práticas de transferência de conhecimento como via única para o trabalho desenvolvido na alfabetização.

Penso que uma avaliação em larga escala, como a produzida pelo SARESP, não deva ser reduzida à análise da capacitação técnica de uma criança, mas que deve ser repensada como instrumento de diálogo entre o ensinar e o aprender, possibilitando a formação de cidadãos transformadores de uma ordem social, econômica e política justa.

¹⁷ Metanarrativa de “Agrupamentos produtivos em sala de aula”.

Narrativa de “Formação de Programação”¹⁸

Olhares atentos para um assunto que parecia ser quase impossível de ser compreendido.

— Programadores? Oi? É de comer?

Thiago nos explicou pacientemente sobre o admirável mundo dos programadores...

— Vou entregar a vocês uma folha quadriculada 4x4 e nela terão que desenvolver alguns comandos, conforme o exemplo da lousa.

— É para seguir o modelo conforme o desenho?

— Não tenho muito senso de direção! Disseram alguns colegas...

Naquele momento, algo que nos parecia simples se tornou complexo para muitos!

Timidamente iniciei minha trajetória como alguém que estivesse de olhos vendados e que aos poucos ia se descobrindo conforme os comandos enviados.

— Agora darei a vocês uma folha em branco e alguém do grupo dará os comandos de acordo com as formas geométricas!

Neste momento, eu estava sem um referencial na folha de papel, pois no primeiro exercício havia a sinalização de um quadrado no início e neste apenas um espaço em branco a ser preenchido conforme o que se desejava fazer.

Após concluir esta atividade, pude compreender em detrimento de um todo, que não se tratou apenas de um conjunto de técnicas aplicáveis de maneira mecânica, mas de um fazer

¹⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Formação em Programação” proposta por Thiago de Arruda Esper. 21/11/2019.

pedagógico responsável e impregnado de significados que nos ajudou a pensar na formação de programadores de uma forma diferente e criativa. Percebi que mesmo sendo humana daria conta do recado!

Metanarrativa de “*Formação de Programação*”¹⁹

Como estudante do mestrado profissional em Educação Escolar, pude constatar que esta disciplina sobre escrita da dissertação foi muito importante para a minha formação acadêmica. De acordo com Bakhtin, tudo que é ideológico é signo. Sem signos, não existe ideologia. Para ele, o signo nasce na interação social; logo tanto sua forma é determinada pelos modos de interação social, como seu significado, uma vez que o objeto só adquire significação entre indivíduos. A parti daí, dialogando com a oficina oferecida pelo nosso colega Thiago, constatei que todo conhecimento por mim apreendido foi única e exclusivamente na interação com o outro, neste caso com o nosso oficineiro.

Por se tratar de um tema tão complexo como o da programação de computadores, quase acreditei na impossibilidade de compreender algo que pudesse ser significativo para mim. Como nos lembra o mesmo autor, o signo só existe numa relação dinâmica; se ele for retirado do contexto real da comunicação, deixará de ser signo, transformando-se em mero sinal, estático, monológico.

¹⁹ Metanarrativa de “*Formação de Programação*”.

Experimentação²⁰

— Marjorie, o que você escolherá para trabalhar o conteúdo em sala de aula?

— Eu quero o guache! Eu não tinha ideia de que aquela escolha seria um desafio, praticamente um desastre! Foi praticamente uma aula de experimentação para mim naquele dia!

Nosso colega Adriano atenciosamente havia nos explicado sobre o seu trabalho freinetiano, desenvolvido na área da alfabetização, e da sua importância no aprendizado das crianças.

Aquele material com tintas coloridas, escorria pelas minhas mãos... literalmente... e no decorrer de todo o processo, resolvi experimentar algo novo, passando o pano em cima de todo o meu trabalho, transformando aquela pseudo pintura numa textura de cores e relevos diferentes.

Não sabia exatamente o que estava fazendo... apenas experimentando num movimento “fluídico”.

Experimentando²¹

Adriano Coutinho nos presenteou com uma oficina voltada para as práticas pedagógicas de Freinet. Tal autor sempre se preocupou com a conscientização dos educandos nos seus discursos e práticas. Para ele, os processos de aprendizagem deveriam ser realizados juntamente com a conscientização dos

²⁰ Narrativa produzida a partir da oficina "Os Ateliês de Trabalho da Pedagogia Freinet" proposta por Adriano Longhi Coutinho. 21/11/2019.

²¹ Metanarrativa de “Experimentação”.

alunos inseridos no processo histórico; ou seja, como sujeitos, possuindo uma visão consciente e crítica da realidade.

Dialogando com Bakhtin, em todo o seu trabalho ele coloca o “outro” como um ser imprescindível à comunicação, pois ele se forma na interação e pela interação, envolvendo sempre a presença de pelo menos duas vozes: a voz do eu e a voz do outro.

MARISSOL PREZOTTO¹ LÊ MARJORIE MARI FANTON

Tecendo pontos amorosos e responsáveis para tantos outros...

E a vida vai tecendo laços,
Quase impossíveis de romper:
Tudo que amamos são pedaços
vivos de nosso próprio ser
Manuel Bandeira

Por onde começar a tecer as minhas palavras a partir das palavras do outro de modo que revele um diálogo sensível?

Neste emaranhado de fios que se entrelaçam em diferentes espaços tempos, fui (professora pesquisadora coordenadora mãe esposa amiga filha tia nora cunhada prima) me aproximando das produções que Marjorie fez em um momento do seu percurso formativo como pessoa e profissional que é.

Assim, optei por traçar um pouquinho da metodologia que fui Tateando e compondo a partir de meu jeito de olhar ao me deparar com as palavras de Marjorie, em um espaço tempo de

¹ Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Comunitária de Campinas. Supervisora de Língua Portuguesa do PNAIC-PACTO UNICAMP 2013/2014. Membro do Núcleo de Desenvolvimento do Educador - Unidade Educacional. Coordenadora do curso de pós-graduação Alfabetização e Letramento- IBFE. Doutora em Educação, Pesquisadora do GEPEC. E-mail: marissol.prezotto@gmail.com

autora e leitora que também me fez leitora-autora dos seus registros e do meu próprio.

Na primeira leitura das narrativas e/ou metanarrativas optei em marcar palavras e trechos que me encantaram e/ou me incomodaram. A cada uma das narrativas e/ou metanarrativas que lia, marcava e sentia/percebia as marcas em mim e na própria Marjorie, usei a ferramenta digitação por voz dos documentos do Google para narrar o momento e não perder a captura do instante para depois retomar, tecer e partilhar fragmentos nesta narrativa/metanarrativa.

Neste momento de entrelaçar as palavras, fui organizando as ideias mentalmente e buscando como queria abordar com a autora e com você, leitor, aspectos importantes para Marjorie assim como para mim e para quem está presente no cotidiano da escola.

Me lancei em minhas memórias... olho a tela em branco e algumas palavras saltam em minha mente... vem o cheiro das palavras e das pessoas com as quais convivi. Vejo a imagem de Marjorie tecendo seu percurso de formação e eu, o meu. Quero tecer. Mais uma busca no Google de sinônimos da palavra tecer²: entrelaçar, entrançar, entretecer, fiar, tricotar, compor.

Um respiro. Um olhar para além da tela. Por onde começar?

Nova busca pela literatura e Manuel Bandeira me acolhe. Início as primeiras palavras e procuro novamente quais pontos usar. Lá vem a imagem da moça tecelã³ e pesquiso nomes de pontos⁴ e o ponto pipoca se mostra possível neste instante.

² <https://www.sinonimos.com.br/tecer/> Acesso em: 08 ago. 2020.

³ COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. Contos brasileiros contemporâneos. São Paulo: Moderna, 1991.

⁴ <https://crochepassoapasso.com.br/ponto-de-croche/ponto-pipoca-croche-como-fazer.html> Acesso em: 08 ago. 2020.



Mas por que o ponto pipoca? Porque para ter este ponto é preciso tecer cinco pontos altos em

um mesmo ponto base. Na sequência, você precisa retirar a agulha do quinto ponto e inserir no primeiro dos pontos altos. Pescar a laçada e fechar o ponto fantasia, formando assim o ponto pipoca. Continuar fazendo da mesma forma para compor o tecer. Para decidir como escrever também eu estava tecendo vários pontos em uma mesma ideia proposta...

Dessa forma, pensei em retomar minhas primeiras impressões que foram narradas por mim no gravador de voz do Google e que já estavam transcritas no documento para escolher alguns pontos altos das palavras de Marjorie que, reverberaram em mim outras memórias, possibilidades...mas que estavam no mesmo ponto base: o processo de formação da própria Marjorie e o meu que se encontraram em vários momentos nos pontos base, nas narrativas dela e agora na minha. Me atiro novamente à leitura, com maior foco e intencionalidade nas narrativas/metanarrativas de Marjorie e nas minhas palavras, para encontrar os pontos altos e iniciar a tessitura.

Os pontos se entrelaçam e como fazer a melhor escolha?

Novamente, me distancio das minhas palavras e procuro me ater em Marjorie e seus pontos.

É fato que neste segundo contato, olho com mais atenção e vejo que Marjorie foi ponto a ponto esmiuçando sua escrita e seu próprio processo de autoria ao sempre trazer acontecimentos significativos para ela e para o grupo ao qual fazia parte naquele momento, mas ressaltando que os pontos simples estavam ali

porque é/era neles que se pautava para seguir adiante com seu entrelaçar, ora desmanchando pontos para re.começar um novo ora se lançando em novos com a intenção de mostrar a si neste emaranhado de fios e pontos.

Vejo que a boniteza está nisso: nas particularidades e sentidos gerados e re.velados nos títulos das 14 narrativas e nas sutilezas das situações vividas com uma busca e um esforço ao entrelaçar novos pontos nas 7 metanarrativas partilhadas. Mas só é possível ter o olhar para essa beleza porque também estou experienciando com ela o entrelaçamento de novos pontos que nem sempre são tecidos com tranquilidade e facilidade, porque temos que cuidar dos fios, da agulha e do ponto que queremos produzir.

É com **Pé, pé, pé, mão, mão, mão, coxa, coxa**⁵...numa **Atmosfera oriental** que Marjorie traz seu **Foco de Tensão e Aprendizado** nas palavras e reflexões do seu processo formativo. Quando traz possibilidades em **Recalculando: Ensino e Avaliação Formal** aprofunda temas tão importantes como a **Trans-formação com o silêncio** e (n)**A roda de Conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar** que vão estourando em suas **Pipocas Pedagógicas: Emília Vive!**. Vive tantas outras Marjories e diversas outras coisas que começa **Buscando palavras** e experimentando um outro jeito de sentir e narrar ao trazer a si e o seu corpo em **Brincando de circo**. Muitos **Agrupamentos produtivos em sala de aula** foram feitos assim como **Questionamentos...** para compreender a si mesma e ao outro em uma **Formação de Programação** que foi sentida/percebida em tanta **Experimentação** que só posso dizer

⁵ Trago aqui, neste momento, os títulos das produções de Marjorie em negrito.

que é **Experimentando** que podemos criar tantos sentidos para criar tantos outros possíveis.

O encontro que tivemos hoje, através da oficina de Percussão Corporal, foi mediado por diversas relações. A primeira delas foi o meu contato com o outro, cujo sentimento de pertencimento ao grupo me fez repensar em como isso realmente ocorre. (...) ([Pé, pé, pé, mão, mão, mão, coxa, coxa](#))

— Vamos nos posicionar, respirando lentamente...nos concentrando apenas no momento presente...

E foi assim que iniciamos a nossa oficina sobre Tai Chi Chuan com movimentos relaxantes desenvolvidos para estabilizar todo o equilíbrio perdido pela nossa força vital naquela semana. (...) ([Narrativa de "Atmosfera oriental"](#))

Não há como não ler estes e outros trechos da autora e não rememorar os momentos de formação que teve e os que também já tive em meu percurso. São as oficinas, as rodas de conversa e tantos outros que encontramos/escolhemos participar que cada sujeito experiencia de um jeito e assim tomamos consciência de nós mesmos.

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). A separação, o desligamento, o ensinamento como causa central da perda de si mesmo. Não se trata do que ocorre dentro mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-

se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência (BAKHTIN, 2003, p.341).

É nesta tomada de consciência que as palavras de Marjorie trazem diferentes episódios do mundo da vida, da sua vida com diferentes atividades e vivências que vão compondo seu jeito de ser pessoa e profissional.

Com meu olhar curioso e atento aos pontos que vão sendo tecidos por mim nesta busca do ponto pipoca, sinto que vale retomar que sua experiência é única e irrepetível, inscrita num dado instante e lugar, mas que, ao ser partilhada, reverbera outras possibilidades nela mesma, no outro que estava com ela e em quem está lendo suas palavras. É só voltar em alguns dos seus registros que encontramos essa potencialidade que está narrada em [Narrativa de “Buscando palavras”](#).

Este tema imediatamente me remeteu a diversas experiências, principalmente as escolares, das quais possuía muita dificuldade em passar para o papel aquilo que eu realmente queria expressar.

Nessa leitura que nos toca, que nos faz pensar, que nos provoca, não há como ser indiferente ao que está posto, registrado em palavras e não se sentir imerso no contexto narrado e o que está sendo vivido no tempo presente. Veja que, no trecho acima, Marjorie rememora suas experiências e eu, ao ler, também rememoro as minhas e novos sentidos vão sendo dados.

Assim, em seus pontos iniciais e nos pequenos fragmentos destacados, há uma provocação em mim e na própria Marjorie de uma busca desses momentos de formação que vai ganhando forma e potencializando o jeito de apresentar a importância de estar em contato com diferentes estratégias e linguagens para

que possa tomar conta de si mesma, do outro que está literalmente ao lado e tantas outras vozes que a constituem, mas que nem sempre consegue dar a profundidade necessária nessas relações por estar imersa nos contextos partilhados e vividos.

Em cada escrita, a autora traz seu posicionamento e seu jeito de ver/sentir o mundo, suscitando em mim um diálogo intenso entre o que ela viveu e o que vivi/vivo no chão da escola.

Marjorie e eu temos em comum fatos vividos e experienciados na escola e que nos constituem. Estar no chão da escola e estar em outros espaços de formação faz com que busquemos entender por quais pontos e laçadas estamos entrelaçando e entrelaçadas entre nós e perante o que chega da/na escola (orientações, tecnologias, conhecimentos...), o que a escola faz com isso e o que se cria a partir disso tudo.

Acredito que, assim como eu, Marjorie defende que é necessário ter espaço de diálogo e de formação para que possa se pensar na escola para além do que está posto em várias circunstâncias. É preciso compreender que a escola engloba uma vasta rede de relações humanas e de relações entre o conhecimento, o currículo como está posto e todas as novas possibilidades/conhecimentos existentes na sociedade e ter sentidos atentos para perceber como tudo isso circula, por que circula e a favor de quem circula (ALVES, 2000).

Em sua [Narrativa de “A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar”](#), Marjorie ainda traz a importância das rodas de conversa e de alguns outros espaços de conversa na escola.

Novamente, as lembranças ocupam minha mente e vão se anovelando e formando uma tessitura que se faz urgente partilhar.

As rodas de conversa são espaços de partilha de experiências que promovem reflexões sobre as práticas pedagógicas e sociais do sujeitos que são mediadas por/com/pelos/nos pares com uma escuta sensível ao diálogo e nas pausas silenciosas que ali estão presentes. Nem sempre há uma reverberação no instante em que a roda de conversa acontece, mas ela proporciona um rememorar do que foi vivido para que possa servir de ancoragem para outros pontos e laçadas que estão por vir para todos os participantes da roda, inclusive a professora.

Para mim, ousou dizer que essa estratégia deveria ser mais bem explorada pelos gestores nos diferentes "espaços de conversa" entre outros espaços de formação. A roda de conversa evidencia histórias individuais narradas que vão se entrelaçando a outras e que vão proporcionando certos caminhos pelos quais se pode aventurar outros pontos no emaranhado de fios ali trazidos. É neste espaço que nós, professores, podemos ser ouvidos em nossa inteireza como ser humano. É nele que pode se ter uma percepção crítica e contextualizada para ver/sentir/perceber quais pontos queremos revelar e os que não estão tão aparentes. É nele que nos mostramos autônomos ou não. É nele, também, que a autoria do trabalho docente se concretiza quando se partilha o que se viveu/produziu. É nesse entrelaçar de diferentes pontos que o coletivo vai se constituindo e se fortalecendo porque também se faz necessário ter amorosidade para consigo mesmo e com os outros que estão ao seu redor. É um movimento de ex-posição de si⁶ onde podemos ser ex de nós mesmos e, nos transformar, revelando o processo e legitimando as escolhas e a si próprios.

⁶ Termo usado por Pierini (2014) em sua Tese de Doutorado.

Assim, as narrativas são, como outros espaços de conversa que possibilitam vivermos atenta e ativamente o momento, nos mostrando empáticas, mas sem perder a individualidade (a si mesmo) e o lugar que ocupamos fora deles. Foi assim que fui procurando tecer, desmanchando as tessituras quando necessário para que eu também fosse encontrando ecos nas palavras de Marjorie e nas minhas próprias.

É neste ir e vir que o diálogo se instaura, gerando dúvidas, inquietações, incertezas que levam a outros atos e enunciados que passam a fazer parte de uma cadeia infinita. Aqui a palavra do outro também é sua, uma vez que foi dada para mim.

Assim, vamos nos constituindo como sujeitos participativos e percebendo que o contato com a mesma experiência não é sempre o mesmo ou igual porque tudo é mediado pela palavra, pelo outro, pelo mundo... pela interconstituição ali presente.

Novamente a pausa. Busco os fios. Mexo delicadamente em cada um deles e não tem como não trazer alguns para continuar a tecer: trabalho em grupo e com gestos de amorosidade.

Iniciaremos nossa oficina de um modo diferente... com um jogo de palavras que vocês terão que realizar em grupos, mas que utilizarão a mímica para se comunicarem — disse nossa colega Patrícia de forma muito delicada e atenciosa. ([Narrativa de Trans-formação com o silêncio](#))

Nesta relação proposta de estar com o outro, nós estamos como o artesão que aprende fazendo, sentindo o que está diante dele. Ou ainda, imitando-o, que também é um meio de verificação de possíveis alternativas para agir em determinadas situações que também serão refletidas.

É no trabalho em grupo, com.par.t(r)ilhado⁷ que vamos nos vendo e nos sentindo pertencentes, legitimando nossas identidades nos variados espaçotempo de formação. Para pertencer tem que partilhar o que se vive e o que se experiencia, para que assim se possa criar um laço afetivo e profissional com referências e valores que podem ou não se estender para além do cotidiano.

Quando Marjorie traz que o outro se coloca de forma muito atenciosa e delicada, mostra que conhece a dimensão do sentimento, da prática e do pensamento das outras pessoas. Ao ler essas palavras, Marjorie já elaborou, conflitou com suas próprias experiências e vivências. Diante desse encontro, não tem como não pensar as nossas próprias questões a partir dos planos ético e estético. No nosso olhar para o outro, naquilo que se produz nesta relação, criamos simbolizações, sentidos e marcas para nosso modo de ser no mundo. Dessa forma, o processo/percepção de identificação/reconhecimento proporciona um princípio de completude e acabamento estético do outro que não acontece necessariamente em uma sequência cronológica (BAKHTIN, 2003, p.47). Por isso, o narrado nos afeta em relação àquilo que pode ter sido vivido em outro tempo e se configura como memória, ou nossas perspectivas futuras.

O trabalho com.par.t(r)ilhado e as relações de afeto são pontos/marcas importantes que Marjorie traz em sua tessitura, mas que nem sempre consegue fazer com que estes se tornem pontos pipocas porque ainda está se constituindo como autora e

⁷ O termo com.par.t(r)ilhado foi desenvolvido por Prezotto (2015), ao se referir à importância de estar com o Outro na caminhada que se estabelece ao longo da formação docente.

o excedente de visão ainda é um ponto a ser experienciado com maior intensidade.

Como leitora vou percebendo sua trajetória de autora e preciso destacar a importância de se narrar sobre o que se vive na escola e em outros espaços de formação, porque são espaços de encontros e sentimentos que produzem conhecimento. Quando Marjorie narra sobre o que vive e sabe, partilha com o grupo, comigo neste momento e com você, leitor, está desvelando segredos de si mesma e do que se vive nesses espaços que reverberam em tantos outros.

Assim, sua escrita se torna pesquisa e me convida a pesquisar sua própria trajetória — e, porque não, a minha que se constitui constantemente porque sou um ser inacabado. Ambas estamos nos esforçando e procurando elementos possíveis em nossa cultura, em determinados espaçostempos produzindo sentidos, referências e significados que orientam a ação humana e o entendimento da própria existência.

Nesta partilha narrativa por escrito do que se vive e de produção de conhecimento, ainda mostramos o que valoramos (mesmo que, muitas vezes, de maneira inconsciente) quando representamos o mundo por palavras que são povoadas de tantas vozes e que dão vida ao sujeito e ao acontecimento.

Lógico que há certa provisoriedade em tudo isso porque há limites, para Marjorie e para mim, porque há diferentes perspectivas que nos confrontam e que vão dando novas nuances aos pontos trazidos por nós nesta tessitura que nem sempre estão a nossa compreensão, mas que vão se complementando e deixando outros pontos em aberto para que esboçemos outros problemas e re.inventemos outras reflexões/ações/mudanças.

Essa é a lindeza de contemplar a narrativa (do outro e a sua própria) porque podemos praticar (como já disse, não é fácil e nem sempre é possível) o excedente de visão que é a possibilidade que o sujeito tem de ver mais do Outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior do Outro para a constituição de um indivíduo. Bakhtin (2000, p. 44) afirma que o excedente de minha visão, com relação ao Outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse Outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se. Enfim, o sujeito olha o Outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui a Outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha (PREZOTTO, 2015).

Outro encantamento é simplesmente ler/sentir/observar as palavras e os momentos vividos (porque houve momento vivido por Marjorie que foi transposto em outro no instante da escrita que teve outra ocasião quando leu e outra ocasião quando li e tantos outros momentos que virão em novas ou velhas leituras...) sem julgamentos, mas procurando indícios de compreensão (dinâmica e fluída) que produzirão ações próprias. Mas para isso, é preciso escutar sensivelmente para agir sem deixar se envolver em fios e pontos prontos e estanques que não permitam experimentar um novo jeito. Isso será mais tranquilo de acontecer quando estamos em pequenos grupos como Marjorie narra em seus escritos porque a amizade se mostra solidária e repleta de gestos de acolhimento para expor nossas fragilidades, medos, angústias, sucessos, sonhos... nas redes da

vida e nas improvisações que experimentamos em diferentes momentos e espaços de formação.

Poderia escolher outros pontos base, mas neste momento decido fazer uma pausa no tecer e elenco alguns aprendizados implícitos vividos por Marjorie e por mim ao realizar a leitura de suas narrativas, quando retomo meus apontamentos iniciais e que poderão servir para outros pontos....

- escrever é partilhar memórias
- os espaços de capacitação/formação precisam ser ocupados com amorosidade, responsabilidade e empatia
- é possível trabalhar nas brechas para que o trabalho prescrito não paralise o que é urgente e necessário
- experienciar outras práticas nos espaços de formação para que possamos fazer com os alunos
- a intencionalidade pedagógica precisa estar visível para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem
- conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro
- a arte é porto seguro e respiro para continuar o caminhar
- praticar a partilha exige esforço e flexibilidade
- o fazer pedagógico é impregnado de sentidos e significados
- o inesperado é momento de aprendizado...



Neste emaranhado de fios e pontos, acredito que muitos pontos pipocas foram sendo entrelaçados, ora seguindo as orientações, ora tentando novas possibilidades, mas não poderia deixar de colocar que a singularidade de Marjorie me acolheu e fez com que

re.visitasse alguns pontos já conhecidos e outros com novas maneiras de tecer. Foi um re.encontro com outras perspectivas para este momento em que vivemos o ensino remoto emergencial. Foi um respiro de pausas neste cotidiano, quase impossível de romper, que precisamos nos encontrar e ancorar outras práticas e perspectivas de mundo ‘vivos no nosso próprio ser.’

Nesta pausa e não finalização, convido você, leitor, a retomar os registros de Marjorie após essa leitura, percorrer seu caminho e desmanchar alguns pontos para aprofundar outros, para que o singular reverbere, provocando novas inquietações/olhares para irmos nos constituindo professores-pesquisadores da própria prática que não estamos indiferentes ao que vivemos e ao que o outro vive. É revelar que há um coletivo aqui/ali e que a apreciação da tessitura de cada um precisa ser com.par.t(r)ilhada com as pessoas com as quais convivemos dentro e fora do espaço da escola e de formação, para que possamos cada vez mais nos afeiçoar aos pontos que a vida nos dá!

Referências

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. in ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. RJ: DP&A, 2000.p.111-120.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PIERINI, Adriana Stella. *Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano – com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si*. Campinas, SP: [s.n.], 2014. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254088> Acesso em: 15 ago. 2020.

PRADO, Guilherme; CUNHA, Renata Barrichelo (orgs). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

PREZOTTO, Marissol. *O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria*. 229p. Tese (Doutorado em Educação). FE, UNICAMP, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254048>> Acesso em: 15 ago. 2020.

ADRIANO COUTINHO

Sou um professor da infância, na Educação Infantil, da prefeitura municipal de Campinas, desde 2009. Passo minhas tardes com os pequenos no CEI Agostinho Páttaro. Sou um militante da pedagogia Freinet, assim me tornei formador. Me formei em pedagogia pela Unip e sou especialista em pedagogia da infância e educação de crianças pela Unicamp.

dri.longhicutinho@gmail.com

Iniciando as oficinas¹

Durante minha vivência musical, pensei que se trata de uma linguagem que possuo mais dificuldade, mas que gosto muito de vivenciar e sentir o momento e a experiência.

Na oficina iniciamos com gestos e movimentos simples da área musical, tive dificuldade nessa experiência inicial, nas propostas iniciais comecei reproduzindo a bula/legenda da

¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

partitura, até me esquecendo das pausas, silêncios e tempos, sendo uma repetição que nem parecia música.

Depois desse momento inicial, fui adequando e dialogando com os gestos musicais e com a música, incluindo os tempos e pausas, bem como presenças e ausências.

Após esta oficina percebi que música é presença e ausência, sendo que há presença de gestos e vozes e há o silêncio e pausas como uma presença da ausência. E a música não é só repetição e junção de gestos e vozes, há os tempos musicais, a melodia...

Nessa experiência fui, ou melhor, aprendi, me relacionei e me aproximei das observações e leituras de partituras, e de como esses símbolos e legendas se materializaram em música na prática.

Para mim foi um rico e potente movimento, construindo, assim, uma experiência positiva e significativa na relação com a música, sendo um movimento inicial com a linguagem musical, que foi desafiante, difícil e prazeroso ao mesmo tempo.

As oficinas pedagógicas e os diálogos com Bakhtin e Marx²

Olhando para o encontro passado de 15/08, focando nas discussões do texto “Linguagens, valores e ideologias” de Susan Petrilli e nas experiências com canto e música e agregando as leituras solicitadas, penso em narrar o vivido.

Com as perspectivas de Bakhtin e com as experiências das aulas, bem como com o que já li sobre coletividade, vejo esta disciplina de Oficina Pedagógica I e II como potente, pois terá um percurso de produção coletiva de conhecimento, diálogo

² Metanarrativa de *Iniciando as oficinas*.

com a realização de oficinas pelos estudantes, não será um caminhar sozinho, mas coletivo com uma professora mais experiente, e pela metodologia narrativa de linguagens e interpretações.

Quando olho para Bakhtin e Marx, vejo que o trabalho que possibilita o aprender e o desenvolvimento humano, e não um aprender para o mercado de trabalho.

E nessa relação com essa experiência musical, vivenciei esta oficina não pensando em aplicá-la no trabalho, mas como uma experiência em si, como um afetamento e algo que me atravessa, como um aprender para a vida e para o desenvolvimento do ser humano.

Tsuru³

Respiração, postura, movimentos, repetições, subjetividade... eis que vivenciamos uma oficina de Tai Chi Chuan, ministrada pela aluna Helouise, da nossa disciplina de Oficina Pedagógica I e II, com a professora Liana Arrais Seródio.

Essa foi a primeira oficina ministrada por uma aluna da turma, foi bem novo e potente, iniciarmos essa construção coletiva com todo o grupo, de forma não centrada na professora responsável pela disciplina.

A Helouise iniciou a oficina já com uma respiração mais lenta, entrando no clima de uma atmosfera da cultura oriental. O tom de voz mais baixo da responsável pela oficina e uma música no diálogo com a visão oriental, mesmo sendo colocada no meio da oficina, foi fundamental para criar essa atmosfera agradável.

³ Narrativa produzida a partir da oficina “Atmosfera oriental” proposta por Helouise Milene de Oliveira Fernandes. 22/08/2019.

Foi uma atividade bem nova para mim, mesmo havendo e possuindo uma dificuldade em atividades com corpo, percebo em minha visão que tive menos dificuldade nessa do que na oficina musical. No fim gostei muito dessa experiência do Tai Chi Chuan, muito por esse clima mais tranquilo e calmo, tenho muita vontade de repetir essa vivência.

No momento final da oficina, confeccionamos — ou melhor tentei fazer um Tsuru. Foi como eu já esperava, pois sempre tive dificuldade e nunca gostei de trabalhos manuais, me atrapalhei no passo a passo dado pela Helouise. Durante todo caminhar da oficina não consegui finalizar e me perdi no processo, me desestimulei e não finalizei o Tsuru.

Mas mesmo com toda a dificuldade foi uma boa experiência e foi potente vivenciar todo esse percurso.

Tai Chi Chuan, origami e minhas experiências⁴

Olho para a oficina de Tai Chi Chuan e de origami, para as discussões das aulas e para o texto "Linguagens, valores e ideologias", de Susan Petrilli, bem como para as nossas experiências formativas e de vida.

Penso na metanarrativa, sendo uma continuidade — sequência da narrativa, um texto no diálogo com outro relato — , assim me aventuro e lanço um olhar sobre os elementos acima, muito além da outra narrativa.

Com singularidades, semelhanças e contradições vejo as oficinas de Tai Chi Chuan como constitutiva do meu ser, pois ao passar por essa experiência, não sou o mesmo Adriano do início,

⁴ Metanarrativa de *Tsuru*.

mesmo que tenha dificuldades e resistência e não tenha finalizado a proposta da oficina.

Vejo que ao divulgar uma prática e ao realizar algo diferente, acaba-se instituindo outra cultura, por isso apesar de não ser fácil, entendo e valorizo as potências das oficinas da disciplina, como forma de criação e autoria, não só reproduzir o mundo como ele está, e na relação com outras e muitas linguagens.

E nessa relação docente e de produção do conhecimento com o outro, entendo essa realização de oficinas coletivas como uma singularidade de constituição do indivíduo, na relação com o aprender, acolhendo e contemplando múltiplas singularidades, aprendizagens e linguagens.

Os documentos históricos e nossas experiências e relações coletivas⁵

Na experiência da oficina de hoje, 29 de agosto de 2019, utilizamos o recurso tecnológico — não como foco na tecnologia em si, mas como meio para acessar documentos históricos e série documental.

Como a oficina de hoje teve um diálogo com a história, e por ser uma área de conhecimento que sempre gostei e tive afinidade, digo que gostei muito, apesar de ter sido sobre um tema denso e pesado, como ditadura militar, tortura e repressão.

Olho e me debruço sobre a série documental da “Comissão da Verdade”, mais especificamente para/nos trechos de crianças

⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

torturadas e afetadas pelas ações do regime ditatorial, sendo relatos integrantes ao relatório da comissão.

Fiz essa opção, pois trabalho, atuo e pesquiso sobre a infância, e essa questão de tortura e violação dos direitos das crianças me afeta e me indigna muito.

Os trechos: “não me sentia humana por muito tempo”; “tenho medo do contato social com as pessoas”; “tenho crises de enxaqueca até hoje”, entre outros, são trechos e relatos que me espantaram. Fica claro que a tortura física e emocional contra essas crianças e familiares deixou marcas profundas, na alma e no corpo das então crianças — e hoje adultos —, até os momentos dos dias de hoje.

Metanarrativa de Os documentos históricos e nossas experiências e relações coletivas⁶

Trechos e falas: “não me senti humana por muito tempo”; “tenho pavor de pessoas com farda”; “minha filha tentou suicídio na minha frente”; “ficava com o velocípede com homens armados em volta”; “você foi presa porque fala o que pensa”; “já estou preparada para voltar ao Brasil”; “não vou falar o que penso, só vou brincar”; “tenho crises de enxaqueca até hoje”...

Por essas falas e relatos fica evidente o corpo-pensa-sente, pois os atos de tortura e violência realizados com as famílias e as crianças causaram sofrimentos no corpo, na alma e na mente, deixando marcas até os dias de hoje.

⁶ Metanarrativa de *Os documentos históricos e nossas experiências e relações coletivas*.

