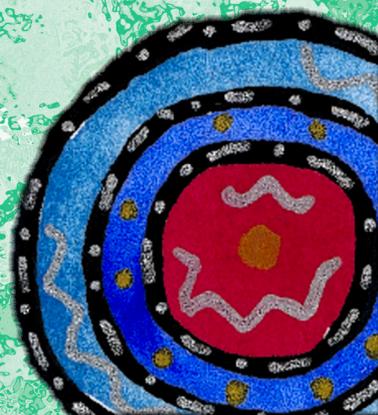


CONVERSANDO COM PIPOCAS PEDAGÓGICAS: alguns ensaios

Guilherme do Val Toledo Prado
Liana Arrais Serodio
Vanessa França Simas
(ORGS.)



 Pedro & João
editores

Conversando com Pipocas Pedagógicas: alguns ensaios

NOZSOUTRES

Círculo narrativo de estudos em educação



Pedro & João
editores

Guilherme do Val Toledo Prado
Liana Arrais Serodio
Vanessa França Simas
(Organizadores)

**Conversando com Pipocas Pedagógicas:
alguns ensaios**

NOZSOUTRES
Círculo narrativo de estudos em educação


Pedro & João
editores

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.]

Conversando com Pipocas Pedagógicas: alguns ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 238p. 14 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-265-0171-9 [Impresso]
978-65-265-0281-5 [Digital]**

1. Pipocas pedagógicas. 2. Ensaios. 3. Exercício reflexivo. 4. Narrativas. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luciano Ponzio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

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); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Apresentação	7
Guilherme V. T. Prado Liana A. Serodio Vanessa F. Simas	
Pensar nas pipocas pedagógicas... é preciso?	17
Ana Cristina Libânio	
Encantos e espantos de ser e fazer pipoca pedagógica	31
Fabiola Aparecida F. Damacena	
Pipocas, microrrevoluções responsáveis	47
Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima	
Um ensaio sobre percepções do que são e como se produzem as pipocas pedagógicas	59
Giseli de Souza Lucas	
E quem disse que formador não pode escrever pipoca pedagógica? Poder, pode...mas...	73
Guilherme do Val Toledo Prado	
Pipocas pedagógicas nas fronteiras da vida e da atividade estética	87
Liana Arrais Serodio	
É pipoca ou não é?	117
Lucianna Magri	

Pipoca é...sendo! Sendo o que é!	127
Maria Natalina de O. Farias	
Pipocas pedagógicas: vida, escrita e leitura	143
Patrícia Yumi Fujisawa	
A pipoca que estoura diante de olhares que se encontram	157
Paulo Cesar de Campos	
Pipocas pedagógicas: do comum ao extraordinário na escrita e na vida	173
Renata Barroso de Siqueira Frauendorf	
Pipocas pedagógicas: um jeito de escrever e de ler sobre o cotidiano escolar	183
Ruy Braz	
Reflexões acerca das pipocas pedagógicas: o doce e intrigante som de um estouro	199
Suzanny da Silva Lima	
Pipocar: é preciso deixar-nos ser surpreendidas	213
Vanessa França Simas	
Sobre o organizador e as organizadoras	233
Sobre o artista da capa	237

Apresentação

O presente livro é produto de um exercício reflexivo, a partir do diálogo com diferentes *pipocas pedagógicas*, produzido no contexto do Nozsoutres – Círculo Narrativo de Estudos em Educação, grupo de pesquisadores e pesquisadoras vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, entre os anos de 2021 e 2022.

Cada um dos participantes do grupo, com diferentes histórias de diálogo com esse peculiar gênero discursivo inscrito em contextos narrativos, refletiu a partir de singulares *pipocas pedagógicas* e produziu ensaios instigantes a respeito das diferentes compreensões sobre essas narrativas outras.

Nesta apresentação, a partir do diálogo com os livros “Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola”, edições 2013, 2014, 2015 e 2017, estamos entendendo que esse gênero do discurso, inscrito no âmbito narrativo, é potente para professoras e profissionais da educação narrarem acontecimentos do cotidiano educacional, o que favorece a emergência tanto das singularidades de cada contexto enunciativo, como também das posições axiológicas dos diferentes personagens participantes da cena.

Isso se dá porque o acontecimento, no momento do vivido, é aberto, irrepetível e produz diferentes sentidos para cada participante que vai alterando a maneira como vê o evento conforme seus valores, seus conhecimentos e formas de expressá-los. Já na *pipoca pedagógica* e na narrativa

pedagógica cada participante (do acontecimento) agora é personagem do/a autor/a em um plano estético (o texto), cujos valores e conhecimentos dos outros e os próprios são orientados de acordo com suas escolhas. Assim, o contexto enunciativo e a posição das personagens se devem ao autor, o que oferece – tanto a ele próprio quanto a outros leitores, quanto às pesquisas – uma potência inestimável, em primeiro lugar, para a tomada de consciência de si com os outros, e, depois, essa potência é ampliada quando o autor traz o centro de valores do outro, da personagem e mais ainda a cada leitura.

Optamos por produzir ensaios, na perspectiva também narrativa, visto que a liberdade deste gênero discursivo no contexto universitário pode favorecer novas e livres interpretações e outros diálogos teórico-metodológicos ou mesmo com a literatura ficcional nacional e internacional.

Uma das nossas preocupações ao propor este livro foi de explicitar – o que vimos percebendo em nossas discussões e vivências de escritas de pipocas e narrativas—que embora toda *pipoca pedagógica* seja uma narrativa pedagógica, nem toda narrativa é uma *pipoca*. Também considerando essa percepção, as autoras e os autores, ao escreverem sobre esse gênero, buscaram construir compreensões sobre como caracterizam as *pipocas pedagógicas*, tanto ao que tange à materialidade que é, quanto aos movimentos formativos que possibilitam a quem as escreve e aos seus leitores.

Se toda *pipoca* é uma narrativa, mas o inverso nem sempre procede, é importante que, nesta apresentação, mesmo que brevemente, destaquemos algumas das características desse gênero discursivo. Nos

acontecimentos pipocados é o outro quem está em destaque – pode-se dizer que é o outro que provoca o acontecimento – uma vez que o/a narrador/a percebe algo que só foi possível por causa dele, ou seja, no texto existe mais de um centro de valor e o centro de valor do outro é o que está em evidência. É, portanto, o ato desse outro que provoca a escrita. Além disso, as pipocas são narrativas curtas, do vivido em ambiente e horizonte educacional. Outra característica importante é que a/o narradora/o é participante da cena narrada e, ainda, a professora escritora uma profissional que foi não-indiferente aos sujeitos da relação, de modo que pode ter seu centro de valor modificado ao perceber o de seu outro.

Os ensaios foram organizados em ordem alfabética das pesquisadoras e pesquisadores participantes do Nozsoutres e cada texto, como já mencionado, dialogou com *pipocas pedagógicas*, escolhidas pelos autores e autoras, que mais favorecessem as interpretações e compreensões particulares em cotejamento com diferentes referenciais teórico-metodológicos.

Vamos à apresentação dos ensaios...

Ana Cristina Libânio, no ensaio “Pensar nas *pipocas pedagógicas*...é preciso”, conversa com uma pipoca pedagógica produzida por ela mesma – “Todo mundo pode” –, em um momento de sua trajetória profissional no cargo de coordenadora pedagógica, favorecendo novas compreensões próprias a respeito das narrativas produzidas. Vale destacar o diálogo provocador construído com autores e comentadores do Círculo de Bakhtin, no qual ela mesma está inscrita, e as contrapalavras mobilizadas, a partir de suas próprias palavras

inscritas na *pipoca pedagógica*, geradora de interpretações e compreensões.

Fabíola Aparecida F. Damacena, no ensaio “Encantos e Espantos de Ser e Fazer *Pipoca Pedagógica*” procura, no diálogo com a narrativa produzida pela Profa. Sandra Regina Aguiar intitulada “Por que não foi embora?”, compreender os diversos posicionamentos da professora a partir das manifestações de seus estudantes. Ela procura interpretar a força da narrativa em diálogo com diferentes referências, notadamente Paulo Freire, contribuindo com uma compreensão das *pipocas pedagógicas* a partir destes potentes diálogos.

Fernanda C. D. A. Lima, no ensaio “*Pipocas*, microrrevoluções responsáveis”, conversa com a pipoca pedagógica produzida pela Profa. Liliam R. de Oliveira intitulada “Música Urbana”. Fernanda destaca em seu ensaio as diferentes imagens que o nome *pipoca pedagógica* suscita e, em diálogo com Maria Carolina B. Galzerani, lança-nos uma inquietante provocação. Vale conferir as responsáveis compreensões produzidas pela ensaísta!

Giseli S. Lucas em “Um ensaio sobre percepções do que são e como se produzem *pipocas pedagógicas*” procura, a partir da conversa com Roseane Gomes na narrativa “E a aposentadoria chegou...”, compreender esse gênero narrativo mobilizando referências de autores e autoras do Círculo de Bakhtin como das pesquisadoras e pesquisadores do GEPEC, especialmente do trabalho de tese desenvolvido, em que toma das lições construídas enunciados próprios para encaminhar exclusivas compreensões sobre as *pipocas pedagógicas*.

Guilherme V. T. Prado, no ensaio “E quem disse que formador não pode escrever pipoca pedagógica? Poder,

pode...mas...” dialoga também com uma narrativa própria, “Mudar o espaço ou o espaço nos mudar”, problematizando e experimentando possibilidades de escritas a favor da compreensão das *pipocas pedagógicas*, a partir do exercício de transformar a narrativa inicial em um texto breve e mais próximo do que venha a ser uma *pipoca pedagógica*, seja mudando o contexto enunciativo, seja evidenciando posições axiológicas dos personagens participantes do acontecimento.

Liana A. Serodio, em “*Pipocas pedagógicas nas fronteiras da vida e da atividade estética*”, traz a narrativa especial “Quando a gente não sabe o que dizer”, da querida Profa. Jacqueline de Fátima dos S. Morais para nos apresentar um ensaio denso diferenciando pipocas de narrativas pedagógicas, a partir de elaborações *bakhtinianas* como “excedente de visão”, “exotopia”, “atividade estética”. Ao conjecturar a “tonalidade artística nos “gêneros do discurso” do cotidiano escolar, cujo “horizonte” é o conhecimento e sua improdutividade estética, toma as narrativas como “materialidades” para estudos e pesquisas que valorizam a vida de quem e para quem narra.

Lucianna M. M. Munhoz, no ensaio “É *pipoca* ou não é?”, toma uma narrativa própria – “Parar a torrente” – para traçar considerações relevantes e singulares sobre o ato de narrar, problematizando a narrativa e procurando compreender como narrativas tornam-se *pipocas pedagógicas*. Realiza um profundo exercício interpretativo da materialidade narrativa, possibilitando-nos ver como essa se diferencia de uma pipoca. Faz também uma reflexão instigante quanto à surpresa que o/a aluno/a provoca na sua vida e profissão e revela a extrapolação do

auditório social das pipocas para fora dos muros da escola. Seria também uma autêntica “torrente” freinetiana?

Maria Natalina de O. Farias, no ensaio “Pipoca é...sendo! Sendo o que é!”, conversa com a narrativa “Podemos brincar na sala de aula?”, da Profa. Ana Luiza T. Lima em um envolvente movimento de tomada de consciência para uma escuta das professoras com seus estudantes por compreender a força enunciativa de narrativas emergentes das inúmeras interlocuções entre professoras e seus estudantes: narrando! O que lhe ocorre na vida e que se enforma na pipoca dá o tom também ao ensaio, por uma interpretação de suas impressões, sem furtar-se a temas polêmicos, como publicações acadêmicas, currículos prescritos ou o ensino vivo de uma língua viva entre outros.