Por essa oficina vi que a história vai muito além do livro didático, mas sim com documentos reais do que ocorreu em determinado tempo e momento histórico.

Aqui, vejo a história não como a análise de um único documento e material, mas sim focando na série documental, no olhar histórico, não sendo um único olhar e nem uma verdade absoluta, mas sim com foco para o caminhar, para o percurso histórico e para o cotidiano de determinado tema e assunto da história.

E relacionando a história com as narrativas, se traz um olhar para o cotidiano das relações e do coletivo, dentro de uma cultura sobre a nossa percepção do que afeta e provoca o/no outro. Na vida e no momento da vida estamos por inteiro nas relações coletivas.

Essa escrita e o narrar não é só meu, vem do que eu faço, do como me constituo e do que me afeta, por um olhar e lugar coletivo, e em diálogo com o meu/nosso percurso histórico.

Matemática e Avaliação⁷

Chego depois do início do encontro nesse dia... já tumultuando a oficina... todos fazendo uma prova... olho incrédulo... penso comigo...oficina de matemática. Creio que sim...

Bom, chego e começo a fazer a prova, logo me remeto ao tempo de aluno na escola que ia muito mal e detestava – e ainda detesto a matemática.

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal” proposta por Filipe Ventosa de Toledo Mello. 05/09/2019.

O assunto era teoria dos conjuntos... respondi pelo que achava... muita coisa não sabia mais, ou melhor, não me lembrava mais. Afinal, matemática não é algo que me afeta.

Em seguida, assistimos a uma aula de matemática da coordenadora da escola do Felipe. Era uma aula tradicional... muito discurso oral... um falatório só... pouco entendi da aula e do assunto.

Depois brincamos e jogamos com atividades práticas, colocando números em círculos, e cada um com um número... fomos nos posicionando... em uma reta numérica... queria ter tido essa aula de matemática, da teoria dos conjuntos, quando criança.

Fizemos a “prova”, agora, após brincar e jogar, e assim entendi e compreendi mais do assunto, até gostei. Fui melhor nessa avaliação e sabia mais da questão da “prova”.

Não que agora ame a matemática, mas a proposta do Felipe fazia sentido... uma matemática com simplicidade e relação com o lúdico.

E a Educação de Jovens e Adultos nesse contexto...⁸

Após duas semanas sem vir nas aulas... chego meio perdido... um tempo já sem participar das oficinas e escrever narrativas... Bom vamos lá narrar...

Tema da oficina de hoje: EJA - Educação de Jovens e Adultos. Universo que pouco conheço... sempre me remeto ao Paulo Freire e às pessoas que não tiveram seus direitos públicos subjetivos garantidos. O aluno da EJA é visto como alguém que

⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Texto, contexto e retextualização” proposta por Luciana Vendramel de Oliveira. 10/10/2019.

tem uma segunda chance... mas será que não é a escola que está tendo uma segunda chance de conquistar os alunos?

Voltemos à oficina, fomos divididos em grupos definidos pela Lu. Recebemos alguns textos... logo identifiquei um trecho da música-poesia “Uma casa muito engraçada” e outro texto quase incompreensível... um texto do sermão do Padre Vieira... não entendia nada.

Depois fomos reagrupados pelo nível de dificuldade... fiquei no grupo mais elementar, de menor elaboração da aprendizagem. Construímos o texto-poesia “Casa muito engraçada”.

Mas será que é necessária mesmo uma separação por idade e grau de dificuldade... penso em outras possibilidades... como os agrupamentos múltiplos da educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Campinas... uma grande dificuldade, mas que acolhe as singularidades e toda a diversidade.

Gisele, como diretora e Luciana, como o sistema. A cada solicitação da escola e da direção, coloca-se o empecilho da sistematização: algo tão presente para nós. A direção tenta dar um jeito: ninguém precisa saber. Demos chocolate para os alunos. Dificuldade e jeitinho, para o sistema o que não pode é a escola dar um jeitinho... tão presente nas escolas e no cotidiano.

E qual é a palavra? E os seus significados?⁹

No dia de hoje fizemos e participamos da oficina de “Buscando Palavras e Jogos da Infância”, coordenada pela aluna Carla Kaori, que consistia em uma relação com desenvolver o

⁹ Narrativa produzida a partir da oficina “Buscando palavras” proposta por Carla Kaori Matsuno Uehara. 17/10/2019.

repertório do aluno, sendo esta uma ação e prática comum referente ao processo de alfabetização, tão presente na escola.

Houve uma primeira potência ao ver os vídeos explicando o que é felicidade de modo poético e singular, pelas crianças, como o Levi que disse que Felicidade é Brincar.

Na oficina, em si, no primeiro momento cada grupo tinha que descobrir e explicar certa palavra, como uma mímica, sem o uso das palavras. E na outra rodada tivemos que explicar determinada palavra sem usar certas palavras, sendo que esta rodada foi mais difícil e complexa, pois tínhamos que pensar em o que não falar.

Gostei muito de participar desta oficina, me remeteu muito ao tempo do jogo de mímica da minha infância.

Essa oficina traz a palavra, para além da definição do dicionário, mas com “multi-sentidos variados” e com múltiplas definições. O interessante foi que nas duas rodadas tive que explicar palavras de universo da informática... Pen drive e notebook.

Foi uma experiência com diversas falas... TV: temos no século 21 e à cores... barata: tem sete saias. Felipe olhou com estranhamento: o que é isso? Que? Uma música? Patrícia descobriu nesse dia que filó era o tecido e não o nome da barata...

O corpo e o circo¹⁰

Já iniciamos a oficina falando uma palavra que remetesse à Educação Física... logo digo: aversão. Não pela Educação Física

¹⁰ Narrativa produzida a partir da oficina “Brincando de circo” proposta por Daniela Matielo e Carvalho Eda. 24/10/2019.

em si, mas pela lembrança das aulas, de quando criança que era só futebol, e que nunca gostei.

Fomos para experimentação dos materiais, como era de se esperar — pela dificuldade que sempre tive em Educação Física — fiquei mais conhecendo as bolinhas de malabares, fiquei no máximo na tentativa de fazer os malabares com 2 bolinhas, sem sucesso. Com 3 bolas... nem pensar.

Cansado da tentativa busquei a experiência com o barangandã... Agora sim encontrei... era algo que gostei de vivenciar, muito pelo meu universo de docente da infância.

Agora, olhando para as atividades de equilíbrio... nem tentei... já me via caindo... diante dos olhares dos que passavam. Pé de lata — já duvidava que aguentaria meu peso — se tentei...jamais.

E os agrupamentos...¹¹

Hoje na oficina de “Agrupamentos Produtivos”, a Cremilda iniciou entregando cartões com níveis de proficiência: avançado, adequado, básico e abaixo do básico. Recebi a prova de abaixo do básico, logo me remeteu ao tempo de aluno na escola, pois tinha esse desempenho nas provas de matemática e exatas.

Nos agrupamos com outros níveis de desenvolvimento mais próximos, me juntei com o básico, logo me lembrei do que discutimos sobre agrupamentos produtivos na alfabetização no GRUPAD - Grupo de Alfabetização em Diálogo, vinculado ao

¹¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Agrupamentos produtivos em sala de aula” proposta por Cremilda R. de Meneses. 17/10/2019.

GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada), da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Também me lembrei do que já li e estudei sobre a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) de Vigotski, com isso tudo fui dialogando com a turma e com a proposta da oficina.

Recebemos depois essa prova do SARESP, teoricamente fácil, e na questão de ciências, inferi que uma figura era uma horta ou roça, depois achei era uma imagem de desmatamento, e aproximando vimos que era uma tubulação de esgoto. Assim, mudamos a resposta, logo que percebemos que inferimos errado, logo após ler o comentário da questão.

Na questão da dengue respondemos avaliando e propagamos que a resposta era: que a dengue deve ser combatida diariamente, mas que também não é preocupação do governo. Mas essa crítica ideológica contra o governo é proibida hoje... uma determinação marcante.

Fizemos depois um debate bem proveitoso, diante da má elaboração das questões e do linguajar inadequado, se faz urgente reelaborar metodologias e práticas, pois não há um único modo, todo saber é válido e deve ser considerado acadêmico.

Fiscalização ou direito?¹²

“De olho na escola”... esse era o nome da oficina. Fiquei bem apreensivo sobre o que seria... pensei ser sobre gestão democrática.

¹² Narrativa produzida a partir da oficina “De olho na escola” proposta por Gisele Cristina Biondo Martins. 07/11/2019.

Gisele iniciou a oficina apresentando o aplicativo “De olho na escola”, no qual comunidade e equipe escolhem poderem enviar solicitações, elogios, reclamações e sugestões... isso lembrou da proposta do jornal de parede do Freinet... realmente com outras palavras, mas era bem semelhante.

O aplicativo era de responsabilidade do TCE-SP - Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, pensei logo, o que o tribunal de contas tem a ver com tudo isso? O que pode ser um lado bom de monitoramento e luta de direitos... tudo terá um encaminhamento e o que ficar sem solução? Fica o questionamento. E não podia haver uma exposição de tudo que ocorre na escola sem entender o contexto? E com a questão dos elogios e reclamações com o avanço do projeto Escola Sem Partido... qual será o entendimento da comunidade e família?

Depois disso, a Gisele mostrou um pouco do cotidiano e projetos da EMEI Violeta, em Paulínia, onde é gestora. Pelas fotos pude conhecer sua unidade... em uma relação de conhecer para entender e criticar, como foi dito, pelo aplicativo apresentado. Tudo era bem próximo do meu universo de docente da Educação infantil.

Vimos vídeos e livros coletivos do seu trabalho, de quando era professora... me vi muito em sua prática, por haver uma aproximação com a Pedagogia Freinet... álbuns coletivos dos projetos e livros da vida, em uma proposta freinetiana, na qual também sou formador.

Fomos para a brincadeira... histórias, jogo “pegue-pula”, brincadeira musical “Vou andar de trem”.

Tudo isso é muito próximo do meu cotidiano e das minhas práticas, assim como a Gisele... sou um dos poucos da turma com conhecimento e proximidade com esse universo.

Vi o livro coletivo “Bruxa, bruxa, venha a minha festa”... história que minha turma adora... várias crianças contam essa história.

Gisele terminou a oficina com o texto “Tudo o que eu preciso saber eu aprendi no jardim de infância”..., como esperado por ser próximo do universo infantil... já tinha lido esse texto em reunião com as famílias.

Depois conversamos sobre vagas, segurança, gestão democrática, direito, educação infantil... e muito mais...

A linguagem computacional¹³

Hoje, último encontro formal da disciplina, a oficina do Tiago seria sobre a linguagem computacional e a lógica da programação. Tiago iniciou a oficina com um vídeo que apresentava e mostrava uma caixa de música gigante, que se assemelhava a um computador analógico.

Nesse caso, a programação era dada pela engrenagem, esteira rolante e blocos, na verdade, quem dá as ordens é quem está no comando da máquina e do computador.

Em seguida, nos organizamos em duplas: cada um recebeu um papel com dois quadrantes quadriculados e um da dupla recebeu um desenho, e tinha que dar os comandos, para o outro da equipe reproduzir o desenho.

Comecei com pinte, desça dois quadrados, pinte um, vire a direita, suba dois quadrados, pinte e fui dando os comandos para Liana. Para minha surpresa ficou igual ao desenho recebido, creio que expliquei bem os comandos.

¹³ Narrativa produzida a partir da oficina “Formação em Programação” proposta por Thiago de Arruda Esper. 21/11/2019.

Na minha vez de seguir os comandos me embananei um pouco, mas quando a Liana repetia as orientações, reproduzi o desenho igual ao modelo da Liana, também, para minha surpresa.

Em seguida, nos organizamos em dois grupos e o Tiago perguntou quem não queria desenhar de jeito nenhum, logo me prontifiquei, pois é... vejo que não gosto mesmo!

E descobri que teria que dar comandos para desenharem um sorvete, somente com formas geométricas, já me arrependi, preferia desenhar, mas subestimei a atividade e planejei pouco.

Comecei com os comandos: dois círculos um ao lado do outro, um círculo em cima, um retângulo embaixo dos círculos, um triângulo de ponta cabeça embaixo do retângulo, 3 cobrinhas dentro do triângulo, foram esses meus comandos para o grupo executar.

Logo vi que não ficou muito semelhante, percebi que devia ter mesmo planejado as minhas orientações, para o grupo executar o comando.

Liana dava comandos para fazer uma casa, um desenho mais complexo, mas que no caso do seu grupo ficou bem mais parecido com o modelo. Assim, constatei mesmo que o diferencial é o planejamento, as formas de dizer os comandos e os comandos em si.

E, assim, foi minha primeira formação de tratamento de programação...

Os ateliês de trabalho da Pedagogia Freinet¹⁴

E enfim chega o dia da minha oficina... Como eu queria... foi a última oficina da disciplina.

Depois de muito pensar e pensar... letramento, gestão democrática, educação infantil... qual seria o tema?

Então escolhi por algo que vivencio na minha prática cotidiana com as crianças da educação infantil e como formador de professores. Decidi por uma temática da Pedagogia Freinet... o instrumento do Ateliê de Trabalho.

Iniciei explicando rapidamente sobre a Pedagogia Freinet e sobre a dinâmica dos Ateliês de Trabalho... explicando que utilizo essa perspectiva tanto com as crianças, como na formação de educadores.

Bem, iniciamos a oficina... ateliê de leitura sobre material de Freinet, registro da vivência, desenho, pintura, modelagem com massinha... esses foram os Ateliês propostos na oficina. Eu junto com os alunos, organizamos o espaço dos ateliês, como ocorre com as crianças.

E foram vivenciando, experienciando e fazendo suas escolhas... lendo e conhecendo sobre Freinet, desenhando, fazendo pinturas, modelando com as massinhas, registrando essa experiência, interagindo e conversando sobre a Pedagogia Freinet... como um grande Ateliê de Trabalho e canteiro de obras.

Após essa experiência ... conversas, interações, conhecer Freinet, desenhos, escritas, pinturas, produções... depois fizemos uma grande roda, como no dia a dia com as crianças.

¹⁴ Narrativa produzida a partir da oficina "Os Ateliês de Trabalho da Pedagogia Freinet", que o próprio Adriano Longhi Coutinho ministrou. 21/11/2019.

E nessa grande roda, todos socializaram suas produções, os processos e a experiência em si... foram narrando todo esse percurso da oficina sobre os Ateliês e da concretização de suas produções, os desenhos, pinturas, registro e do conhecer um pouco sobre a Pedagogia Freinet.

Foi uma oficina entre os Ateliês de Trabalho e a Pedagogia Freinet e que se aproximou do universo lúdico da infância, da educação infantil e das(os) “Pebinhas(os)”. E como disse a Liana, uma oficina sobre gente.

**MARIA NATALINA DE OLIVEIRA FARIAS¹ LÊ
ADRIANO LONGHI COUTINHO**

**Minhas palavras constitutivas na relação com as
palavras-sentidos do outro**

Tem mais presença em mim o que me falta.
Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo
o contrário.

Sou muito preparado de conflitos.
Não pode haver ausência de boca nas palavras:
nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.
Manoel de Barros. *O livro sobre nada.*

Um convite para lá de generoso...

Fui convidada para participar de uma generosa/afetuosa roda de conversa, cuja ideia partiu de um trabalho realizado no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na disciplina Oficinas ministrada pela Professora Liana Arrais Serodio. Os participantes foram motivados, em cada encontro, a escreverem narrativas, e num outro momento fazerem uma reflexão da narrativa que haviam produzido. O convite aos participantes era

¹ Mestre em Educação e Pesquisadora do GEPEC . Atuei como professora no magistério público por 25 anos, desses 11 anos na coordenadora pedagógica. E-mail: natalinafarias2203@gmail.com.

fazer o exercício de olhar o que escreveu e, num outro momento, trazer outras ideias a partir da relação da leitura realizada com essa produção.

Manoel de Barros (1977), em seu poema me convida a pensar que se encontra no livro “Livro sobre nada “citado na epígrafe deste texto, me convida a pensar que essa roda da conversa me possibilita me ver melhor quando tenho oportunidade de ler o que o outro escreveu. Falar com o outro em ato responsável (BAKHTIN, 2017) é agir respondendo ao que o outro me diz e aos sentidos que produzi do que ele disse; É falar um pouco de mim porque entro no jogo de interação discursiva. Algo me afeta do que afetou a Adriano Coutinho, com quem tive a honra e o privilégio de dialogar.

Participar deste trabalho produziu em mim um processo de aprendizagem na relação dialógica com os textos de Adriano. Posso dizer que as palavras reveladas nessa relação produziram mudança em mim e no modo que entendo e vejo mundo. Mexeu com a minha consciência da mesma forma como na consciência do Adriano quando escreveu o que escreveu. Essas mudanças acontecem também em muitos colegas que se propõem a escrever narrativas e compartilhar nos vários grupos dos quais participam. Vejo que a dinâmica das escritas de narrativas pressupõe uma escuta do outro e produzem, quando são compartilhadas, uma comunidade de narradoras e narradores que participam dos diferentes contextos sociais. Se houver qualquer tipo de mudança em mim, será efetivada na interação com o outro no processo de interação discursiva, na medida em que penso nelas (VOLOSHINOV, 2018):

A palavra participa literalmente de toda a interação e de todo contato com as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas (...) na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. (VOLOCHINOV, 2018. p. 106).

A ideia então é realizar uma interlocução com as narrativas de Adriano Coutinho. Tenho a expectativa de que surjam questões durante a leitura desse material dos encontros oferecido por ele. Entendo que desse trabalho de leitura ocorrerá um percurso interpretativo e de compreensão das narrativas.

Algumas referências que me orientam...

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos... A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar:
divinare...
Os sabiás divinam!
Manoel de Barros.

As produções do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada têm me auxiliado a problematizar e afirmar cada vez mais a ideia de ciência e produção de conhecimentos, a partir do que produzimos narrativamente do que vivemos, sobretudo na escola. O convite do Gepec é sempre escrever narrativamente processos que nós vivemos, diferentes momentos em que participamos, seja na escola ou em outros

ambientes formativos e educacionais, porque pressupõe a produção de um conhecimento narrativo ao narrar um percurso.

Manoel de Barros (1997, sabiamente diz que os encantos, as entonações, no poema em *O livro sobre nada*. que citei na epígrafe, me diz que os encantos, as entonações, a força que sentimos, ao serem expressos de modos singulares e a partir da subjetividade, podendo ser realizável nas palavras, ocorrem quando estamos em relação com o outro e que a ciência tradicional não dá disso.

Outra referência importante para mim se encontra em Bakhtin (2017) quando afirma que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Ele diz que essa premissa não trata da “coisa morta”, porque estamos tratando do ser falante, circunstanciado por vontades de dizer, posicionar, e responder ao outro a partir de sua compreensão. Nas palavras dele:

(...) O ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; este é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas. (BAKHTIN, 2017, p. 60).

No exercício de metarrar-se realizei um percurso dialógico com Adriano, entro em diálogo com ele e produzo sentidos à minha vida. Bakhtin (2018) diz que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, e que toda compreensão é preche de resposta, ocasionando a alternância das pessoas em situação de diálogo, o falante e o ouvinte trocam de lugar. “(...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2018, p. 23, 26).

Nesse sentido, entendo que a partir dos gêneros do discurso apresentados na obra de Bakhtin (2018), entro num campo da

cadeia discursiva, enunciados vivos, que nos compõem numa esfera que pensa, discute, a partir da vida, conhecimentos relativos ao processo formativo possibilitado numa transição do que falo para um gênero discursivo do tipo escrito (SERODIO; PRADO, 2015). Essa transição e esse percurso são potentes quando me disponho a esse diálogo.

No diálogo com Adriano

A Adriano escreveu um total de 14 narrativas durante o período dos encontros das oficinas. Na maioria delas, ele tenta se aperceber no grupo, e na sua relação com as atividades propostas. Há narrativas a partir de outra narrativa, escrita em dias diferentes. Porém, nem todas seguem o mesmo padrão, na ordem: narrativa e metanarrativa. Notei, nesses textos, os enunciados que se repetem ao longo da reflexão, e o que não foi dito, o que para mim foi um indício do processo formativo de Adriano.

Com esse movimento produzi uma interpretação da minha compreensão do processo percorrido por Adriano, um exercício vivido por mim que escrevo como desejo de querer viver a experiência...

Do desejo de viver a experiência...
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades...
Fazer cavalo verde, por exemplo...
Não preciso do fim para chegar...
Do lugar onde estou já fui embora...
Manoel de Barros.

As narrativas produzidas expressam, todas elas, uma particularidade circunstanciada pela vivência de Adriano com os colegas e enunciados que foram circulados nos encontros e orientados pela temática do dia. Ou seja, as palavras de Adriano nascem de enunciados do contato que ele teve com uma realidade viva, real, em condições específicas de enunciação.

Ao realizar a leitura do conjunto das escritas de Adriano percebi uma posição de entender o vivido. Ele expõe seus sentimentos em várias narrativas, por exemplo, naquela em que ele aponta a dificuldade que sentiu em cantar e movimentar-se com o corpo.

Chamou-me a atenção que os sentidos produzidos por Adriano são de origem do campo da docência da infância. Percebo um posicionamento a partir de conhecimentos no campo da docência com referências freinetianas, que construiu ao longo de seu percurso de trabalho. Na Oficina do dia 15 de Agosto, por exemplo, ele vê sentido na leitura de Mikhail Bakhtin e Marx, e as relações de trabalho, cotejadas com os três autores: Freinet, Bakhtin e Marx:

Quando olho para Bakhtin e Marx, vejo que o trabalho que possibilita o aprender e o desenvolvimento humano e não um aprender para o trabalho. E nessa relação com essa experiência musical, vivenciei essa oficina não pensando em aplicá-la no trabalho, mas como uma experiência em si e com um afetamento e algo que atravessa, com um aprender para vida e o desenvolvimento do ser humano. ([As oficinas pedagógicas e os diálogos com Bakhtin e Marx](#))

Chama atenção também que Adriano expressa em suas palavras os sentidos em ser/estar participante do grupo. Seus

textos revelam um sujeito que em sua humanidade, com sentimento de incompletude. Tanto na primeira narrativa, como na segunda, acredita ter dificuldade no acompanhamento da atividade. Impressão que me permite pensar nessa sensação de incompletude, inconclusibilidade, apesar de depositar confiança nos princípios que regem a oficina. O que concluo é que o processo em que se vê na escrita se estabiliza, porque se incomoda com as mesmas questões: a dificuldade e a potência na formação dos sujeitos que a oficina oferece.

No momento final da oficina, confeccionamos - ou melhor tentei fazer um Tsuru. Como já esperava, pois sempre tive dificuldade e nunca gostei de trabalhos manuais, me atrapalhei no passo a passo dado pela Helouise. Durante todo caminhar da oficina não consegui finalizar e me perdi, me desestimulei e não finalizei o Tsuru. E vejo que ao divulgar uma prática e ao realizar algo diferente, indo outra cultura, por isso apesar de não ser fácil, entendo e valorizo as potências das oficinas da disciplina como forma de criação e autoria e não só de reproduzir o mundo como está, com outras e muitas linguagens. E nessa relação docente e de produção do conhecimento com o outro, entendo essa realização de oficinas coletivas, como uma maneira singular de constituição do indivíduo e na relação com o aprender, acolhendo e contemplando múltiplas singularidades, aprendizagens e linguagens. Mesmo com toda a dificuldade foi uma boa experiência, o que foi potente vivenciar todo esse percurso ([Tai Chi Chuan, origami e minhas experiências](#)).

Porém, na terceira oficina, percebo um Adriano que mobiliza seus saberes e conhecimentos da docência e o que acumula na vida escolar referente aos conhecimentos históricos/sociológicos/filosóficos, movimento possível a partir da oficina temática

proposta por Rafael. Os relatos de tortura da ditadura militar parecem ter mexido com ele, que por mais familiares que poderiam parecer, trouxeram a ele outro sentido: da dor humana, de um humano que causa sofrimentos e dores ao outro!

Por essas falas e relatos fica evidente que o corpo-pensa-sente, pois os atos de tortura e violência realizados com as famílias e as crianças causaram sofrimentos no corpo, na alma e na mente, deixando marcas até o dia de hoje. Por essa oficina, vi que a história vai muito além do livro didático, mas sim com documentos reais do que ocorreu em determinado tempo e momento histórico ([Metanarrativa de Os documentos históricos e nossas experiências e relações coletivas](#))

Outro aspecto que me chama a atenção é a referência de pertencimento colocada por Adriano, que de certa forma se constitui uma proposição de um movimento comum do individual e do coletivo nos espaços que atuamos na escola.

E relacionando a história com as narrativas traz um olhar para o cotidiano das relações e do coletivo, dentro de uma cultura, sobre a nossa percepção do que afeta e provoca no outro. E o que na vida e no momento da vida, estando por inteiro nas relações coletivas. E essa escrita e o narrar não é só meu, vem do que eu faço como me constitui e me afeta, por um olhar e lugar coletivo e em diálogo com o meu/no nosso percurso histórico ([Metanarrativa de Os documentos históricos e nossas experiências e relações coletivas](#)).

Me chamou a atenção o fato de aparecer esparsamente a referência do coletivo nos textos do Adriano. Por isso mesmo me identifiquei com ele posso dizer que me identifico com Adriano. Às vezes sinto o mesmo que Adriano sentiu nessas oficinas: de

querer, desejar, pertencer a um grupo ou coletivo, o que me revela quem eu quero ser! Ou seja, essa sensação (minha e do Adriano), se configura numa réplica a situações de comunicação, ou melhor, interação discursiva a que estamos envolvidos (BAKHTIN, 2018).

As relações que se expressam no conjunto das narrativas são carregadas de forças extralinguísticas, ou mesmo de entonações da própria humanidade de Adriano. Uma arena de luta, da qual eu também faço parte. Como diz Bakhtin (2018):

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas... Nossa idéia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (Idem, p. 59)

Se eu posso compreender quais temas são colocados nesse conjunto de textos, poderia dizer que esses nascem do processo de interação discursiva e da oportunidade em escrever o que escreveu Adriano. Ele realiza um processo de compreensão e interpretação do que sente com o que vive, do que sente com que vê! O que significa que sempre estamos, eu e Adriano, em busca de um caminho para o conhecimento que temos de nós mesmos em relação com o outro e nossa condição de existência no mundo.

Consegui ler que os temas de Adriano: dificuldades com as diferentes linguagens e coletividade são aos poucos enfrentados por ele, na medida em que desenvolve as narrativas e metanarrativas. Essas passam por uma mudança de estilo e composição, trazendo elementos potentes para pensar a formação dos sujeitos quando colocado no desafio de se ver fora dele mesmo. Abaixo um trecho de um dos textos:

Durante minha experiência musical, pensando que se trata de uma linguagem que possuo mais dificuldade, mas que gosto muito de vivenciar e sentir o momento e a experiência. Na Oficina iniciamos com gestos e movimento simples da música, tive dificuldade nessa experiência inicial, nas propostas iniciais comecei reproduzindo a bula/legenda da partitura até me esquecendo das pausas, silêncios e tempos, sendo uma repetição que nem parecia música ([Iniciando as oficinas](#)).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, posso entender melhor a relação do tema, sentido, enunciado e significação do ponto de vista do círculo de Bakhtin, que destaco:

O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta. É isso que constitui o tema do enunciado. (VOLOCHINOV, 2018. p. 228)

Os temas que leio, do que Adriano escreveu, surgem na dinâmica da interação dialógica com ele. Diferente, portanto, de conteúdos, o tema, na perspectiva bakhtiniana, co-relaciona-se com o material verbal em processo real de uso que cada um produz de forma singular e particular.

O tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação – mas também pelos aspectos extraverbais da situação. (VOLOCHINOV, 2018, p. 228).

Em outras palavras, o tema considerado pelo sujeito que lê o que lê, pode não ser o tema da perspectiva do Adriano, mas o que produz do seu lugar social. Também, Adriano produziu o

que produziu circunstanciado pela pluralidade de significações, essas constitutivas da palavra, do material verbal, interpretado por ele em suas narrativas. Para quê? Para comunicar os sentidos que produziu aos seus interlocutores.

Tanto eu como ele reagimos axiologicamente, uma réplica da consciência: “[...] Reação da consciência em constituição à formação da existência” (VOLOCHINOV, 2018, p. 229). Num outro trecho, Adriano diz:

E nessa relação com essa experiência musical, vivenciei essa oficina não pensando em aplicá-la no trabalho, mas como uma experiência em si e com um afetamento e algo que me atravessa, como um aprender para a vida e o desenvolvimento do ser humano ([As oficinas pedagógicas e os diálogos com Bakhtin e Marx](#)).

A proposta de puxar os fios da narrativa anterior e pensar com os enunciados produziu outros sentidos diferentes do qual tinha afirmado inicialmente, da dificuldade nas diferentes linguagens. Para mim Adriano confronta-se, entre uma ordem explicadora das coisas, a uma ordem emancipatória (RANCIÈRE, 2002), em que o sujeito é colocado em situação de interação discursiva.

Em duas oficinas, em dias diferentes, Adriano usa a repetição do discurso! Repete a dificuldade na relação com outro tipo de linguagem, dessa vez a corporal:

Foi uma atividade bem nova para mim, mesmo havendo e possuindo uma dificuldade em atividades com corpo, crio em minha visão que tive menos dificuldade do que na oficina musical. No fim gostei muito dessa experiência do Tai Chi Chuan, muito por

esse clima mais tranquilo e calmo, tenho muita vontade de repetir essa vivência ([Tsuru](#)).

Fomos para experimentação dos materiais como era de se esperar – pela dificuldade que sempre tive em educação física –, fiquei mais conhecendo as bolinhas de malabares, fiquei no máximo na tentativa de fazer os malabares com 2 bolinhas sem sucesso. Com 3 bolas... nem pensar. Cansado da tentativa, busquei a experiência com o barânganda... agora sim encontrei... foi algo que gostei de vivenciar essa experiência, muito pelo meu universo de docente da infância ([O corpo e o circo](#)).

Mas com a repetição, ele se vê de uma posição e percebe que a dificuldade que sente não interfere nos princípios pelos quais ele luta e que o orientam como professor: as diferentes expressões na escola como um constructo fundamental na formação dos sujeitos. Os apontamentos dessas observações ele faz numa metanarrativa, a partir da vivência da escrita da oficina de “taichichuan”.

Com singularidades, semelhanças e contradições vejo as oficinas de "Tai Chi Chuan – Origami", como constitutivas do meu ser, pois ao passar por essa experiência, não sou o mesmo Adriano do início, mesmo que tenha dificuldades e resistência e não finalize a proposta da oficina. Vejo que ao divulgar uma prática e ao realizar algo diferente, acaba-se instituindo outra cultura, por isso apesar de não ser fácil, entendo e valorizo as potências das oficinas da disciplina como forma de criação e autoria e não só de reproduzir o mundo como está, com outras e muitas linguagens ([Tai Chi Chuan, origami e minhas experiências](#))

Enfim, Adriano, nas narrativas dos agrupamentos produtivos e no que desenvolve da pedagogia Freinet, que foi a última oficina realizada, consegue ver-se como é: professor da infância.

A busca de ser o que se é...
Com pedaços de mim, eu
monto um ser atônito...
Manoel de Barros

Na coleção de textos de Adriano, senti que ele fazia uma viagem em busca de si mesmo. Os enunciados apresentam expectativas de vários outros Adrianos. Nesse sentido, compreendo que o lugar da docência parece ser, para Adriano, o encontro com sua plenitude humana, de ser o professor que é! As questões que coloca expressam esse lugar, essa voz, nesse tempo real e dinâmico que transforma e movimenta relações.

Mas será que é necessária mesmo uma separação por idade e... Penso em outras possibilidades... Como os agrupamentos múltiplos da educação infantil de Campinas... Uma grande dificuldade, mas que acolhe as singularidades e diversidades ([E qual é a palavra? E os seu significados?](#)).

Nas narrativas produzidas, bem como nas metanarrativas, Adriano se movimenta o tempo todo, e nessa viagem encontra sua posição e seu lugar: ser professor na Infância. Cada narrativa, num primeiro contato, pode parecer sem conexão e isolada, imóvel, que não diz substancialmente algo que possa promover nossa capacidade interpretativa. Mas encontro um professor que quer e deseja contar sua história, re-significa-lá, relacioná-la com

todos os seus limites humanos, e limites dados por um padrão social! Descobri, enfim, o professor Adriano:

E enfim chega o dia da minha oficina ... Como eu queria... foi a última oficina da disciplina. Depois de muito pensar e pensar ... letramento, gestão democrática, Educação Infantil... qual seria o tema? Então escolhi por algo que vivencio na minha prática cotidiana com as crianças da educação infantil e como formador de professores. Decidi por uma temática da Pedagogia Freinet... o instrumento do Ateliê de Trabalho [...] E nessa grande roda, todos socializaram suas produções, os processos e a experiência... foram narrando todo esse percurso da oficina sobre os Ateliês e da concretização de suas produções, os desenhos, pinturas, registro e do conhecer um pouco sobre a Pedagogia Freinet. Foi uma oficina entre os Ateliês de Trabalho e a Pedagogia Freinet e que se aproximou do universo lúdico da infância, da educação infantil e das "Pebinhas (os)". E como disse a Liana, uma oficina sobre gente ([Os ateliês de trabalho da Pedagogia Freinet](#)).

Enfim, para escrever esse texto, fiz o exercício de ler todos os textos produzidos pelo Professor Adriano Coutinho. Escrevi no meu caderno uma seleção de enunciados; alguns dias depois retornei a esses enunciados e escrevi um conjunto de 11 páginas. Realizar esse exercício se tornou um enorme desafio, porque ao ler depois de um tempo com uma das versões desse texto, corria o risco de avaliar/julgar, ao contrário dos meus propósitos em dialogar. Julguei e avaliei o que Adriano escreveu em alguns parágrafos, porque eu estava me julgando e me avaliando. O outro me dá a imagem de mim mesma. Em *O Homem ao espelho*:

Eu não tenho um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação da minha própria imagem interior. Dos

meus olhos olham os olhos alheios. (...) Eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro.(BAKHTIN, 2019, p. 51; 53).

Ao perceber essa tentativa no exercício de revisitar as várias versões deste texto, os resumos das obras de Bakhtin, colegas interlocutores, meu olhar muda, eu mudo. Eu emudeço! Então me silencio...

Outro movimento importante para mim foram os encontros com os comentadores e organizadores deste trabalho, que também contribuíram para re-direcionar meus comentários a respeito do processo formativo pelo qual traduzi nas narrativas de Adriano. Sem contar as inúmeras vezes que retomei a leitura do que escrevi, pra não correr o risco de falar sobre o que Adriano escreveu, mas sim falar com ele e com o que escreveu, e entrar na cadeia discursiva, colocando-me ombro a ombro.

Penso que o trabalho realizado neste texto, ato-escrita e ato-pensamento, foi esforço para comunicar o que senti ao ler do que sentiu Adriano em sua participação nas Oficinas e, também, expressar um processo vivido de consciência de outras consciências que constitui essa tradução, por assim dizer, de uma consciência.

Que se estenda esse diálogo, sempre na premissa de nos colocarmos não-indiferentes ao outro!

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3ª edição. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

PRADO, Guilherme; SERODIO, Liana. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme et al (Orgs). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2015.

RANCIÉRE, Jean. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VOLOCHINOV, Valentin. (círculo de Bakhtin) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. Américo. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2018.

PATRÍCIA HERNANDES CHAVES

Sou graduada e mestranda pela UNICAMP, professora Bilingue de Libras/Português para alunos do ensino fundamental. Adoro conversar e em uma dessas conversas conheci a língua de sinais, por meio dela, mergulhei em novos aprendizados e comecei a me relacionar com o mundo usando as mãos.

patricia_phc@yahoo.com.br

Relato da 1ª aula 08/08/2019¹

Minha primeira aula desta disciplina me despertou para muitos conceitos, principalmente no que se refere às linguagens, narrativas e a semiótica, estes serão pensados e abordados pensando nas interações, nas relações que acontecem.

Acredito que o que levo hoje desta vivência são as maneiras que elas vão se constituindo.

¹ Narrativa livre.

Essas linguagens vêm ao encontro da minha prática com os alunos, principalmente na educação infantil, espaço em que as linguagens e relações estão mais afloradas.

Relato da 2ª aula²

A experiência de vivenciar a música me causou ansiedade, pois é um mundo que possuo pouco conhecimento. Fiquei pensando em como seria e como faria a proposta. Entrar no ritmo e fazer a música foi desafiador.

Ao receber a partitura, todos aqueles símbolos se confundiam com as letras, então comecei a prestar atenção nos colegas e seguir o que eu observava. A cada acerto uma conquista e então aumentava a confiança para os próximos desafios.

A concentração foi aumentando e o que era para ser difícil se tornava, agora, possível. Nesse momento até me sentia confortável para ter e apresentar as minhas deduções da leitura de uma frase musical.

As descobertas feitas pelos colegas também colaboraram para ampliar os meus conceitos musicais, como por exemplo, a questão da pausa e do silêncio fazerem parte da música e se tornar a própria música. Novas experiências e descobertas foram somando-se e colaborando para diminuir aquela ansiedade inicialmente relatada.

As comparações de nosso aprendizado com a música ao dos alunos me coloca no mesmo lugar deles e me faz refletir sobre a mescla de sentimento que envolve o aprendizado, me

² Narrativa produzida a partir da oficina “Percussão corporal” proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019.

inquietando e despertando empatia para o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um deles.

Metanarrativa de *Relato da 2ª aula*³

Após a aula do dia 15 de agosto, sobre a vivência musical e sobre a discussão do texto⁴ *Linguagens, Valores e Ideologias* da autora Susan Petrilli, as discussões me levaram a reflexões profundas sobre o poder das linguagens, bem como a diferenciação dos seres humanos devido a nossa capacidade de aquisição de linguagem.

Essa capacidade de linguagem que faz e reconstrói o ser humano com capacidade de construção e reconstrução de si próprio e de seu meio. Aqui faço a ponte com a vivência musical a qual experienciei na última aula, em que conseguimos, no decorrer dela, vivenciar essa capacidade de construção de sons com o corpo e reconstrução dessa linguagem por meio destas experiências.

Narrativa de “Atmosfera oriental”⁵

A aula do dia 22 de agosto iniciou-se em uma atmosfera diferente, com a expectativa do desconhecido, do não saber o que aconteceria dentro de poucos minutos. Então, chega a Helouise

³ Metanarrativa de *Relato da 2ª aula*.

⁴ PETRILLI, Susan. Linguagens, valores e ideologias. In: PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo*. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 311-319.

⁵ Narrativa produzida a partir da oficina “Atmosfera oriental” proposta por Helouise Milene de Oliveira Fernandes. 22/08/2019.

toda caracterizada, com sua voz calma, transmitindo uma grande paz e atenuando a minha ansiedade.

Toda a explicação sobre a sua trajetória e a motivação que a levou a escolher o tema da atmosfera oriental foi me preparando para a atividade. Conhecer a história do Tai Chi Chuan e sua conexão com o Kung Fu me trouxe a um mundo novo. Interessante pensar como a simbologia dos chineses incorpora significados diferentes aos que nós ocidentais incorporamos, trazendo símbolos com significados diferentes dos convencionados aqui e que nos permitem vivenciar outros valores e ideologias.

Ficamos em pé e começamos a utilizar nossos corpos para vivenciar a oficina, alongamento e relaxamento foram me desligando do mundo exterior e me conectando ao momento presente. As posições do agradecimento, do cavalo, da água e da força foram construindo sentido a cada repetição, senti que a partir de então o corpo assimilava melhor os comandos, pois como na frase musical, ia utilizando a linguagem do corpo para a expressão da atividade.

A oficina conseguiu dar desafio não só para o corpo, mas também a mente, e quando pensei que a vivência havia se encerrado, nos foi proposta a confecção de um origami: o tsuru, uma ave do Japão que é reproduzida pela dobradura.

Conheço a técnica de dobrar papel desde a escola, onde fazia algumas delas para presentear os pais e os amigos. Foram tantos moldes diferentes na minha infância, mas a falta de prática fez com que esses conhecimentos ficassem adormecidos em minha mente e hoje restam somente a memória das mãos e a facilidade para fazer ou reaprender novos origamis.

Essa atividade, além de me lembrar desse período também me remeteu a minha experiência como professora, na qual fiz três animais do pantanal de dobradura com uma turma de alunos do 2º ano e lembro-me que percebi, enquanto construíamos nossas onças, jacarés e antas, que cada um deles observava e compreendia o comando de forma diferente e mesmo a dobra mais simples poderia ser complicada.

Apesar destes momentos de alinhamento da atividade, conseguimos obter até mesmo “filhotes” dos animais, feitos pelos alunos.

Metanarrativa de “*Atmosfera oriental*”⁶

Ao final da oficina da atmosfera oriental, comecei a refletir sobre a influência da língua e o valor que ela passa e perpassa a nós, estrangeiros desta cultura que se localiza do outro lado do mundo.

Do lado de cá do planeta temos alguns conceitos formados desse povo que vive no extremo oposto, conceitos de um povo organizado, equilibrado, calmo e de sabedoria milenar. Todas essas ideias foram se constituindo a partir de comparações de estilos de vida e são esses conceitos juntamente à língua que formam a identidade de um povo. Identidade que se constitui pelo que é natural daquele grupo específico e que se estabelece de forma forte, dentre outros aspectos, pela língua.

Nesse processo de fortalecimento de uma língua muitos outros aspectos estão envolvidos como cita Geraldi⁷ (2008), como

⁶ Metanarrativa de “*Atmosfera oriental*”.

⁷ GERALDI, João Wanderley. Da liberdade ao direito à expressão: Hegemonias e subalternidades. In: *11ª Conferência da Academia Internacional de Direitos Linguísticos*. Lisboa. Jul 2008.

por exemplo, o enfraquecimento de outra para a valorização da sua própria. Assim como as línguas orais, esse processo de desvalorização da língua por seu discurso também ocorreu com a língua de sinais, esta que é meio de comunicação entre e para os surdos.

Há séculos existe uma pressão para a extinção desse meio de comunicação e pela interrupção de seu desenvolvimento, em muitos momentos da história da surdez foi decidido pela maioria do povo ouvinte para a proibição de sua utilização, a fim de enfraquecê-la e extingui-la.

Assim, como todas as línguas orais, a língua de sinais também conseguiu o *status* de língua a partir do momento em que conseguiu ter escrita a sua gramática, contudo esse processo se deu tardiamente se comparado às línguas vernaculares.

O *status* de língua permitiu a sua utilização em espaços diversos, contudo, como aponta o autor, isso ainda não era suficiente para que os surdos pudessem se expressar por meio dela.

A dificuldade de acesso e a pouca representatividade trouxeram pouco progresso. Por isso, as maiores conquistas em relação a representatividade e a divulgação da língua está se dando com os acessos à internet, pois é por meio dela que se potencializa a sua divulgação, o ensino, a aprendizagem e a expressão desse povo que há séculos tem buscado seu espaço.

Arquivos Históricos⁸

Nesta semana o Rafael nos trouxe uma oficina com uma linguagem totalmente nova para mim. Nunca havia imaginado que os documentos arquivados eram desta forma. Quantas páginas eles reúnem, quanta informação eles guardam e quão pouco isso é divulgado.

Esses documentos que são públicos, devido a sua linguagem e forma de serem escritos, reunidos e guardados escondem essas informações que eram para ser de acesso de todos. Tornar os arquivos públicos, não os tornou acessíveis e, por mais óbvio que pareça, não é para “todos” que eles estão visíveis.

Informações de um mesmo tema, contando com pontos de vista diferentes e fora dos registros usuais, sendo contadas por pessoas que realmente viveram as experiências relatadas e até as coloquialidades da época são arquivadas em um acervo de informações e impressionantes relatos vivos. Outras possibilidades de conhecimento do tema que geralmente são deixadas esquecidas são trazidas à tona por estes arquivos.

Ler as cartas escritas por presos políticos, justificando a sua greve de fome, me permitiu revisitar a história, sentir o desespero e a esperança de solução da situação vivida por alguns deles e ver a forma como isso era banalizado por quem interceptava as cartas.

Nesses documentos oficiais era possível observar nos escritos uma linguagem formal e irônica, pessoas que não tinham medo de diminuir e ridicularizar a situação.

⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “O documento de arquivo enquanto narrativa” proposta por Rafael Fonseca Cardoso. 29/08/2019.

Conhecer os arquivos históricos me fez entender a discussão que torná-los públicos gera, mesmo após anos do acontecido. O conteúdo que eles guardam registra a história do lugar de quem viveu, quando viveu e não de outra pessoa tentando se colocar no lugar do outro, tentando relatar o que este ou aquele vivenciou.

Porém, ao mesmo tempo em que disponibilizar publicamente esses documentos oferece essas possibilidades de olhar por dentro da história, devido à infinidade de arquivos e a quantidade de pessoas que sabem como acessá-los eles continuarão praticamente desconhecidos.

Desta forma, mesmo disponibilizando-os haverá pontos de vista que talvez nunca cheguem a ser explorados, pesquisados, trabalhados e aprofundados causando o desaparecimento de fatos importantes.

Metanarrativa de Arquivos Históricos⁹

Nos arquivos históricos há muita história silenciada, fatos guardados e escondidos pela linguagem de difícil acesso, pela organização não linear/cronológica dos arquivos e pela quantidade de material que eles possuem. Aspectos esses que combinados impõem a visão hegemônica que se quer que seja vista, ouvida e repassada, fato que aponta o poder da língua utilizada e da linguagem empregada.

Um poder que se estabelece pela verdade que se expressa no discurso de Amorim¹⁰ em seu texto: o conhecimento como

⁹ Metanarrativa de *Arquivos Históricos*.

¹⁰ AMORIM, Marília. Alteridade e formas de saber. In: *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*. 2000. Campinas. Conhecimento — O conhecimento como prática

prática social, através do paralelo entre o “saber da transmissão dos mitos e das histórias onde a verdade não se opõe ao erro ou a falsidade, mas ao esquecimento”.

Essa verdade que está sendo apagada pelo difícil acesso aos documentos e como acrescenta a autora: “O feito e o herói não serão esquecidos se sua história puder ser repetida por cada um e passada de geração em geração”.

Nos arquivos históricos essa repetição da história e seu repasse para as gerações futuras são impedidos, desta forma, em algum momento poderemos dizer que tanto os feitos como os heróis que ali se encontram serão e permanecerão esquecidos.

A vivência dessa oficina me inquietou e me fez refletir sobre os acessos que o conhecimento das linguagens permite ou impossibilita de conhecer e transitar por alguns espaços, sejam eles físicos ou digitais.

Como professora, sinto a necessidade de ensinar/transmitir a maior quantidade de linguagens possíveis aos alunos para que eles ampliem seus conhecimentos e tenham acesso a outros espaços.

Nesse sentido, o aprendizado que adquiri a cada oficina tem colaborado muito para que eu conheça e vivencie linguagens, signos e ideologias novas e desconhecidas que me reinventam a cada experiência.

social. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/india.htm>.

Aula sobre avaliação¹¹

Essa aula começou um pouco mais tensa do que as outras, pois, sabíamos que se tratava de uma aula sobre avaliação.

E o que é avaliação para mim? Geralmente um momento de tensão no qual você deve colocar no papel tudo o que aprendeu daquela matéria, mas se era o primeiro contato nosso com essa oficina o que seria avaliado?

Começamos com uma prova de matemática, um componente curricular que tenho afinidade, então ao receber o papel o que encontro?

Imagens para dizer sobre reta numérica. Pensei: “vai ser fácil”, porém ao ler a segunda questão me deparei com uma matéria que não domino, com definições de conjuntos numéricos, reformulei o pensamento: “não será tão fácil assim!”.

Enquanto tentava puxar o conhecimento da memória, um informe do professor: vocês têm 5 minutos. Pronto agora devo correr! Não terei tempo nem de consultar os colegas! Faço tudo o que consigo e entrego a folha, está acabado!

Porém o Filipe inicia a segunda parte de sua oficina, a aula do tema da prova, as ideias vão clareando, contudo, os nomes ainda se confundem. As provas nos são devolvidas e tivemos a oportunidade de refazer!

Oportunidade de outro olhar para o papel, agora, já conhecendo a matéria e as questões, mas mesmo assistindo a aula explicativa ainda restam dúvidas e algumas questões continuavam ecoando.

¹¹ Narrativa produzida a partir da oficina “Recalculando: Ensino e Avaliação Formal” proposta por Filipe Ventosa de Toledo Mello. 05/09/2019.

Afinal o que é aprender? Quem aprende? E qual o papel de quem ensina?

Perguntas que são difíceis de responder, pois dependem de cada um descobrir seu modo de aprender e de ensinar, um movimento que se dá na relação com o mundo e com outro, que depende dos momentos, vivências e experiências de cada um.

Avaliação¹²

Uma só palavra e tantos significados... avaliação. Tantos momentos como esse já passei e ainda passo, agora até em posições diferentes, como aluna e como professora e mesmo assim o signo e seu sentido para mim sempre vem com um peso, o de ser avaliada. Sentidos que se somam e se reestruturam a cada nova experiência.

E afinal o que é para mim avaliação formal? Em rápidas palavras defino avaliação formal como um conjunto de questões que valem nota, que somarão pontos para quantificar o que o aluno conseguiu mostrar/aprender durante um período.

Mas será que é isso mesmo? Um único papel pode reunir todo meu conhecimento de um dado assunto? Por que a avaliação é uma coisa tão assustadora?

Pensando nos signos e nos significados desta palavra, lembrome de Petrilli (2013, p. 315) em sua definição de linguagem, na qual retoma que esta é constituída por pensamentos e consciência, por “signos linguísticos que são signos sócio-ideológicos determinados pela específica organização histórico-econômica e cultural de uma determinada sociedade”.

¹² Metanarrativa de *Aula sobre avaliação*.

Percebo quanto o termo avaliação carrega culturalmente esse significado assustador que vai passando de geração em geração. Pais reafirmam a dificuldade de fazer avaliações para seus filhos e isso é ampliado se nos referirmos às matérias de exatas.

Desde pequenas, crianças vão construindo seus significados do que é avaliação pela fala dos pais e vão incorporando este medo de serem avaliados.

As construções de significados, que ocorrem por meio da linguagem, são exemplificadas no excerto de Petrilli (2013, p. 315), no qual ela aponta que são as linguagens que “modelam a nossa visão de mundo mas são, por sua vez, o produto de específicas relações entre as pessoas, e entre as pessoas e o ambiente ‘natural’”.

Assim, no decorrer de toda a vida escolar essa palavra, avaliação, vai se constituindo nas relações interpessoais e vai modelando nossas percepções do que se constitui em momentos avaliativos.

Nesse sentido, em muitas vezes, a avaliação passa a ser um mecanismo de controle e não de verificação da aquisição de conhecimentos, que está naturalizado pelas linguagens construídas na relação histórico-cultural e pelas relações pessoais, sendo necessário procurarmos modificar esses conceitos para aproveitarmos os momentos avaliativos da melhor maneira.

Trans-formação com o silêncio¹³

A oficina começou bem antes da aplicação, pois nas semanas anteriores eu me questionava sobre o tema, a estrutura e sua aplicação e então no momento da decisão da oficina surgiu-me uma nova dúvida: que nome dar?

Segui o mais simples, o nome do que seria trabalhado: “Libras - Língua de Sinais Brasileira”, entretanto não me identificava com ele. Quando a professora nos chamou a atenção para a significação das palavras, entendi por que o nome dado ainda me era estranho, o nome da língua de sinais não mostrava o que eu queria trabalhar, não explicava a oficina.

Então, voltei a refletir e reestruturar essa apresentação inicial de minha oficina e foi assim que reelaborei o nome e compartilhei com a Liana que me ajudou a ampliar o que eu queria apresentar, intitulando-a assim por trans-formação com o silêncio, desta forma, consegui atribuir significado e sentido ao nomeado.

Pensar no que se trabalhar na oficina foi um desafio. O que de tudo que gostaria de falar seria mais importante para ser trabalhado? Como apresentar? Será que é melhor seguir mais para a prática ou para a teoria, teoria ou prática... acabei optando por esta última, pelo aprendizado vivenciado/ experienciado.

Assim, segui o planejamento, fiz uma oficina dividida em três etapas. Os olhares atentos e até desconfiados do que seria proposto ao grupo. A retomada do nome da oficina vai transformando os olhares em curiosidade.

¹³ Narrativa produzida a partir da oficina “Trans-formação com o silêncio”, que a própria Patrícia Hernandes Chaves ministrou. 19/09/2019.

Na primeira parte cartinhas com alguns sentimentos são entregues ao grupo e após a orientação da atividade meu papel ia se modificando, saía do fazer para observar e gravar, atos que me proporcionaram um novo olhar sobre a atividade, a oficina e o momento. Cada um a seu modo trouxe expressões que representavam o que estava escrito, apontando certo padrão nos gestos de todas as duplas.

A dificuldade na execução de alguns dos sentimentos apontava a necessidade de alguns padrões para que a comunicação se estabelecesse. Padrões que vão além dos gestos, isso porque estes podem ser muito vagos para expressar sentimentos ou ideias abstratas, expressões e mímicas. Essa lacuna estabelecida pela comunicação gestual aponta a necessidade do estabelecimento de regras e convenções, requisitos estruturantes da língua para uma comunicação efetiva. Esta é exatamente a diferença entre a língua de sinais e dos gestos e mímicas utilizadas.

Com isso, o caminho para trabalhar os sinais se abria, a cada novo sinal ensinado, muito mais do que sinais eram aprendidos e compartilhados. As questões e colaborações do grupo me despertaram para olhares outros sobre a surdez, alguns dos quais eu já incorporei e nem me dava conta, bem como, outros pontos de vista sobre a utilização da língua por nós ouvintes.

Esses sinais ensinados tinham o objetivo de mostrar o funcionamento e o uso da língua e nos aproximar da transformação do silêncio. Momento que se iniciava com o telefone sem fio surdo desafiando toda a comunicação. A cada passagem da informação outros olhares e significados foram sendo construídos, modificando a frase original e permitindo a cada um experimentar esse silêncio que muito diz.

Primavera¹⁴

No início da aula a professora informa que entramos na primavera, estação das flores! Repassa com a turma as quatro estações: primavera (estação das flores), verão (período de calor), outono (queda das folhas) e inverno (frio), informando que no final de semana ocorreu a mudança da estação.

A informação fica adormecida enquanto eles brincam dentro da sala, mas ao chegar ao parque as constatações da chegada da estação das flores foram inevitáveis.

– Tia, vem ver!

– O quê?

– Essa flor que achei (um pequeno galho com algumas florzinhas juntas). Deve ser a primavera!

Libras¹⁵

Hoje recebemos a notícia que o aluno surdo da turma será transferido de escola, irá para uma escola de surdos. Ao ser anunciado isso para o grupo, então os alunos se olham e se lembram do colega, um deles levanta-se de seu lugar e diz:

– Pelo menos ele aprendeu Libras.

O grupo entendia que por mais que ele tenha ido estudar em outro lugar ele conseguiria se comunicar, pois no tempo que ali

¹⁴ Narrativa produzida em 23/09/2019, a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

¹⁵ Narrativa produzida em 24/09/2019, a partir da oficina “Pipocas pedagógicas” proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

permaneceu na escola aprendeu o que seria necessário para se adaptar em qualquer lugar: Uma língua!

Metanarrativa de “Trans-formação com o silêncio”¹⁶

Procurei por meio da oficina, mostrar o mundo pelos olhos de quem não escuta e apresentar um pouco destes estrangeiros que vivem dentro de nosso país e estão bem próximos a nós.

Contudo ao acompanhar, por meio das leituras, como foi a experiência da oficina para cada um, a maneira como a vivência chegou e perpassou os indivíduos, como estabeleceram suas relações com o tema e se identificaram com momentos diversos, pude ver as multiplicidades de sentidos que foram atingidos, alguns até que eu não havia pensado e que passam agora a fazer parte de meu repertório.

Nesse caminho as palavras de Petrilli (2013, p. 312) se materializam na minha experiência vivida, retomando o que observei, apontando ser na linguagem e pela linguagem que “o ser humano pode construir mais mundos possíveis” (...) devido à “capacidade de remodelação, (...) capacidade de construção e reconstrução”. E foi exatamente assim, a vivência proporcionou a criação de novos mundos e novos sentidos.

Estes novos sentidos que foram se formando por meio da apresentação de uma nova língua, criaram um olhar sobre signos e significados e no caso da Língua de Sinais Brasileira (Libras) sobre os sinais.

¹⁶ Metanarrativa de “Trans-formação com o silêncio”.

Desta forma, esta vivência estabeleceu também um momento de conhecimento do mundo do surdo, o qual segundo Geraldí (2008, p. 6) permitiu-nos negociar sentidos enriquecendo a nossa experiência, pois "onde há múltiplas línguas, há múltiplas formas de ver o mundo".

Um mundo tão perto e tão distante, perto de sinais que utilizamos em outros contextos que não o da língua de sinais, como por exemplo, nas cantigas populares, como a que associamos ao sinal de casa e ao mesmo tempo distante no que se refere a comunicação mediada pelos sinais.

Portanto, apesar das conquistas de lei para a área da surdez, os indivíduos surdos precisam constantemente lembrar e exigir a utilização dela nos ambientes que transitam.

Narrativa de “A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar”¹⁷

Começamos a aula com uma roda de conversa, item da rotina indispensável nos dias de hoje, tanto nas salas de educação infantil como no fundamental I, mas nem sempre foi assim. Como aluna eu nunca havia experienciado momentos como esses que informam, ampliam conhecimento, exploram novos temas e discutem assuntos diversos.

A nossa oficina teve um diferencial para além da roda: a caracterização das personagens para esse teatro de leitores, isso me permitiu sentir mais próxima da história de Monteiro Lobato,

¹⁷ Narrativa produzida a partir da oficina “A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar” proposta por Marjorie Mari Fanton. 26/09/2019.

parecia que estava ali junto aos personagens dentro da casa de Dona Benta.

História da escrita das memórias de Emília me remeteu a escrita da dissertação, do difícil começo da escrita, das dúvidas para colocar no papel aquilo que está nas ideias e do início com muitos pontos de interrogação, que assim como com a personagem vão acompanhando todo o processo de escrita, algumas vezes em maiores quantidades, outras em menor número.

Assim, a escrita de minhas memórias de infância também passou por esse processo, incerteza sobre o que contar e como começar. Coloquei-me no lugar de Emília e refleti sobre o que é memória e lembrei-me de muitos momentos, porém procurei lembranças das mais antigas, mas essas não são tão claras e por isso são difíceis de serem contadas, retomadas e escritas. Porém, o exercício foi muito bom para reativar na memória cenas e vivências diversas de minha infância.

A leitura dessa memória veio com uma “inovação”, utilizaríamos um sussurrofone. A utilização deste instrumento fazia a atividade parecer uma brincadeira, ler em voz alta (nem tão alta assim) a memória de um colega nosso, utilizando um cano que imitava um fone de telefone.

Precisei ajustar o tom de voz para que eu não ouvisse minha voz muito alta e a velocidade da leitura para compreender todas as palavras lidas.

Por causa do equipamento fui me concentrando na minha leitura e na minha voz. Fiquei imaginando a utilização deste, que também foi apelidado de I-cano (parafrazeando o iPhone, pois lembra um telefone), com a sala toda, quanto os alunos poderiam aprender, prestando atenção em si mesmos, na sua leitura, na sua

fala e no outro que o está ouvindo, pois a atividade nos faz escutarmos a nós mesmos para depois exercitar a escuta do outro.

Memórias da infância¹⁸

A ansiedade pela chegada do natal, a expectativa de ver o Papai Noel e do presente que iria ganhar. Lembro-me de dias antes ou talvez semanas, ver chegando em casa enormes caixas e minha mãe ordenando para nós (eu e meus dois irmãos) não mexermos, pois era um guarda-roupas e tínhamos que esperar o montador vir e montá-lo.

Sei que eu e meus irmãos olhávamos as caixas com curiosidade, mas não mexíamos.

Enfim, chegou o natal, vimos o Papai Noel e ao voltarmos da comemoração na casa de minha tia, encontramos as caixas abertas e sob elas nossas BICICLETAS!!!

Foi uma surpresa maravilhosa!!! Nunca duvidamos que as caixas não guardassem um armário de roupas!!!

Metanarrativa de “A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar”¹⁹

O texto de Monteiro Lobato lido de maneira compartilhada na oficina da Marjorie trouxe para mim as dificuldades de começar, de dar início à escrita de algo, porém não é a escrita de

¹⁸ Narrativa livre.

¹⁹ Metanarrativa de “A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar”.

qualquer coisa, são as escritas das memórias de Emília. Mas o que são memórias?

Memórias são pensamentos antigos. Petrilli (2013, p. 312) aponta pensamentos como “interiorização do verbal”. Assim, memórias são imagens e signos que foram interiorizados e guardados que voltam a ser lembrados por meio dos signos que se materializaram naquele momento.

Lembrar é ressignificar aquela lembrança, aquele momento de outro olhar com outros significados e talvez por isso, seja nas memórias, como aponta Emília, o momento em que os homens mentem mais, pois querem ser lembrados como boas pessoas e porque veem suas memórias a partir de outras verdades.

Ao estabelecer novos significados, criamos outras verdades e são essas novas verdades que acredito que Emília se refira como mentiras.

Diferentes verdades é o tema do texto de Zhukovsky²⁰, neste ele apresenta dois tipos de verdade, a verdade *istina* e a verdade *pravda*, sendo a primeira a verdade de um conhecimento salvador, uma lei, o existente, o original e o real, um saber que se estabelece por meio da experiência, desta forma torna-se única para todos, enquanto a verdade *pravda* é a verdade existencial, relacionada a crenças e exatamente por isso é uma verdade única ao sujeito.

Verdades que nos constituem e nos auxiliam no conhecimento próprio, que se dão a partir da vivência, das linguagens, das lembranças e memórias.

²⁰ ZHUKOVSKY, Vladimir I.; PIVOVAROV, Daniil V.. Istina-Truth and Pravda-Truth: Alienating and Assimilating Knowledge. In: *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences* 3 (2013 6) 334-345. Disponível em: <http://journal.sfu-kras.ru/en/article/9622> Acesso em 05-02-2021.

Todos esses elementos podem ser trabalhados na roda de conversa e é exatamente por isso que esse é um momento da rotina muito rico ao aprendizado, um aprendizado que vai além do conteúdo, de cada um e de si mesmo.

É em ocasiões como estas, reservadas na rotina, que o professor abre um espaço maior para o diálogo com os alunos e é neste momento que eles podem trazer suas memórias para, a partir delas, procurar novas soluções as suas questões.

A roda de conversa favorece o aprendizado e as interações. Vigotski aponta a importância desta relação com o outro, pois é nela e por meio dela que me conheço culturalmente, ou seja, preciso do outro para me constituir sujeito.

Com isso, a história contada na roda tem o objetivo de disparar um tema, um assunto que pode colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um.

No caso dos alunos surdos este espaço é de extrema importância, uma vez que para alguns deles, aqueles que não têm utilização da Libras em casa, este é um dos poucos momentos que lhe é oferecido para dialogar, se colocar, se expressar, conversar, usar sua língua, relacionar as linguagens com o outro e se estabelecer sujeito nesta interação por meio da linguagem.

Texto, contexto e retextualização EJA²¹ ²²

As oficinas me fazem lembrar diferentes momentos de minha vida e por isso lembrei do momento em que trabalhei com um

²¹ Narrativa produzida a partir oficina “Texto, contexto e retextualização” proposta por Luciana Vendramel de Oliveira. 10/10/2019.

²² EJA – Educação de Jovens e Adultos.

projeto na EJA, que atende alunos surdos, assim foram essas memórias que me ajudaram a refletir a vivência da Luciana.

Conforme ela ia conduzindo a sua aula, suas perguntas me provocavam e me aproximavam do ensino da Educação de Jovens e Adultos, suas problemáticas e inquietações.

Com a turma dividida em três, iniciamos a vivência, contudo havia uma aluna que estava de fora, uma aluna que não podia entrar na escola porque não tinha documentos. O que fazer nesses casos?

A escola manda o aluno voltar ou não, liga para a família, deixa entrar só hoje. Surge assim um dilema sobre o que fazer nesta situação? Atende a burocracia ou cede espaço para a aluna entrar e conhecer a escola/aula e ter despertado a sua curiosidade para o aprendizado?

Uma escolha difícil e ao mesmo tempo quase que diária, quando falamos do ensino de jovens e adultos, exatamente por serem adultos que estas pessoas querem e muitas vezes também precisam de atendimento/ensino diferenciado.

Diferenciado e não adaptado, pois, como nos apresentou Luciana no ensino destes alunos, há muitas escolas que modificam os conteúdos de alfabetização de crianças para os jovens e adultos e isso infantiliza estes últimos, deixando-os desmotivados. Falta para este público um currículo apropriado, adaptações de horário e conteúdo flexibilizados a fim de facilitar o início, o retorno, a permanência e o aprendizado dos alunos da EJA.

Todos esses desafios são aprofundados se o aluno que frequenta a EJA é surdo, pois suas histórias são somadas a barreira da língua. Devido ao impedimento linguístico muitos desistem do ensino regular, pois não acompanham as aulas, outras vezes o abandono se dá por causa das retenções

consecutivas. Quando depois de anos retornam à escola, voltam para buscar o estudo que se perdeu na juventude.

Portanto, faz-se necessário e urgente compor currículos que não excluam e não aumentem a segregação destes alunos, pois, eles têm interesse em aprender e em proporcionar essa segunda chance para si e para os estudos.

Metanarrativa de *Texto, contexto e retextualização EJA*²³

Em cada um dos três grupos divididos por Luciana foram distribuídos textos que deveriam ser reunidos de forma que fizessem sentido se retextualizando. Até conseguimos juntar duas partes, mas soava estranho como se um estrangeiro estivesse escrevendo.