Patrícia Yumi Fujisawa, com o texto “Pipocas pedagógicas: vida, escrita e leitura”, em diálogo com a Profa. Roseane Gomes e o texto “A gente já sabia, quem não sabia era você!”, procura, entrelaçada com os temas presentes no título, produzir grandezas de várias ordens para entendermos a força das *pipocas pedagógicas* no movimento de produção dos saberes escolares. No primeiro enunciado carrega a pipoca pedagógica com o sentido vivo do acontecimento: como ela dá esse passo? Só esta provocação já vale a leitura! Ela traz de maneira singular a escrita e a leitura entrelaçadas à vida, o texto pensado como se fosse na vida e o importante: convida, *na vida*, a também narrar.

Paulo César de Campos, em “A *pipoca* que estoura diante de olhares que se encontram”, toma “Música Urbana” da Profa. Liliam Ricarte de Oliveira para construir uma compreensão sobre as *pipocas pedagógicas*

que é estendida à arte e mesmo às elaborações bakhtinianas que lhe servem de fundamento. O ensaio parte destas e vai para as consciências equipolentes na vida, gerando o estouro e o autor-criador que dá forma estética à pipoca. Esse movimento o leva à atividade estética na vida escolar, retornando à pipoca pedagógica, agora do ponto de vista dos leitores, como da obra para os contempladores da arte.

Renata B. S. Frauendorf, no ensaio "*Pipocas pedagógicas: do comum ao extraordinário na escrita e na vida*", conversando com as pipocas "*Vai Querida*", da Profa. Arlete Bonifácio, e "*Primeira Aula*", do Prof. Exedito R. de Carvalho, produz interessantes compreensões a respeito das qualidades narrativas deste gênero discursivo. A autora, ao comparar o surgimento da comida pipoca com a escrita de *pipocas pedagógicas*, revela que, em ambas situações, ao estourarem, pipocas provocam deslocamentos, para quem as vê estourando, para quem as lê e para quem as escreve, potencializando a construção de conhecimentos. Nesse movimento de diálogo com os textos de Arlete e Exedito, também Renata vai construindo saberes sobre esse gênero.

Ruy Braz, no texto "*Pipocas pedagógicas: um jeito de escrever e de ler sobre o cotidiano escolar*", procura, em diálogo com a narrativa "*Guardado*" de autoria de uma das ensaístas Ana Cristina Libânio, desenvolver uma compreensão sobre esse gênero discursivo no contexto interlocucional entre as instâncias escolares e universitárias, mostrando a força dos conteúdos veiculados na brevidade das breves narrativas. O autor destaca que nesse tipo de narrativa "o novo e o velho (a velha ambiência, a velha rotina) são partes indissociáveis.

É como se a pessoa autora dissesse: ‘Dentro disso que já conhecemos tão bem, algo novo brotou’’. Lembra-nos, ainda, algo muito importante: a pipoca pedagógica é uma maneira de narrar e um gênero em construção.

Suzzany S. Lima, no ensaio “Reflexões acerca das *pipocas pedagógicas*: o doce e intrigante som de um estouro”, conversando com as narrativas da Profa. Vanessa F. Simas – “Secando a argila” – e da Coordenadora Ana Cristina Libânio – “Olha pro céu!” – constrói uma compreensão sobre essas particulares narrativas a partir da interlocução com suas bases interpretativas e favorecendo uma compreensão muito interessante sobre o alcance deste gênero narrativo. No diálogo com as narrativas que escolhe, cotejando-as com as elaborações que faz sobre as *pipocas*, vai revelando às leitoras e aos leitores algumas características desse gênero discursivo.

Vanessa F. Simas, no ensaio “Pipocar: é preciso deixar-nos ser surpreendidas”, em diálogo com a narrativa “Na Educação Infantil com crianças de três anos e meio” da Profa. Simone Campana, conversa com as elaborações de Bakhtin e Zambrano para apresentar uma reflexão no contexto das potências formativas em âmbito da profissão docente a partir das escritas de narrativas, especialmente se forem *pipocas pedagógicas*. A autora revela que, nas *pipocas*, é preciso que o inusitado, percebido devido à postura de não indiferença ao outro, crie um microcosmo no qual o acontecimento tenha um outro valor: que questione o que é tido como oficial nos contextos educativos. Lembrando que é preciso que o outro nos desloque, chamando-nos a pipocar.

Como você leitora e você leitor podem depreender, os ensaios aqui presentes, e apresentados, mostram a força das

pipocas pedagógicas – narrativas breves e potentes construídas a partir dos acontecimentos dos diversos cotidianos escolares – e o quanto cada uma delas encerra um compromisso vital no contexto da profissão docente – o compromisso de valorizar a vida na escola e transformá-la em tema de narrativas que podem perdurar no tempo e no espaço a favor da permanência e produção de uma cultura escolar sustentada por atos responsáveis e não-indiferentes à vida dos estudantes – de todos os níveis da educação.

E nada melhor do que saborear *pipocas pedagógicas* para continuarmos a produzir novos saberes – e sabores – na produção de uma escola outra....

Boa leitura!!!

Guilherme V. T. Prado
Liana A. Serodio
Vanessa F. Simas

Pensar nas pipocas pedagógicas... é preciso?

Ana Cristina Libânio¹

*O sentido é a liberdade e a interpretação é o seu
exercício: este parece ser o último preceito de Bakhtin.*

Tzvetan Todorov

Quando criança, pipoca foi o primeiro alimento que aprendi a fazer. Ainda hoje me lembro do “susto” que eu levava quando os milhos começavam a estourar. Com o passar do tempo, fui aprendendo algumas dicas com os pipoqueiros mais experientes: se dissolver o açúcar em um pouquinho de água, a pipoca doce fica soltinha. Mas aprendi com o meu fazer que é preciso uma panela grossa para não queimar a pipoca doce. A qualidade do milho é também importante para uma boa baciada de pipoca sem muito piruá. Hoje, quando penso nas pipocas, no susto esperado, anunciando a alegria do encontro, lembro também da importância das pessoas com as quais eu comia, o quanto a presença delas animava e dava vida àquele evento. Logo descobríamos: comer pipoca junto é sempre mais gostoso!

Por falar do que é gostoso junto...

Quando cheguei ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – pelo Grupo de

¹ Mestra em Linguística na Universidade do Vale do Sapucaí – Univás.
Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Pouso Alegre.

Terça², fui logo apresentada às *pipocas pedagógicas* e aprendi a saborear o gosto do encontro com as narrativas e pipocas pedagógicas. Comecei a escrever minhas *pipocas*, sem saber, com profundidade teórica, o que seria uma pipoca pedagógica. Confesso que hoje, diante de muitas narrativas, ainda questiono: é uma pipoca? Concomitantemente ao Grupo de Terça, comecei a participar do Grubakh³, grupo de estudos bakhtinianos que muito contribui para as reflexões acerca do cotidiano escolar por meio das narrativas e pipocas pedagógicas.

No Fala de 2017⁴, o professor Guilherme me convidou para participar de uma Roda, junto com o Ruy Braz, sobre o tema: *Pipocas Pedagógicas: as pequenas narrativas da escola que provocam reflexão, diálogo e resistência*. E no Fala de 2019 apresentei, como participante do Grubakh, o trabalho *As pipocas nossas de cada dia*, trazendo algumas pipocas pedagógicas do meu dia a dia com os adolescentes do 6º ao 9º ano e reflexões pautadas na teoria de Bakhtin e Círculo e estudiosos do GEPEC. Muitos dos registros do meu cotidiano escolar como

² Grupo de Terça - Grupo de Terça é um subgrupo do GEPEC/UNICAMP. Grupo de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica com o caráter de acolher as discussões que permeiam o cotidiano, saberes e conhecimentos docentes e dos profissionais da educação.

³ Grubakh é um grupo de estudos de Bakhtin e círculo, vinculado ao GEPEC e coordenado por Liana Serodio.

⁴ O GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – realiza o Seminário Fala Outra Escola, de dois em dois anos, com o intuito de possibilitar que professores e profissionais da escola possam partilhar seus conhecimentos e saberes constituídos com seus estudantes e construídos no cotidiano educativo escolar. Cf. <https://2019.falaoutraescola.fe.unicamp.br/>.

orientadora educacional são pipocas pedagógicas. Mas pensar sobre esse assunto vem me inquietando há tempos. Neste texto, busco caracterizá-las sem a intenção de colocá-las em uma fôrma a fim de cristalizar um jeito único de fazer *pipoca*. Os pensamentos e argumentos tecidos neste texto são frutos de encontros e leituras nos grupos de estudo em que participo no GEPEC/Unicamp. Afinal, como nos aponta a epígrafe, a interpretação é um exercício de liberdade.

O que é uma pipoca pedagógica?

Sabe aquele “susto” que eu esperava quando pequena, mexendo os milhos? Então... o cotidiano escolar causa-me “sustos inesperados”. Parece redundante, repetitivo, mas explico: todo susto, de certa forma, é inesperado, porque se soubéssemos quando e onde ele ocorreria, provavelmente não existiria o susto; por isso, afirmo a redundância. Aqui, o susto a que me refiro é o susto que eu vivencio nas relações com os sujeitos no cotidiano escolar, na minha vida de orientadora educacional; é um “susto” que tira meu coração do compasso de alguma forma. É algo que me afeta, que me faz pensar, desestabiliza-me, surpreende-me e me impulsiona a escrever para contar.

Contar “o susto” por escrito, em forma narrativa como pipoca pedagógica, dá origem a um texto curto, especialmente feito para um auditório social (VOLÓCHINOV, 2017) específico, conhecedor do cotidiano escolar, capaz de escutar responsabilmente e responsabilmente (BAKHTIN, 2010), um espaço coletivo

de confiança e amorosidade com os(as) profissionais da educação!

É necessário aqui pontuar que a escuta feita por esse auditório social⁵ é “uma escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente, por meio da compreensão e pensamento participante” (PONZIO, 2010, p.11). Digo isso, pois é comum, depois de uma leitura, quem leu querer contar também. Daí a escrever é um passo.

Sabemos também, com Volóchinov, da importância da orientação da palavra, a palavra como um ato bilateral:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

A pipoca pedagógica, como um tipo de narrativa do cotidiano escolar, trabalha em um território comum entre o(a) autor(a) e seus interlocutores. Além do território ser comum, suas personagens são, até certo ponto, também

⁵ O auditório social a que me refiro são os grupos com os quais compartilhamos nossas narrativas e pipocas pedagógicas.

conhecidas: estudantes, professores, monitores, crianças, adolescentes, bebês etc. Talvez por isso a leitura de uma *pipoca* suscita nos interlocutores lembranças de situações parecidas. “Eu também tenho o que contar!” Todos nós temos. As situações são parecidas, mas nunca iguais! Os sujeitos de histórias são singulares, e os nossos atos são irrepetíveis; agimos com toda a nossa vida, como nos disse Bakhtin (2010, p. 45): “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir”.

Ao escrever uma *pipoca* pedagógica, como já foi visto, trazemos o acontecimento do mundo da vida para o mundo da cultura, “o que propicia que a experiência vivida caia na corrente verbal como algo significante no mundo da cultura” (SERODIO; PRADO, 2018, p. 151). Na *pipoca* pedagógica o protagonista do acontecimento narrado não é o(a) autor(a); é sempre o outro. É ele que vai dizer de mim. Neste texto curto que é a *pipoca*, conta-se um acontecimento do cotidiano escolar, sem tecer reflexões sobre o fato narrado. Há o inusitado no texto narrativo da *pipoca*, o “inusitado esperado” (BAKHTIN, 2018), o acabamento aberto a muitos horizontes reflexivos. É esse inusitado presente no mundo da vida que desejamos compartilhar por escrito. A escrita é uma arma poderosa, pois documenta, comunica, organiza, faz pensar. A nós mesmos e aos leitores (SERODIO; PRADO, 2018, p. 151).

Na *pipoca* pedagógica, mesmo o(a) leitor(a) sabendo que se trata do cotidiano escolar, é necessário situar o contexto do acontecimento narrado e suas personagens, pensando também nos tempos, espaços e funções escolares. Mesmo se tratando de fatos, quando eu narro,

aqueles sujeitos tornam-se personagens na minha narrativa, como uma afiguração⁶ do vivido.

“Só conseguimos olhar para o nosso ato fora do tempo do acontecimento do ato.” (MIRANDA; MELLO, 2018, p. 113). É o meu olhar, minha interpretação, minha afiguração que é apresentada a partir de algo que me impactou do mundo da vida, especificamente do cotidiano escolar, algum acontecimento que vale a pena compartilhar. Aquilo que me impactou impactará outros sujeitos? Será que consegui na minha pipoca levar para o interlocutor o que me surpreendeu? Quero saber, pois na vida foi impactante, foi algo que eu gostaria que pensássemos juntos. Tanto sobre os meus atos, os nossos atos de profissionais da educação, quanto às relações entre os sujeitos e seus desdobramentos.

Vale lembrar aqui, tanto do ponto de vista de quem escreve quanto de quem lê, da arquitetônica bakhtiniana que as narrativas nos impulsionam a pensar: eu pra mim, o outro pra mim e eu para o outro (BAKHTIN, 2010a). Cada leitor vai se posicionando diante da curta narrativa; cada olhar, cada interpretação compartilhada vai contribuindo para a construção do excedente de visão (BAKHTIN, 2010b) tanto de quem escreveu como de quem participou do encontro. Se pensarmos no conceito de transgrediência estudado por Serodio e Prado (2018, p. 147), as pipocas pedagógicas produzem saberes

⁶ Bakhtin distingue entre gêneros primários, os da representação; e gêneros secundários, os da afiguração. A afiguração é estreitamente ligada com a excedência de visão, com a alteridade. A afiguração dos textos secundários não está fora da realidade, mas está fora da visão da realidade estabelecida, fixada; oferece um ponto de vista externo a ela (PONZIO, 2017, p. 32-34).

transgredientes, “tanto pelo que produzem no ato narrativo quanto na própria recuperação das experiências vividas”. Ao narrar um acontecimento do cotidiano escolar que nos impacta (ou surpreende), que de alguma forma nos afeta, no ato da escrita da pipoca pedagógica, gênero secundário, tomamos distância do vivido e muitas vezes tomamos consciência de aspectos do acontecimento que não conseguimos ver quando a vida acontece. Essa tomada de consciência não se limita ao ato da escrita, mas acontece também no momento e no movimento da partilha das *pipocas* para o auditório social específico.

Trago uma narrativa pedagógica que julgo ser uma pipoca pedagógica. Será?

Todo mundo pode

Ana Cristina Libânio

Entrei no sétimo ano com “urna” e tudo o mais para eleger o representante de sala com os alunos. Formamos um grande U com as carteiras para facilitar a comunicação. Na escola onde eu trabalho como orientadora educacional, ainda as carteiras, na maioria das salas, são enfileiradas. Dividi o quadro em duas partes e escrevi: quais as características que um bom representante de sala deve ter?

- Responsabilidade, disseram prontamente.
- Por que é preciso ter responsabilidade para ser representante de sala? O que é ser responsável?
- Respeito com as pessoas!, afirmou Juliano, já com a mão levantada.
- Ser justo, disse Antônio.
- Saber comunicar com todo mundo...
- Ter confiança...

Os alunos iam dizendo o que consideravam importante, e eu ia devolvendo a característica em forma de pergunta para pensarmos juntos sobre ela, no que os colegas iam falando. Após elencar as características, perguntei: quem de vocês tem essas características para ser representante de sala?

— O Lucas tem!, disseram em coro.

— Você quer ser candidato, Lucas?

Na outra parte do quadro eu ia anotando os nomes dos candidatos: Lucas, Rafaela, Pedro...

De repente eu vi o João com a mão levantada. João é encaminhado para a sala da orientação quase toda semana por causa de conflitos de toda ordem com professores e colegas.

— Você quer ser representante de sala, João?

— Quero.

— Você acha que tem essas características listadas pela turma?

— Eu não tenho não. Mas eu posso melhorar.

Essa narrativa é uma pipoca pedagógica? Eu acredito que sim, mas vamos pensar juntos? Como é uma narrativa em que estou contando um fato do cotidiano escolar, então posso afirmar que é uma narrativa pedagógica, já que relata uma situação vivida no ambiente escolar. “Toda pipoca é uma narrativa pedagógica, mas nem toda narrativa pedagógica é uma pipoca”, lembra-nos Simas⁷. Quando perguntamos “Estourou”?, minha resposta é outra pergunta: “O que estoura para o autor que viveu o acontecimento, estoura necessariamente para o leitor?”. O que eu estou querendo dizer é que é sim e, ainda mais,

⁷ Reflexão feita por Vanessa Simas em um dos nossos encontros nos grupos de estudo do GEPEC.

que é acreditando nessa possibilidade que o autor conta o acontecimento na sua pipoca pedagógica.

O que estoura, o que nos faz sentir o estouro é o inusitado presente na vida. Quando escrevemos, estamos afigurando o vivido por meio da atividade estética da escrita verbal. O produto dessa atividade estética denominamos *pipoca pedagógica*.

Esse inusitado é o que nos desestabiliza, nos impacta no mundo da vida. É também o que nos faz querer contar, o que nos faz pensar, o que “salta aos olhos” no cotidiano escolar. Teimo em dizer que a pipoca estoura primeiro no coração da gente, na vida. Assim, faz sentido tomar o nome do coração acelerado pelo nome do milho depois de estourado. Ao escutarmos os sujeitos ali presentes, o que eles têm a nos dizer, o que eles enunciam e anunciam, entramos em contato com as singularidades dos sujeitos históricos em relação. A vida, quando não é vista de perto, parece sempre igual. É nas relações que ela se faz diferente.

Pensando na pipoca pedagógica apresentada, o acontecimento narrado é um acontecimento comum em quase todas as escolas: a eleição do representante de sala. Mas quando o aluno João responde “*Eu não tenho não. Mas eu posso melhorar*”, ele surpreende a orientadora. Surpreende também o leitor? Quando a orientadora pergunta ao João, ela duvida da sua capacidade de ser representante de sala, tendo em vista a história de conflitos ocorridos entre o João, colegas e professores. Mas João, com sua resposta, demonstra autocrítica, percepção de si e lembra a todos da capacidade de transformação que todo ser humano tem. Bakhtin nos ajuda a pensar na importância do outro e das relações que estabelecemos para a tomada de consciência quando afirma:

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu) (BAKHTIN, 2011, p. 341).

A forma como foi desenvolvida a eleição do representante de sala teve a possibilidade de contribuir para a tomada de consciência do João? Somente a dele? A resposta inesperada de João teve a possibilidade de proporcionar reflexão da orientadora e da turma? E dos leitores? Outras perguntas poderão ser feitas a partir dessa pipoca pedagógica, buscando sentidos outros no exercício da interpretação. “O aprendizado fazendo parte da vida na relação com o outro.”⁸

A pipoca pedagógica se caracteriza por ser um texto curto, mas que situa o leitor no tempo, no espaço e nas personagens do acontecimento narrado do cotidiano escolar. Na *pipoca* apresentada foi possível saber quais os sujeitos envolvidos no acontecimento, onde o acontecimento ocorreu e em que momento. No texto da pipoca não há reflexão sobre o vivido, mas há um acabamento estético dado a uma experiência vivida, que tem a possibilidade de suscitar reflexões outras. E, ainda, há o inusitado esperado.

Por que acredito que escrever nossas narrativas e pipocas pedagógicas é um ato de resistência?

A narrativa é um acabamento estético dado a uma experiência de vida, a verdade contextual produzida da

⁸ Reflexão feita por Liana Serodio no encontro do GRUBAKH, do dia 5 de abril de 2022.

experiência, uma verdade *relacional* e não relativa, a *pravda* (BAKHTIN, 2010a) do momento. Diferente da verdade preconizada de uma ciência cartesiana. Bakhtin nos alerta para o equívoco na compreensão da verdade:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTIN, 2010, p. 92).

As narrativas e *pipocas pedagógicas* produzem saberes e conhecimentos transgredientes às narrativas e às *pipocas*, revelam o lugar da experiência como algo singular, como ato responsável que responde ao outro, respeitando o seu jeito peculiar de ser e estar no mundo. Outro aspecto de fundamental importância é que “o objeto das ciências humanas é o *ser expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2010, p. 395). Assim, narrar o acontecimento do cotidiano escolar e compartilhar com o outro em uma escuta amorosa, responsiva e responsável “constitui possibilidades singulares de partilha de verdades (*pravdas*) e constituição de conhecimentos e saberes heterocientíficos” (PRADO, 2018, p. 137).

Se pensarmos na ciência no mundo da produtividade capitalista, “que conclui, explica por via causal, coisifica, torna inanimada e abafa a voz do outro” (SERODIO, 2018,

p. 163), penso que esse movimento de escrita sobre o que vivemos no “chão da escola”, compartilhamento e interpretações das narrativas e pipocas pedagógicas, possa ser visto como um ato de resistência, tendo em vista a possibilidade de dar a ver um cotidiano escolar muitas vezes invisibilizado.

Quero terminar este texto com a consciência de que não esgotei as dimensões da pergunta: “O que é uma pipoca pedagógica?”. Mas acredito que delineei, esbocei, alinhavi algumas reflexões que talvez possam despertar nos leitores o movimento de valorização do saber da experiência do profissional da educação na relação com os sujeitos históricos do seu cotidiano escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução. Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6a edição, 2015.

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

SERODIO, Liana A.; PRADO, Guilherme V. T.. Narrativas de Professores e Profissionais da educação – uma posição axiológica outra na produção de saberes transgredientes em

educação. In: SERODIO, Liana A.; SOUZA, Nathan B.. *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PRADO, Guilherme V. T.; SERODIO, Liana A.; PROENÇA, Heloísa H. D. M.; RODRIGUES, Nara C.. *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SERODIO, Liana A.. Narrativas como resistência dialógicas auto-hetero-formativos. In *Narrativas, Corpos e Risos anunciando uma ciência outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SERODIO, Liana A.; PRADO, Guilherme V. T.. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo In: PRADO, Guilherme V. T.; SERODIO, Liana A.; PROENÇA, Heloísa H. D. M.; RODRIGUES, Nara C.. *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PONZIO, Luciano. *Visões de Texto*. Tradução Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giogia Brazzarola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à Educação Francesa. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6a edição, 2015, p. XIII – XXXII

Encantos e espantos de ser e fazer pipoca pedagógica

Fabiola Aparecida F. Damacena¹

Por que não foi embora?²

Sandra Regina Aguiar

Aulas de reforço na zona rural, um novo desafio: uma turma multisseriada com alunos de 6º ao 9ºano, todos alegres e participativos. Normalmente as turmas de reforço têm 2h30h de duração, porém os alunos que moram mais distante e usam o transporte escolar para chegar à escola ficam o dia todo por ali. Participam da aula comigo por 5h e ainda aguardam a aula regular da tarde. Os alunos que moram próximos da escola e cujos responsáveis podem buscá-los são dispensados da aula às 9h30 e retornam às 13h.

Com essa carga horária extenuante, esforço-me bastante para que a convivência seja agradável; uso, para isso, material concreto e muitos jogos matemáticos. Os alunos se divertem e demonstram gostar das atividades propostas.