Assim, tentando reunir nossos trechos de diferentes textos, tentávamos identificar nosso grupo e nosso saber a partir da identidade do texto e percebemos logo que os textos se completavam com os diferentes trechos dos outros grupos.

Com isso, nos juntamos aos trechos correspondentes da música, de uma crônica e do sermão de um padre e procuramos, assim, nossa identidade, a sequência de cada excerto no texto dos outros grupos. Entretanto, fazendo paralelo com Geraldini (2008, p. 2) essa identidade estava fundada na reunião indistinta “a todos sob uma língua sempre mesma e sem variações”.

Exatamente por ser a mesma língua, o mesmo texto sem variações, o nosso aprendizado havia se homogeneizado, não oferecia desafios múltiplos pois estávamos todos nivelados.

²³ Metanarrativa de *Texto, contexto e retextualização EJA*.

A partir daqui nossos questionamentos mudaram de direção, será que isso era bom? Nossos alunos se sentiriam motivados em grupos de aprendizado que tornem seus saberes homogêneos e os deixassem sem desafios?

O autor acima citado apresenta algumas considerações que podemos entender como a resposta a esse questionamento: “Traduzir tudo para um mesmo sentido é empobrecer a humanidade. Negociar sentidos é enriquecer a experiência humana como um todo e a vida de cada um” (GERALDI, 2008, p. 6).

Nós, como alunos, identificamos que a troca de sentidos que nos foi proporcionada, pelo trânsito nos outros grupos e textos, nos ajudou a enriquecer nosso aprendizado.

Isso não é diferente para o aluno e aqui especificamente ao aluno de EJA, que exige pontos de partida diversos devido a suas diferentes vivências a fim de enriquecer sua aprendizagem e sua experiência humana, despertando o interesse em estudar e conhecer o mundo a partir da experiência científica.

No que se refere ao ensino do surdo, esse processo da negociação de sentidos auxilia e oferece maiores possibilidades de ver, entender, aprender o mundo e de transitar entre diferentes culturas e línguas (português/Libras), enriquecendo as experiências das alteridades.

Esse uso de línguas de modalidades diferentes (do português verbal e da Libras visual-espacial) permite múltiplas formas de conceber a vida e com isso, como aponta Geraldi (2008, p. 6), “instaurar o diálogo dos dominados para construírem, juntos, outras perspectivas de futuro”.

Neste caminhar junto, pode-se modificar e repensar os direitos linguísticos, legais, de conhecimento e de aprendizagem desses sujeitos.

Narrativa de “Buscando palavras”²⁴

Esta oficina iniciou com a definição de felicidade, por alunos de diversas faixas etárias dos anos iniciais, e percebi como uma palavra simples e de conhecimento de todos pode ser significada de formas diferentes.

Carla nos trouxe uma observação interessante sobre o tempo que cada um dos quatro alunos levou para pensar e fazer o vídeo. Percebi que as crianças mais novas não pensaram muito para definir a felicidade e quem mais precisou de tempo antes de ser filmado foi o menino mais velho.

Este pensou e refletiu sobre cada palavra que seria dita e gravada antes de aceitar a filmagem e isso me fez pensar em meu processo de busca de palavras, quais as palavras certas para falar e para escrever.

Como dizer ao outro o que estou pensando de forma que ele entenda o que estou querendo dizer ou expressar? Se vou gravar ou registrar faço como o Levi, penso e repenso, escrevo e apago, gravo e re-gravo até encontrar as palavras que nesses momentos se perdem, se escondem e fogem de mim.

Na segunda parte da oficina fomos convidados a definir uma palavra, sem dizê-la, para que nosso grupo acertasse, ou seja, falávamos o que definiria a palavra em outras situações e isso trouxe ao momento interessantes definições, como foram diferentes as palavras encontradas pelos colegas para que seu grupo acertasse.

²⁴ Narrativa produzida a partir da oficina “Buscando palavras” proposta por Carla Kaori Matsuno Uehara. 17/10/2019.

Esses novos significados para as palavras levantou um repertório tão rico que eu nem imaginava possuir, construir associações em um curto espaço de tempo me possibilitou uma visão diferente de coisas comuns.

Então, entramos na terceira parte da oficina que era a definição de uma palavra sem a liberdade de escolha das palavras, haviam algumas palavras do mesmo campo semântico que não poderiam ser utilizadas, assim, sinônimos e palavras próximas não deveriam ser ditas e, desta forma, os artifícios para definir as palavras deveriam fugir do óbvio trazendo a palavra para outros contextos possíveis.

Foi um exercício e tanto para o cérebro, falar de uma coisa sem utilizar temas próximos, um exercício que bem como apontou Carla fazemos constantemente quando estamos em grupos diferentes, com objetivos diversos.

Vi-me nas reuniões de pais procurando palavras que definiam situações, ou mesmo o filho destes, de forma a explicar e/ou apontar como eles podem colaborar com o trabalho na escola e na aprendizagem dos seus filhos bem como, nas conversas e relações que estabelecem com eles, com a escola, com os amigos e com as outras pessoas que passarem em suas vidas.

Metanarrativa de “Buscando palavras”²⁵

Ao buscar as palavras que traziam diferentes significados procuramos novas interpretações, novos caminhos que auxiliassem nosso grupo a acertar o que estava escrito em nossos papéis.

²⁵ Metanarrativa de “Buscando palavras”.

Com isso, levantamos novos sentidos e novos significados, pois como Petrilli (2013, p. 311) ressalta “a interpretação que dá significado é orientada segundo um sentido e segundo uma significatividade”. Assim, construímos sentidos diversos a partir da interpretação de nossos colegas sobre os temas.

Apesar da mudança de olhar sobre as palavras e sobre outras possibilidades de sentido, não conseguimos fugir da função ideológica do signo: “uma orientação interpretativa respondente que, como tal, deve ser necessariamente expressa por um signo” (PETRILLI, 2013, p. 311). Signo este que se materializava em novas palavras e outras ideologias.

Precisávamos de novos signos para representar nossas palavras, o que só se tornava possível devido à capacidade humana de remodelação, a possibilidade de construir e reconstruir, bem como de ver o mundo e se relacionar com ele e com as pessoas.

Assim, nesta relação construímos possibilidades outras de representação das palavras, uma busca de caminhos infinitos que se constroem na nossa interação com o outro ou, como diria Bakhtin²⁶, nos modelos primários da relação do sujeito com o mundo que é a ele dado por outros: no eu-para-mim, no outro-para-mim, e no eu-para-outro.

Nessa construção do sujeito que é potencializada pela competição da brincadeira vão se mesclando momentos tensos e engraçados, de liberdade de escolha das palavras ou de falta dela, e nessa restrição da liberdade nos é proporcionado o riso.

²⁶ BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Para Averintsev²⁷ (1998, p. 16) “a experiência concreta do riso nos obriga a viver momentos particulares de falta de liberdade, que são específicos, apenas do riso”. Momentos que estabeleciam a tensão necessária para que surgisse por meio da “descarga dos nervos”, a risada, como se esta permitisse a liberdade de expressar-se e a descontração que a tarefa exigia.

Buscar palavras foi assim um exercício para além da descoberta destas, da relação com o outro e de momentos de riso, foi um movimento no qual pude me atentar as infinitas possibilidades de comunicação/significação que conseguimos produzir a partir de uma única palavra.

Neste constante movimento de definição de palavras ou conceitos vou construindo minha prática/minhas aulas, pois para conseguir a aprendizagem dos alunos, principalmente dos surdos, é necessário definir conceitos muitas vezes abstratos de forma imagética, para isso busco novas palavras, novas definições, novos conceitos que exemplifiquem e transformem as palavras em signos que tenham significado para eles.

Narrativa de “Brincando de Circo”²⁸

Uma palavra para descrever a Educação Física na vida, tantos anos para resumir em uma única palavra, cenas destes anos passeiam em minha mente: anos iniciais, anos finais, ensino médio...só consigo responder: Não foram boas!

²⁷ AVERINTSEV, Sergey Sergejevich. Bajtín, La risa, la cultura cristiana. *Acta Poética*, p. 13-33, 1998, v. 18. Tradução Tatiana Bubnova.

²⁸ Narrativa produzida a partir da oficina “Brincando de circo” proposta por Daniela Matielo e Carvalho Eda. 24/10/2019.

No geral, a maioria dos colegas também respondeu isso, sinto uma dor com esta resposta generalizada. Que pena! São tantos anos e tanto tempo que parece que foi desperdiçado, pois não trazem boas lembranças. Por que será?

Não precisamos justificar, mas para mim as aulas não eram boas porque eram muito parecidas, na maioria delas era tudo jogo... jogo... jogo... bola... bola... bola e como não treinava, não tinha afinidade com a bola e por isso eram aulas que não tinham fim, pareciam se estender pelo dia inteiro. Por que tantas aulas assim, iguais?

Isso durou todo o fundamental II, só consegui um pequeno alívio quando encontrei um professor que permitia que ao invés que jogar, eu pudesse somente caminhar pela quadra. Ufa... me livrei dos jogos!!! E das bolas!!!

A proposta de Daniela foi trazer uma aula diferente, mostrando que é possível proporcionar a nossos alunos, hoje, uma experiência diferente da minha, para quem sabe se no futuro eles se depararem com o questionamento que tivemos de definir em uma palavra a Educação Física na vida, eles consigam resumir com palavras positivas essas aulas.

Na oficina nos foi proporcionado o contato com objetos e atividades circenses completamente possíveis de serem executadas na escola, explorando um mundo novo de habilidades e me permitindo outro contato com a Educação Física, um contato de atividade física e lúdica, me fazendo transpor a barreira que construí na minha vida escolar e me fez responder negativamente sobre minhas lembranças dessas aulas.

As atividades que vivenciei nesta oficina fizeram meu corpo se acostumar a jogar bolinhas usando os dois lados do corpo, a

mão direita, a mão esquerda, entrando no ritmo. Joga...joga...pega...pega...

Aos poucos vou acostumando meu corpo, percebendo como preciso jogar, como é a força que preciso usar em cada mão para que consiga fazer as bolinhas dançarem no malabarismo.

Hoje, como professora, acompanho as aulas de Educação Física de meus alunos e percebo que houve mudanças do meu tempo de aula para os dias atuais, percebo que os professores procuram fazer diferente, trazendo atividades compatíveis com as faixas etárias, que sejam diversas nas habilidades envolvidas mesclando atividades de jogos com ginástica e esportes diferentes.

Metanarrativa de “Brincando de circo”²⁹

Como resumir a Educação Física em uma palavra? Traduzir para o verbal as experiências de mais de uma década escolar? Como fazer isso uma vez que “as próprias palavras não têm um significado único e não são orientadas univocamente” (PETRILLI, 2013, p. 317).

As respostas pareceram homogêneas, contudo, cada um construiu um significado único para suas aulas de Educação Física.

Qualquer que tenha sido a resposta, muitos significados poderiam ser construídos e com certeza foram. Cada um interpretou sua palavra e a palavra do outro de forma diferente a partir de suas experiências, vivências e de seu olhar que são:

(...) mediados por procedimentos sígnicos. Enquanto tal, é condicionada pelas nossas experiências progressas individuais e

²⁹ Metanarrativa de “Brincando de circo”.

pelos valores, pelas ideologias e pelas orientações específicas de uma determinada comunidade (PETRILLI, 2013, p. 317).

Assim, mesmo com tantas respostas negativas, as interpretações de cada uma delas foram específicas a cada um, pois se construíram a partir de nossas experiências com o mundo. Algumas das palavras rapidamente justificadas geraram certo estranhamento, pois partiam de outros pontos de vista, de seu próprio aprendizado e de suas vivências.

Com isso, partindo destas vivências e problematizações, começamos a oficina e então fomos convidados a brincar de circo. Será que vou?

Aquela dúvida e aquele frio na barriga. Vejo as bolinhas para fazer malabares e dou uma risada de mim, para mim já imaginando o resultado que teria ao utilizar aquele material.

Minha risada aparecia para me confortar porque o ato de rir também serve para isso, “para derrotar ou desacreditar o medo” (AVERINTSEV, 1998, p. 19).

Medo de não conseguir, de me perder e me atrapalhar com as bolinhas, com a atividade e não equilibrar a força e o corpo da melhor forma.

Contudo, o riso não tem somente esta característica de afastar o medo, para Averintsev (1998, p. 16) “a experiência concreta do riso nos obriga a viver momentos de falta de liberdade, que são específicos, justamente do riso”.

Essa carência de liberdade me foi proporcionada pela falta de conhecimento e de experiência corporal com o movimento experienciado.

Quando atuo com os alunos surdos, utilizando a língua de sinais, preciso constantemente pensar nos múltiplos significados

dos sinais/signos para que eu tenha uma comunicação efetiva com eles e para que me faça entender, mesmo, e apesar das experiências progressas e individuais que eles possam ter.

Apesar deste constante exercício algumas vezes isso não acontece e criamos significados outros para aqueles sinais modificando a frase e seu contexto fixo, proporcionando assim a liberação da tensão do aprendizado por meio do riso.

Agrupamento produtivo em sala de aula³⁰

Fomos divididos em níveis de proficiência, ganhei o cartão com a palavra: adequado. Meus primeiros pensamentos ao receber meu papel foram: Ufa que bom!!! Ou não!!! Será que conseguirei responder o que me será proposto?

Então, chegou o teste e a orientação que formaríamos duplas. Penso: Que alívio não terei que responder sozinha, ganhei uma dupla!!! Ele recebeu o cartão que seria avançado!!!

Começamos a ler o teste de ciências, palavras diferentes soaram quase como novas... Não, espera!!! Leio novamente!!! Agora começam a fazer sentido, comecei a lembrar de aulas do fundamental II, quando estudei os reinos. Contudo, ainda me sentia insegura com as lembranças. Será que me lembro disso mesmo? Era essa mesma a definição de autótrofo? E de heterótrofo? Será que serei adequada?

Conversei com minha dupla e escolhemos uma das alternativas. Pronto!

Vamos ler as respostas... Erramos!

³⁰ Narrativa produzida a partir da oficina “Agrupamentos produtivos em sala de aula” proposta por Cremilda R. de Meneses. 17/10/2019.

Não somos adequados, nem avançados! Ops, não era para sermos avançados, era só para respondermos questões que só aqueles alunos que possuísem essas habilidades além do básico conseguiriam.

Comecei a me perder em pensamentos. Será que atingimos o objetivo? Será que fizemos um agrupamento produtivo? Só é produtivo se acertarmos? Ou o produtivo foi a troca de conhecimentos?

Passamos para a segunda etapa da oficina, analisar as questões de nossas avaliações que foram retiradas do SARESP de ciências do 6º ano. Será que as perguntas estavam adequadas aos alunos desta faixa etária?

A reflexão conjunta nos serviu como o agrupamento produtivo, fomos colaborando com os apontamentos dos colegas e elaborando novas questões e atingindo aprendizados que sozinhos poderíamos demorar a concluir ou até mesmo nem refletir sobre. Penso que em sala de aula esta é uma estratégia extremamente importante para os alunos e para os professores.

Metanarrativa de Agrupamento produtivo em sala de aula³¹

Desta forma, o agrupamento produtivo tem muito para contribuir na sala de aula, pois ao permitir que os alunos possam resolver uma atividade em conjunto está colaborando não somente com o seu aprendizado, mas também na sua constituição como sujeitos.

³¹ Metanarrativa de *Agrupamento produtivo em sala de aula*.

Para o aluno surdo esse contato com o outro é extremamente importante, principalmente se esse outro, compartilhar da mesma língua, pois é essa troca de aprendizado, de conhecimento e experiências que permite seu desenvolvimento, e proporciona o conhecimento do mundo, de sua identidade, da comunidade e da cultura surda.

Pela língua de sinais ser visual, o conhecimento de mundo destes alunos se fundamenta nesta característica, assim quando em sala de aula eles têm a possibilidade de participar de agrupamentos podem colocar para o outro o conhecimento a partir de seu ponto de vista, da perspectiva da imagem do conceito ou do conteúdo levando seu colega a compreensão e a produção de seus saberes.

Narrativa de “De olho na escola”³²

Iniciamos com a Gisele apresentando o aplicativo do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo - TCE com o mesmo nome da oficina: De olho na escola, assim, foi a partir dele que ela problematizou o que é estar de olho na escola.

Estar de olho na escola é ir além da visão do TCE de sugerir, elogiar e criticar o que os pais encontrarem de errado ou não concordem dentro da escola, antes de praticar qualquer uma destas atitudes eles precisam participar de fato da vida escolar de seus filhos, das festas, das reuniões e de momentos em que a escola os convida para conhecer os espaços e o trabalho desenvolvido pela professora e pela turma.

³² Narrativa produzida a partir da oficina “De olho na escola” proposta por Gisele Cristina Biondo Martins. 07/11/2019.

Uma vez que os familiares estejam próximos aos acontecimentos escolares, o recorte do dia a dia será feito sob outra perspectiva, na qual o olhar se aproxima ao de quem está dentro da escola e isso faz com que você se sinta e se torne parte do espaço que deseja para seus filhos.

Outra atividade apresentada por Gisele foi a apresentação de um livro montado pelos alunos, um trabalho que se tornou um vídeo de *Stop Motion*. Esta coletânea produzida com o desenho das crianças ilustra de maneira interessante e diferente o que está sendo trabalhado em aula.

São essas demonstrações que colocam os pais de fato, “de olho na escola”, um olhar para o que está sendo aprendido e desenvolvido com seus filhos, saindo da perspectiva de que seus filhos estão nesses espaços para serem cuidados.

Assim, como diz o texto: “Tudo que eu precisava realmente saber, aprendi no jardim de infância” as crianças vão para o ensino infantil tomar conhecimento de organização, cuidado, de como compartilhar coisas, não pegar o que não é meu, dentre outras atividades que vão para além deste cuidado que alguns pais têm em mente.

Após a leitura do texto Gisele nos convida a vivenciar a brincadeira cantada do trem, nos colocando para experienciar o olhar da criança para a escola, do qual não podemos nos esquecer de questionar e estar atentos para assim atender o que é melhor para seu aprendizado.

Afinal ficar de olho na escola é para melhorar este espaço para eles e para a melhoria do trabalho com eles.

Metanarrativa de “*De olho na escola*”³³

Querem colocar os pais de olho na escola e a escola para responder esses pais, como se esta instituição pudesse sozinha resolver aos questionamentos dos pais e com isso proporcionar a melhoria para seu ensino ao atender essa demanda.

Será que essas críticas, sugestões e elogios vão gerar dados para a melhoria do ensino ou servem somente para a vigilância da escola. Uma vigilância que se dá na coleta de dados e como aponta Rouvroy e Berns³⁴, (2018, p. 112), no livro *Tecnopolíticas da vigilância*, dados que depois de conservados de forma automática são “reduzidos à natureza mais bruta sem significação própria”.

Dados que massificam as informações como aponta Rouvroy e Berns, (2018, p. 116) e “não produz nenhuma subjetivação, que contorna e evita os sujeitos humanos reflexivos” provocando assim questionamentos, críticas e elogios que pouco colaboram com a reflexão pontual dos problemas da escola e até que não apontem para a efetiva melhora do ensino.

Assim, acredito que as informações coletadas pelo aplicativo só contribuirão com a escola, uma vez que aproxime os pais dos espaços escolares, não como avaliadores, mas como colaboradores, para pensar e refletir conjuntamente com a

³³ Metanarrativa de “*De olho na escola*”.

³⁴ ROUVROY, Antoinette; BERNIS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? In: BRUNO, Fernanda et al (Org.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. 1ª ed. Tradução Heloísa Cardoso Mourão et al. São Paulo, Boitempo, p. 107-140.

equipe escolar algumas alternativas para a melhoria desse lugar, no qual seus filhos passam sua infância e adolescência.

Isso porque é por meio da reflexão, do contato e da participação com o outro que aprendo, melhoro meu conhecimento e reflito sobre mim e sobre este outro.

Diante disso, a escola precisa estar em contato com esses pais a fim de estabelecer essa reflexão do trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos e do que a comunidade pode colaborar com o aperfeiçoamento do ensino e do ambiente.

Dessa maneira, abrir espaço para a comunicação, considerando esta como os autores Ponzio, Calefato e Petrilli³⁵ a apresentam: “como espaço de formação e funcionamento da atual rede sócio-cultural da semiose humana” (2007, p. 119) a fim de conduzir a produção de conhecimentos coletivos para os problemas de cada realidade escolar.

Nesse sentido a utilização desse aplicativo por si só não conseguirá melhorar a escola, essa mudança e as melhorias que venham a surgir precisam se utilizar da comunicação como espaço de formação entre equipe escolar e família.

Narrativa de “Formação em programação”³⁶

Comparar uma máquina a um computador analógico me causou estranheza. Como uma máquina simples seria igual a um computador, que mesmo analógico é complexo? Como uma

³⁵ PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

³⁶ Narrativa produzida a partir da oficina “Formação em Programação” proposta por Thiago de Arruda Esper. 21/11/2019.

máquina somente por meio de uma manivela conseguia produzir música?

Iniciamos a aula com um vídeo que possuía uma máquina gigante que produzia música. Ao final deste, Thiago nos questiona sobre onde se encontrava a programação daquela máquina...onde estava? Eu não tinha ideia. Precisei não só da explicação como da visualização para reconhecer a programação. Estava nos pinos que passavam pela esteira!

Pronto! Chegou a hora de fazermos nossa própria programação! Será em papéis?! Como programar sem computador? Em uma folha quadriculada!

Era simples... principalmente considerando que programar é dar comandos, ordens que direcionarão o processo.

Ter que explicar para o colega como era o quadriculado pintado que recebi, pareceu mais fácil do que realmente foi.

Após o início da atividade, nessa orientação a meu colega me foram surgindo dúvidas como estas: Será que é assim que digo? Estou sendo clara na orientação?

Apesar das dúvidas do percurso, acho que a orientação deu certo, minha dupla conseguiu reproduzir um desenho igual ao que eu tinha em mãos.

A oficina continuou mudando de perspectiva, fomos programados! Ou seja, seguimos o direcionamento e o comando de nosso colega e fizemos um desenho com formas geométricas partindo de suas orientações. Interessante como a partir das mesmas ordens obtivemos quatro trabalhos distintos.

Percebo e observo a importância de se planejar antes e durante as instruções recebidas para atingir com êxito o objetivo da programação, no caso da atividade de completar nosso

desenho, o intuito era desenhar um sorvete de casquinha com três bolas.

A oficina me proporcionou outro olhar quanto ao que é programação, colocando esta como planejamento, um planejamento que se faz por meio de ordens do que quero que seja executado.

Desmitificando a linguagem de programação³⁷

A internet popularizou alguns acessos e conhecimentos, permitindo que qualquer pessoa que tenha acesso a um celular grave vídeos e poste-os de forma acessível, conseguindo um lugar de voz para mostrar a realidade de sua perspectiva.

No trecho que segue, Geraldi apresenta a internet e o que ela viabiliza: “As novas tecnologias, especialmente a *Internet*, estão permitindo um acesso à possibilidade de dizer, de fazer circular sentidos” (2008, p. 6).

Entretanto, apesar desta popularização de fazer circular sentidos, há outras possibilidades e acessos para quem se aprofunda no conhecimento da programação, que permitem e viabilizam outros lugares de fala e posicionamento.

Esse processo de difusão da internet surgiu, aparentemente, como resposta à luta da modernidade pela liberdade de expressão.

O autor Geraldi (2008), ressalta que “para que esta luta e este direito fossem adquiridos [...] há que haver meios para se expressar”.

Porém, como o caminho da internet não pode ser viabilizado a todos devido aos interesses econômicos e a possibilidade de

³⁷ Metanarrativa de “*Formação em programação*”.

dizer que esta proporciona. A programação torna-se, assim, a barreira que se instaura para a grande maioria da população a fim de inviabilizar esses novos discursos e formas linguísticas.

Penso que há interesses para que acreditemos na dificuldade da linguagem de programação e para a criação de mitos de que isso não é para nós, que é muito difícil, pois assim, não exploramos todo o espaço, ficamos restritos aos pequenos grupos.

Na escola esses mitos tomam outras proporções e por vezes paralisam alunos na curiosidade e vontade de conhecer, de estarem abertos a aprender a fazer parte de um lugar que lhe é estranho, mas que ensina e que pode proporcionar outras perspectivas de futuro.

Colocar a programação como planejamento é torná-la mais acessível, pois dar comandos é muito mais comum e faz parte do cotidiano dos alunos, são atitudes corriqueiras que se eles não fazem o tempo todo, pelo menos já vivenciaram em algum momento.

Como professora vejo a importância tanto do planejamento, do comando e do direcionamento para que os alunos encontrem possibilidades de se colocarem e falarem de seus lugares, fazendo circular seus sentidos garantindo o direito de se expressarem a fim de “enriquecer a experiência humana como um todo e a vida de cada um” (GERALDI, 2008, p. 6). Superando, desta forma, as barreiras do silenciamento de suas vozes.

Os 'cantinhos' de Freinet³⁸

A oficina começou com a distribuição de materiais diferentes em partes da sala, havia um espaço para os livros da pedagogia Freinet, um lugar para a massinha, para a tinta guache e para o desenho.

Podíamos escolher qualquer um deles, para começar ou para permanecer o tempo que sentíssemos necessidade, pois este é o objetivo da divisão da sala, produzir autonomia em meu aluno para que ele escolha o que quer trabalhar, conhecer e participar no momento.

Escolhi o papel, queria utilizar as folhas coloridas que estavam neste 'cantinho', pensei: Não sei desenhar! Assim, escolhi o guache. Vou pintar! Mas o que pintar? Algo que preencha a folha!

Comecei com um círculo amarelo que logo ganhou raios vermelhos e se tornou o sol! Ouço o comentário: Que legal! Desenhou um sol!

Sinto-me incentivada a continuar, mas o que fazer? Nuvens? Sim, nuvens! As nuvens não deram muito certo! Olho para o desenho e percebo que ainda falta uma cor, algo que complemente o céu ensolarado. Escolho usar o verde!! Logo aparecem árvores com pontinhos que se tornaram flores vermelhas.

Perdi-me na pintura, não consegui passar pelos outros cantinhos, porém a socialização me ajudou a conhecer os outros espaços e o que cada um fez com os diferentes materiais e a sensações que foram perpassadas no desenvolvimento da atividade.

³⁸ Narrativa produzida a partir da oficina "Os Ateliês de Trabalho da Pedagogia Freinet" proposta por Adriano Longhi Coutinho. 21/11/2019.

Como é rico esse momento de “cantinhos” na escola, propiciar às crianças uma escolha autônoma de uma atividade e a sua experimentação, atende bem o tempo de aprendizagem de cada um, pois a qualquer momento posso mudar de lugar e experimentar novos materiais e vivências.

Desta forma, o aprendizado acontece no tempo da criança e ela aprende melhor como dividir seu tempo, o material e os espaços não de forma imposta pelos adultos, mas de acordo com a necessidade que vai surgindo.

Nessa proposta as crianças tornam-se protagonistas de suas atividades e o professor consegue focar em um grupo específico que precisa de um direcionamento pontual para auxiliar o grupo no desenvolvimento e na aprendizagem.

Metanarrativa de “Os ‘cantinhos’ de Freinet”³⁹

Os cantinhos propõem às crianças diferentes ambientes dentro de um mesmo espaço físico proporcionando, assim, múltiplos aprendizados.

Essa dinâmica oportuniza também que a criança explore diferentes linguagens atendendo, com isso, seus interesses e a velocidade com que sentem necessidade de trocar de atividades.

Por meio destas realizações, os pequenos desenvolvem a autonomia e suas habilidades, ampliando seu campo de vivência e exploração do mundo por seus próprios sentidos.

Com isso, essas crianças investigam as múltiplas linguagens, promovendo neste percurso, com a interiorização do verbal, novos pensamentos.

³⁹ Metanarrativa de *Os ‘cantinhos’ de Freinet*.

Como “as linguagens do pensamento são várias” (PETRILLI, 2013, p. 312), estes momentos conseguem promover o contato com diversas linguagens que oportunizam uma aproximação com a infinidade de linguagens promovidas pelo pensamento, isso vincula o aprendizado a uma característica intrínseca do ser humano e, por isso, este se desenvolve de forma espontânea.

Nestes momentos da aula as crianças tornam-se responsáveis pelas suas escolhas e pelas suas produções artísticas, bem como apontado no texto “arte e responsabilidade”, escrito por Bakhtin⁴⁰ (2003), no qual ele apresenta: “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”.

Desta forma, trabalhar com os cantinhos é desenvolver os pequenos tanto na autonomia como na responsabilidade, é apresentar diferentes propostas e deixá-los experimentar em seu tempo, levando-os ao conhecimento de múltiplas linguagens e ao aprendizado da dinâmica de se colocar para cada linguagem.

A autora Susan Petrilli ressalta essa característica da língua de se portar e se comportar frente à linguagem e ao mundo no trecho:

A língua é orientada ideologicamente e orienta não somente os comportamentos verbais, mas também os comportamentos não verbais, de forma a obrigar a ver o mundo e a ‘comportar-se conforme’, de uma certa maneira (PETRILLI, 2013, p. 312).

⁴⁰ BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XXXIII-XXXIV.

Demonstra-se com isso uma riqueza de aprendizados, uma vez que por ter contato com os esses múltiplos espaços e diferentes linguagens próprias de cada um deles as crianças convivem com outras maneiras de se relacionar ampliando, assim, o seu mundo.

Para os alunos surdos estes momentos propiciam não só o contato com outras linguagens, mas também com os outros e com os pares, permitindo que os colegas interajam juntos sem, ou com pouca intervenção por parte dos adultos, fazendo desenvolver sua língua, seu aprendizado, seu conhecimento e seu mundo.

PATRÍCIA YUMI FUJISAWA¹ LÊ PATRÍCIA HERNANDES CHAVES

Narrar com as narrativas e metanarrativas: uma proposta de diálogo

Um começo de conversa

Antes mesmo de contar o que me motiva a escrita deste texto, como em uma boa conversa, sinto que é preciso que eu me apresente. Sou professora de ensino fundamental da rede pública municipal no interior do estado de São Paulo e pesquisei narrativamente (PRADO et al, 2015) a minha prática docente a partir do inventário de guardados (CÂNDIDO, 2020) no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas. Tendo esses dois lugares meus, de professora e de pesquisadora, como ponto de partida, posso dizer que o convite para ler e dialogar com as narrativas e metanarrativas produzidas por uma professora-pesquisadora (FREIRE, 1996; GERALDI, PEREIRA, FIORENTINI, 1998) que está cursando o Mestrado Profissional foi recebido com imensa alegria.

¹ Professora da rede pública municipal de Louveira-SP, mestra em Educação Escolar pelo Programa de Mestrado Profissional-UNICAMP, professora-pesquisadora da própria prática, participante do Grupo de Estudos Bakhtinianos do GEPEC-FE-UNICAMP. E-mail: patyfujisawa@gmail.com.

Patrícia foi minha colega de graduação em Pedagogia, tínhamos amigxs em comum, o que vez ou outra fazia com que nos esbarrássemos fora das salas de aula. Conhecer a autora das narrativas e metanarrativas não torna a minha tarefa de leitura dialogada mais fácil, mas deu-lhe um rosto e um nome, o que pode me ajudar a descobrir o tom para esta escrita. Um tom de uma escrita que será ponte entre duas pessoas conhecidas que tentarão se encontrar agora nas personagens.

Pelas narrativas da Patrícia e também por um curto texto introdutório escrito pela professora Liana fui entendendo a dinâmica dos encontros vividos por elas e xs demais estudantes nas disciplinas Oficina Pedagógica I e Oficina Pedagógica II: a cada encontro uma oficina voltada para o uso de diferentes linguagens (matemática, musical, gestual, programação, entre outras) e oferecida por umx dxs estudantes era o ponto de partida para as duas propostas de escrita (de narrar e metanarrar o vivido). As narrativas das oficinas eram as materialidades produzidas singularmente (BAKHTIN, 2010b). A partir das oficinas, eram propostos textos e autorxs que diziam sobre a linguagem. Com as leituras e com as narrativas, xs estudantes produziam metanarrativas que buscavam ser parte do processo de formação de cada umx.

Patrícia foi muito generosa em suas narrativas e metanarrativas ao oferecer às/aos leitorxs seu envolvimento, muitas perguntas, as relações que estabelecia com as oficinas, as pistas de seu trabalho docente, dando a ver ainda alguns indícios da sua pesquisa. E antes que eu comece a me demorar nos sentidos que suas escritas produziram em mim, preciso dizer que, após uma primeira leitura das narrativas, me lembrei das vozes de Serodio e Prado (2017) e que aqui se fazem importantes:

a escrita-evento parte da compreensão da vida como evento e não como um ser-dado (BAKHTIN, 2010a). A escrita de narrativas, então, pode vir a ser um dos passos para que seu/sua autorx responda responsivamente (BAKHTIN, 2010b) à vida.