Outro dia o Pedro, aluno de 6ºano, não quis ir embora às 9h30. Disse ao avô, que o aguardava para retornar à casa, que

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Etnodiversidade - Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pará.

² Por escolha da autora, este texto inicia com a pipoca pedagógica considerada para a escrita.

iria permanecer na escola. Sem confirmar a informação na escola, seu avô foi embora e Pedro, sem acompanhante para a saída, permaneceu todo feliz na aula.

Meu coração encheu-se de alegria! Nossa, esse aluno não foi embora porque está gostando demais da minha aula! Como sou boa professora, eu o cativei, pensei.

Ainda querendo inflar meu ego, no final da manhã, enquanto almoçávamos, perguntei ao garoto: “Pedro, por que você não foi embora?”.

Ele, com a carinha marota, respondeu: “Fiquei sabendo que quem fica pode almoçar, e hoje é arroz com carne moída”.

Dentre as porções de pipocas pedagógicas ofertadas ao nosso olhar de aprendizes e pesquisadoras do Nozsoutres/GEPEC, escolhi dialogar com a pipoca da professora Sandra Regina Aguiar, intitulada “Por que não foi embora” e escrita em 19 de março de 2018. Após a leitura do texto destacado acima, surgiu a curiosidade de saber se Pedro fez isso apenas uma vez ou se ficou mais vezes para almoçar arroz com carne moída. Caso tenha sido recorrente, será que a professora sabia algo mais sobre a vida de Pedro, sua família e suas necessidades alimentícias? Ou essa experiência de escrita, uma vez vivenciada, permitiu que ela conhecesse melhor as crianças e suas realidades de vida?

Esse texto envolve pessoas: a professora, o aluno, o avô do aluno, as merendeiras. Instiga uma reflexão sobre o fato de professoras(es) irem para a sala de aula com a preocupação de trabalhar os conteúdos, habilidades e competências (tendo em vista a ausência de tempo hábil para a interação), para o conhecimento das

singularidades constitutivas de cada criança em sala de aula – uma vez que a escola é o lugar onde se ensina, onde se aprende, e que “essa relação é triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos” (GERALDI, 2010, p. 82). Por tais elementos estarem presentes na narrativa de um dia de aula da professora e seus alunos, o texto em questão é uma pipoca pedagógica.

Direta ou indiretamente, ao nos reunirmos via encontros virtuais – seja no Grupo da Terça, nos Seminários de Pesquisa, ou nos encontros semanais do Nozsoutres –, vivenciamos movimentos de orientação e formação coletiva que nos ajudam a refletir sobre nossas questões de pesquisa. As pipocas pedagógicas nos convidam a alargar nossa compreensão, lançando mão da possibilidade de construção, criação conjunta na relação com o outro, de narrar o nosso cotidiano no espaço da escola.

Considerando a aula como acontecimento, “as falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos” (GERALDI, 2010, p. 81). A professora e autora do texto, dada a interação com o aluno, produziu um novo sentido para o fato de o menino ter permanecido na escola, um sentido diferente do que havia imaginado. Isso só foi possível devido a uma circunstância interlocutiva: ao ser indagado por ela, o menino revelou que havia ficado na escola pelo que constava no cardápio da merenda.

Quando penso na expressão “pipoca pedagógica”, imagino os diversos modos de preparar pipocas: os diferentes formatos das panelas, a seleção dos grãos para que a marca comercial venda a versão “premium” (mais robustos e polidos), o quanto eles (na pipoqueira ou no

micro-ondas) precisam do balanceamento da pressão exercida pelo ar, pelo tempo, pelo calor..., algo que me faz pensar na sutil relação entre prisão e liberdade, algo parecido com a metamorfose da borboleta.

Tempo, espaço, calor, cor, sabor em formato de flor: chega a lembrar uma margarida. Alimento, verde, laranja, amarelo, branco, semente que brota da terra, alegrando sessões de lazer. Trocas, movimentos, sonoridades, estalos nos dentes, engasgos com farelos, emoções que fazem pulsar o coração quando sai da solidão, compondo montanhas que conversam entre si e que, de tão branquinhas, transformam-se em anjos do sol e saem saltando de nuvem em nuvem.

Quando penso no processo pedagógico da pipoca, observo que ele pode ser tudo aquilo que envolve o ato de aprender e ensinar no contexto de uma cultura humana. Da vida coletiva e social, da explosão de sentimentos em comunhão com a condição de todos nós sermos contadores de histórias. Costumamos a nos reunir para ouvir histórias de outras pessoas, seja nos cinemas, nas escolas, nas igrejas, nos parques, nas ruas, nas praias, nas empresas públicas/privadas. Onde há gente, há histórias! E também pode haver uma bacia, um pote, um saquinho de pipocas doces ou salgadas a regar o sabor e o movimento da vida tecida nesses espaços tão diferentes quanto somos uns dos outros.

Penso o quanto nossos órgãos dos sentidos estão sintonizados com as questões sociais e culturais que nos envolvem. Os olhos, a boca, as mãos, os ouvidos, o paladar, nossa sensibilidade aos detalhes minúsculos do cotidiano. Assim, tudo isso pode ser pedagógico, porque a própria vida que carregamos com essa forma e com tamanha

resistência é viva. “Eu sei, eu sei/ que a vida podia ser bem melhor e será/ mas isso não impede que eu repita/ É bonita, é bonita, e é bonita” (GONZAGUINHA, 1982).

Quantas vezes somos condicionadas(os), limitadas(os) nos espaços que transitamos; sentimo-nos como milhos que não estouraram no fundo da panela. Então, qual é o segredo para estourar todos os grãos? Sacudir e balançar a panela, equilibrando o fogo e o tempo? Seja qual for a resposta, ela nos remeterá à palavra “cuidado”.

Além de entrar em ação a palavra “cuidado”, logo atrás vêm “aglomeração, adesão”, um convite à degustação coletiva, uma experiência partilhada, pontual, estourada no momento exato e intenso. Sai da panela pequena e adentra a possível universalidade dos ensinamentos e lições de cada uma de nós a partir do nosso quinhão de experiências singulares.

Podemos ser pipocas com uma experiência de deslocamento individual, mas onde está o compartilhamento? Ah, sim! Está no que podemos chamar de “registro/estouro” estruturado num formato de fonte oral ou escrito singularmente como “contado/narrado” por quem viveu a experiência. Essas mesmas que caem nas redes do conhecimento público, podendo se tornar, inclusive, um legado para a humanidade.

O registro é determinante para “manter as experiências passadas em discussão”, haja vista que “a necessidade de ativar ou de materializar o que existe em estado oral ou mesmo o que foi abafado por processos políticos acontece motivada por desafio da própria comunidade que não quer deixar morrer determinadas experiências” (MEIHY, 2002, p. 25). Isso está, com

propriedade, na música “Viver é partir, voltar e repartir” (EMICIDA³, 2021).

Essa socialização de experiências pode gerar lições, aprendizagens situadas num contexto mais amplo do movimento engendrado no cotidiano da vida, de modo a esmiuçar as situações presentes nos acontecimentos que nos afetam. Toda manifestação humana é encharcada de conteúdo; portanto, a narrativa comporta forma e conteúdo de modo indissociável, não podendo ser reduzida a metodologia apenas. Lembremos dos estudos de Benjamin (1985, p. 205), que afirmou que “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação”. Por isso, ela é sempre lapidada a cada nova apresentação.

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Ela não visa transmitir o “em si” do acontecido; tece-o até atingir uma forma desejada. Investe sobre o objeto e o transforma. Isso requer investimento com vistas à transformação seja do milho em pipoca, seja de nós mesmos – como narradores ao compreender o que o estouro pode mobilizar na comunidade escolar e acadêmica – e, porque não dizer, da sociedade. A pipoca pedagógica, nesse sentido, cumpre o papel de provocação das possíveis transformações nos interlocutores.

³ Rapper, cantor, letrista e compositor brasileiro.

O primeiro ensinamento da pipoca da professora Sandra Regina Aguiar pode ser aquele que representa um convite ao melhor conhecimento das(os) alunas(os) com as(os) quais as(os) professoras(es) trabalham. O segundo talvez possa ser a denúncia da falta de alimento em milhares de lares de famílias brasileiras.

Para Geraldi (2014, p. 90):

O cronista está dispensado da análise em profundidade, mas o que registra lhe permite, e permite aos outros, o retorno aos acontecimentos para em outros gêneros discursivos, se a situação se apresentar ou se o interesse aparecer, debruçar-se sobre um acontecimento ou sobre uma série deles para extrair ensinamentos da experiência vivida.

Que compromisso podemos assumir a partir de nosso trabalho em sala de aula com crianças, jovens e adultos num contexto social? Registrar as pipocas pedagógicas, o que nos possibilita compreender a sociedade, pois “como o discurso é um bem de todos, democraticamente, o instrumento mais elementar de expressão se presta a se tornar documento” (MEIHY, 2002. p. 30).

Dessa forma, a pipoca pedagógica faz emergir vozes diversas, inclusive reivindicatórias dos direitos humanos, dos grupos excluídos, sobretudo de comunidades cujos direitos são violados pelo próprio poder público. Por isso, a pipoca dessa professora, além de expressar a voz de uma profissional da educação básica, confere a ela autoridade de estourar a sua pipoca, ocorrida naquele momento, datada e situada em uma escola multisseriada, pública e do meio rural. Isso é algo relevante de se observar, pois as pipocas são escritas por pessoas que

vivem as experiências educacionais; garantem às professoras(es) a condição de autoria de seus processos de formação pessoal e profissional. Além disso, acrescentam a percepção individual de cada sujeito sobre uma certa situação apresentada.

Qual é a função da explosão? O pedagógico da pipoca poderia ser também político? Quais as condições externas que provocam a explosão? Em que medida mantemos a chama acesa para possibilitar o estouro de nossa pipoca? Considerando que o milho é um grão cultivado na terra, percebo que as metáforas da natureza sempre cabem em nossa vida. Acolhem-nos de um modo incrivelmente multifacetado, como quando nos comparamos aos vulcões em erupção com suas labaredas ardentes e abrasadoras que se derramam sobre o entorno. Ou quando nos sentimos como árvores acolhedoras, de galhos frondosos e fresquinhos, ou ainda como passarinhos e formigas, borboletas e beija-flores, ou até mesmo como os míticos dragões. Então construímos moinhos de vento para podermos, enfim, relembrar Dom Quixote.

Talvez o que venha à tona expresse sentimentos de nostalgia, indignação ou um misto de sentimentos que precisam ser compartilhados. Será que devo me deixar explodir? Será que me reconheço um grão de milho de pipoca? Será que devo me deixar deslocar com o movimento da explosão? Acho que todos nós somos um pouco milho, sim. Estouramos e agradecemos às autoras(es)/ professoras(es) do GEPEC, criadores das pipocas pedagógicas. Assim, aprendemos a praticar o verbo “pipocar” em nossas experiências pedagógicas de aprendizagem e ensino.

As pipocas pedagógicas abrem possibilidade de reflexão e socialização de experiências educacionais: escolares, acadêmicas, institucionais das redes e sistemas de ensino. Pois, se pararmos para pensar, de que escola estamos falando? Com quais sujeitos (professoras e professores e alunos) queremos dialogar e trazê-los para o cenário dos estouros? Para que a materialização do acontecimento em forma de pipoca se faça, é necessária a escuta e a interlocução com esses profissionais que, por sua vez, ao compartilharem suas experiências em forma de narrativa, produzem um gênero de discurso em construção, aberto a interpretações diversas, podendo ser compreendido também como partilha de “saberes de experiência”(FREIRE, 1993, p. 59).

O que queremos é contar, falar, encantar a aula, a escola e a vida de todos que estão dentro da escola (...) porque o que importa é que a fala não oficial do profissional apareça e mostre que a escola vai além do documentado, do oficial, que profissionais, crianças e adolescentes que existem dentro dela tenham voz própria (CAMPOS; PRADO, 2015, p. 9-10).