A autora Patrícia viveu as oficinas e relacionou-as, fosse nas narrativas ou nas metanarrativas, de alguma maneira, com o cotidiano escolar, com suas memórias de criança e de estudante, com sua pesquisa, com suas preocupações como professora de estudantes surdxs. Ao escolher narrar algumas inquietações em detrimento de outras, algumas sensações, ao descrever um determinado momento, trazendo para si os sentidos que produziu, foi tornando-se muitas personagens em sua escrita.

Bakhtin diz que “a percepção estética não consegue também apreender a unicidade do evento singular, porque as imagens que configura são objetivadas, ou seja, são retiradas, em seu conteúdo, do devir efetivo e singular” (BAKHTIN, 2010b, pp. 41-42). A atividade estética, então, não dá conta de abranger todo o ato evento, por isso a questão das escolhas ao narrar se faz importante. E, por isso ainda, nas escolhas do que narrar, em como narrar, nos diálogos entre outras personagens na narrativa, Patrícia pode criar e me dar a ver a escrita-evento (SERODIO; PRADO, 2017).

Mas esta percepção minha e os sentidos produzidos com as narrativas e as metanarrativas da Patrícia não foram visíveis desde o início, não estavam claros, foi preciso ler e reler. E, como se não fosse o suficiente, foi preciso também reler e narrar, porque é narrando que eu também vou descobrindo a Patrícia em seus escritos. Não porque ela está totalmente escondida ou porque o que escreve está confuso, mas porque tenho entendido com o meu percurso de pesquisa e com meus outros,

professorxs-pesquisadorxs do GEPEC, que é narrando que vou produzindo conhecimentos (PRADO et al, 2015).

Ao me colocar a ler as narrativas e as metanarrativas na sequência em que foram enviadas, fui tecendo pequenos e grandes comentários nas margens das folhas. Anotações do que havia me chamado a atenção, de algo que eu lembrava da minha prática docente, de minhas memórias ou mesmo da pesquisa e que me ajudaram a organizar este texto em três partes: a primeira com o que percebo com as narrativas, a segunda com o que percebo com as metanarrativas e a terceira com a minha visão do todo, um todo inacabado (BAKHTIN, 2010b).

Assim, nesta escrita em diálogo com a Patrícia pretendo narrar e pensar, dando a ver, ao que me parece, um olhar outro ao que ela escreveu e que talvez a ajude a entender estas narrativas e metanarrativas de uma outra maneira e que possa se constituir em um exercício formativo para mim que, também, vou me percebendo durante o percurso de narrar.

Algumas histórias que as narrativas me contam

Pensando no ato criativo das narrativas e nas escolhas que a autora fez, percebo que a personagem da Patrícia nas primeiras duas narrativas é tímida. Tímida não num sentido de que não diz o que quer dizer por vergonha, mas tímida o bastante para dizer, porém sem aparecer muito.

Em sua primeira narrativa, logo no título, [Relato da 1ª aula 08/08/2019](#), percebo essa timidez em se colocar. O nome genérico que organiza a narrativa no tempo, não me deu a ver a personagem da Patrícia, não introduziu a narrativa, não me acolheu. E essa ausência acaba por se estender à narrativa. Percebo o tasteio da

autora em escrever narrativamente o vivido, mas que, para mim, se pautou no que penso ser um texto mais descritivo. É como se a personagem da Patrícia estivesse participando passivamente da aula, de fora, como quem paira, sobrevoa, mas que não dá a ver de fato como o momento foi percebido.

Minha primeira aula desta disciplina me despertou para muitos conceitos principalmente no que se refere às linguagens, narrativas e a semiótica, estes serão pensados e abordados pensando nas interações, nas relações que acontecem (CHAVES, 2019).

Neste trecho percebo a Patrícia tentando, talvez, entender a proposta da narrativa e também a proposta das oficinas. As possibilidades de motivos que podem ter levado a esta escrita mais descritiva são muitos, mas não são interessantes neste momento em que a minha intenção é dialogar com o percurso formativo percebido por mim nas narrativas. O que quero dizer aqui é que apesar dos inúmeros motivos possíveis, eles também não são aparentes e o que acaba saltando aos meus olhos é a escrita tímida.

Ao continuar lendo, percebo que a segunda narrativa também recebeu um título genérico, numerado, [Relato da 2ª aula](#), mas vejo algo diferente naquela escrita. Algo que me aproxima da personagem da Patrícia, me parece que alguma coisa na oficina fez com que a Patrícia produzisse sentidos e trouxesse compreensões (VOLÓCHINOV, 2018) para a autora que pode responder singularmente (BAKHTIN, 2010b).

A experiência de vivenciar a música

me causou ansiedade, pois é um mundo que possuo pouco conhecimento. Fiquei pensando em como seria e como faria a proposta. Entrar no ritmo e fazer a música foi desafiador.

Ao receber a partitura todos aqueles símbolos se confundiam as letras, então comecei a prestar atenção nos colegas e seguir o que eu observava. A cada acerto uma conquista e então aumentava a confiança para os próximos desafios (CHAVES, 2019, destaques meus).

Percebo nessa narrativa e, em especial, nos destaques que fiz que a Patrícia personagem está se posicionando, dizendo do lugar em que fala, lugar esse de pouco contato com a música e seu universo. Ao trazer xs colegas como personagens na narrativa, a Patrícia autora me mostra que avançou naquilo que sabia quando iniciou a oficina, vendo-xs e pensando o que via e pensava com elxs. A Patrícia personagem aparece com mais entusiasmo, mais marcante, muito diferente de como se mostrou na primeira narrativa e isso me deixa animada em prosseguir com a leitura e curiosa em descobrir o que mais ela poderá me contar.

Com o adiantar da leitura, percebo que os títulos das narrativas deixaram de ser numerados e genéricos e passaram a dizer um tanto mais. [Narrativa de “Atmosfera oriental”](#), [Arquivos históricos](#), [Trans-formação com o silêncio](#) me parecem ser ou os títulos dados pelxs estudantes às oficinas ou as nomeações que a própria autora fez. Independente de qual seja a resposta, o efeito que isso me causa é de acolhida, é de escolha por parte da autora, é de trazer para xs leitorxs um pouco do que será tratado na narrativa, uma prévia, sem muito dizer, mas já começando e isso faz toda a diferença.

Coincidentemente ou não, uma mudança na maneira de narrar também pode ser percebida. Menos descritivas e trazendo mais da autora, percebo nas narrativas como as oficinas foram

sendo recebidas e sentidas pela Patrícia, como ela vai tecendo relações com o que viveu no mundo da vida e isso é encantador.

Começamos a aula com uma roda de conversa, item da rotina indispensável nos dias de hoje tanto nas salas de educação infantil como no fundamental I, mas nem sempre foi assim, *como aluna eu nunca havia experienciado momentos como esses que informam, ampliam conhecimento, exploram novos temas e discutem assuntos diversos*.

A nossa oficina teve um diferencial para além da roda: a caracterização das personagens para esse teatro de leitores, isso *me permitiu sentir* mais perto da história de Monteiro Lobato, parecia que estava ali junto aos personagens dentro da casa de Dona Benta (CHAVES, 2019, destaques meus).

Os destaques que trago na [Narrativa de “A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar”](#), da Patrícia me fazem perceber duas personagens de si: a personagem de estudante de Mestrado Profissional que vivencia a oficina e a personagem de estudante de educação infantil e ensino fundamental. Penso que a escolha em trazer essas duas personagens em relação me aproxima da narrativa, me instiga e aguça ainda mais a minha curiosidade de participar das oficinas pelas narrativas da Patrícia.

Sigo minha leitura e me deparo com a narrativa da oficina [Os ‘cantinhos’ de Freinet](#) em que Patrícia escreve:

Escolhi o papel, queria utilizar as folhas coloridas que estavam neste “cantinho”, pensei: Não sei desenhar! Assim, escolhi o guache. Vou pintar! Mas o que pintar? Algo que preencha a folha! Comecei com um círculo amarelo que logo ganhou raios vermelhos e se tornou o sol! Ouço o comentário: *Que legal! Desenhou um sol!*

Sinto-me incentivada a continuar, mas o que fazer? Nuvens? *Sim, nuvens!* As nuvens não deram muito certo! Olho para o desenho e percebo que ainda falta uma cor, algo que complemente o céu ensolarado. Escolho usar o verde!! Logo aparecem árvores com pontilhos que se tornaram flores vermelhas (CHAVES, 2019, destaques meus).

Ao ler essa narrativa, neste trecho dela, sinto que posso quase participar daquele momento vivido pela Patrícia. Quem é que diz à personagem dela “que legal! Desenhou um sol!” ou “nuvens?”? Já não é a personagem da Patrícia estudante de Mestrado, talvez também não seja a personagem da Patrícia criança que nunca havia participado de uma roda de conversa, mas sim uma outra personagem com a qual a personagem da Patrícia se relaciona. A Patrícia autora trabalha nessa narrativa da oficina com um diálogo potente, um diálogo possível ao narrar e que só assim pode dizer mais do que foi realmente dito por ela no momento da oficina. Perceber este movimento narrativo da autora me fez um sorriso e com ele a certeza de que nos constituímos na relação com nossos outros (BAKHTIN, 2010a).

Sorte minha que este exercício singular da autora em conversar consigo e deixar isso aparente na narrativa continua ainda na [Aula sobre avaliação](#):

Essa aula começou um pouco mais tensa do que as outras, pois, *sabíamos* que se tratava de uma aula sobre avaliação. E *o que é avaliação para mim?* Geralmente um momento de tensão no qual você deve colocar no papel tudo o que aprendeu daquela matéria, mas se era o primeiro contato nosso com essa oficina o que seria avaliado? *Começamos* com uma prova de matemática, um componente curricular que tenho *afinidade*, então ao receber o papel *o que encontro?* Imagens

para dizer sobre reta numérica. *Pensei: “vai ser fácil”,* porém ao ler a segunda questão me deparei com uma matéria que não domino, com definições de conjuntos numéricos, *reformulei o pensamento: “não será tão fácil assim!”* (CHAVES, 2019, destaques meus).

Aqui Patrícia narra pontuando dúvidas, pensamentos tidos no momento da oficina, suas reações. Para mim, além do exercício que comentei na narrativa anterior, o mais interessante é o modo como a autora narra alternando a primeira pessoa do singular com a primeira pessoa do plural, dando a mim a ideia de uma proposta apresentada para o grupo, mas que foi recebida por ela a princípio com insegurança, depois com autoconfiança, e, no final do trecho, com uma reformulação do pensamento e mais insegurança.

Nesses três trechos de narrativas percebo que a Patrícia autora vai assumindo sua posição axiológica (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018) de autora que é também personagem. Sua franqueza em dizer sobre a preocupação em ser avaliada, ao se questionar o que poderia pintar, ao dizer da não experiência de roda de conversa quando criança, ao se colocar participante na narrativa Patrícia não se esconde, não se faz mais tímida como nas duas primeiras narrativas. Não. Ela narra os efeitos em si das propostas que xs colegas fazem. Ao assumir-se participante e não genericamente inserida nas oficinas de forma passiva, posiciona-se e, posicionando-se, pode dizer. Pode compartilhar o que viu e sentiu, pode narrar do seu ponto de vista de autora e criar muitas personagens de si que, na escolha do ato estético criativo, podem ir além e apresentarem-se em dúvida, conversarem com outros personagens, revelarem-se.

Meu olhar mais atento para a posição axiológica (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018) que Patrícia vai assumindo no percurso narrativo teve origem com uma dificuldade em me posicionar axiologicamente em meu texto de dissertação, em me colocar como outra de mim na narrativa, pois o que eu estava habituada a fazer dentro do contexto da universidade era narrar ora coincidindo as consciências entre autora e personagem de mim, ora entre autora e personagens de meus outros, sendo elxs teóricxs e suas teorias. Essas coincidências não são interessantes no fazer narrativo, pois não possibilitam um deslocamento para outras compreensões possíveis ao trazer transgrediência (BAKHTIN, 2010b; PONZIO, 2010; SERODIO, SOUZA, 2018; SERODIO, PRADO, 2018) ao narrado.

Tendo essa assunção axiológica (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018) tomada pela Patrícia autora percebo que seu fazer narrativo foi evidenciando também um percurso formativo. Em suas primeiras narrativas, Patrícia descrevia os acontecimentos, não deixava transparecer para xs leitorxs as impressões e sentidos dados às vivências nas oficinas. Me parece que isso mudou conforme aquela escrita narrativa foi surgindo de maneira mais sua, singular, em um exercício criativo e possível com a escrita-evento (SERODIO, PRADO, 2017), e menos como um registro das oficinas. A Patrícia autora foi mostrando-se mais, dizendo mais e trazendo outros personagens (seus/suas colegas da disciplina, sua mãe, suas memórias de infância e de estudante, seus conhecimentos prévios de diferentes linguagens) para dizer com ela.

Outras histórias que percebo com as metanarrativas

É interessante pensar que encontrei parte do que não vi nas narrativas da Patrícia, nas metanarrativas. Trazer um outro olhar da autora, agora imbuído do cotejamento de Petrilli, Geraldi, Bakhtin, Amorim e outrxs autorxs foi um exercício proposto pela professora Liana para que xs estudantes fossem ainda mais adiante com o que narraram das oficinas, o que, talvez, contribuísse de uma outra maneira em seus processos formativos na disciplina. Entendo, então, que a ideia, ao trazer outros outros, era de criar compreensões (VOLÓCHINOV, 2018), era de se apoiar também na fala de outros que se tornam personagens na escrita e que podem dialogar com o outrora narrado.

Lendo as metanarrativas da Patrícia, percebi que sua postura de assumir-se axiologicamente (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018) apareceu mais tímida agora que a proposta era dialogar com outros outros. Entretanto, vejo uma diferença na timidez das primeiras narrativas e a timidez que a acompanha nas metanarrativas.

Um poder que se estabelece pela verdade que se expressa no discurso de Amorim em seu texto: O conhecimento como prática social, através do paralelo entre o “saber da transmissão dos mitos e das histórias onde a verdade não se opõe ao erro ou a falsidade, mas ao esquecimento”. Essa verdade que está sendo apagada pelo difícil acesso aos documentos e como acrescenta a autora: “O feito e o herói não serão esquecidos se sua história puder ser repetida por cada um e passada de geração em geração”. Nos arquivos históricos essa repetição da história e seu repasse para as gerações futuras são impedidos, desta forma, em algum momento

poderemos dizer que tanto os feitos como os heróis que ali se encontram serão e permanecerão esquecidos (CHAVES, 2019).

No trecho da [Metanarrativa de Arquivos históricos](#) sobre a narrativa [Arquivos Históricos](#) não percebi tanto o posicionamento da Patrícia autora. Por mais que ela concorde com o que foi escrito por Amorim em seu texto, por mais que ela tenha feito uma relação entre o texto e a oficina, a voz de sua personagem não está em evidência. Talvez porque, ao não se posicionar axiológicamente (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018), a consciência de sua personagem coincide com a consciência da personagem de Amorim levando ao “empobrecimento enquanto redução a uma só visão do relacionamento de suas posições reciprocamente externas e não intercambiáveis” (PONZIO, 2010, p. 30). Este movimento de escrita me lembra muito o que também realizei em meu texto de qualificação e que agora, com a escrita deste texto me coloco a pensá-lo mais uma vez e sinto que dou mais um passo na direção da compreensão do que aconteceu.

Acredito que nas metanarrativas, Patrícia, assim como eu, quer apresentar em sua escrita umx teóricx ou uma teoria com a qual concorda e é aí que reside um dos problemas em assumirmos, ela e eu, a nossa posição axiológica (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018). Ao apresentarmos outrxs autorxs em nossa escrita, não estamos, necessariamente, nos relacionando dialogicamente com elxs. Ficamos, portanto, com nossas consciências sobrepostas as delxs e temos a impressão de que dizendo o que elxs dizem, dizemos o que queremos dizer. Segundo Ponzio (2010):

para Bakhtin a interpretação-compreensão da arquitetônica pressupõe que ela se realize a partir de uma posição externa, extralocalizada, exotópica, outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente, mas participativa. Postam-se assim dois centros de valor, aquele do eu e aquele do outro, que são “os dois centros de valor da própria vida”, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável. E é preciso que estes dois centros de valor permaneçam reciprocamente outros que se mantenham como o relacionamento arquitetônico de dois outros, por aquilo que diz respeito ao ponto de vista espaço temporal e axiológico (PONZIO, 2010, p. 30).

Bakhtin e Ponzio me ajudam a lembrar que tanto eu quanto o outro temos valor das nossas vidas. Somos – eu, Patrícia e nossos outros – sujeitos singulares que respondem responsabilmente (BAKHTIN, 2010b; PONZIO, 2010) à vida. Ao deixarmos de dizer o que temos para dizer para nos escondermos atrás da fala do outro, estamos entendendo que o valor dele é maior ou melhor que o nosso, estamos afirmando que o que poderíamos dizer não é tão importante quanto o que o outro disse e, assim, não agimos responsabilmente (BAKHTIN, 2010b; PONZIO, 2010) àquilo que somos e pensamos.

Me parece importante, portanto, nos colocarmos autorxs ao lado dxs outros autorxs e suas teorias, estabelecendo diálogos entre vozes de mesmo valor, vozes equipolentes (BAKHTIN, 2018), e assumindo nossa posição axiológica (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018). Só assim conseguiremos outros acabamentos em nossos escritos, revelando a produção de conhecimentos com xs autorxs e teorias nas metanarrativas.

Distanciando-me um pouco da questão da coincidência de consciências entre personagem da autora e personagens dxs

autorxs e teorias, percebo um movimento singular e irrepetível (BAKHTIN, 2010b) que a Patrícia autora deu a ver com a escrita das metanarrativas. Apesar de, como já mencionei, sermos conhecidas no mundo da vida e eu conhecer de antemão parte de sua pesquisa e de sua prática, Patrícia só deixa claro para xs leitorxs que é professora de estudantes surdxs nas metanarrativas. E isso me parece curioso.

A possibilidade de dizer além das narrativas com as metanarrativas ajuda a Patrícia a estabelecer relações entre a sua prática docente e o cotidiano escolar com as narrativas das oficinas, trazendo xs estudantes surdxs como personagens. Nessas situações aparece também o posicionamento da autora, evidenciando para mim, como nas narrativas, que sua consciência de autora com a consciência da personagem de si não coincidem, dando a ver saberes transgredientes (BAKHTIN, 2010a; PONZIO, 2010; SERODIO, SOUZA, 2018; SERODIO, PRADO, 2018) talvez para si de modo formativo, não posso afirmar, mas com certeza para mim na posição de leitora que assumo aqui neste texto.

Com a leitura das metanarrativas de Patrícia passo a entendê-las como um espaço possível de prolongamentos das narrativas produzidas por ela. Não um prolongamento cansativo e extenuante, mas um em que a autora pode dizer o que viu nas narrativas sob um olhar diferente daquele usado quando narrava. Um olhar em que a personagem de si se relaciona com outras personagens a partir das leituras dos textos propostos pela professora Liana. Um olhar que traz muitos outros diálogos possíveis.

E justamente pelos diálogos serem inesgotáveis dada a singularidade e o inacabamento (BAKHTIN, 2010b) de cada umx, gostaria de compartilhar esses dois trechos de

metanarrativas, o primeiro presente na [Metanarrativa de “Buscando palavras”](#) e o segundo na [Metanarrativa de “Brincando de circo”](#), escritas pela Patrícia:

Neste constante movimento de definição de palavras ou conceitos vou construindo minha prática/minhas aulas, pois para conseguir a aprendizagem dos alunos, principalmente dos surdos é necessário definir conceitos muitas vezes abstratos de forma imagética, para isso busco novas palavras, novas definições novos conceitos que exemplifiquem e transformem as palavras em signos que tenham significado para eles (CHAVES, 2019).

Quando atuo com os alunos surdos, utilizando a língua de sinais, preciso constantemente pensar nos múltiplos significados dos sinais/signos para que eu tenha uma comunicação efetiva com eles e também para que me faça entender, mesmo, e apesar das experiências pregressas e individuais que eles possam ter. Apesar deste constante exercício algumas vezes isso não acontece e criamos significados outros para aqueles sinais modificando a frase e seu contexto fixo proporcionando assim a liberação da tensão do aprendizado por meio do riso (CHAVES, 2019).

Nos dois escritos percebo uma inquietação que frequentemente aparece nas metanarrativas da Patrícia, que coincide com a sua assunção em ser professora de estudantes surdxs, e que pode ser resumida em como lhe é interessante que uma mesma palavra, um mesmo enunciado dito por alguém, pode ser compreendido de diferentes maneiras. Volóchinov me ajuda a entender que “se pertencer à mesma coletividade linguística, aquele que compreende também se orienta para uma forma linguística tomada não como um sinal imóvel e idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível” (2018, p. 178).

Ao não isolar as palavras querendo analisá-las separadas de seu contexto ou viés ideológico (VOLÓCHINOV, 2018), ao tentar entendê-las, então, pela compreensão de enunciados em seu contexto, é possível ter uma interpretação parecida com aquela dita pelo sujeito desde que pertencentes a uma mesma coletividade linguística. Neste sentido, se “a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 206), me parece que o exterior de uma expressão orienta o discurso interior dela. Entendo com Volóchinov (2018), portanto, que a compreensão é social e ideológica e quanto mais comunidades linguísticas participamos, mais diversificadas serão as expressões exteriores e as orientações para o nosso discurso interior.

A questão do signo e sentido, me parece pela leitura das metanarrativas, é também uma reflexão constante na prática de Patrícia porque existe uma necessidade de estabelecer uma comunicação com xs estudantes surdxs que não seja verbal, mas sim gestual. Diante dessa inquietação lembro que não estou acostumada com a língua de sinais, ela não faz parte de minha coletividade linguística (VOLÓCHINOV, 2018) e acabo me orientando sempre pela linguagem oral. Entretanto, estou falando aqui com a Patrícia e seus/suas estudantes surdxs que constroem cotidianamente essa coletividade linguística (VOLÓCHINOV, 2018) por meio dos gestos. Acredito que tanto na linguagem oral quanto na linguagem gestual não existem garantias de que xs interlocutorxs irão compreender o que eu ou a Patrícia expressamos da maneira como gostaríamos que compreendessem.

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. (...) *toda compreensão é dialógica* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232, destaque do autor).

Neste sentido, Volóchinov (2018) afirma que para compreender um enunciado é preciso orientar-se em relação a ele. E, assim, entendo que a compreensão não é um ato passivo às/aos interlocutorxs. Eu e a Patrícia podemos nos comunicar de diferentes maneiras com cada umx dxs estudantes e a compreensão do que tentamos comunicar só será sabida e entendida com a resposta que elxs nos darão. O que pode contribuir para a compreensão é que os sujeitos compartilhem o mesmo coletivo linguístico (VOLÓCHINOV, 2018) e que comuniquem-se por enunciados em um contexto.

Segundo Bakhtin (2010b) “partindo da ação-ato e não de sua transcrição teórica, há uma abertura voltada para seu conteúdo-sentido, que é inteiramente admitido e incluído desde o interior de tal ato, já que se desenvolve realmente no existir” (p. 58). Por isso, percebo que o mundo da cultura não dá conta de absorver o irrepetível dos atos, no caso da Patrícia e de seus/suas estudantes, a língua oral, teórica, não corresponde culturalmente ao que elxs precisam.

Patrícia faz uso da língua de sinais, uma linguagem própria para xs sujeitos nesta condição, para expressar e marcar o seu lugar de professora ouvinte-falante na relação e com cada umx de seus/suas estudantes estabelecer a comunicação, trazendo o que sabe por ser ouvinte-falante e compreendendo o que elxs expressam. As leituras de mundo que a Patrícia e seus/suas

estudantes têm a oferecer são diferentes entre si, únicas, singulares. E com esta visão singular, empaticamente Patrícia coloca-se surda como xs estudantes e, ao voltar a si, na sua condição de ouvinte-falante, já não sabe somente aquilo que sabia, pode mais, pode dizer com elxs e age singularmente, respondendo ao outro com atos responsáveis e responsivos (BAKHTIN, 2010b; PONZIO, 2010).

Um possível final para a conversa

Nesse seu narrar tão singular fui percebendo a Patrícia autora, minha colega de curso e profissão, e suas personagens: estudante no Mestrado Profissional, professora, professora de estudantes surdxs, estudante que não gostava das aulas de Educação Física, filha curiosa, estudante que tem receio de ser avaliada, leitora... Descobrir essas muitas Patrícias na leitura das narrativas e das metanarrativas me fez lembrar algo há muito defendido por Bakhtin (2010b): somos constituídos por nossos outros. É na relação com seus outros – seus/suas estudantes, seus/suas professorxs, sua família, as leituras, xs autorxs – que Patrícia assume-se em cada uma das suas personagens.

Ora mais tímida, ora mais potente em sua fala, ora escondendo-se nas personagens de autorxs me parece que Patrícia vai pouco a pouco se aproximando do fazer narrativo talvez sem se dar conta do potencial formativo, mas, sem dúvidas, para mim, ousando tentar. Acredito que suas escolhas do que narrar do todo vivido, de quais falas utilizar para dialogarem com as suas e até mesmo de quais vozes dxs autorxs apareceriam em seus escritos não foram aleatórias. Elas deixaram visível o seu percurso no tateio desta linguagem

narrativa, instaurando um lugar de criação possível com a escrita-evento (SERODIO, PRADO, 2017), e isso me parece indiscutivelmente importante dado o inacabamento (BAKHTIN, 2010b) de cada umx.

Tenho aprendido com a pesquisa, com a vida, com os estudos bakhtinianos, com xs professorxs-pesquisadorxs do GEPEC e agora com a leitura das narrativas e das metanarrativas da Patrícia que nos fazemos no percurso. É no caminho trilhado com nossos outros que vamos nos constituindo sempre inacabadxs (BAKHTIN, 2010b). A certeza de que podemos nos reinventar na vida e nas narrativas me fortalece e me faz continuar seguindo.

Por isso, desconstruir cotidianamente a ideia de que a teoria, o mundo da cultura e xs autorxs com quem dialogo nas narrativas não são além de mim, são meus outros e, sendo meus outros, têm igual valor à mim (BAKHTIN, 2018), é também um caminho que tenho trilhado. Durante a escrita deste texto tenho pensado que eu, a Patrícia e quiçá muitas outras Patrícias e muitos outros outros, caminhamos há tempos sob a máxima de que o mundo da cultura é a verdade única, intocável e que está acima de nós.

Com a leitura e entendimento do percurso construído nas narrativas e metanarrativas da Patrícia e, diante de todos os acontecimentos narrados por ela com suas personagens de si colocando-se em relação às personagens de seus outros e dizendo daquilo que sabem, pensam e sentem, sei que a Patrícia também tem o que dizer do que percebe das relações que estabelece com xs autorxs e teorias.

Superar essa armadilha de não assumir uma posição axiológica (BAKHTIN, 2010a; SERODIO, PRADO, 2018) no

caminho pode não ser uma tarefa fácil, mas Patrícia tem me mostrado muitas possibilidades. É quando percebo somente em suas metanarrativas a voz da Patrícia professora de estudantes surdxs que me dou conta: Patrícia coloca as vozes dxs autorxs e suas teorias como sendo suas, estabelece relação entre essas vozes com o que viveu e narrou com as oficinas, mas não estava satisfeita, precisava dizer mais e assim me mostrou sua personagem de professora de estudantes surdxs. E agora fica em mim uma pergunta: o que essa personagem da Patrícia e as outras personagens de si podem dizer com xs autorxs e teorias?

Exercitar esse olhar como outro na formação de uma colega de profissão me ajudou a reafirmar um caminho que iniciei na dissertação e que tem se desdobrado em outros escritos: ao me assumir axiologicamente nas narrativas, oriento-me em direção à vida em atos responsivos (BAKHTIN, 2010b; PONZIO, 2010) e ela passa a ser vivida e narrada por mim de uma outra maneira.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

CÂNDIDO, Patrícia Yumi Fujisawa. *Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa*. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 09-38.

PRADO, Guilherme et al (Orgs.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SERODIO, Liana; PRADO, Guilherme. Narrativas de professores e profissionais da educação – uma posição axiológica outra na produção de saberes transgredientes em educação. In: SERODIO, Liana; SOUZA, Nathan(Orgs.). *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SERODIO, Liana; PRADO, Guilherme. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. In: *Educação em Revista*. Vol. 33, Belo Horizonte, 2017.

SERODIO, Liana Arrais; SOUZA, Nathan Bastos. Uma introdução aos saberes transgredientes. In: SERODIO, Liana Arrais; SOUZA, Nathan Bastos (Orgs.). *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

THIAGO DE ARRUDA ESPER

O que dizer? Que sou biólogo e pedagogo? Que sou mestrando em educação na Unicamp? Isso nem interessa tanto! O importante mesmo é dizer que sou a terceira geração de docentes na minha família. Que sou professor de ciências na rede pública e facilitador EAD na Univesp.

taesper@yahoo.com.br

Narrativa escrita em aula²

Hoje, na aula, falamos sobre a linguagem, como a entendemos e como a usamos. De forma geral, percebi que o dito nem sempre é dito da forma que imaginamos que estamos dizendo... Confuso, né?

O fato é que para o que é visto/ouvido/percebido, a percepção e o entendimento são dependentes da interpretação e esta é individual e única.

² Narrativa da 1a Aula.

Lógico que a base cultural de um coletivo influência nesse processo de interpretação acarretando na " padronização " de alguns simbolismos.

Refletimos ainda a respeito de como essa questão da linguagem é muito focada "no quê os outros vão entender", ou seja, na nossa preocupação de como nos expressamos para que sejamos compreendidos da forma que queremos ser compreendidos.

Como essas "expressões" se conectam ao uso da tecnologia? Será que os atuais conflitos entre uso/ usuário; atividade e passividade são simplesmente uma dificuldade de expressar-se e compreender-se?

O Buraco. Justificativa de incompletude³

Eu gostaria de poder escrever todas as narrativas mas não há como... sou obrigado, então, a começar pelo buraco.

Como assim buraco?

Buraco, vazio... ausência de narrativas causada pela minha ausência nas aulas no mês de agosto.

Sei que perdi... perdi experiências, perdi trocas de ideias e perdi a chance de enriquecer-me –no sentido intelectual.

Ainda assim, acredito que este buraco seja muito bem justificado e muito bem criativo.

Esse buraco, acredito, é bem justificado... pela espera da minha maior riqueza. Agosto foi o último mês de gestação de

³ Narrativa produzida a partir das ausências na oficina "Percussão corporal" proposta por Liana Arrais Serodio. 15/08/2019 e na oficina "Atmosfera oriental" proposta por Helouise Milene de Oliveira Fernandes. 22/08/2019.

minha esposa e, dia 29, recebi o melhor presente de aniversário que alguém poderia receber... um filho.

Mamão. Uma crônica da infância⁴

"Uma mão ... uma mão"

"Maaa... mão... maaa... mão..."

"Não, Thiago; uma mão, uma mão!"

"Thiago, estamos indo embora, dê tchau para seu tio"

"Tchau tio mamão!".

Ai se não deixar... Uma crônica da adolescência⁵

Imagine-se aos quinze anos no início da popularização do Funk Carioca.

Imagine-se sendo personificação de um personagem de charge de um jornal escrito pelo alunos mais ... – como colocar isso?? – ... mais descontraídos da sala de aula.

Agora imagine estes mesmos alunos compondo letras e melodias de Funk, ao melhor estilo "pagação de mico" possível.

Este era eu ... A atração de sala de aula, que parava toda e qualquer aula monótona para descontrair meus colegas de sala... E de outras salas... contaminando a "paz escolar".

Nunca houve punição, e pudera, quem iria repreender um personagem de charge que pára a aula de todo ensino médio, ao

⁴ Narrativa produzida a partir da oficina "Pipocas pedagógicas" proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

⁵ Narrativa produzida a partir da oficina "Pipocas pedagógicas" proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

menos uma vez por dia para um inocente funk de 'um minuto e meio de duração'?

A conversa. Uma crônica de trabalho⁶

"Vamos conversar?" Disse o diretor.

"Eu fiz alguma coisa?" Respondi.

"Tive uma reclamação de uma professora, que você fala muito palavrão."

"É Mesmo? Qual foi o palavrão?" Perguntei espantado, com tom de desafio...

"Pinto." Respondeu ele.

"Mas senhor, a aula é sobre sistema reprodutor, o que o senhor quer que eu faça?"

"Que espere os alunos falarem este tipo de coisa... não você..."

Matemática...⁷

"Oi? O que acontece? Números reais, números complexos.. Como assim? Não devia ter me atrasado...."

Esse foi o meu pensamento inicial, quando cheguei em uma oficina de matemática pela metade, mas tudo bem, logo me acalmei e tentei acompanhar.

⁶ Narrativa produzida a partir da oficina "Pipocas pedagógicas" proposta por Liana Arrais Serodio. 19/09/2019.

⁷ Narrativa produzida a partir da oficina "Recalculando: Ensino e Avaliação Formal" proposta por Filipe Ventosa de Toledo Mello. 05/09/2019.