Quando refletimos sobre a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade no âmbito escolar, podemos realizar uma discussão que inclui conceitos de ética, estética, ideologia, consciência e linguagem presentes nas obras de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Ambos consideram a dialogicidade como princípio das relações humanas, pois a compreensão da linguagem passa inevitavelmente pelas relações dialógicas, pelos estudos enunciativos e discursos, uma vez que somos seres históricos, sujeitos sociais e culturais.

Sabemos que a realidade apreensível se dá pelas relações que estabelecemos nos diversos espaços em que vivemos, atuamos e pesquisamos; nas “transgressões de pessoas que resistem e fazem da escola ‘um outro lugar’, com possibilidades mil de aprendizagens” (CAMPOS; PRADO, 2015, p. 10) e servem para nos “mostrar que é preciso arriscar e apostar em aguçar os sentidos” (CAMPOS; PRADO, 2015, p. 10), atitude que tem sido cada vez mais emergente e imperiosa.

A escrita autoral de professores pesquisadores vem se consolidando por meio do diálogo entre a universidade e as escolas de educação básica. O GEPEC é um dos grupos de pesquisa que reúne diversos profissionais da escola básica a fim de problematizar os acontecimentos que atravessam o cotidiano escolar.

Esse grupo é um espaço de reflexão que busca acolher e dialogar com os sentidos e enunciados que profissionais constroem em suas práticas educativas. Entre nossos desafios coletivos está a compreensão de que o ato educativo deve ser uma estética que, por sua vez, incorpora a arte, a literatura, a mitologia, a filosofia e a formação política como elementos de uma formação integradora, interdisciplinar e, sobretudo, de libertação do sujeito para compreender a sua própria posição no mundo. Compreensão essa que se estende em relação ao que somos e fazemos, ao trabalho com a leitura e a escrita da realidade que vivenciamos principalmente no espaço escolar.

Se ainda existe um espaço no qual podemos ser quem somos, com princípios de democracia, de liberdade de expressão, de afirmação das diferentes etnias e de nossa diversidade, esse espaço precisa ser a escola e a sala de aula. Precisa ser a universidade. Experimentamos a

necessidade de uma luta constante e permanente pela liberdade de ser, pensar, pela liberdade de cátedra. Somos nós que nos postamos na linha de frente da luta para não deixar retroceder nossas conquistas de autonomia universitária, de liberdade de escolha, de livre manifestação do pensamento e das artes, porque custou muito caro alcançarmos esse patamar de produção científica na área das Ciências Humanas, principalmente na Educação, por mais incrível que possa parecer. Isso fundamenta nossa união na construção coletiva de uma escola outra: a que sonhamos e a que protagonizamos em ações educativas e profissionais.

A explicitação da conexão entre o caráter político e o educativo da *pipoca* pedagógica exclui uma suposta neutralidade ou romantização dos acontecimentos vividos no dia a dia da sala de aula ou da escola. O estouro da *pipoca* expõe o conhecimento vivencial da realidade e nos leva a situar o texto em contexto, porque, enquanto sujeitos da experiência pedagógica, somos encarnados de saberes e crenças, autores de nossas “*palavras mundo*” (FREIRE, 1993, p. 12) nem sempre presentes nos livros didáticos, mas que habitam territorialidade subjetiva e material da vida em nossas relações sociais.

O ato de escrever uma *pipoca* é um desafio intelectual de resistência, de esperança de que possamos estourar ou contribuir para o processo de estouros de movimentos emancipatórios em busca de uma formação pautada na alteridade, na autonomia, na liberdade de expressão e de crítica.

Na perspectiva de uma construção coletiva do conhecimento, mas, sobretudo, na ampliação de nossa

compreensão do que seja pipoca pedagógica em todas as suas potencialidades, elaboramos essas reflexões, tendo em vista, inclusive, o intercâmbio de saberes e a colaboração entre os sujeitos envolvidos na cena escolar cotidiana – principalmente aqueles que lutam na defesa de uma escola pública de qualidade, movimento que, bem sabemos, tem aglutinado vários pesquisadores e docentes.

Connelly e Clandinin (1995), no texto *Relatos de experiência e investigação narrativa*, enfatizam a natureza colaborativa do processo de investigação do ponto de vista de que todos os participantes são membros de uma comunidade na qual temos valor uns para os outros como investigadores e participantes no processo de formação, de criação teórica e prática.

Somos pesquisadores, podemos assumir a autoria de nossas pesquisas e fazer interferências desde a concepção até o seu desenvolvimento e diálogo ou interpretação. É importante assumirmos a posição de sujeito, um lugar na pesquisa que desenvolvemos. Ou seja, declarar um posicionamento político e metodológico: assumir uma posição. A discussão acerca da neutralidade da produção científica é antiga e já bastante debatida por Paulo Freire e outros estudiosos, mas, inacreditavelmente, ainda gera dicotomias e divide opiniões; por isso, é sempre bom voltar ao mestre:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir

realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. Ou a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2000, p. 46-47).

Em nossa caminhada coletiva e individual consideramos a sala de aula, a profissão docente e a construção do conhecimento como espaços/tempos situados além da afirmação de identidades múltiplas de professores, estudantes e demais sujeitos da escola. A partir disso, é possível romper com velhos caminhos e rasgar horizontes a fim de experimentar novos processos de construção do conhecimento.

Por isso que este é começo de qualquer pesquisa que se queira comprometida com a história efetiva do fazer pedagógico: a humildade da crônica pode nos ensinar que a grandeza das coisas ínfimas vela o mundo e desvela, para quem transvê, a complexidade do aprender com o outro, essa relação que nos faz humanos. (...) Na história pequena, curta, do dia a dia, de que se faz a vida. Havendo atenção a elas e nelas, o grande tempo se revela na forma das lições daí extraídas (GERALDI, 2014, p. 92-93).

Nosso desafio, então, é fazer com que nossas rotinas de trabalho docente ganhem novos sentidos e encantamentos, espantos e estouros, com novas perguntas e respostas a partir de nossas experiências. Isso com práticas educativas intersequentes e contínuas, vividas e partilhadas em aula ou em diferentes situações educativas. Paulo Freire ensinou:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2003, p. 29)

Dessa forma, o estouro da pipoca pedagógica é o espanto da novidade, do conhecimento produzido, iluminado pelos novos sentidos de ser, fazer, registrar e conhecer as potencialidades dos sujeitos envolvidos na aula e em seus acontecimentos.

Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____ *Obras escolhidas I. Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221
- CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme V. T.. (Org.) *Pipocas Pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p.11-59.

EMICIDA. É tudo para ontem. *Álbum Amarelo* (2021). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81354431>. Acesso em 04 de maio de 2022.

GONZAGUINHA. O que é o que é? *Caminhos do coração*. Belo Horizonte: UMG-EMI, 1982. Disponível em <<https://youtu.be/tHLdWLdAyP8>>. Acesso em 10 de maio de 2022.

MEIHY, José Carlos S. B.. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley. O cronista e o compromisso do registro. In: CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme V. T. (Org.) *Pipocas pedagógicas II: Narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2014.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

Pipocas, microrrevoluções responsáveis

Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima¹

A primeira vez que li... pipo... o quê?!

Escutei a expressão *pipocas pedagógicas* pela primeira vez no curso de Formação de Leitores (2009), oferecido pelo GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos, subgrupo do GEPEC da Faculdade de Educação da Unicamp. O termo me pareceu sugestivo, e as formadoras trouxeram uma pipoca pedagógica para refletirmos sobre a formação de leitores. Não entendi muito bem o gênero, mas naquele momento percebi que o texto era uma pequena narração que explodia como uma pipoca, algo que acontece no chão da escola e a professora ou o professor transferem para opapel.

Ao escutar o termo pipoca pedagógica, veio em minha memória uma panela cheia de pipocas, branquinhas, pequeninas e cheirosas, recém-saídas da panela. Imaginei essas pipocas dentro da escola. Cada pipoca estourada seria um acontecimento do vivido. Talvez uma boa comparação a se fazer seja entre as pipocas que estouram na panela e as *pipocas* que *estouram* no cotidiano miudinho da escola.

¹ Mestranda em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Campinas.

Muitos acontecimentos *pipocam*. E o que fazer com eles? Professoras e professores que compreendem, como nós², o processo formativo e reflexivo por meio de escritas sabem da potência que a narrativa traz, pois “[...] a narrativa organiza a estrutura da experiência humana [...]” (BRUNER, 1991, p. 20). Uma pipoca pedagógica, uma pequena narrativa tem o *poder* de estruturar a experiência, aquela que nos toca, atravessa e transforma (LARROSA, 2002), independentemente do *tamanho* da experiência, como nos diz Manoel de Barros (2018, p. 43, grifos meus): “[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros etc. *Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós*”.

Certamente, professoras e professores encantados por seu cotidiano vivido *com* seus sujeitos (bebês, crianças pequenas, crianças, adolescentes, jovens, adultos...) se maravilham e produzem pipocas *com* eles. Parece uma repetição na escrita, mas é proposital, já que a produção de pipocas pedagógicas ocorre *com*, na parceria. O vivido é refletido no texto narrado, responsavelmente por seu autor/sua autora; muitas vezes é fruto de encantamentos.

Essas são as notas introdutórias sobre como conheci e me relaciono com as pipocas pedagógicas. Como toda escrita, a minha é endereçada a leitoras e leitores professoras e professores como eu, que buscam compreender o que são as pipocas. Mas, afinal, de onde

²O pronome refere-se ao grupo do qual faço parte, o *Noszoutres – Circulo Narrativos de Estudos em Educação*, subgrupo do GEPEC, sob orientação do Prof.º Dr.º Guilherme do Val Toledo Prado, composto por professoras-pesquisadoras e professores-pesquisadores.

surgiu a necessidade de compor este ensaio para compreender *O que são pipocas pedagógicas?*

A partir de estudos e reflexões, no Nozsoutres, sob orientação do Prof. Guilherme do Val Toledo Prado, direcionamos nossas reflexões para as pipocas pedagógicas com o suporte teórico e metodológico bakhtiniano e demais adensamentos teóricos e reflexivos que cada um e uma – professoras/es, mestrandas/os, doutorandas/os – trazem durante nossos encontros semanais.

Assim, a proposta deste escrito foi feita para elaborarmos dialogicamente o que são as pipocas pedagógicas. Para isso, compartilho uma *pipoca* nomeada “Música urbana”, de Liliam Ricarte de Oliveira. Vamos juntos saborear esse *estouro pedagógico*.

Música Urbana

Liliam Ricarte de Oliveira³

Parque. Fim do dia. Ju no balanço. Vai e vem. Irrrk e Ieeeerk.

Eu estava em cima do trepa-trepa ao lado. Ele sorriu e disse:

– Olha, Lili, a minha música!

– Música? – perguntei.

– É, a minha música! Ó! – sorriu e olhou para as correntes enferrujadas do balanço.

³ Mestra em Educação Escolar na Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora na Educação Infantil da Prefeitura Estadual de Campinas.

Fiquei tão emocionada! Uma lágrima ficou travada, querendo sair...

E naquele momento eu retomei um pouco da minha fé na humanidade, porque se uma criança consegue ouvir correntes enferrujadas rangendo e achar a música aí, ainda temos esperança!

O que são, afinal, as pipocas pedagógicas?

Finalizar a leitura dessa pipoca é ficar com os pensamentos todos (re)mexidos. Como pode uma narrativa tão pequena, conseguir:

- ✓ Descrever o cenário: o acontecimento da pipoca acontece no parque, o que supostamente nos leva à compreensão de que o local é uma escola e que, especificamente, o balanço está próximo ao trepa-trepa.

E, além da localização:

- ✓ Trazer a temporalidade do acontecimento: ao final do dia;

- ✓ Saber quem são as personagens: a criança, chamada carinhosamente de Ju; e a professora, que assina esse escrito;

- ✓ A conversa entre as personagens, a criança e a professora;

- ✓ Ao final do pequeno texto, uma reflexão.

Para a autora dessa pipoca, a localização, a temporalidade, a descrição do cenário em que se passa o acontecimento, o diálogo entre as personagens e, ao final, uma reflexão foram os ingredientes para *estourar* em uma pipoca pedagógica. Poucos ingredientes? Talvez. Mas o fato é que todos *juntosemisturados* compõem uma potente escrita que leva à reflexão sobre a *esperança*. Mais que um

substantivo, com Paulo Freire (1997) podemos afinar um *esperançar* em que a sensibilidade da criança, ao ouvir as correntes enferrujadas do balanço, percebe como música, e não qualquer música! É um *som autoral* produzido por uma criança que comunica sua leitura sonora do balanço à professora. Em diálogos com seus conhecimentos, a professora traz a experiência do vivido para o texto, a pipoca pedagógica.

Querido leitor, querida leitora, qual é a sua experiência com essa pipoca pedagógica escrita pela professora Liliam? Já viveu algo parecido? Ficou com vontade de narrar algum acontecido de pouco tempo ou anos atrás? A pipoca, por menor que seja, tem o *poder narrativo* de mexer com as nossas ideias, pensamentos, ações...

O ato da escrita de uma pipoca pedagógica, mesmo com poucos *ingredientes*, pode revelar uma potência única, singular. Assim as *pipocas pedagógicas* se apresentam desse modo microrrevolucionário, produzindo fissuras e *sons* no cotidiano escolar. A pipoca pedagógica da professora Liliam traz a força do narrar e a resposta não indiferente à observação da criança sobre o som. Ao ler a narrativa de Liliam, não tive dúvidas de que era uma pipoca pedagógica, pois todos os ingredientes estavam ali! A escuta atenta e repleta de sensibilidade da professora resulta em uma pipoca pedagógica.

A Liliam, professora e autora, responde ao vivido por meio da escrita de uma *pequena* narrativa pedagógica destinada a nós, professoras e professores que vivem e também fazem pesquisa com/no/para o cotidiano escolar. Afinal, há muita potência no cotidiano a ser narrada para mostrar possibilidades *outras*, saberes *outros* e fazeres possíveis, viáveis e (trans)formadores.

Uma imagem sobre/com as *pipocas pedagógicas*

A fim de nos ajudar a compreender um pouco mais as pipocas pedagógicas me apoiarei em uma outra imagem, para além do milho recém estourado, fofinho, cheiroso: a mônada. Para isso, convido a querida e saudosa professora Maria Carolina Bovério Galzerani que, no ano de 2013, no primeiro livro sobre as pipocas pedagógicas, escreveu o posfácio em que discorre sobre o narrar da aula, o reencantar a escola, o (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes.

Galzerani (2013) faz uma bela analogia das pipocas pedagógicas com as mônadas:

Mônadas têm como característica serem produções sintéticas, rápidas, adequadas a um tempo concebido, igualmente, como passagem rápida, urgência. Mônadas que como pequenos cacos de um vaso de porcelana têm a potencialidade de propiciar a compreensão mais ampla do todo – portanto, muito diferentes dos fragmentos concebidos em moldes positivistas (GALZERANI, 2013, p. 86).

As pipocas são semelhantes às mônadas na pequenez do texto escrito, concomitantemente pela potência do narrado que rompe a lógica instaurada para a construção de saberes docentes, diferentemente como encontramos em *manuals pedagógicos* em forma de *receituário* do que pode ser feito/realizado em sala de aula. A lógica da pipoca é outra! O que pode causar um estranhamento (GERALDI, 2014). Ao narrar o vivido, professoras e os professores, em parceria com as crianças, constroem

conhecimento, ou seja, produzem uma teoria pedagógica pessoal e singular (PRADO; PROENÇA, 2021).

Eis a potência narrativa da pipoca: assim como o pequeno caco de um vaso de porcelana, imagem trazida por Galzerani (2013), que, apesar do pequeno tamanho, possui a potência de compreender o todo. Amplia nossos olhares para o cotidiano escolar e para a prática docente. Dessa forma, as pipocas pedagógicas são *estouros revolucionários!*

Quantos acontecimentos estouram diariamente na sala de aula e também fora dela, como no pátio, refeitório, parque... Certamente são muitos, mas de repente há um que estoura *revolucionariamente*, que desperta o desejo de narrar, compartilhar.

Como narrar uma pipoca pedagógica?

Acredito que uma pipoca pode ser narrada a partir de um pequeno acontecimento, um dos inúmeros que se vivem no chão da escola. *Capturar um estouro fresco* requer um olhar atento do/a professor/a para seu contexto e, disso, do vivido, partir para a escrita. A escrita traz o desafio de romper com os moldes: relatórios escolares, detalhados, explicativos, egocêntricos. O foco é o acontecimento, o *estouro*, sendo que o *cheirinho* da pipoca fica ainda melhor quando é compartilhado.

Caracterizar uma pipoca é um grande desafio! Apoiados no referencial bakhtiniano, podemos dizer que a pipoca pedagógica é um gênero discursivo que está em construção. Entretanto, mesmo em construção, toda escrita possui uma certa estabilidade, sendo composta por conteúdo temático, estilo e construção composicional que

fazem parte, indissoluvelmente, de todo enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 262). Para Bakhtin (2011), há uma riqueza e uma complexidade nos gêneros do discurso, porque é uma atividade que à medida que se desenvolve, complexifica-se.

Os enunciados, narrados por professoras e professores, estão repletos de palavras, e cada palavra possui uma força socioideológica, toda palavra é viva (VOLÓCHINOV, 2018, p. 140). Como responder à vida, ou seja, aos acontecimentos do cotidiano *miudinho* escolar? A resposta é a não indiferença de professoras e professoras ao vivido. Dialogando novamente com Bakhtin, a não indiferença é o princípio do ato responsável, é responder ao evento do lugar que o sujeito ocupa, no caso, o cotidiano escolar, de maneira singular, sem álibi.

Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente singular; *eu preciso ter um dever meu*; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir interiormente (BAKHTIN, 2017, p. 98, grifos do autor).

A pipoca apresentada nesta escrita da querida Lili me tocou profundamente porque também sou professora (inicial) da Educação Infantil e passei a observar com mais atenção os eventos e responder a eles responsabilmente. Será possível mensurar os inúmeros eventos do cotidiano escolar e observar como respondemos a eles? O ato de escrever traz a consciência de que somos responsáveis

pela ação vivida e respondemos com todo o nosso ser – com o corpo e o escrito.

Acredito que para Liliam, a autora da pipoca, o que chama a atenção não é o ruído do balanço, algo que possivelmente ela escute todas as vezes em que está no parque com a sua turma. O que lhe desperta é a escuta da observação feita *por uma* criança da *música* (“Irrrk” e “Ieeeerk”) produzida ao balançar.

A criança Ju afirma que as correntes enferrujadas produzem música, e a professora responde a essa ação, escrevendo sua *pipoca*. A *protagonista* dessa pipoca pedagógica é o Ju, a criança que produz na professora a reflexão sobre a esperança: se uma criança consegue ouvir música no movimento de correntes enferrujadas, isso sugere algo de bom: a sensibilidade para os acontecimentos da vida e os tão almejados “dias melhores”.

A pipoca da Liliam traz uma microrrevolução em sua prática como professora narradora. Ao ouvir aquele comentário da criança, produziu uma resposta sem-álibi, mesmo que num “agir interiormente”, como aponta Bakhtin (2017, p. 98). A professora age ao produzir a materialidade do acontecimento em texto. Apoiando-se na imagem que a professora Carolina Galzerani (2013) traz, dos pequenos cacos do vaso de porcelana quebrado, a pipoca pedagógica escrita pela professora Liliam traz a potência de um *pequeno acontecimento* para compreender o todo, a microrrevolução.

Com a pipoca da Liliam, consigo compreender muitos dos sons que escuto no parque, na sala de aula, nos corredores e nos pátios da escola em que habito. E não só eu, mas talvez quem fizer a leitura de sua pipoca pedagógica possa acessar tantos *sons* do cotidiano que,

em relação com as crianças, nos levam a esperança(r). Com o “Irrrrrk e Ieeeeerk”, percebo as possibilidades de compreender o chão da escola.

Referências

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BAKHTIN, Mikhail M.. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail M.. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-269.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São: Paz e Terra, 1997.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. *CriticalInquiry*. v. 18, n. 1, 1991, pp. 1-21. Trad. Waldemar Ferreria Netto. Disponível em <https://criticalinquiry.uchicago.edu/past_issues/issue/autumn_1991_v18_n1/>. Acesso em: 04 abr 2022.

GALZERANI, Maria Carolina B.. Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes. (Posfácio). In: CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme do V. T. (Orgs.). *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 83-94

GERALDI, Corinta M. G.. A aposta que deu certo. In: CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme do V. T. (Orgs.) *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 7-10.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, vol. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, 2002, pp. 20-28.

PRADO, Guilherme V. T.; PROENÇA, Heloísa H. M. Saberes e conhecimentos da profissão docente: a produção de uma teoria pedagógica pessoal singular. In RIOS, Jane A. V. P. *Profissão docente em questão!* Acesso em 4 abr. 2022. Disponível em https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34361/1/profiss%c3%a3o-docente-em-quest%c3%a3o_RI.pdf

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Um ensaio sobre percepções do que são e como se produzem as pipocas pedagógicas

Giseli de Souza Lucas¹

Uma definição que ouvi quando tive a oportunidade de ingressar no doutorado – FE/Unicamp, no ano de 2017 – sobre “Pipocas pedagógicas” foi de uma simplicidade e singularidade que descreve também a potência do gênero. Contudo, entendo que ser simples e singular é longe ser simplório e menos importante; muito pelo contrário.

Foi mais ou menos assim que me disseram e me apoio a seguir nas palavras da professora Rosaura Soligo para iniciar uma conversa:

Pipoca pedagógica é um gênero ‘inventado’ pelo grupo de professores que participava do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da UNICAMP) e hoje é praticado por muitos educadores de diferentes lugares. É um tipo de crônica do cotidiano, uma breve narrativa de acontecimentos que têm lugar na escola. Trata-se de outra forma de registro, bem diferente dos registros pedagógicos mais habituais: nesse tipo de escrito o autor não faz uma reflexão explícita, mas narra uma história, um episódio de sua história profissional, que suscita reflexão no leitor. (SOLIGO, 2019)

¹ Doutora em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pedagoga no Instituto Federal de São Paulo – IFSP.

Na definição de Pipoca Pedagógica da Profa. Rosaura, destaco a palavra “inventado”, pois isso chama muito a atenção, principalmente, por dar a entender que foi necessário criar uma “nova” escrita. Isso para que as professoras e os professores se identificassem com uma outra forma de registro e também para que dessem vazão à necessidade de contar os desafios na escola e, mais ainda, usar a escrita para apontar ou insinuar reflexões sobre sua prática.

Uma escola, um acontecimento inusitado, a vontade do registro, a partilha

A partir dessa breve descrição de pipoca pedagógica, as palavras “escola”, “acontecimento”, “inusitado”, “registro” e “partilha” me vêm à cabeça e me provocam a pensar nas relações que elas estabelecem. Juntamente com o grupo de pesquisa Nozsoutres/GEPEC/UNICAMP, proponho-me a reelaborar nossos entendimentos a partir de novas pesquisas, experiências, estudos e conversas.