Tá certo que tentar acompanhar não foi o suficiente, mas o que importa? O importante da oficina foi o processo de desenvolvimento de uma avaliação mais significativa.

E... o que é significativo na avaliação? Que tenha significado? Pra quem?

Para mim é importante ver que o aluno entendeu, para pais e estado o importante é a nota, para o aluno importante é não repetir – isso segundo o filho de uma colega que ainda está no início de sua vida acadêmica –.

Será que talvez a mais significativa das avaliações fosse aquela que fizesse todo mundo entender o que é significativo?

Mão, careta... adivinhação não!⁸

"Vocês vão fazer mímicas."

"Ah, como detesto mímicas" foi meu primeiro pensamento, mas, como quem está na chuva tem de se molhar, não adianta reclamar!

Felicidade? Alegre? Irritado? Sim, não, não sei... Foi mais ou menos assim o início da nossa oficina de Libras.

O importante é saber que nada é à toa, tudo tem um propósito, e a mímica faz parte do processo para entendermos que expressões faciais são mandatórias para o uso de Libras. As famosas caretas fazem parte da linguagem e dão contexto ao que está sendo gesticulado.

Posição de mãos e dedos também! "Não confunda 'ontem' com um insulto". Já não lembro qual era o insulto, mas lembro que não era nem um pouco legal confundir esses "alhos com bugalhos".

⁸ Narrativa produzida a partir da oficina "Trans-formação com o silêncio" proposta por Patrícia Hernandes Chaves. 19/09/2019.

"O que? Telefone sem fio?"

Como que eu iria me comunicar em um idioma desconhecido, só imitando os gestos? Certeza que desde o início a mensagem seria "corrompida" e... batata! Eu fui o primeiro e já comecei errando... o que foi bom, risos, gargalhadas tomaram conta da sala e eu me lembrei o quão legal é aprender um novo idioma.

Metanarrativa de Mão, careta... adivinhação não!⁹

Estrangeiro. Essa é a definição para minha pessoa em sala de aula durante esta oficina.

Estrangeiro, segundo Geraldi¹⁰ (2008), é aquele que não é nativo, e definitivamente não há nada de nativo em minha relação com LIBRAS. Obviamente que com o convívio signos passam a fazer sentido e assim como...

Pisca-Pisca, fala, escuta...¹¹

Atrasado, como sempre, chego à sala e vejo a Emília argumentando e o famoso sabugo de milho contra-argumentando sobre o "pisca-pisca" que a vida é. É um exercício de contação, e... falando em contação, agora temos de contar

⁹ Metanarrativa de *Mão, careta... adivinhação não!*

¹⁰ GERALDI. João Wanderley. Da liberdade ao direito à expressão: Hegemonias e subalternidades. In: *11ª Conferência da Academia Internacional de Direitos Linguísticos*. Lisboa. Jul 2008.

¹¹ Narrativa produzida a partir da oficina "A roda de conversa como espaço de relações e diálogo no cotidiano escolar" proposta por Marjorie Mari Fanton. 26/09/2019.

sobre nós... ai ai... memórias, "tio mamão". Escrevo, então, uma curta pipoca.

"É importante que o aluno escute o que ele fala enquanto lê... para isso o sussurofone". Esse pequeno "telefone" de tubos permite que nos escutemos.

Leio uma estória, me ouço... e acho estranho. Ouvir minha leitura é bom, mas estranho. "Minha dicção estava boa?". "Acho que sim... talvez (?)"

Outros lêem estórias até que Filipe lê a minha. Me emociono... é estranho ouvir os outros lerem aquilo que escrevemos. "Ele não leu como eu leria", penso. Ainda assim, foi bom ouvi-lo.

O importante disso tudo é poder perceber que ouvir é importante para poder falar, seja ouvir o outro, seja o ouvir a si. Isso traz reflexões, isso traz novas percepções, isso nos permite policiar-mo-nos e corrigir-mo-nos.

... "Quando foi a última vez que eu ouvi a mim?"...

Palavras...¹²

Palavras, sentido, significado... A oficina era a respeito da busca de palavras.

"'Ôuquei', como assim buscar palavra?", foi o meu cético pensamento que, logo de pronto, foi respondido – sem que eu precisasse verbalizá-lo –.

"Qual o significado de felicidade?" foi o que aicineira perguntou para alguns de seus alunos... e nos mostrou em

¹² Narrativa produzida a partir da oficina "Buscando palavras" proposta por Carla Kaori Matsuno Uehara. 17/10/2019.

vídeo. Cá entre nós? Eita pergunta difícil pra criançada responder; cada um deu um significado diferente para a palavra...

"Péra", cada um deu um significado diferente, ou seja, cada um achou uma palavra – ou forma – diferente de explicar uma palavra... Aaah, agora faz sentido!

Nossa vez, temos de explicar palavras. 'Óquei', mamão com açúcar... só que nem tanto açúcar assim" De um jeito ou de outro deu certo, todos conseguiram explicar suas palavras.

"Então vamos aumentar a dificuldade, além das palavras que vocês vão explicar, vocês tem palavras que não podem utilizar."

E ainda assim superamos os desafios, encontramos as palavras usando outras palavras que não estamos acostumados. Nos divertimos e rimos. Só custei a entender o que a Filó tinha a ver com a barata...

Talvez, neste exato momento você me responda: "Tá e daí? Cada um tem um jeito de falar..." e eu vou responder: exato!

Se cada um tem uma forma diferente de falar e de explicar, eu posso pensar em brincar de caçar palavras com outras coisas... talvez eu possa caçar definições, e dizer quais frases prontas de livros meus alunos não podem falar.

Acho que buscar palavra pode se tornar uma caça à decoreba.

Ah, Biologia santa...¹³

"Hoje, mais um dia, mais uma prática... tanta coisa na cabeça... "

¹³ Narrativa produzida a partir oficina "Texto, contexto e retextualização" proposta por Luciana Vendramel de Oliveira. 10/10/2019.

"Vamos lá! Oficina de hoje análise... "

"Avançado, Básico (...)"

E assim foi ela distribuindo as escalas de proficiência do SARESP.

"Como eu detesto o SARESP, ô prova mal feita..." Esta é a minha opinião, de B., mas é minha opinião...

Eu entendo o que ela quis fazer, quis fazer uma boa reflexão sobre a prova, sobre as proficiências, mas tinha que eu acabar com tudo e estragar.

Também, eu não gosto dessa prova!

E vem o Felipe me contradizer, na boa? Gosto disso, até porque me permite refletir sobre as coisas que falei, e ele tem razão no ponto dele, é um vocabulário difícil pro aluno decifrar...

Ai... como eu estou chato! É só hoje.. – será?

Tungo - Tungo¹⁴

Oi... ufa, acho que cheguei a tempo, começou mas acho que está no início....

Tá, vamos falar sobre as "Pebinhas" hoje (hahahaha); piadas a parte, a discussão inicial desta oficina é extremamente pertinente: "Como enxergam minha escola".

Pois é, ver é diferente que enxergar. Ver e olhar são coisas bem similares, mas enxergar, ah, isso é diferente! Implica em ir além, enxergar é perceber, notar, interpretar o que está

¹⁴ Narrativa produzida a partir da oficina "De olho na escola" proposta por Gisele Cristina Biondo Martins. 07/11/2019.

acontecendo e... de verdade... essa é a primeira vez que estou enxergando o que é feito em um CEMEI.

Confesso que sempre fui duro com os profissionais dessa fase, mesmo sendo pedagogo. Sempre achei que era mais fácil, mas não, não é! Hoje pela primeira vez enxergo o quanto de trabalho está envolvido. Não só trabalho, mas carinho também. Confesso que estou envergonhado da minha visão anterior...

Olha quantos trabalhos legais foram feitos... mal posso esperar para ver os de meu filho (Thiago! Segura esse "suor ocular" porque é feio chorar na frente dos outros!).

Tchuc-tchuc-tchuc, piuiii, tchuc-tchuc-tchuc, piuiii... Vamos levantar e dançar a música do trem!! Ela fala.... Hahahaha é a vingança das Pebinhas!!! Ela continua.

Me sinto ridículo, mas ok, eu menosprezei tanto as Pebinhas que ela tem todo direito vai... até que está divertido... aí meu joelho.... tchuc-tchuc-tchuc, piuiii, tchuc-tchuc-tchuc, piuiii.

Program(ação)¹⁵

Até que enfim, minha vez!! Eita... vou apresentar hoje.

(— Tá, é tranquilo, é a mesma aula que já dei no Letramento...)

Hoje, vamos falar de programação, mas primeiro, um vídeo... "Percebam que esta máquina é um computador analógico"...

E enquanto eles assistem o vídeo clipe da "*Marble Machine*" do Wintergarten percebo caras: de interrogação, de curiosidade,

¹⁵ Narrativa produzida a partir da oficina "Formação em Programação", que o próprio Thiago de Arruda Esper ministrou. 21/11/2019.

de – como é que falo de um jeito resumido? eh... não tem... – cara de quem tá prestando a atenção como se fosse a coisa mais importante do mundo... O que importa é que estão gostando.

E aí, cadê o programa? Ufa! Sacaram!

Agora é hora de desenhar.

Começa aqui, vira ali, pinta quadradinho. Entenderam? Sim entenderam! Ótimo, até acertaram os desenhos.

Acho que está fácil, vou complicar a vida deles (muaahahahaha! – risada maligna).

'Vocês vão descrever essas imagens para o grupo de vocês somente falando as formas geométricas, ok?' O sorvete saiu como esperado, cada um desenhando de um jeito; já a casa o povo tá bem demais, a Liana já sacou a questão de parametrizar os dados. Excelente!

Ô turma boa!

Mas e aí Thiago, o que achou disso tudo?

Gostei, gostei de poder trazer o assunto. Adorei como a Marjorie falou que eu "desmistifiquei a complexidade da tecnologia para ela". Ela disse que achava que programação era coisa de semi-deuses, mas não é. Fiquei feliz que pude fazer com que meus colegas compreendessem que não importa se os alunos vão saber mais que nós, e sim que o importante é estarmos lá para explicar a lógica.

Essa ideia de explicar a lógica é tão verdadeira para um Letramento em Programação, como para o dia-a-dia nessa nova sala de aula em que os alunos têm acesso às informações tal qual nós temos.

Gostei de poder ver que o que faço hoje e o que estudo hoje se conecta em uma rede, e que as caixinhas paradigmáticas de

meu mundo estão cada vez mais trincadas e quebradas, permitindo que a realidade as transbordem e as perpassse.

Metanarrativa de *Program(ação)*¹⁶

Era como se depois de um tempo "línguas de fogo" tivessem descido dos céus e atingido àqueles seres que estavam em minha frente fazendo-os entender um novo idioma... – Essa foi minha realização após certo período de reflexão.

Perceba, esta impressão me vem a partir do momento que relembro dos rostos deslumbrados ao entender uma lógica básica pertencente à programação. É como se realizassem- ao novo... a um idioma novo. – Faz sentido?

Talvez possa ser estranho fazer uma analogia bíblica à compreensão do que estava ocorrendo em minha oficina, porém, segundo Geraldini (2008) é possível encontrarmos as bases da compreensão linguística na Bíblia, e – cá entre nós –, foi exatamente isso que aconteceu.

Ao iniciar uma oficina a respeito de uma linguagem tão "mística" quanto a programação de computadores, o que mais se viu nos rostos foi a "maldição" lançada por D'us para que os habitantes da Torre de Babel não mais se compreendessem. Ainda que falássemos o mesmo idioma, a oficina com certeza iniciou com idiomas totalmente diferentes e, ao passar, o tempo "fez a vez" do Espírito Santo permitindo que os participantes da oficina, tal qual aos apóstolos na passagem bíblica, se compreendessem (independentemente do idioma).

¹⁶ Metanarrativa de *Program(ação)*.

Dor, tristeza e incerteza¹⁷

Enfim chegamos. Chegamos ao final, ao término de mais um semestre, de mais uma disciplina – Ufa! (ou não?) –

A verdade é única, nua e crua:

Tenho medo.

Medo de não fazer mais narrativas, de não me expressar mais, de guardar, sem compartilhar – mesmo que comigo mesmo. Eu havia perdido este hábito, e, pelo menos nos dias das aulas, retomar a escrita é algo importante.

Estou triste.

Porque sentirei falta das conversas, das trocas e da construção... construção de conhecimento, (re)construção do eu.

Estou incerto.

Incerto de onde vou, do que vou escrever... Será que vou fazer certo? ("Não tem certo!" – Olha a voz da Liana aí...)

Eu sei eu sei... são medos de separação, mas mesmo assim... quem nunca ficou assim?

¹⁷ Narrativa da última aula.

RUY BRAZ¹ LÊ THIAGO DE ARRUDA ESPER

A novidade e a troca

Ainda me lembro: não foi fácil.

(Não é.)

“Narrativa”, “relato”, “crônica”, “diálogo” ...
“Metanarrativa”?! Aff...

O que dizer? Como dizer? Forma e conteúdo. A díade clássica (BAKHTIN, 1997).

No começo, estamos perdidos. Perdidos a ponto de não saber se é para ficar ou se é para seguir. Sem experiência. Sem referencial. Nessa situação, só há uma coisa a fazer: movimentar-se. Seguir. Para onde? Escuta a água, encontra o fluxo e desce o rio. Uma hora você acha alguém que vai te ajudar a chegar aonde você quer, por mais longe que você esteja de lá.

Eu já havia visto o Filósofo² por aí. Tinha até escutado suas palavras. Mas foi quando ele sentou-se a minha mesa, quando nos encaramos e pudemos conversar longamente que eu me senti assim: desnorteado, desorientado, desrumado-qualquer.

¹ Pedagogo formado na Unicamp. Professor de Educação Infantil na rede municipal de Campinas. Se faz feliz nos diálogos orais, escritos e musicais com os adultos e com os bebês. E-mail: ruyotiba@gmail.com.

² “Filósofo” é o cognome que darei a Mikhail Bakhtin e aos seus colaboradores (o chamado “Círculo de Bakhtin”), sobretudo Valentin Volóchinov, para deixar o texto com características mais narrativas. As referências estão ao final, na bibliografia.

É muita coisa nova num momento só. E eu quis ouvir, com meus olhos, o que ele tinha a me dizer. Por quê? Porque me tocava. Porque reverberava o que eu sentia e o que eu sentia vontade de praticar.

Neste aspecto, foi bem parecido com quando eu conversei com o Educador³. Só que o Educador era mais leve... Era mais fácil de entender. Queria dizer que é porque ele fala recifense, pois somos bairristas e eu sou saudoso... Mas é porque ele falava mais simples mesmo.

O Filósofo, porém, fala em russo! Quer dizer, para mim ele fala em brasileiro, mas sabe-se lá que concessões tem que fazer para eu lhe entender. E eu, de cá, me esforçando também para ter certeza de que o que ele diz é o que ele quis dizer.

Agora leio o Colega⁴ novo. Passo os olhos, sinto-lhe perdido no começo. Perdido como eu relatei.

E ele começa justamente por aí, por redigir parte da reflexão que teve ao ter contato consciente com as palavras sobre a linguagem: “interpretação”, “percepção”, “expressar”, “compreender”.

Se eu pudesse falar para o Colega, diria em um monólogo formal, diálogo em aberto:

³ “Educador”, por sua vez, é o cognome de Paulo Freire. Não o uso como referência direta, mas quis falar do arrebatamento e da identificação que senti quando entrei em contato com seus textos. Algo semelhante aconteceu quando me detive sobre os textos de Bakhtin e do Círculo: é como ler de maneira condensada o que já se pensava e se sentia de maneira volátil.

⁴ “Colega”, por fim, é o cognome do autor da série de textos com os quais dialogo neste, Thiago Esper.

— Sabe, Colega, o Filósofo me disse algumas coisas sobre essas palavras. Para começar, com certeza, o mais importante: é sempre para o *outro* (BAKHTIN, 2010).

Talvez eu não devesse começar assim... Dar *spoiler*, estragar a experiência adiantando o fim, não é uma forma costumaz para um diálogo... Mas vou apostar neste caminho. Sabe por quê? Porque eu quero destacar essa ideia, este enunciado: **Toda a palavra que usamos é para o outro.**

Cabe, então, explicar melhor para o Colega e para todos os outros leitores.

O Filósofo fala que não existe enunciado que não seja dirigido a um outro. Sempre que expressamos uma ideia, ela tem uma intencionalidade comunicativa. Pretende, assim, que um efeito ocorra em outro sujeito, seja um sentimento, uma ação, um pensamento, etc. (VOLÓCHINOV, 2017).

E o mais interessante: o efeito que um enunciado provoca no *outro* é bem mais ativo do que tendemos a pensar se nos baseamos no senso comum. Normalmente escutamos que um “emissor” emite uma “mensagem” a um “receptor”. É como se o tal “emissor” fosse somente ativo nesta ação e o “receptor” fosse somente passivo.

O Filósofo nos abre os olhos e os ouvidos (e os outros poros de sentidos) a reparar que não é bem assim. Para começar, o “receptor” – que ele prefere chamar de ouvinte ou leitor, dependendo do caso – é sempre também ativo, pois sempre age responsivamente ao enunciado. (E isso, inclusive, é esperado pelo “emissor”.) O leitor – como doravante vou chamar para combinar com o Filósofo – sempre se movimenta em resposta ao enunciado que recebeu, seja numa ação corporal, quando o enunciado é uma ordem cumprida, por exemplo, seja num novo

pensamento que lhe transpassa a mente, quando o enunciado é um trabalho científico novo, por outro exemplo.

Do outro lado, o “emissor” – que o Filósofo prefere chamar de falante, ou autor – na verdade também não é somente atividade. Quando o autor – como doravante vou chamar – compõe um enunciado, ele o faz motivado responsivamente por outros enunciados anteriores. O Filósofo elabora uma bela imagem (que eu, parafrazeando-o, direi com minhas próprias palavras) para nos facilitar compreender isso: autor e leitor estão conectados em um elo de uma corrente muito extensa e complexa de enunciados (BAKHTIN, 2016).

Assim, diria eu ao Colega, continuando meu diálogo monológico:

– Eu mesmo, Colega, me ponho como exemplo da atividade responsiva de um leitor. Ao ler seus quinze textos, me pus a elaborar enunciados responsivos que ora torno em ato na escrita deste meu texto. Quero que você seja, em seguida, o meu leitor preferencial deste texto, mas também o dirijo às pessoas que vão editá-lo e a quaisquer outras pessoas que venham a lê-lo. Imagino que quem se der ao trabalho de o fazer gosta da tentativa elucidativa – na qual me empenho – de certos conceitos. Além disso, me proponho desempenhar essa tarefa de maneira a seguir uma metodologia metanarrativa e uma estilística dialogal.

Em outras palavras, o que eu quero dizer ao Colega e a todas as outras pessoas que leem este texto é que, como autor, estou sempre pensando em como irão ler meu texto. Sei, por exemplo, que por vezes rebusco demais, indo e voltando a conceitos e tentando fazê-los aparecer em meu texto através de exemplos. Ao fazer isso, talvez esteja tornando o texto menos fluido do que pessoas mais cartesianas gostariam de ler. Ainda assim, insisto nesta metodologia e neste

estilo, pois quero tornar o texto orgânico com todas as imbricações e todos os emaranhados de algo vivo.

Não vejo como possível, pois, deixar de lado meus interlocutores neste texto. E, lembraria aqui, então, ao Colega, em forma de um pedido, sempre que ele for escrever um texto:

— Por favor, Colega, não se esqueça de mim, seu leitor. Se você quiser me desafiar esteticamente, colocando de forma poética, por exemplo, o que você quer dizer, ou mesmo epistemologicamente, trazendo conceitos complexos ou raros, como outro exemplo, eu topo! Mas, por favor, não se esqueça de que eu não sei tudo que você sabe. Você precisa me dar elementos para que eu siga a ideia que você quer enunciar. Senão, se só tenho partes muito difusas do ambiente no qual você quer me situar, como vou me familiarizar com ele?

Uma *crônica*, por exemplo, não é à toa que possui este nome. Cronos, o titã do tempo, é o que faz as coisas se desenrolarem, uma após a outra, num fluxo contínuo e linear. A crônica é, pois, uma narrativa de fatos que acontecem em um intervalo de tempo.

A crônica precisa de tempo, tanto no âmbito do vivido quanto no âmbito da escrita. É certo que é um gênero textual curto em relação a outros tipos de narrativa, sobretudo em relação ao romance, gênero narrativo consagrado. Ainda assim, precisa de tempo: o tempo da construção, o tempo do encadeamento das palavras na tentativa de emular o tempo do vivido, o tempo da absorção do ambiente relatado.

Sim, não nos esqueçamos do espaço. O tempo é indissolivelmente atrelado ao espaço do evento que gerou a narrativa – portanto, é justo que ele ocupe também uma parte do texto. O Filósofo inspirou-se nas teorias físicas mais em voga, inovadoras e em construção no início do século XX. Nessas teorias, o

espaço e o tempo são somente dimensões diferentes nas quais o evento acontece. O Filósofo percebeu que, assim como no “mundo físico”, o “mundo narrativo” possuía um imprescindível ambiente espaço-temporal no qual a trama acontece. Ele chama essa ambiência espaço-temporal de cronotopo.

O cronotopo é muito mais que essa simples ambiência espaço-temporal, tendo significado mais amplo tanto no mundo da vida quanto nos gêneros discursivos e, mais especificamente, nos gêneros textuais (BAKHTIN, 2018). Porém, vamos tomar a forma mais resumida do conceito de cronotopo para falar especificamente da arquitetônica de textos.

Na elaboração de um texto, o autor pode escolher diferentes níveis de ambientação para o leitor. Pode-se escolher, por exemplo, um foco maior na ambientação temporal ou um foco maior na ambientação espacial, ou ainda uma tentativa de equilíbrio entre essas duas possibilidades. Há outras possibilidades de foco, como o tema, a personalidade dos personagens, a forma, etc. Porém, a ambiência espaço-temporal sempre está presente e, em muitos gêneros textuais, é fundamental, condição sine qua non para própria identificação com o gênero.

É assim na crônica: colocar o leitor a par da cronotopia da narrativa é uma função da qual o autor não pode se esquivar. A presença de elementos contingentes (ou acidentais) do gênero textual crônica não são o suficiente para tornar um texto uma crônica. Assim, a presença de diálogo formal textual, elementos de memória, ou mesmo de reflexões pessoais, que são todos elementos encontrados em muitas crônicas não são o suficiente para considerar uma narrativa como crônica – justamente porque são elementos acidentais, ou seja, que podem ou não

estar presentes. Por outro lado, a ambiência é elemento necessário (ou essencial) para este gênero.

Outro gênero que o Colega se pôs a tatear nos seus textos, a *pipoca pedagógica* (PRADO et al., 2017), também é intrinsecamente embebido de indicativos cronotópicos. Apesar de serem textos que são produzidos e dirigidos a um grupo de pessoas específicas (profissionais que atuam na Educação), que compartilham e constituem até certo ponto um mesmo *horizonte social*, diferenciar e caracterizar as singularidades do evento que gerou a narrativa é importantíssimo para o reconhecimento do enredo e para tornar o texto potencialmente forte no compartilhar.

E agora volto ao que chamei de *spoiler* em linhas anteriores, horas atrás – sim, “horas” atrás; se, para você que está lendo, foi “minutos”, vou aproveitar para reforçar um conceito, e pedir para que não esqueça que estamos em cronotopos diferentes. Volto ao princípio de que é para o outro que escrevemos. Volto a ele, pois o outro, mais do que em muitos gêneros textuais, é determinante nas *pipocas pedagógicas*, em pelo menos dois aspectos.

O primeiro aspecto só reforça o que já foi dito: é para o *outro* que escrevemos. Se isso é verdade, precisamos imaginar como o leitor receberá a *pipoca pedagógica*. Precisamos pensar, por exemplo, até que ponto o leitor já conhece o cenário. Se descrevemos o ambiente escolar com muitos detalhes a um grupo de profissionais da Educação, o texto pode torna-se monótono, afinal, todos nós já conhecemos as características mais comuns desse cenário. Se, entretanto, descrevemos muito pouco a cena, não é possível familiarizarmo-nos com o que aconteceu e o texto não chega a fazer sentido.

Da mesma forma, é necessário atentar-se à apresentação dos personagens. Quando estes são descritos com detalhes

excessivos, corre-se tanto o risco da monotonia (semelhante ao da descrição do ambiente) quanto o risco da excessiva parcialidade. Quando escrevemos sobre algo que aconteceu no mundo da vida, sempre colocamos nossa posição estética e axiológica. Não há texto neutro. Porém, é necessário ter em mente que quanto mais se descreve um personagem, mais parcial torna-se a descrição, uma vez que vai embebendo-se mais da posição do narrador. Tudo que sabemos sobre os personagens não nos chega através da vivência direta com eles, mas sim através da visão e das escolhas narrativas do escritor.

Por isso mesmo, se há que se tomar cuidado com a descrição excessiva dos personagens, mais cuidado ainda deve-se tomar com a falta de descrição. Não podemos pressupor que o leitor conhece os personagens nem minimamente, como acontece com frequência na descrição do cenário. Cada personagem de uma narrativa do cotidiano – como é a *pipoca pedagógica* – representa um sujeito do mundo da vida. Tem, portanto, singularidades muito mais variadas e específicas do que as institucionais do cenário escolar.

É através da relação entre esses sujeitos que o fato a ser narrado aconteceu. E aqui vem o segundo aspecto sobre o qual gostaria de falar para o Colega e para todos os leitores a respeito de o porquê do *outro* ser fundamental na escrita de uma *pipoca pedagógica*. A *pipoca pedagógica* surge da relação entre dois ou mais sujeitos. O escritor tem um papel especial nesse gênero, sendo, ao mesmo tempo, sujeito da relação que aconteceu no mundo da vida, escritor do texto que pretende captar este evento de relação, narrador da história contada no texto e personagem dessa história. Com todo esse destaque, é quase impossível não considerar, portanto, o narrador (sujeito-escritor-narrador-

personagem) como o protagonista *da pipoca pedagógica*. O fato, entretanto, é que ele não o é.

Se a *pipoca pedagógica* é a narrativa de um evento que se deu no ato de uma relação entre sujeitos no ambiente institucional escolar, ela só acontece porque acontece na relação entre os sujeitos. Isto quer dizer que o narrador é, quando muito, um “co-protagonista” da narrativa. Há sempre um outro personagem (ou um grupo de outros personagens) que representa outro sujeito que foi quem disparou o evento que gerou a ideia da *pipoca pedagógica*. O narrador é sempre personagem, mas nem sempre tem um papel de destaque direto no evento narrado e na narrativa.

O *outro*, contudo, é a gênese e o suprassumo do destaque numa *pipoca pedagógica*. Este *outro* pode ser um único personagem (sujeito-personagem), mas também pode ser um grupo de personagens. Fazer *pipoca pedagógica* não é falar de si – nem mesmo num coerente, importante, significativo e belo texto reflexivo ou poético. Fazer *pipoca pedagógica* é falar do outro, ou melhor, da relação entre o *eu* e o *outro*.

Assim, diria no monólogo dialógico que estou travando com o Colega:

– Eu queria saber mais do que você escreveu. Não precisava chamar propriamente de crônica... Mas queria, sim, que suas narrativas fossem mais longas, mais ambientadas. Queria saber mais sobre os personagens, sabe? Queria muito entender quem são, onde estão, porque estavam fazendo o que estavam fazendo... E, principalmente, queria entender o diálogo da mão e do mamão.

Eu diria isso para o Colega porque eu acho que ele esqueceu de mim, leitor puro. Com certeza pensou no *outro*, mas o seu *outro* era um leitor que, além de ser leitor era também convivente.

Eu não fui convivente, não posso ser leitor-convivente. Sou só um ainda distante, sem conhecê-lo pessoalmente, leitor.

Mas eu continuaria essa fala com ele:

— Foram meses de prática na escrita narrativa. E eu vi uma mudança considerável entre os primeiros textos e os últimos. Os textos estavam mais encorpados, faziam mais sentido, já se aproximavam mais dos gêneros textuais aos quais se propunham. Parece que você já não estava tão perdido. Espero que você tenha continuado a escrever. É o movimento que nos leva para longe de estar perdido e para perto de onde a gente se sente seguro.

Me aproximando do final, só resta mais um tema que considero importante comentar para o Colega e para todos que venham a ler seus textos e esta curta resposta: isso é metanarrar. Ou pelo menos se aproxima de ser metanarrar.

A metanarrativa que vimos praticando no GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada que pertence à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mesmo grupo que criou o gênero *pipocas pedagógicas*) é o ato de narrar sobre o narrado (PRADO et al., 2015). Não é narrar novamente o vivido – não é “narrativa do vivido parte II”. É narrar sobre o que foi narrado e sobre o que se sente e se pensa do que leu. É registrar de maneira narrativa como uma certa narrativa o moveu.

A metanarrativa, como a praticamos, expande os conceitos e as ideias da narrativa metanarrada, traz novos personagens do nosso convívio ou do nosso cabedal, traz novas ideias, explica conceitos, contesta amorosamente o que foi dito, e assim por diante.

Na metanarrativa, o leitor se torna autor e o autor se torna leitor (ao menos potencialmente). O *eu* se torna o *outro* e vice-

versa. Mesmo quando a metanarrativa é sobre uma narrativa do próprio sujeito, essa inversão acontece. Isso porque, como fala o Filósofo, existe sempre um *outro* no ato de enunciar, mesmo quando o *outro* é o próprio sujeito em um diferente cronotopo.

Fui leitor, agora sou autor. Espero que a recíproca deixe de ser potência e se torne ato. E que, assim, os enunciados continuem seguindo em fluxo e alternando nossas posições.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

PRADO, G. et al. (org.). *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

PARA NÃO ACABAR A CONVERSA

NOTAS DE OCORRÊNCIAS SINGULARES E POSSÍVEIS GENERALIZAÇÕES SOBRE SUAS PARTICULARIDADES

Liana Arrais Serodio
Guilherme do Val Toledo Prado
Vanessa França Simas

Breve abertura

Como organizadores da coletânea, nosso papel é, além de fazer a leitura dos textos dxs narradorxs e dxs leitorxs, e os organizarmos no contexto desta grande coleção, também refletir e refratar, no âmbito da pesquisa no qual esta produção está inscrita, sobre o tema da formação e da narração.

Portanto, neste breve ensaio, problematizaremos e buscaremos fundamentar, como organizadorxs desta publicação, nossos conhecimentos e compreensões a respeito da posição axiológica do sujeito que se volta para o eu – atentando-se a como foi passar pelo processo narrativo de formação – quando aceita o convite para narrar sobre e com o percurso de formação narrativo do outro, para dizer o que o eu vê do outro em suas narrativas – dizer o que do lugar do eu se vê da formação do outro em suas narrativas. Percebemos que aceitar falar sobre a narrativa de alguém em formação é dar uma de críticx literário de um texto que não pretende ser literatura. E pode causar diversas e contraditórias emoções, como mal-

estares, encantos, estranhamentos, ensimesmamentos, surpresas cujas marcas podemos qualificar como “singularidades” particulares.

Este é o propósito que nos orientou nestas breves notas!

Releituras, re-escrituras...

Começamos por lembrar que as narrativas dxs estudantes do programa de mestrado profissional foram realizadas na sequência cronológica das oficinas ministradas durante as disciplinas, enquanto as metanarrativas nem sempre foram feitas por todxs estudantes, nem sequer sempre seguiram essa mesma ordem, embora na coletânea por nós organizada, para fazerem sentido (inclusive aos propósitos enunciados no início das oficinas), as metanarrativas seguem as narrativas às quais se referem.

Foi dessa maneira que chegaram aos olhos dxs leitorxs convidadxs.

E como xs convidamos? Por meio de *whatsapp* privado, pois são amigxs, colegas de pesquisa, professorxs-pesquisadorxs que estudam ou estudaram a filosofia da linguagem bakhtiniana e que se aventuraram na produção narrativa em suas pesquisas. Depois, por meio de uma carta mais detalhada da situação. E ainda, em um outro dia, por uma conversa online com o grupo todo, posterior ao aceite de cada umx, em pleno período pandêmico.

Aos poucos fomos recebendo as leituras feitas.

Quando recebíamos os textos e os líamos, em primeiro lugar vinha o encantamento com a diversidade dos olhares que nos enriquecia. E, aos poucos, dentro da diversidade, foi nos chamando a atenção uma orientação mais comum do que esperávamos nos textos das leitoras e dos leitores convidadxs.

Passamos então a ver a profundidade do sentimento na compreensão que essa comunhão nos oportunizou: a emergência de uma lição outra, de uma ciência outra sobre o papel da escriturade narrativas na formação.