Assim, a construção de uma pipoca começa pelo episódio, pelo acontecimento-inusitado, e aqui abro um parêntese e apresento, como palavra composta, acontecimento-inusitado, na tentativa de conjugar duas coisas: o **acontecimento**, como evento; e inusitado, a partir de Ponzio (2012) para caracterizar o “caráter do evento”.

Em sua parte introdutória, Bakhtin apresenta o problema da possibilidade de apreender o “caráter do evento” (*sobytiynost'*) único, singular, irrepetível, que caracteriza o ato, aquela unidade basilar da existência de cada um, no seu valor e na sua unidade de vivo devir e de

autodeterminação. No momento em que, a partir de um ponto de vista teórico – científico, filosófico, historiográfico – ou estético, se determina o sentido de tal ato, este último perde o caráter de evento único, que o é efetivamente como ato vivido, e assume um valor genérico, um significado abstrato (PONZIO, 2012, p. 16).

Ao adjetivar o acontecimento como **inusitado** pretendi dar conta do inesperado e do imprevisto, criando uma característica que foge da regularidade dos acontecimentos do cotidiano.

Porque esse mesmo tempo surge nos pontos de ruptura (no hiato que surge) das séries temporais normais, reais, regulares e no ponto em que essa regularidade (seja ela qual for) é de súbito violada e os acontecimentos ganham um rumo inesperado e imprevisto (BAKHTIN, 2018, p. 100).

Na sequência da construção de uma pipoca pedagógica está a vontade de fazer um breve registro do acontecido, uma pequena narrativa, sem a expectativa de ser um texto descritivo, formal.

A pipoca pedagógica é uma escrita autêntica e única, com as marcas de vida e profissionalidade daquela professora ou daquele professor. Julgo ser importante registrar isso, pois cada pipoca tem uma escrita, um sabor muito especial e característica daquele que escreve, apesar de percebermos algumas formas comuns a todas e que pretendo detalhar.

E uma última etapa desse círculo seria divulgar, comentar, compartilhar e partilhar com os pares, aqueles e aquelas com quem se compartilha a prática e que poderão ser solidários e acolhedores dessa história, pois

em alguma medida as histórias da escola encontram abrigo em todos os educadores.

E aqui abro outro parêntese para o meu entendimento da necessidade de direcionar a pipoca pedagógica para alguém (ou para a posteridade, como aquela cápsula que enterramos para reler em outro tempo, outro momento) como exercício de rememoração, de formação e de memória como educadora de mim.

Os pipoqueiros e as pipoqueiras

Nesta minha reelaboração, acho importante dizer um pouco mais dos produtores, autores das pipocas pedagógicas – os pipoqueiros e os apreciadores – consumidores dessa escrita de um acontecimento-inusitado que é efêmero, mas perdura em muitas reflexões.

Numa possível interpretação, com a ajuda de Bakhtin, posso dizer que há uma tendência de valorar quem escreve e também a sua responsabilidade, sua expressão em uma “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Isso porque o autor determina o tom (o estilo) e as “cores” (composição) que deseja imprimir no seu texto. Contudo, nas pipocas também é destacada a relação dialógica; assim, a “personagem” central da pipoca pedagógica é o outro, aquele que foi o motivador e que suscitou o desejo de registrar o inusitado (aquele acontecimento inesperado).

É interessante pensar que as pipocas pedagógicas se dirigem de forma acessível e sensível aos seus interlocutores (partindo de que todo enunciado se dirige a um interlocutor) – o leitor; e mais, é da perspectiva das pipocas

pedagógicas serem assim. Existe a necessidade de um ponto de intersecção participativo, não indiferente, respondente, capaz de compreender e se orientar numa relação entre eu-outro e não numa relação entre sujeito-objeto.

Assim, entendo que há uma preocupação de a escrita não ser direcionada a uma escrita de si ou do que aconteceu com o narrador, como em um diário – gênero daquele que deseja falar de si ou consigo, como se fosse uma biografia ou autobiografia. É um relato orientado para alguém, e a diferença está na extralocalização (BAKHTIN, 2011) do eu como identidade fechada para um eu modificado pelo outro, que promoverá um deslocamento em relação ao autor, ou seja, reflexões, entendimentos, novos horizontes de percepção do “eu-para-mim” (BAKHTIN, 2012, p.114) serão alargados quando, atento ao outro nesse encontro, percebo-me constituído por ele numa relação como alteridade aberta.

Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos “excedentes de visão” buscamos em nossos processos de constituição –, vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contra palavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis”. Unicidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós (GERALDI, 2003, p. 51-52).

A pipoca pedagógica é uma possibilidade de diálogo em forma de escrita, ou seja, é uma oportunidade de marcar aquele momento de “descoberta” a partir de

outros pontos de vista; eu do meu lugar único, “com fundamento do meu não-álibi no existir” (BAKHTIN, 2010, p. 116), com responsabilidade diante do outro – o interlocutor concreto – me reconheço e me amplio, a partir do olhar do outro.

E, nesse registro, é possível, de forma simples, marcar as posições (espaciais e axiológicas) dos interlocutores. Digo simples e, novamente, longe de ser simplório, pois, como em uma conversa entre o narrador, a personagem e um terceiro, (aquele para quem estou contando) estabelece-se um diálogo e acontece a grande sacada: constrói-se materiais autorais únicos sobre a profissionalidade que podem vir a ser respostas de como, quando, onde e com quem nos constituímos.

O que estamos construindo sobre pipocas pedagógicas depois das primeiras considerações

Tomei para esta discussão uma pipoca nomeada “E a aposentadoria chegou”, que muito me encanta e me aproxima de professores e professoras, seres humanos que estão a tentar fazer o seu melhor a cada dia e que, ao relatar em pequenas narrativas as experiências na escola de acontecimentos-inesperados, muitas reflexões suscitam, reflexões que vão para além dos muros das escolas: reflexões de vida.

Com esse pensamento, a consciência de nossa responsabilidade se apresenta, contribuindo assim para uma prática profissional com novos contornos. Passamos a observar o não dito, as miudezas, a perceber novos conhecimentos sobre a prática e a aprender com os outros.

E a aposentadoria chegou...

Roseane Gomes²

Dia de contar às crianças que logo não estarei mais com elas, que terão uma nova professora. Vou me aposentar. Algumas crianças apenas olham; outras têm olhos marejados; outras soluçam de tanto chorar... Uma das crianças, na tentativa de consolar uma outra, disse:

— Calma, a Roseane tá aqui ainda! Olha a cabeça dela, a perna dela... Ela vem nos visitar!

E outra disse:

— A gente não quer que você visite, quer que fique aqui! Vai ficar em casa o dia inteiro... Nunca mais vai aprender com os alunos!

Parei... Olhei... E, com lágrimas nos olhos, sorri...

A preocupação da professora com a comunicação da aposentadoria para suas crianças, a responsabilidade de ser aquela que encaminha e orienta para as novidades e prepara os alunos e as alunas para a nova professora em *E a aposentadoria chegou...* é um misto de alegria e tristeza, como a vida, um paradoxo. A professora que chega à aposentadoria, prepara-se para esse momento e anuncia: *vou me aposentar!* Ao anunciar o fato, cada criança reagiu de uma forma diferente, cada criança teve uma compreensão diferente do que aconteceria no futuro.

E, nas tentativas de cada uma delas de aliviar as tensões e preocupações da turma e da professora, elaboraram, espontânea e genuinamente, suas falas: aí o

² Roseane Gomes. Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

acontecimento-inusitado se observa. Algumas chamam a atenção para o fato de a professora ainda estar entre eles – “Roseane tá aqui ainda!” – e que talvez deversem aproveitar sua presença: “Olha a cabeça dela, a perna dela... Ela vem nos visitar”. Então a professora poderia, a qualquer momento, visitar a turma. E, finalmente, o mais inusitado: “Vai ficar em casa o dia inteiro... Nunca mais vai aprender com os alunos!”.

Imagino que para a professora Roseane, apesar de saber que quem ensina também aprende, ouvir isso de seus alunos e alunas no fim da carreira foi impactante. E assim ela registra: “Parei... Olhei... E com lágrimas nos olhos, sorri...”. Esse deslocamento do acontecimento-inesperado a motivou a fazer um relato para seus pares. E é por isso que eu estou aqui, refletindo sobre seu relato. A professora Roseane nunca mais vai aprender com aqueles alunos e alunas. E ainda, ser professora, para as crianças, era a única coisa que ela fazia da vida, observação no mínimo muito engraçada daquela estudante.

Mas, o que faz desse enunciado uma pipoca pedagógica?

Se eu puder elencar algumas constatações a partir do que escrevi até agora:

- é um texto curto;
- há um acontecimento-inusitado, inesperado, desconcertante;
- é um relato, sem muitas elaborações e reflexões ou explicações;
- acontece na escola;

- está em relação de diálogo com o outro interlocutor, personagem central;
- marca um acontecimento que fez com que a professora desejasse registrar e compartilhar;
- deu oportunidade de a professora, ainda que quase aposentada, lembrar-se de que aprende com os estudantes. E, ainda, revelou que alunos e alunas sabem que ensinam, alargando o horizonte profissional e pessoal de Roseane.

A partir das discussões no Nozsoutres que realizamos sobre o tema “Pipoca Pedagógica” e para além de descrever uma forma, preocupamo-nos em desenvolver ou elaborar uma conceituação que nos dê condições e habilidades para apresentar esse recurso como possibilidade de dizer de outra forma aquilo que tem acontecimento na cultura escolar.

E aqui desejo dizer da cultura da escola com a perspectiva de distinguir e valorizar um espaço, um tempo, um valor tão enraizado na cultura geral, como descrito na *pipoca*, mas que sempre abre espaço para problematizar e se surpreender. São muitas as miudezas, delicadezas e pequenas percepções que cada um pode também constatar ao ler alguma pipoca. A riqueza desse gênero é justamente assumir o inesperado como material para reflexão, conscientização e formação ou autoformação.

O ato de narrar uma experiência na e com a escola serve, no meu entendimento, a dois propósitos: o primeiro, o de contar uma história, de dar publicidade e valor a um acontecimento; o segundo, é esperar uma resposta, uma reação, dando continuidade e novas interpretações e possibilidade de novas histórias.

Assim, a partir das narrativas de nossas “pequenas” histórias do cotidiano e da cultura escolar – aqui identificadas como pipocas pedagógicas –, recorro a alguns saberes necessários para perceber as nuances de textos desse tipo. São lições que apresento como complementares e penso serem adequadas quando, diante do acontecimento-inusitado, aproveito para refletir sobre minha prática.

Aprendi que tudo é ensinado. Assim, dei ainda mais valor a uma formação constante e atenta à comunidade que sirvo, sem a pretensão do saber acabado, mas atenta às múltiplas interações que se estabelecem na escola, que é campo fértil para a compreensão do trabalho.

Como seres em construção de saberes e consciência de si, em permanente inacabamento, reconhecemo-nos profissionais e deixamos nossa marca nas práticas pedagógicas pessoais, como sempre ouvi do professor Guilherme (PRADO; PROENÇA, 2021).

Passado o primeiro contato com o termo “Pipoca Pedagógica” e toda uma vivência com os colegas do grupo de pesquisa, resgato algumas lições que apresentei em minha tese (LUCAS, 2021) e que percebo haver relação direta com o ato de valorizar e aprender com as histórias apresentadas através das pipocas pedagógicas:

1. “Sobre a responsabilidade pedagógica – ou uma responsabilidade alteritária” (LUCAS, 2021, p. 74). É importante uma responsabilidade sem alibi com todos e todas quando nos colocamos em diálogo e o alargamento da consciência quando estamos atentos e praticando o registro de uma pipoca;

2. “O olhar empático nas relações pedagógicas” (LUCAS, 2021, p. 81). As relações autênticas de alteridade

e empatia favorecem a aprendizagem e a ensinagem, ampliando as estratégias de aproximação com o conteúdo, possibilitando o protagonismo do estudante, favorecendo o acesso aos conhecimentos e saberes mútuos, atos éticos e responsáveis que fazem parte das nossas vidas e constituem nossa profissionalidade.