Aconteceu que, quando xs leitorxs narraram que fizeram a leitura dos textos dxs narradorxs, todxs, em alguma medida, disseram que identificaram/reconheceram/lembraram-se do próprio percurso formativo no percurso formativo materializado nas narrativas dxs estudantes. Disseram também que aprenderam, por meio da leitura interpretativa das narrativas, tiraram algumas lições para si. Parecia-nos que não se atentaram tanto ao que viram da formação dxs estudantes no percurso de produção das narrativas, que é o que queríamos saber com suas ajudas, por outros olhares. Ou sim, se atentaram, mas não era o que nós esperávamos. Ou se sentiram em uma posição responsável de apontar o dedo para o outro, quando já passaram pelo processo e reconhecem que há uma dificuldade inerente à produção narrativa, por vezes reconhecida e nomeada como sofrimento. Ou por não conhecer o outro real dxs narradorxs — só tinham no texto personagens! — voltaram-se a pensar em si, no que havia de comum, nas e das situações narradas.

Entendemos que o que temos em comum com o outro é o que reconhecemos de nós nos atos dos outros, por semelhança ou diferença, mas também por outros tipos de interpretações: os valores que damos ao mundo nas relações.

De um ponto de vista “objetivo” existe o homem, a personalidade, etc., mas a diferença entre o eu e o outro é relativa: todos e cada um sou eu; todos e cada um são outro. (...) Todavia, o eu se sente uma exceção, o único eu no mundo (o restante são todos os outros) e vive

dessa contraposição. Com isso cria-se a esfera ética da diferença absoluta entre o eu e tudo que é outro, a eterna e absoluta exceção do eu (uma exceção justificada). (...) A construção da própria imagem no outro e para os outros. (...) A excepcionalidade se materializa e torna-se parasita (o egoísmo, a ambição e assim por diante) (BAKHTIN, 2013, p. 55-56).

É também papel do outro nos dar a nossa perspectiva em relação a ele no ponto de vista “subjetivo” do eu que o inclui exatamente como outro (outro-para-mim). Ambos deixamos de ser alguém excepcional, para sermos equipolentes e singularmente comuns e realizar atos comuns entre nós.

Ser único e insubstituível só sou para quem me ama, assim como é o outro que é amado por mim em sua/minha subjetividade, inconclusibilidade e não indiferença.

Realizar a consigna expressa no convite para a participação da produção escrita, afinal, se tornou um trabalho muito mais singular, complexo, intrigante e produtivo, do que inicialmente antecipamos. Não por ingenuidade, mas pelas surpreendentes diversidades que surgiram nos textos dxs leitorxs em relação à *comunhão* de um posicionamento valorativo, que, por ora, reunimos em uma lição em especial: a semiosfera⁵ de um mundo em que o outro tem centralidade subjetiva choca-se com o discurso científico que dá excepcionalidade ao eu e é apreendida de modo heterogêneo pelos diversos sujeitos da produção

⁵ Semiosfera é um conceito usado por Iúri Lotman e que é aproximado do conceito de cultura, como sentidos produzidos na comunicação. O conceito foi precedido pelo conceito de signo ideológico de Volóchinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, entre outros. Para aprofundamento indicamos o artigo de Ekaterina Américo Volkova (2017) disponível em <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201532.15-37>.

escrita. É aí, nesta multiplicidade ocorrida singularmente, que se dá a luta de classes ou como prefere Volóchinov (2017), a arena das palavras: no *limiar* ou na *fronteira* entre o mundo do outro e o mundo do eu.

Para sair dessa excepcionalidade do eu em um mundo que valoriza o excepcional, busca-se mais ainda permanecer no eu, fortalecer o eu, por falta de um gênero do discurso⁶ que considere o outro no eu, por medo do olhar do outro que recebo na leitura – “ler significa ser olhado” (HAN, 2018, p.57). Essa busca da excepcionalidade, por excesso de rede de proteção ideológico-estrutural para o eu excepcional, também inviabiliza a excepcionalidade do outro no eu... E provavelmente por outros motivos que ainda não alcançamos. Que não são mais do que motivos⁷. Não são razões, não são explicações.

Do que precisamos são de sentidos ou compreensões tecidas por meio desses motivos eleitos, na relação não indiferente aos outros.

Quando xs autorxs-leitorxs não dizem, de modo explícito do que viam do percurso narrativo como processo formativo dxs mestrandxs, não inferimos não se darem conta do processo. Inferimos que não quiseram dizer “eu li, vi e conto o que as narrativas e metanarrativas me deram a ver” sobre o percurso de formação de suas autoras e seus autores. Mas não há equívoco nisso. Pelo contrário. Até porque não ver, ou não dizer, ou não querer dizer, nos provoca e nos dá chance de aprofundar os

⁶ Leia-se no sentido de gêneros do discurso como enunciados relativamente estáveis que surgem em uma instância social. O que falta, então é uma instância social-cultural que considere o outro no eu.

⁷ Em música, motivos são fragmentos sonoros que se destacam perceptivelmente e que são empregados de diversas maneiras, por exemplo constituindo e dando unidade a suas partes.

efeitos de sentidos na produção de uma epistemologia hetero(auto)científica às Ciências Humanas, como preconizado por Bakhtin (2017) em *Por uma metodologia das ciências humanas*.

Pensamos que o problema, tanto para xs leitorxs como para nós, está em descobrir como assumir uma posição compreensiva ativo-dialógica, axiológica, pedagógica e estética amorosa e de não indiferença, porém por vezes nublada pelo valor dado a emoções, sem dúvida humanamente importantes, como a simpatia, o acolhimento, a generosidade, a delicadeza que, no entanto, se baseadas na identificação e na excepcionalidade do eu, podem ser improdutivas esteticamente ou gerar omissão. Dizer que é formativo porque foi formativo para mim, ao invés de dizer que é formativo porque a narradora o diz, é como dizer: “que linda sua filha, parecida com a minha...”.

O ato responsável (BAKHTIN, 2010), em qualquer âmbito, responde sem hierarquia⁸ entre os conhecimentos, os valores ou a sensibilidade. Isso é o que torna uma resposta, ato-resposta, ato responsável, junto da não indiferença ao outro que provocou o ato. Sem hierarquias, mas não sem dificuldades, pois se dá em um mundo hierárquico, controlador, autoritário.

O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só

⁸ Lembrando que estamos falando do ato responsável bakhtiniano. Portanto, queremos dizer que nós podemos hierarquizar por interesse hetero(auto)científico de compreensão do ato, mas sempre conscientes de ser um exercício abstrato.

estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade (BAKHTIN, [1919] 2003, p. XXIV).

O esforço para aprender com as dificuldades, no entanto, haverá de ser reconhecido pelo outro, na dupla responsabilidade: pela vida e pela cultura produzida na vida. Ainda que nem sempre imediatamente.

O movimento de narrar o próprio processo formativo, no lugar de revelar o visto como formativo no processo do outro, seria a resposta a uma falha na consigna que propusemos? E se fosse, como é que nem todos responderam no mesmo sentido (da falha)?

Logo vimos que talvez sim, mas talvez não fosse somente falha na consigna, pois ela não foi enviada objetiva-univocamente. Talvez tenha sido também falha por excesso de informações na comunicação, pois foi enviada uma carta convite e, posteriormente, nos encontramos e conversamos sobre os objetivos do projeto editorial.

De todo modo, esta perspectiva permite ver que a singularidade da compreensão individual e diversificada em sua cronotopia orientou a interpretação ideológica da consigna, da carta-convite, das conversas e, enfim, da leitura individual das narrativas e metanarrativas dos narradores.

Sendo parte de uma pesquisa sobre a formação narrativa, a vivência empírica deste acontecimento não previsto nos faz formular outra questão, para nós intrigante, no contexto investigativo em que estamos inseridos: que posição discursiva assumir em relação ao outro, que não reduza o percurso formativo do sujeito narrador ao papel social de aprender simultaneamente ao leitor/intérprete, ao de ensinar? Vermo-

nos refletidxs nas narrativas dxs estudantes será trabalho de hetero(auto)conscientização⁹ durante a luta por escapar da lógica dominante da cultura escolar em que toma x estudante como objeto do aprendizado? Essa etapa de formação de signos que necessariamente tem de nascer da prevalência do gênero discursivo (predominantemente dissertativo/avaliativo sobre o narrativo), da prevalência da epistemologia científica moderna que produz uma internet das coisas em uma sociedade formada por uma maioria de sujeitos sem internet ou sequer direitos sociais, como alimentação, teto e saneamento básico, sistema de saúde e de educação?

Vimos que — a despeito da perspectiva bakhtiniana da linguagem que, supúnhamos, daria outro excedente de visão, outro olhar para xs leitorxs; ou da responsabilidade do ato, justamente por procurar um modo de comunicar uma visão outra de mundo/sujeito, encarnada socialmente — nem sempre somos capazes de olhar para o outro sem medo do outro, pois nossa sociedade vai se tornando uma universidade de idênticos em uma diversidade de opiniões e opções em conformidade com o sistema, como diz Han Byung-Chul (2016, p. 37-38).

Nesse sentido, se, ao nos vermos refletidos, refratando o outro, como fazer para se assegurar de que as narrativas, como atos não indiferentes ao outro, não venham a me tornar como de fato vejo me tornar, ao mesmo tempo o outro de quem tenho

⁹ “Sobre as questões de autoconsciência e de autoavaliação no plano teórico e histórico (autobiografia, confissão, imagem do homem na literatura, etc.). A importância desse problema para as questões mais essenciais da literatura. O mundo está povoado por imagens criadas das outras pessoas (este é o mundo dos outros e eu vim para esse mundo); entre elas ainda há imagens do eu nas imagens das outras pessoas.” (BAKHTIN, [1941-1950] 2019, p.53).

medo? Como nos desvencilhamos da visão que torna tudo-menos-eu objeto da minha posse e controle? Temos mesmo uma imagem assustadora à nossa frente.

Mas é claro que dá medo ser outro do outro, se sei como o outro pode ser indiferente a mim, na visão de mundo que parece ser predominante e que, sem opção participo: tendo consciência, almejo ser “não indiferente” (BAKHTIN, 2010) em um mundo de indiferentes. Pois então, o que estamos afirmando aqui é que é justamente entre idênticos e o terror que causam (HAN, 2016, p.37) que é mais possível ver a não indiferença: “não se fala de paz em tempos de paz”.

Sem esquecermo-nos de dizer que viver o ano pandêmico de 2020 (que se prolonga por 2021) tem sido uma experiência avassaladora: mortal e paradoxalmente criadora. Estamos vendo que em um isolamento social que é afastamento corporal e não ou muito menos intelectual/virtual, devido às redes que possibilitam que se mantenha a comunicação, tanto a nossa comunicação cotidiana quanto a intelectual e a que controla ideológica/algorithmicamente (ROUVROY; BERNIS, 2018, p. 107-139) muito de nossos desejos e sonhos, marca a cisão ideal da experiência¹⁰ entre mente e corpo.

Porém Volóchinov ([1929] 2017) nos permite viver nossa consistência na linguagem verbal por meio da expressão de vivências que produzem e compartilham conhecimentos (VOLÓCHINOV, [1929] 2017) nas linguagens, sempre entre (ao menos) dois indivíduos, duas consciências equipolentes e

¹⁰ Experiência tanto Heidegger (1987) e em Larrosa (2001) como sofrimento-traspasseamento-transformação individual; quanto em Benjamin (1994), como marcas/saberes histórico-sociais; ou em Dewey (In TEIXEIRA, [1971] 2010, p.37) como processo de aprendizagem.

imiscíveis, como pontes que se apoiam em seus ombros. Portanto, convivem com a potencialidade de reconhecer a amorosidade na não indiferença ao outro, no lugar de uma “ordem simbólica” ou do “grande Outro” de Lacan, segundo Žižek (2013, p. 11). Este, precisa se apropriar para apoiar-se. Mas se me apropriio, tiro-lhe a liberdade. Queremos livrar o outro e o eu com os outros. Neste momento, por meio deste livro.

Nossos ombros sentem falta dos outros ombros que dividem conosco o peso da vida, na convivência. E produzem pontes de linguagens, narrativas, que podemos revisitar quando quisermos.

Vamos tratar destes temas em quatro notas a serem trabalhadas em outros momentos. Neste texto, então, abordaremos essas notas, dispostas a seguir, ainda como apontamentos, mas potentes para discussões futuras. Com certeza há outras vivências que nem tivemos chance de expressar, de modo a podermos tomar consciência delas em outros espaços, tempos e relações.

1ª Nota. Minha imagem ao espelho tem o outro: hetero-auto-conscientização

A posição da consciência na criação da imagem do outro e da imagem de si mesmo. (...) A fórmula simples é: eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro. No entanto, por trás dessa simplicidade, é necessário revelar a complexidade extraordinária das inter-relações dos participantes (...) desse acontecimento (BAKHTIN, 2019, p. 53).

Talvez uma importante etapa de formação de signos de uma ciência outra, uma hetero(auto)ciência, passe pela problematização da máxima: “todo conhecimento é autoconhecimento”, diz Boaventura de Souza Santos. O que seria de sua incrível jornada investigativa, se tivesse visto que todo conhecimento é hetero(auto)conhecimento? Todo conhecimento é construído com o outro, todo eu se constitui com o outro, este outro já estava aqui quando o eu chegou.

Neste âmbito da hetero(auto)ciência, do hetero(auto)conhecimento, da hetero(auto)conscientização, outra questão que podemos apresentar para o contexto formativo, pode vir da problematização do diálogo entre autor e personagem. *Soliloquia* (BAKHTIN, [1941-1950] 2019, p. 58) é uma palavra em latim que denomina o diálogo do autor ou ator consigo mesmo, em voz alta, na literatura ou no teatro. O diálogo eu-para-mim, embora seja sempre frente ao espelho, reflete, antecipa e refrata o pensamento do outro-para-mim e do eu-para-outro. Infinitas vezes arrisca ser aquele do conto infantil, “se há no mundo alguém mais belo do que eu”, para acabar-lhe a existência, capitalizando a anulação da concorrência, o que se mostra impossível não só no conto infantil em seu final supostamente feliz, mas porque se não houver o outro não há o eu. Não há ideologia que subsuma o outro sem colocar uma carência no lugar. Para a reflexão e para a refração também é preciso da “memória do corpo extraindividual” (BAKHTIN, [1931-1950] 2019, p. 64).

Ao precisarmos da memória, construída na intercorporeidade dos corpos e das consciências, construímos possibilidades de diálogo entre os muitos outros que constituem

o eu e possibilitamos, também, o nosso encontro com os outros que nos interpelam.

Essa memória de existência contraditória não pode ser expressa por conceitos unívocos e por clássicas imagens monotonais. (...) Aqui o tempo não é linha, mas uma forma complexa de rotação do corpo. (BAKHTIN, [1941-1950] 2019, p. 64-65).

O reflexo no espelho precisa de um corpo a refletir e a refração ideológica precisa da memória desse corpo como era antes da refração: a memória do eu é sempre um dom do outro, “uma forma de rotação do corpo” em direção ao outro

Enfim, acreditamos que não estávamos erradxs quando intuímos que dizer de outro modo - um narrar que não objetifica o outro, mas o escuta responsivamente, dizendo com ele, em relação - é já conviver de outro modo, preocupadxs em responder às críticas feitas ao discurso narrativo de nossas primeiras pesquisas narrativas e colocando nossas narrativas pedagógicas frente às concepções dos “gênero do discurso” em Serodio e Prado (2015), que contribuiu para justificar nossa visão em “escrita-evento” (SERODIO, 2014; SERODIO; PRADO, 2017)

2ª Nota. Posição discursiva do eu em relação ao outro: papel social de aprender simultaneamente ao ensinar na leitura/interpretação

Após nossa devolutiva — na qual dissemos axs leitorxs o que vimos dos/nos textos produzidxs por elxs a partir da leitura que fizeram dxs mestrandxs, xs leitorxs manifestaram que foi essa a resposta que lhes ocorreu: falar do próprio percurso, que veio à

memória ao ler as narrativas a elas e a eles oferecidas. E, a nosso ver, somente alguns textos objetivaram o propósito da consigna: ler a formação do outro nas narrativas.

Podemos dizer que essa complexa rede interpretativa dos percursos formativos passa tanto pelo estabelecimento de um cronotopo de não-indiferença, como também pelo pouco comum exercício de dizer-se na relação exotópica com o outro.

A concepção e a imagem do homem. (BAKHTIN, [1941-1950] 2019, p. 56).

O conhecimento e a representação da pessoa. Do reino da objetividade, das coisas, da prontidão unívoca, da necessidade, onde opera o conhecimento reificante, entramos no reino da liberdade do não predeterminado, do inesperado e da novidade absoluta, das possibilidades infinitas e da não coincidência consigo mesmo. Mas as fronteiras desse reino da liberdade, na medida em que o conhecimento ocorre, se deslocam cada vez mais além: surgem na pessoa novos e novos invólucros do coisificado e necessário (onde eu não estou até o fim, onde eu não sou eu): aquilo que parecia o último núcleo livre se revela um novo invólucro da carne da alma (mesmo que seja mais sutil). Uma certa homogeneidade entre o conhecimento e a representação artística reificadora (BAKHTIN, [1941-1950] 2019, p. 57).

Antes de narrar, os enunciados são modificados pela posição discursiva do eu em relação ao outro. Por estratégia? Plano de escrita? Arquitetônica estético-literária?

3ª Nota. Posição discursiva do eu em relação ao outro: gênero do discurso em relação com a cronotopia singular dxs autorxs

O mundo está todo diante de mim e embora esteja também atrás de mim, eu sempre me desloco para a sua borda, sobre a tangente a ele. (...) O mundo está todo diante de mim, e o outro está inteiramente nele. Para mim mundo é horizonte, para o outro ele é entorno (BAKHTIN, 2019 [1941-1950], p. 55).

A profundidade da compreensão de Bakhtin ao desenvolver a noção de gênero do discurso a partir do estado ontológico do sujeito torna compreensível também a potência e o papel que tem assumido a escrita de narrativas pedagógicas: os gêneros escritos (ou orais) são reflexo e refração das sociedades. Há estabilidade somente relativa: a criação é prevista e inescapável, trabalho das linguagens. Ou seja, há que se criar outros gêneros do discurso para se dizer o que nos gêneros estabelecidos hierárquica/mecanicamente já não é possível. Este é um dos papéis das narrativas pedagógicas no contexto da universidade.

Para Bakhtin (2003), apesar dele não falar nestes termos, os hábitos são atos próximos das funções psicofisiológicas dos indivíduos e, portanto, embora sejam constituídos ideologicamente — desculpem a falta de elegância, aprendemos até certo ponto a controlar os gases —, estão distanciados dos atos responsáveis. As estratégias seriam atos responsáveis, se usadas de maneiras não manipuladoras das emoções-volições do outro, nas relações. Ou seja, um indivíduo não indiferente ao outro não lançaria mão de estratégias em relação a outro para

ensinar, a não ser que suponha ser dominador do saber que quer impor ao dominado.

Se me avalio com os olhos do outro e desejo impor a ele uma visão de valor formatada pelo meu modelo de ser, ponho por terra toda a filosofia bakhtiniana. Pois em Bakhtin ([1919-1924] 2010; [1929] 2003), meu ato responsável é a resultante ou a somatória de todos os conhecimentos que me formam (e nem sempre tomo consciência de sua presença no exato minuto do ato), mobilizados segundo minhas emoções-volições tomadas pela responsividade, amorosidade ao outro em sua diferença e não indiferença, que reconheço esteticamente pelos valores que atuam na avaliação gerada no momento da assinatura de minha responsabilidade, em forma de meu ato, sempre intermediado, constituído por linguagens: corporais, gestuais, entonacionais, pictóricas, musicais, etc. ou idiomáticas – não verbais ou verbais. Sendo que cada linguagem tem sua materialidade, portanto sua técnica, seu conteúdo, forma e estilo individual (BAKHTIN, 2015).

4ª Nota. Lições. Possíveis generalizações de algumas particularidades

Não vai adiantar muito transformar a lógica do particular a partir da lógica do todo, como Bakhtin diz em *O homem ao espelho* ([1941-1950] 2019, p. 65-66). Ele nos avisa, sobre a filosofia do começo do século, especificamente citando Nietzsche primeiro em *Para uma filosofia do ato responsável*:

Do nosso ponto de vista, a participação no existir-evento do mundo na sua plenitude não coincide com um abandono irresponsável ao ser, com o próprio deixar-se existir; porque neste caso sobressai, em primeiro

lugar, unilateralmente, somente o momento passivo da participação, enquanto se diminui a atividade como algo ainda por se realizar [aktivnost' zadannaia]. A este deixar-se existir (uma participação unilateral) se reduz em grande parte o pathos da filosofia de Nietzsche – que é levado até o absurdo do dionisismo contemporâneo. O fato vivido de uma participação real é, neste caso, assim empobrecido, pois que a existência toma conta daquele que a afirmou; a identificação com o existir real no qual se participa leva à perda de si mesmo no ser (não se pode viver sendo impostor), à negação da própria singularidade obrigatória. (BAKHTIN, 2010, p. 109).

E volta a trazer no *Apontamentos de 1940*, sobre o tempo e o retorno sem possibilidade de retorno, a respeito das singularidades da experiência pragmática do tempo pequeno, da contemporaneidade de quem vive em relação à experiência do grande tempo, especialmente se referindo à cultura popular, pois estas anotações são da mesma época em que trabalha na sua pesquisa sobre Rabelais.

A base do mito ainda não reelaborada nem racionalizada pela consciência oficial. É preciso saber perceber a verdadeira voz da existência, da existência maior do que a humana, não de uma parte particular; a voz do todo e não de um dos seus participantes. Essa memória da existência contraditória não pode ser expressa por conceitos unívocos e por clássicas imagens monotonais. As palavras correspondentes de Goethe (...). Uma crítica estendida de como os folcloristas estudam essa experiência (a tradução da lógica do todo para a língua da lógica do particular, etc.). Essa grande memória não é a memória do passado (no sentido temporal abstrato); nela o passado é relativo. Aquilo que retorna é eterno e, ao mesmo tempo, não possui retorno. Aqui o tempo não é linha, mas uma forma complexa da rotação do corpo. O momento do

retorno foi capturado por Nietzsche, mas interpretado de modo abstrato e mecânico. Ao mesmo tempo abertura e incompletude, a memória daquilo que não coincide consigo mesmo. A pequena experiência, pensada de maneira prática e consumista, aspira a mortificar e coisificar tudo, a grande experiência tende a reanimar tudo (ver em tudo a incompletude e a liberdade, o milagre e a revelação). Na pequena experiência há um que conhece (todo o resto é objeto de conhecimento) um único sujeito livre (todo o resto são coisas mortas), um único sujeito livre (todo o resto é morto e fechado), um único sujeito que fala (todo o resto cala sem resposta). Na grande experiência, tudo é vivo, tudo fala, essa experiência é profunda e essencialmente dialógica. O pensamento do mundo sobre mim, pensante, é mais provável que eu seja objetivo em um mundo subjetivo. Na filosofia, sobretudo aquela do início do século, tudo isso foi racionalizado e separado dos sistemas milenares dos símbolos populares, foi apresentado como experiência pessoal e não como interpretação compenetrada da experiência milenar da humanidade, encarnada nos sistemas de símbolos não oficiais.(BAKHTIN, 2019, p.63-64)

Nossa memória não deveria ser a memória relativa. Tem que ser relacional. E como, se em tudo o que olhamos, colocamos nas balanças das trocas iguais? Um euro ou sete reais por seus pensamentos? O que prefere?

Seguindo o conselho de Bakhtin, de maneira objetiva, mesmo que dentro do meu mundo subjetivo, traduzindo a experiência milenar que a linguagem cotidiana corporal e simbólica carrega como resposta ao outro, em forma de narrativas... Esta tem sido nossa resposta.

Para não acabar no fim, mas no começo recriado

As ideias apresentadas por Bakhtin e o Círculo, em suas obras, são bastante promissoras para as pesquisas em Educação, no sentido que retiram a centralidade no valor do objeto para colocá-lo — já em amplas bases — nas relações intersubjetivas e não indiferentes entre (ao menos) dois indivíduos constituídos e constituintes da cultura.

São ideias que deambulam em torno de verdades (*pravdas* e não *istinas*) em que um espírito não seja desalmado ou desincorporado, mas singular em sua forma de manifestar o amor.

As narrativas vistas assim — e não como objetos para manipular o mundo alheio em proveito próprio — já estão assustando até mesmo quem ainda não confia na amorosidade em sua infinita capacidade de adicionar valor à vida alheia no mesmo tempo em que torna infinita a consciência de existência, somente no/com o olhar alheio.

Bakhtin, Volóchinov, Medviédev com os conceitos de objetivismo concreto e o subjetivismo individualista mostram um modo, aquele que eles puderam criar, de dar a ver que há outras modelizações possíveis, ao considerar a singularidade irrepetível de nossos atos responsáveis e não indiferentes pelo outro. Xs mestrandsxs-narradorxs e xs leitorxs mostram, trazendo singularidades irreptíveis em suas escritas narrativas, outro modo de dizer na relação com os outros e, ao dizer, outros modos de ser em relação. Cada umx delxs. Nenhumx a menos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, [1919] 2003, p. XXXIII-XXXIV.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução do GEGe. São Carlos: Pedro & João, [1919-1924] 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, [1929]2003, p. 3-192.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1930] 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. Aos cuidados de Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. Apresentação de Augusto Ponzio. Tradução de Cecília Maculam Adum e Ekaterina Vólkova Américo. São Carlos: Pedro & João Editores, [1941-1950] 2019.
- HAN, Byung Chul. *A expulsão do Outro*. Sociedade, percepção e comunicação hoje. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, [2016] 2018.
- HEIDEGGER, Martin. *La esencia del habla*. In: De camino al hablar. Barcelona, Serbal, 1987. p. 141-194.
- MATOS, Eliane Bragança de. A gênese da resistência criativa nas ideias de agência de Certeau e de habitus de Bourdieu. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ. 4 a 7 de janeiro de 2011. Acesso em 10/10/2020. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/MKT2526.pdf>.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. *Metodologia narrativa de pesquisa: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editora, 2015.

ROUVROY, Antoinette; BERNIS, Thomas. Governamentalidade e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? In: BRUNO, Fernanda et al (orgs.). *Tecnopolíticas de vigilância*. Perspectivas da margem. Tradução Heloísa Cardoso Mourão et al. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 91-139.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. *Metodologia narrativa de pesquisa: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editora, 2015, p.91-127).

SERODIO, Liana Arrais. *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica*. Tese. Faculdade de Educação UNICAMP. 2014. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253915>.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 33, 150044, 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100121&lng=en&nrm=iso)

[46982017000100121&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100121&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 Dez. 2020. Acesso em 13-07-2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: Westbrook, Robert B. et al (orgs.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores) Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-558-6. Acesso em 11-10-

2020. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf> .

VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34 [1929] 2017.

ŽIŽEK, Slavoj. *Menos que nada*. Hegel e a sombra do materialismo dialético. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013 (p.11-29/653).

POSFÁCIO

“QUAL O SINAL DE CASA, MESMO?”¹

Formação, vida, limiar, escritura

Marisol Barenco de Mello²

Liliane Corrêa Neves³

Começo de conversa: imagens

Minha vida, nossas vidas, formam um só diamante
Drummond

Para iniciar retomamos um ensaio escrito há alguns anos, sobre a formação como movimento alteritário, onde iniciamos a reflexão falando do diamante de Drummond (MELLO; LOPES, 2020). Lá e aqui nos perguntamos por que essas imagens duras

¹ Referência à narrativa e metanarrativa de Filipe Mello, neste presente livro.

² Marisol Barenco de Mello é professora das redes públicas de ensino há quarenta anos. Atualmente está professora na Universidade Federal Fluminense, onde atua na Faculdade de Educação, estudando Bakhtin e seu Círculo, e militando na formação dialógica de professoras e professores. Coordena o Grupo ATOS UFF, onde estudamos e pesquisamos a filosofia da linguagem e as condições de uma educação para a linguagem. O e-mail para contato é sol.barenco@gmail.com, e seu contato é bem-vindo.

³ Liliane Corrêa Neves é mãe de Liz. Esta nasceu para ensinar a todos nós que a melhor resposta para resolver todos os problemas é “dinossauro amarelo”. Liliane é professora na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em seu Colégio de Aplicação. Também está no Grupo ATOS UFF, pesquisando formação em uma perspectiva alteritária e decolonizadora. Seu e-mail para contato é lilianenevesmoura@gmail.com.

são tão desejadas e valorizadas na nossa cultura? O diamante, matéria considerada de muito valor, por ser rara, pensamos, é tão belo a ponto de o poeta criar essa imagem da vida humana? Quando é que a vida e a formação humana tomaram formas tão duras? Estudando filosofia da linguagem na vida, na arte e na ciência, compreendemos que essa imagem de vida humana não é a forma que pensamos a relação entre a minha vida e as nossas vidas, e seguindo as pistas traçadas no texto anterior, vamos continuar a reflexão pensando nesse valor do duro, do permanente, do fechado, do transparente e do acabado.

Nos nossos caminhos de pesquisa, acompanhadas de vozes como as de Bakhtin, Volóchinov, Medviédev, companheiros de todos aqui neste livro, e juntamente com outras vozes, como a de Barthes, Derrida e Augusto Ponzio, vimos pisando em suas pegadas para ver, em seus ombros, mais longe. Aprendemos, como primeira lição nesse caminhar, que a linguagem não pode ser afigurada como o duro, o sólido, o permanente; que é material, mas não uma matéria-coisa, ao contrário, uma matéria-vida.

Se precisamos aproximar a linguagem de alguma imagem para melhor compreendê-la, deveríamos aproximá-la de imagens que afigurem conexão, fluidez, abertura. Talvez se olhássemos um diamante em um microscópio pudéssemos ver coisas nele que se aproximariam dessas características (vale a pena pesquisar as composições microscópicas dos cristais, rochas e outras matérias “inorgânicas”), mas imaginamos que na imagem de Drummond esteja afigurada uma imagem de solidez, de inextrincável conjunção. O diamante, enquanto objeto de veneração, que aponta para sentidos ligados à dureza e permanência – “um diamante é eterno” – nos faz compreender

que precisamos rever as imagens de homem e vida que afiguram a existência humana.

Não pudemos resistir a trazer no título deste posfácio o jogo que Filipe Mello fez em sua narrativa e metanarrativa, neste mesmo livro. A “casa” também é uma imagem que, como o diamante de Drummond, remete à permanência, segurança, fechamento, proteção do exterior. Bakhtin, em seus apontamentos feitos nos anos 1940, trazidos nas obras completas por Botcharóv e Kojinóv, e recentemente traduzidos por Marisol Barenco e Maria Letícia Miranda (Bakhtin, 2019), refere-se à casa também, ao falar da lógica de composição de Dostoiévski. Escreve Bakhtin em seu caderno:

A ausência do espaço interior [...] em Dostoiévski. Toda a ação e todos os eventos se desenvolvem no limiar. Dostoiévski leva para fora do mundo, da casa, do quarto. Entrar no interior e acalmar-se, cercar-se de mundo, de quartos, de coisas, de pessoas, de seu mundo, do seu quarto e não “no limiar”, não na fronteira. Dostoiévski conhece só um movimento, para o interior do homem, e é justamente para lá que ele o expulsa, que o enxota do mundo exterior, mas também essas vísceras do homem, as suas profundidades interiores se revelam como uma fronteira, um limiar (o limiar de outra alma), um ponto de contato das consciências (e ao mesmo tempo duplicação da própria consciência), um diálogo sem saída; não há com que circundar-se e não há como acalmar-se (BAKHTIN, 2019, p. 56).

O espaço, em Dostoiévski, escreve Bakhtin, é cronotopo do diálogo inconcluso, da polêmica sem saída, do limiar: Inferno (idem, p. 57), espaço de “saída da vida, o espaço estreito do

limiar, da fronteira, onde é impossível estabelecer-se, acalmar-se, enraizar-se [...]”.

O “sinal de casa”, aqui já mudando o sentido originalmente conferido pelo autor da belíssima narrativa, aponta para lugares onde podemos acalmarmo-nos, lugares para ficarmos, protegidos, a salvo. Para Bakhtin, leitor de Dostoiévski, esse não é o lugar da transformação, da criação, mas do monologismo, da fixidez, da identidade, diria Augusto Ponzio, leitor de Levinas. Precisamos encontrar o sinal para sairmos da casa, da dureza dos diamantes, para pensarmos o que seria o encontro limiar na perspectiva da formação.

Formação e vida

Falar de formação, portanto, envolve enfrentar essas imagens criadas e naturalizadas para pensar esses espaços-tempos do desejo humano, e suas condições de criação, manutenção e recriação, na tensão sempre dinâmica entre culturas oficiais e não oficiais. De modo infelizmente predominante, é também dura e estabelecida a imagem de formação que se desenhou nos últimos anos. Dura na perspectiva da linguagem, dura na perspectiva do encontro, dura na forma como produz silenciamentos e violência, com a palavra autoritária e hierarquizante.

A palavra formação tem, porém, como toda palavra, um lastro etimológico maior, que nos apresenta mais do que seu significado: as “andanças” que essa palavra já teve, os sentidos aos quais esteve ligada, sentidos esses muito mais interessantes para fazermos a festa de renovação. No texto supracitado (Mello; Lopes, 2020), nos encontramos com os sentidos da metamorfose,

com os da forma estética, dentre outros, que apontam para outras criações.

Os cubofuturistas russos, ao olhar para as possibilidades de renovação de sentidos do mundo e das palavras, nos dizem que para mudar o mundo é preciso mudar as palavras do mundo. Eles se referiam às maneiras de torcer os significados dados, com sentidos renovados, até mesmo (eles acreditavam nisso) extraindo todos os seus sentidos. Não acreditamos nessa possibilidade da ausência dos sentidos, mas sim na possibilidade da renovação de sentidos invisibilizados, silenciados, e ainda presentes.

Em seus textos, a partir da leitura das obras de Charles Peirce e principalmente de Thomas Sebeok, o professor Augusto Ponzio nos sinaliza para o sentido da capacidade semiótica como a característica específica da espécie humana. O professor nos fala que vida e semiótica são correlatas, uma vez que toda forma de vida, porque viva, se comunica. Mas, em um movimento diferente das demais espécies, o animal humano criou, no curso do seu desenvolvimento, a capacidade modelizante: capacidade de criar novos mundos, no dizer de Peirce, capacidade de fantasiar. Nesse sentido, não nos submetemos ao já dado da espécie, mas modificamos o mundo e modificamo-nos no mesmo processo. É por isso que Ponzio nos diz que semiótica é vida, e juntamente com Susan Petrilli, divulgou a noção de Sebeok de semiótica.

Gostaríamos de argumentar que, na mesma direção, formação e surgimento da capacidade modelizante de criar mundos possíveis também são correlatos. Se o movimento da vida é comunicação, e se o humano pode ser pensado não como capacidade de linguagem, essa anterior ao surgimento do homo sapiens, mas como capacidade semiótica, capacidade simbólica, nesse processo a formação seria, a nosso ver, a qualidade dessas

relações, seu mote e seu resultado inevitável. Essa é a tese que está terminando de ser escrita por Liliane Neves.

Formação é comunicação, que é semiótica, capacidade de criar a partir desses encontros. Formação é vida, que pode se dar tanto no nível molecular, quanto no nível mais complexo das formas artísticas. Enquanto vida humana, à diferença das outras espécies, a formação possui capacidade transformadora, criadora da vida. Formação é vida em sua dimensão criadora. Assim que formação exige movimento dialógico e responsivo de escritura, base da possibilidade de criação aberta, inconclusa e libertária.

Aqui, porém, alguns problemas se abrem. Em primeiro, precisamos enfrentar a própria noção de vida para a filosofia da linguagem bakhtiniana. Vida é a dimensão ética. De certo que após o aparecimento do manuscrito perdido de Bakhtin, Para uma filosofia do ato responsável (Bakhtin, 2010), compreendemos que a ética bakhtiniana é a ética do ato responsável. Mas, ainda um pouco antes disso, a ética bakhtiniana, enquanto filosofia do ato responsável, envolve não um eu e um outro, mas sim, como diz o filósofo, um centro valorativo com arquitetônica tríplice. Isso complica e revoluciona a visão filosófica do humano, porque (de)substancializa o humano, poderíamos dizer até que o (des)ontologiza. Se ainda se pode falar de um ser, a partir dessa visão bakhtiniana, esse não é encontrado como um humano individual ou singular, mas sim, no ponto de contato das consciências, no ato responsivo que é sempre na linguagem. A antropologia filosófica que Bakhtin desenha refere-se à ética como fundadora do humano no homem, como problema da criação da imagem de si e do outro, como problema de linguagem, como problema estético.

Uma formação que se pretenda fundada nas categorias bakhtinianas precisaria, a nosso ver, compreender a profunda necessidade de tomar em conta essas relações. O autor argumenta que a ética, dimensão da vida humana, deve ser compreendida a partir das categorias éticas na literatura, ou seja, as categorias ético-estéticas das relações entre o autor e o herói, o problema nodal de toda a filosofia, diz Bakhtin (2019, p. 53): a imagem de homem, a ética na literatura.

Consciência e limiar

De modo curioso, porém, observamos que nem sempre as relações entre arte e vida, que estão na sequência do texto, são incorporadas à essa noção revolucionária de Bakhtin. Há uma lacuna, assim, a nosso ver, a ser pesquisada e aprofundada nos estudos, e que diz respeito à questão da possibilidade de entendimento da consciência, nesses termos. Este é o segundo grande problema.

Traduzimos e publicamos, recentemente, um importante livro de Augusto Ponzio, que intitulamos *Livre Mente*: processos cognitivos e educação para a linguagem. No capítulo VII, o professor Ponzio realiza uma importante discussão sobre a consciência, revisitando o estudo de Volóchinov em *Freudismo*. Aqui também o humano não se refere a um eu encontrando um outro, mas é justamente o ponto de contato dessas consciências.

Todo discurso é expressão não de um interior que se exterioriza, mas de um exterior que se interioriza de um modo particular, do momento que o indivíduo humano é um produto social, seja no que diz respeito à sua existência física, seja pelo fato que recebe de um

ambiente social o material sígnico-ideológico da qual é feita a sua psique. Não é por acaso que Freudismo inicie com a citação do trecho da VI das Teses sobre Feuerbach na qual Marx afirma que “o ser humano não é algo de abstrato que seja imanente ao indivíduo singular. Na sua realidade ele é o conjunto das relações sociais” (PONZIO, 2020, p. 233).

Citando Volóchinov, Ponzio nos diz que, destarte as forças que Freud movimentava em seu trabalho,

a sua fraqueza está em não ter entendido a natureza essencialmente social desses fenômenos e em ter tentado forçá-los na esfera estreita do organismo individual e da sua psique. Ele explica processos que, por sua natureza são sociais, segundo a ótica da psicologia individual. [...] O “conteúdo da psique”, dos pensamentos, dos sonhos, é totalmente ideológico: a começar pelo pensamento mais confuso e inexpresso e pelo desejo mais indistinto e indefinido até um sistema filosófico, ou até uma complexa forma política, há uma série ininterrupta de fenômenos ideológicos e, por consequência, sociológicos. Nem um só componente dessa série, do primeiro ao último, é produzido apenas pela criatividade orgânica individual (Volóchinov, 1927 apud PONZIO, 2020, p. 235).

Em *O homem ao espelho* (mas valeria a pena percorrer a obra de Bakhtin nessa pesquisa) o que podemos chamar consciência está não em um homem individual, mas sim no limiar entre as consciências, no ponto de contato, no encontro. O nosso problema, aqui, refere-se ao clássico conceito de conscientização, amplamente discutido por Paulo Freire a partir dos aportes marxianos e gramscianos de práxis. Esse conceito, apesar de nos ser tão caro, fica em xeque a partir das considerações bakhtinianas do encontro no limiar. Isso porque, no nosso

entendimento, ele foi desenvolvido, nos anos após o trabalho de Freire (não foi essa a sua perspectiva), de modo colonial, enquanto um processo no qual um age sobre o outro, de modo intencional e algumas vezes subalternizante.

Devemos nos perguntar: na visão de Bakhtin esse ponto de contato das consciências, portanto, geraria conscientização (conceito ligado à mente individual), ou ele seria a própria possibilidade de se pensar em uma formação aberta e dialógica da consciência-no-limiar e formação do mundo? Imaginamos que seja necessário, para podermos desenvolver as ideias aqui apenas esboçadas, repensar a consciência como (com)ciência, conhecimento no acontecimento do encontro, que para ser tal não pode ter objetivos delimitados ao princípio, como aprendemos a estabelecer (levar o sujeito à... espera-se que...).

É por isso que só numa relação múltipla (arquitetônica tríplice, compenetração-exotopia do autor-herói, ponto da tangente do mundo, etc.) se pode pensar em formação como movimento alteritário, aberto, múltiplo e, portanto, descolonizador.

A formação como laboratório da imprevisibilidade

Aqui precisamos colocar em questão os limites da intencionalidade. Derrida, em sua entrevista “Pensar em não ver” traz considerações importantes sobre o acontecimento do encontro. Diz Derrida:

Porém, primeira dificuldade, primeira aporia, se os senhores quiserem: se isso que vem, em nossa direção, se isso deve constituir um acontecimento, não devemos vê-lo vir. Um acontecimento é o

que vem; a vinda do outro como acontecimento só é acontecimento digno desse nome, isto é, um acontecimento disruptivo, inaugural, singular, na medida em que precisamente não o vemos vir. Um acontecimento que antecipamos, que vemos vir, que pré-vemos, não é um acontecimento: em todo caso, é um acontecimento cuja acontecimentalidade é neutralizada, precisamente, amortecida, detida pela antecipação (DERRIDA, 2012, p. 70).

“O outro é inantecipável”, ele diz mais à frente no texto. Precisamos problematizar as condições das intenções que podem apagar, como diz Derrida, a novidade radical do acontecimento. Nesse sentido, a conscientização como esforço de encontro de consciências onde um dos lados já antecipou o encontro, já o previu, não é acontecimento, e pior, pode configurar-se como relação colonial.

Se já prevemos o que vem no horizonte, anulamos o sentido do acontecimento, como vimos com Derrida. Bakhtin escreve no seu texto *Metodologia das Ciências Humanas* que é preciso tomar o mundo como acontecimento. Esse acontecimento seria o que nos acomete não no campo do horizonte (lugar da vigília), mas por baixo e por trás, no entorno (campo de visão do outro).

A vida parece ser assim: desde os níveis atômicos até os níveis macrocósmicos, parece que é mesmo assim que as coisas funcionam: o mundo como acontecimento. Contudo, aprendemos de modo equivocado, com outros paradigmas, que forçaram a barra para os processos de peso, dureza e permanência dos processos formativos.

Mas a vida é abertura, e abertura implica no risco, no imprevisto, no imprevisível. Pensamos que o Lotman que precisa ser recuperado e lido no Brasil seria o Lotman que discute os movimentos da cultura enquanto movimentos de

imprevisibilidade. Ele tem um livro importante, que é *Cercare la strada* [Buscar o caminho] (1994), onde fala da vida da cultura como o laboratório da imprevisibilidade, discute esses processos que são explosivos – e aí estão incluídos processos sociais, revoluções físicas, históricas e culturais, bem como movimentos na ciência, e principalmente nas artes. Processos imprevisíveis, explosivos, e processos de consolidação daquilo que se espalhou na explosão. E que esse movimento respiratório – fora e dentro, de forças explosivas e de consolidação – é o movimento mesmo da vida, respiração. Respiração não como ato do sujeito, mas como penetração homem-mundo. Nos faz lembrar da professora que perguntou a seus alunos: onde está o céu? E todos apontaram para cima, para o alto. E ela os fez rever, apontando o dedo para o seu próprio corpo: “não, o céu está aqui também, passando pelos meus pulmões, nas minhas células enquanto respiro, porque estou viva, não há separação entre o homem e o mundo, há interpenetração transformadora – do homem e do mundo”.

Nos parece que estamos distantes de experiências formativas em que nos abrimos para esses encontros acontecimentais, ponto de contato de consciências que faz explodir os sentidos já dados, sem garantias, imprevisíveis, abertos ao desconhecido. Ao contrário, parece que o movimento hegemônico é justamente o contrário: de controle, de fechamento de sentidos, de estabilização e segurança. “Sinal da casa”, busca de permanência e identidade num mundo que é, ao contrário, aberto e imprevisível!

Mais ainda, precisamos falar da formação, referindo-nos ao campo da formação de professores, e falar da redução que muitas vezes se vê realizar, até mesmo quando se diz trabalhar em relações teoria- prática. A redução se opera na pretensão de eliminação do diálogo, na imposição dura de uma palavra

pretensamente sábia advinda das culturas oficiais sobre/contra as palavras, como dizia outro poeta, Manoel de Barros, em estado de nascência, que é a situação viva das relações na cultura. Medviédev disse, em seu livro sobre a poética sociológica, que as palavras já dadas não interessam à literatura, palavras já consolidadas, fechadas; mas, ao contrário, a arte interessa-se pelas palavras em estado nascente (2011, p. 62).

Para isso precisamos pensar na formação como transformação, como criação, como interpenetração dialógica dos seres humanos entre si e com o mundo. Assim, da mesma forma que podemos pensar, com Ponzio, que semiótica e vida são sinônimos, podemos dizer que a formação, como natural estado da penetração mútua no acontecimento do encontro comunicativo, e vida, são sinônimos. E aqui estamos nos referindo ao acontecimento do encontro não como duas coisas que se tocariam e permaneceriam as mesmas, mas de dois elementos que, ao se encontrarem, transformam-se a si e a todas as relações contextuais a que pertencem – contextos próximos e distantes (o desejo final de pesquisa de Bakhtin).

Linguagem, escritura e compreensão respondente

E esse lugar é na linguagem, é na linguagem verbal. Essa fenda temporal e espacial que se abre no mundo, a partir da qual se inicia a narrativa. Aqui é o ponto onde pode-se compreender a relação entre ética e estética, na obra de Bakhtin. A vida, em seu fluxo ordinário, não vê a si mesma. Assim todas as espécies vivas, assim a vida ordinária do humano na vida. Mas, ao contrário das abelhas e carrapatos, o humano cria essa fenda.

Vemos em alguns textos alguns pesquisadores usando o termo cronotopo para descrever esse movimento, porém, apesar de percebermos que Bakhtin deixa entrever, em alguns momentos de sua pesquisa filosófica, aberturas quanto ao “cronotopo da vida”, pensamos que essa é uma importante categoria metódica para compreender a formação ético-estética da imagem do homem na obra artística.

A linguagem humana (anterior até mesmo à linguagem verbal) representa, enquanto capacidade semiótica, uma saída do determinado da espécie. O humano – e só o humano, desde que se fez assim – é capaz de algo absolutamente maravilhoso, que é criar esse lugar da vida onde a vida pode ver a vida. Essa é a diferença fundamental do animal humano para o resto da natureza, porque, por sua capacidade semiótica, sua capacidade simbólica, que Peirce vai chamar de capacidade de fantasiar, criar novos mundos, cria isso que é a capacidade semiótica, capacidade de, na linguagem, pensar a vida. Esse lugar ambíguo, ao mesmo tempo capacidade plena de criação, e capacidade plena de destruição: ao mesmo tempo que fazemos literatura, fazemos a guerra.

E essa fenda, esse talho no tempo-espço da vida, em que se torna possível para a vida ver a vida, essa capacidade narrativa, capacidade de escritura, é preciso dizer que não se trata de ver a vida como num espelho, representá-la, mas sim de ver a vida com a refração desse lugar ao mesmo tempo único e histórico, que é o lugar do autor, seu ponto de vista responsivo e único sobre a vida, lugar de onde nunca antes e nunca mais depois a vida vai ser vista, compreendida, lida e respondida.

Porém nunca se vê só. A linguagem tem essa capacidade de “guardar” em um lugar que não é absolutamente alguma

memória, algum lugar físico, algum arquivo (como alguns gostariam que fosse assim!), mas na sua própria matéria específica, cujas forças só são acionadas em seu movimento e circulação, bem ao gosto do que Benjamin chamava de “sementes insípidas” (1994), Volóchinov chamava de “signo neutro” (2019), e Ponzio do “recordar”: existem apenas entre as gentes, no ato da renovação responsiva dos sentidos. Como matéria a palavra guarda a energia desses lugares onde passou, das relações sempre contraditórias (eu-outro é tensão) que criou e nas quais foi criada. Energias, relações e sentidos que, recuperados por essa via, o enunciado, nos fazem viver no ato responsável ao mesmo tempo o acontecimento inédito e o fluxo do grande tempo. No enunciado único e irrepitível estão contidas todas as forças antigas e contemporâneas dos sentidos.

É por isso que a palavra é sempre grávida dos sentidos que ela já fecundou, que viveu, nas arenas de lutas que materializou e nas quais se formou, portando ao mesmo tempo com todos os desejos e vontades de criar históricas – realizadas ou frustradas – juntamente com os desejos singulares, em resposta única à vida que interpela o enunciatador, que o provoca, que o obriga a responder. Daquele ponto em que o mundo interpela, o humano imagina, em resposta, fantasia, e cria saídas, visões, mundos novos.

Essa é a ideia de escritura, que só foi possível graças à filosofia do Círculo que percebeu, na linguagem humana, os gêneros discursivos como encarnações mais ou menos estáveis (nunca duras e nunca tranquilizadoras e “caseiras”). O Círculo, especialmente o encontro entre Volóchinov, Medviédev e Bakhtin nos anos 1920 – com trabalhos totalmente relacionados –, permitiu a criação de uma base filosófica para o impulsionar da pesquisa bakhtiniana (os demais infelizmente não

sobreviveram aos anos 1930). Essa base forte, partindo do sentido da ética da alteridade e da relação entre arte e vida, ética e estética, permitiu que ganhasse corpo, na literatura, a filosofia bakhtiniana, baseada em seus estudos de Dostoiévski, Rabelais, Goethe, Maiakóvski, entre outros.

Tudo encontra sua fonte teórico-reflexiva na problematização feita, com Medviédev e Volóchinov, das relações entre arte e vida e da construção de metódicas para penetrar nessas relações, vendo a vida como só a arte pode compreendê-la e transformá-la. Os gêneros do discurso foram o grande salto para fora das visões formalistas e estruturalistas (Saussure, Spët, dentre outros). Bakhtin e o Círculo, em sua forma própria de criar uma filosofia, não destruíram essas teorias, mas ao contrário, as transformaram desde dentro. Na crítica à Lotman e aos formalistas, por exemplo, compreenderam a grandeza da perspectiva que toma a obra de arte como esfera material da cultura, mas superaram a leitura objetificadora desse material, reinserindo-o, via gêneros, na história das relações vivas entre os humanos.

Os gêneros, por um lado, são essa possibilidade de um enunciado estar conectado ao conjunto da humanidade e da vida no grande tempo, enunciado esse jamais “expressado” por uma consciência processadora de conteúdos, muito menos como criação adâmica. Como dissemos antes, o enunciado singular, ao mesmo tempo em que novíssimo, porque nunca aconteceu como dessa vez, e nunca mais se repetirá (o único e o irrepitível), é ao mesmo tempo ancestral. Essa palavra ancestral é retomada e refratada por esse lugar do mundo que é o centro de valor que ocupa o enunciador (arquitetônica tríplice, no ponto de contato

das consciências, no limiar do encontro, do lado de fora da consciência – como fazia Dostoiévski (supracitado).

Nessa química incrível entre grande tempo e singularidade do ato, o enunciado único e singular em resposta ao mundo que interpela, e em resposta material a essa palavra nos gêneros – que o enunciado altera – essa resposta se dá como leitura e como escuta, como compreensão respondente ao mundo. “Em resposta”, ou seja, o enunciado responde ao mundo que o interpela, encarnado na voz do outro, e ganha isso que chamamos forma estética, acabamento, que é ao mesmo tempo ético-estético e político, uma vez que é resposta valorada ao mundo. Mas essa forma é indissociável dos demais elementos do gênero. Esse projeto de dizer, que é restrito, claro, pelas possibilidades da cultura, pelas restrições do dizer, que são culturais, mas também restringidos pelas situações de opressão – ao mesmo tempo é sempre palavra explosiva. Não existe enunciado que não carregue em si essa potência explosiva, que não seja ele mesmo luta contra os processos de amortização das culturas oficiais.

Tudo isso para chegar ao ponto de dizer que a vida precisa desse talho para poder se ver, precisa desse corte que vai além, que sai, que escapa para fora do tempo ordinário, consuetudinário. Essa era a fascinação de Dostoiévski, que viveu na própria experiência de condenado essa saída do tempo, e depois a fascinação de Bakhtin por Dostoiévski e esse lugar, que nos seus apontamentos nos anos 1940 vai chamar de “Momento de Maomé”, o ponto da saída da vida. Esse talho, vivido como expansão do tempo, desde a literatura antiga e seus gêneros, como a Sátira Menipéia, por exemplo, segundo Bakhtin representa a grandeza da narrativa literária. E aqui podemos então chamar cronotopo.

Para narrar, para enunciar essa operação de talho no tempo, para recusar e transcender o dado, precisamos forçar um movimento de corte e, mais, na abertura que se cria, no tempo outro que se abre, encarnar materialmente no enunciado essa experiência. Esse enunciado, por excelência transformador, tem acabamento estético, é o novo no antigo – uma forma única de enunciar no gênero, humanidade toda e enunciador singular responsivo no mesmo ato. Dentre todas as formas estéticas de narrar, as formas artísticas são a mais elevadas, as mais complexas, porque nelas a vida refletida e refratada alcança seu mais múltiplo grau, o mais alto grau possibilitador da criação de outros mundos, por sua capacidade afigurativa, desviante, aberta e fantasiosa, por sua capacidade de criação de mundos que não existem, de mundos que apesar de existentes são invisibilizados pelas forças opressivas, e de mundos que serão vistos pela primeira vez depois do ato de narrar, de escrever, de pintar, etc. Mundos que não existiam antes do ato único e irrepetível de sua criação na escritura.

A arte é esse grande talho. Ainda que na vida a experiência da abertura seja vivida, enquanto intuição estética não entra, porém, no grande tempo. É preciso a materialidade do enunciado em gêneros, orais, escritos, pictóricos, cênicos, musicais, etc. Por fim, precisamos compreender que talho narrativo é formativo por princípio. Formativo não somente da pessoa que enuncia, mas de todo o mundo que ela toca, que a lerá, que a verá, que a escutará.

Por isso, queremos responder aos autores que se perguntam se o objetivo formativo das experiências narrativas do presente livro fora atingido ou não. Na realidade não teríamos meios, no momento do acontecimento, no tempo do agora, de avaliar isso.

Todo talho forma, e nesse entendimento o objetivo da formação deixa de ser o de conscientizar, no sentido de entregar conteúdos da consciência para alguém, para se tornar práticas que favoreçam espaços dialógicos onde o talho se dê. E não só o talho, mas o encontro entre esse, chamado autor, com esse contemplador: na narração, na escritura, em todas as formas do enunciado. Essa leitura que é fundamentalmente escuta e compreensão respondente, que é cotejo de texto com texto, e que pode se dar em contextos próximos ou distantes. Os grandes enunciados artísticos são grandes justamente porque não se esgotam no ato enunciativo, mas continuam produzindo leituras e respostas ao longo dos anos, até dos séculos; os grandes enunciados que, por terem conexão de gênero com as grandes questões humanas, as questões últimas, são inesgotáveis. Compreensão responsiva que não tem como não produzir escritura.

O ato mesmo de criar espaços dialógicos em que talhos narrativos se deem é formativo, e esse é seu maior resultado: o próprio acontecimento. Formação é vida, e é escritura responsiva.

Crise de identidade do autor

Onde começa uma palavra e termina outra? Parece que nos acostumamos com outra ficção científica: o autor individual. Em coletivos, grupos que trabalham juntos não no sentido da comunicação-produção (ROSSI-LANDI, 1985; PONZIO, 2020), mas no sentido da comunicação-formação-vida são como enamorados: perdem-se no encontro e interpenetram-se. Importante é esse lugar, que vai à tangente desse coletivo e, reconhecendo a profunda impossibilidade da palavra própria, reconhece no mesmo ato a beleza da generosidade das palavras

alteritárias, minhas-alheias, criando esse *Umwelt* (mundo-próprio) em que cada um toma posição singular. Nessa tangente, perceber o que só o singular pode enunciar, desse intrincamento enamorado de sentidos, e criar dialógica e responsivamente, enunciar na polifonia das vozes que é cada um e que é o grupo. E não trair esse grupo, não terminar por se monologizar, acreditando na autoria individual, ficção que se criou a partir de certas condições na cultura europeia dos séculos XVI em diante (FOUCAULT, 2007). Essa lógica também não é nossa: foi-nos colonialmente construída.

Assim foi com o Círculo de Bakhtin, autorias interpenetradas, e assim com todos os que se assumem como Círculo, como unidade múltipla enunciadora. Como o grupo que se formou a partir das Oficinas Pedagógicas. Como o nosso grupo de estudos e pesquisas, Atos UFF. Há necessidade de teorizarmos sobre essa força contra-hegemônica da escritura coletiva.

Aqui o problema da escritura. Essa se refere não só ao ato da escrita, *stricto sensu*, aliás totalmente deturpado pelas perspectivas mecanicistas, glotocêntricas e pior, fonocêntricas do ensino das línguas, mas a escritura como essa capacidade especificamente humana de abrir talhos na vida ordinária e narrar, fazer a vida ver a vida. E sempre em resposta à vida, nunca como palavra adâmica. A vida interpela o humano sempre encarnada em um outro, em um rosto (Levinas), em uma voz (ou muitas) a quem ele responde. No momento desse encontro o outro não tem como não responder também, porque a compreensão já é resposta, e a palavra pede escuta. A imagem que podemos produzir disso tudo não pode ser a de um objeto fechado, mesmo que cristalino (no microscópio o cristal seria totalmente diferente, a escala muda tudo – confirmando o

cronotopo como possibilidade de transformação do valor pela transformação dos índices espaciais e temporais interpenetrados), mas sim a imagem de uma rede, uma teia, um intrincamento que não pode ser tomado como caótico, mas como responsivo. Se olhássemos de um ponto muito distante para o conjunto das relações sociais na composição dessa imagem, veríamos um organismo, crescendo, em interações, e adoecendo em algumas de suas partes.

O curso que este livro traz à leitura foi formativo, como toda oportunidade de encontro o é, mas com uma intencionalidade dirigida para o ponto que merece aqui ser pensado. Oportunizaram o talho, oportunizaram o encontro em leitura/escuta/compreensão respondente, enunciando, respondendo, e mais ainda, narrando o narrado, quer dizer, alcançando o ponto máximo da linguagem que é refletir sobre a reflexão, que nesse trabalho foi chamado de metanarrativa. Assim fazendo, criaram um encontro genuíno, onde não importa o indivíduo, mas o cruzamento fertilizado do encontro das consciências. Foi em compreensão responsiva que nessa experiência formativa pudemos ver, em ato, toda a filosofia da linguagem bakhtiniana.

Então, por fim, retomamos mais uma vez ao ponto de contato das consciências, pois é preciso tomar em conta –largando mão de tentar controlar resultados – o valor, a avaliação social que é o sentido do mundo, sentidos esses incontrolláveis. O valor desse encontro, desse acontecimento onde as consciências se tocam, no limiar dos sentidos, jamais poderia produzir resultados que não o próprio material narrado, internarrativamente (se é que existe essa palavra). Seu valor deve ser encontrado no próprio ato, na própria abertura que se produziu, que é a escritura.

Escrevemos em um outro texto que é preciso confiar no poder da linguagem, é preciso confiar no movimento da vida, abrindo mão do controle dos sentidos. É preciso confiar que nesse encontro dos sentidos essa transformação é inevitável. Para que direção essa transformação se dará, não temos garantias. O que esperamos é que seja na direção da maior abertura possível. Se nos posicionamos na direção da abertura, penso que não temos porque temer o fascismo e suas formas, ao contrário, são os fascistas que temem a abertura, o que espalha e explode as culturas oficiais, estabilizadas, as ordens do discurso, do social, sempre regidas pela forma de organização do capital. No nosso caso, uma tragédia que separa, ordena, classifica e fecha, encerra, esgota: a própria lógica do consumo: ele está todo aqui, está acabado, e pode ser consumido (BAKHTIN, 2019, p. 41). O humano, ao contrário, diz não a toda forma de fechamento, individuação, separação, que limita seu caminho em direção ao desconhecido – nossa destinação, segundo Levinas.

É inconcebível que alguém possa pensar que se está construindo um mundo aberto com práticas fascistas de formação, que tendem a fazer crer aos estudantes e professores, por exemplo, que estão capitalizando o conhecimento, que eles estão de alguma forma lucrando com aquelas práticas que também se usam chamar formação. E as pessoas terminam por colecionar formações, até mesmo pensando que um certificado – que é, no caso, a moeda enquanto a abstração da mercadoria, no sentido de Marx – o torne uma pessoa ou um profissional melhor. Faz tristeza ver uma parede de certificados, faz mais tristeza ainda alguém se apresentar pelos seus títulos, essa parede moderna produtivista dessa ficção científica. Isso não faz de ninguém uma pessoa maior, mas ao contrário lhe faz uma

pessoa apequenada, relacionada ao seu papel, à sua responsabilidade limitada e à sua função. Faz dele, nesse corpo cósmico que é a vida, um ponto de fechamento, de morte.

Certamente que é arriscado o movimento, mas devemos seguir as linhas de força, os eixos de força em direção ao aberto, ao inconcluso, àquilo que ama. Amor é conceito caro a Bakhtin, refere-se ao contrário da indiferença, e mais ainda, é a capacidade de perder-se, é deriva. Estar apaixonado é estar perdido, essa perda que o professor Augusto Ponzio nos traz em sua leitura do *Mercador de Veneza* de Shakespeare, quando mostra que o cofre de chumbo que continha o amor de Pórcia era justamente onde se podia ler: aquele que me escolher, perderá tudo. Infuncionalidade suprema, abismo, limiar, deriva, lado de fora, sem garantias, sem previsão. Amar é perder até mesmo a si, abrir mão da identidade, e compreender esse movimento muito maior, que nos agiganta, que é o movimento de se colocar no grande tempo. Se colocar no grande tempo é se colocar escritor; é a escritura o que nos conecta ao grande tempo, o que não nos permite fazer da educação um campo de trabalho capitalista, mas um campo revolucionário, subversivo, vasto e infinito de possibilidades de produção de sentidos. Nesse perder-se, ganha-se tudo.

Qual o sinal de casa, mesmo? Na grande casa que é nossa morada comum, no grande tempo desse organismo vivo de que fazemos parte, a “casa” é limiar, é encontro, narrativa, enunciado, arte, ponto de contato. Se há palavras que definam tudo isso, no nosso entendimento essas palavras são: leitura, compreensão respondente, relação social, encontro acontecimental, explosão de sentidos, saída do curso habitual da vida, literatura. Formação como vida, formação como escritura. Tudo o que, nessa magnífica experiência das Oficinas

Pedagógicas, se materializou, transformando irremediavelmente as vidas de todos os que se encontrarem com essas leituras responsivas e dialógicas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*, tr. Paulo Bezerra, 5 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. *O homem ao espelho*, tr. Cecília Maculan, Marisol Barenco e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*, tr. br. Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*, tr. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Florianópolis, Editora UFSC, 2012.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOTMAN, Jurij M. *Cercare La Strada. Modelli della Cultura*. Traduzione dal russo di Nicoletta Marcialis. Prima edizione. Venezia: Marsilio Editori, 1994.

MEDVIÉDEV, Pavel. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, tr. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, Marisol; LOPES, Jader. Formação como movimento alteritário. In: MELLO, Marisol Barenco de. *O Amor nos Tempos de Escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PONZIO, Augusto. *Livre Mente: processos cognitivos e educação para a linguagem*, tr. br. Marcus Vinicius Borges Oliveira e Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

UEXKÜLL, Jakob von. *Dos animais e dos homens*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1982.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, tr. S. Grillo e E. Vólkova Américo. São Paulo: Ed.34, 2017; 2018; Editora Hucitec, 2014.

SOBRE O CRIADOR DA ARTE DA CAPA

Paulo César de Campos

Pai da Luna e do Davi. Professor de arte crianças, jovens e adultos na rede municipal de ensino de Campinas. Graduei-me em Artes Visuais e pesquisa no Mestrado Profissional em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Sou membro do GruBakh (Grupo de Estudos Bakhtinianos), subgrupo do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: paulo.campos@educa.campinas.sp.gov.br

Narrar o vivido, narrar o narrado. Encontros e oficinas de formação é um livro composto de narrativas que contam partes do vivido, de narrativas que contam das narrativas antes escritas e de narrativas que conversam com narrativas de outras pessoas. E que pretende refletir/refratar sobre linguagens e interpretações narrativas. Em um primeiro momento, educadores e educadoras matriculadas na disciplina “Oficina Pedagógica”, dentro do programa do mestrado profissional da faculdade de Educação da UNICAMP, foram convidados a propor oficinas relacionadas com suas práticas profissionais e/ou suas pesquisas, realizarem-nas com suas e seus colegas e então narrar sobre o vivido e, depois, narrar sobre o ato de narrar. Em outro momento, pesquisadoras e pesquisadores da educação, foram convidados a lerem e conversarem com o conjunto de narrativas de um dos participantes da disciplina. O conjunto de textos narrativos que aqui se encontra revela que as autoras e os autores dos textos se colocam em uma posição de não indiferença ao narrar o vivido sempre em diálogo com os outros, sejam esses os colegas do programa ou a comunidade educativa da qual cada um participa. Revelam também, nos dizeres das autoras do prefácio — “não apenas de processos potencialmente formativos, mas o modo como vão se constituindo as e os estudantes em professoras/es – narradoras/es – pesquisadoras/es na e com a escrita autorizada, autoral”, e o que consideramos enorme potência, as autoras do posfácio trazem, em relação às possibilidades de entendimento da consciência, “uma lacuna a ser pesquisada e aprofundada nos estudos...”



**Faculdade de
Educação**



CAPES