3. Sobre a disposição³ para se colocar em relação” (LUCAS, 2021, p. 88). O ato de se colocar à disposição para o outro; e de se colocar em relação com o outro, de ensinar e aprender nessa relação foi também um ato de disposição exotópica da professora, que ouviu dos alunos e alunas que aprende com eles e se emociona;

4. A tentativa de refletir as práticas e refratá-las, numa metáfora do conhecimento de um fenômeno físico – estar na escola e compartilhar do cotidiano – encontra nas pipocas pedagógicas uma ferramenta potencial, pois é uma oportunidade de registrar o que se vive e pensa sobre e com a escola, refletindo como um espelho e, ao mesmo tempo, escrevendo e acrescentando os pontos de vista pessoais e sensíveis, refratando. É possível, nesse exercício, ultrapassar os limites daquele instante e ir além dele, alargando a consciência de si e daquele lugar;

5. “Sobre enxergar-se pelo olhar do outro. Enxergar a si e dizer de si através da trajetória profissional mediada

³ Referência ao artigo de NOVOA (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente como movimento para reorganizar o lugar de formação, o autor traz algumas pré-disposições, “cinco movimentos: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública” (p. 1106). E, para minha tese, desenvolvi a disposição para se colocar em relação.

pelos outros, atribuindo sentidos e significados, refletindo e compartilhando” (LUCAS, 2021, p. 120).

Na minha particular interpretação, as pipocas pedagógicas são *o gênero da escola* e colaboram com as relações que estabelecemos na cultura escolar; configuram-se em material de análise e de registro. Assim, também são um meio de trazer o conhecimento das nossas atividades profissionais, investidas de respostas de outros e para os outros, de natureza formativa e condição de apoio mútuo em que oferecemos um instrumento de construção de saberes e fazeres.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

GERALDI, João Wanderley, A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção da ética e estética. In FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*; Cortez Editora, São Paulo, 2003.

GOMES, Roseane. A aposentadoria chegou. *Rosaura Soligo Formação e Outros Textos*. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2019/01/roseane-daminelli-gomes-pipoca-pedag%C3%B3gica.pdf>>.

LUCAS, Giseli de Souza. *Os encontros de formação e a (auto) formação nos e dos encontros: experiências de uma pedagogia no ensino técnico profissional*. 2021. 1 recurso online (200 p.) Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641748>>. Acesso em: 30 mai. 2022.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Out./Dez. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PRADO Guilherme V. T.; PROENÇA, Heloisa H. D. M.. Saberes e conhecimento da profissão docente: a produção de uma teoria pedagógica pessoal singular. In: RIOS, Jane Adriana. *Profissão docente em questão!* (Org) Salvador: Edufba, 2021.

SOLIGO, Rosaura. *Pipocas pedagógicas para degustar*. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/?s=pipoca&search=Ir>

SOUZA, Nathan B., MIOTELLO, Valdemir. Vivenciar a si mesmo à margem: transgrediência, acabamento, opacidade. In: SERODIO, Liana A.; SOUZA, Nathan B..

Saberes transgredientes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 53- 76 p.

TODOROV, Tvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. XIII-XXXII.

E quem disse que formador não pode escrever pipoca pedagógica? Poder, pode...mas...

Guilherme do Val Toledo Prado¹

A proposta deste texto é problematizar, a partir da leitura de uma narrativa, os elementos que podem ser mobilizados para nomeá-la uma pipoca pedagógica. Para realizar esse propósito, apresento para a leitura a narrativa “Mudar o espaço ou o espaço nos mudar”, de minha autoria, publicado no livro “Pipocas Pedagógicas II: narrativas outras da escola”, organizado por Cristina Maria Campos e por mim, lançado em 2014.

É com ela e a partir dela que pretendo construir o que Larrosa (2003) denomina como um ensaio acadêmico, em uma perspectiva de habitar de outro modo as práticas de leitura e escrita no contexto universitário e educativo para chegar à problematização proposta, além de apontar alguns elementos constitutivos de uma narrativa pedagógica que difere de uma pipoca pedagógica.

Vamos à leitura!

¹ Doutor em Linguística Aplicada no Instituto de Linguagem na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor Livre-Docente em Educação Escolar na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Mudar o espaço ou o espaço nos mudar

Guilherme do Val Toledo Prado

Tenho trabalhado com formação de professores numa perspectiva de tomar os rumos da formação a partir do cotidiano do trabalho pedagógico dos próprios professores que me convidaram a realizar a formação.

É uma perspectiva que toma muito das problemáticas da escola para orientar não só as reflexões necessárias ao aprimoramento do próprio trabalho realizado, como também o de orientar-se pelos universos de referência dos próprios professores e alçar voos outros na partilha dos conhecimentos produzidos na escola e na universidade.

Em uma das formações de que participo, o grupo de professores está tendo uma vivência singular, visto que estão implantando a escola de educação integral na unidade de ensino em que trabalham.

Claro que inúmeras são as reclamações, visto que a rotina é outra e as condições de trabalho, materiais e simbólicas são de ordens muito diferentes... E muito me alegro ver professores e profissionais da escola a viverem essas tensões e conflitos, problematizando o “sempre” igual na rotina escolar.

A rotina de trabalho dos professores, então, vem sofrendo diferentes revezes; com isso, as inúmeras vivências que todos estão tendo podem propiciar a emergência de experiências ímpares...

É o caso de um grupo de professoras que estava trabalhando o “sistema solar” e teve de improvisar uma atividade, igual para todas as turmas a partir de combinados na parceria docente, mas que foi vivido por cada uma em um espaço singular.

Essa singularidade espacial e, conseqüentemente, os diferentes modos que tiveram que acordar propiciaram,

senão para todos os estudantes, pelo menos para alguns, um protagonismo único e especial, como o caso de um aluno autista, que, ao se ver Sol, girava com vontade, incentivando os colegas a orbitarem à sua volta. O outro aluno, indisciplinado em alguns espaços, viu-se livre para orbitar o sol como Júpiter, um planeta lento que realiza “uma grande órbita em torno do Sol”, como ele aprendeu e disse...

Essa surpresa, na perspectiva das professoras, foi porque a aula não aconteceu na sala de aula e sim no pátio ou no quiosque da escola.

Mas qual foi a surpresa? A de ver estudantes, que nada faziam, participar da aula? Ou foi a da aula que não deu certo, porque o espaço outro possibilitava novas configurações, impossibilitando que a aula acontecesse como a professora havia planejado?

No debate entre as próprias professoras, o pedido de sala, de uma sala de aula quadrada para a aula cedeu lugar à surpreendente constatação de que em espaços diferentes emergem outros conhecimentos e sujeitos que, comumente, não apareceriam na “aula padrão”.

Portanto, mudar o espaço e ter “a” sala de aula ou mudar a aula, aproveitando que os diferentes espaços transformem os simbólicos espaços da aula, sempre as mesmas, que ainda nos habitam?” (PRADO, 2014, p.38-40).

A narrativa apresentada pelo narrador situa-se no contexto de uma situação pedagógica escolar vivida por ele como formador de professores em uma escola que estava experimentando a implementação da educação integral.

De minha parte, penso que a narrativa apresentada é uma narrativa circunscrita a situações vividas no cotidiano escolar pela equipe de professoras e professores, principalmente em relação à canônica organização do trabalho pedagógico em sala de aula

instituído após o advento da Escola Moderna, como indicado por Manacorda (1989).

Olhando mais detalhadamente a narrativa, penso que ela atende a todos elementos elencados pelos estudos narratológicos, tal como proposto por Propp (1983), Labov (1997) ou Todorov (1971). De modo muito simplificado, pode-se elencar esses elementos a partir das seguintes proposições: Fato — corresponde à ação que vai ser narrada (o quê); Tempo — em que linha temporal aconteceu o fato (quando); Lugar — descrição de onde aconteceu o fato (onde); Personagens — participantes ou observadores da ação (com quem); Causa — motivo presumido pelo qual aconteceu o fato (por que); Modo — de que forma aconteceu o fato (como); Consequência — resultado do desenrolar da ação.

Vejam se a narrativa apresentada contém mesmo todos esses elementos. O que aconteceu? Ainda que de modo difuso, levando-se em conta os parágrafos iniciais e de contextualização da posição do narrador, entendo que os acontecimentos-chave são aqueles relativos aos estudantes que, estando fora de sala de aula e “livres” do constrangimento espacial, realizaram a tarefa proposta, resumidamente indicada por “Órbita dos Planetas”. Quando aconteceu? Em determinado momento temporal vivido pelo narrador, não especificando datas temporais, mas localizando temporalmente a relação formativa entre o narrador/personagem e as personagens participantes. Onde aconteceu? Na escola em que o narrador/personagem trabalhava como formador. Com quem aconteceu? Com professoras e estudantes em ambientes escolares, mas fora da sala de aula. O que causou o enredo? Entendo que a fonte do acontecimento,

em sendo fora da usual sala de aula, foram os estudantes: tanto o estudante autista que se posicionou como sol e convidou as e os colegas planetas a orbitarem à sua volta, como o estudante indisciplinado que, entendendo-se planeta Júpiter, realizou uma lenta órbita em torno do Sol, distanciando-se do centro do local assumido como sala de aula. Como se resolveu o acontecido? O narrador procurou entender se os inesperados acontecimentos aconteceram devido à mudança de lugar da aula ou dos efeitos da espacialidade nos comportamentos dos participantes da narrativa.

Percebo que na própria narrativa não fica explícito que o acontecimento central, que gerou a narrativa, foi a surpresa das professoras pelos comportamentos inesperados dos estudantes ou se foi, dados os comentários introdutórios do narrador, a relação entre dar uma boa aula em sala instalada em quatro paredes ou aproveitar que a aula acontecesse em outros espaços da escola. O que seria abrir-se aos inesperados aprendizados?

Se bem me recordo, os acontecimentos centrais que mobilizaram a narrativa foram relativos aos comportamentos inesperados e incomuns de estudantes que, comumente em sala de aula – fechados em quatro paredes – causavam rebuliço e incômodo ao andamento do trabalho pedagógico. Mas qual é a relação gerada por esses comportamentos para o narrador propor esse título: “Mudar o espaço ou o espaço nos mudar”?

Sigo apresentando alguns argumentos com o intuito de responder a esse questionamento.

Para tentar evidenciar o que entendo por “acontecimento” da narrativa, tomo emprestado não só a

ideia de acontecimento de Foucault (2002) e Larrosa (2002) como algo que acontece, que irrompe singularmente na e da cadeia de situações corriqueiras e cotidianas, que indica uma singularidade a ser problematizada no contexto das pluralidades que acontecem no decorrer da vida diária. Trago também a ideia de eventicidade, proposta por Bakhtin (2010), em que o ato singular do sujeito marca a transitória e efêmera união entre o mundo da vida e o mundo da cultura, possibilitando a emergência de feixe de sentidos que podem, ou não, inserir-se na cadeia de enunciados já estabelecidos e que de algum modo dizem respeito aos temas emergentes do ato-evento-único.

No diálogo com os autores acima apresentados é que digo, com veemência, que o texto intitulado “Mudar o espaço ou o espaço nos mudar” é sim uma narrativa com todos os elementos arrolados acima.

E posso dizer que, a partir da perspectiva bakhtiniana, em que o ato/evento singular do narrador de narrar a série de eventos que culminam na aula dada em um ambiente singular e diferente da usual aula em sala, pode ser considerado um ato ético que correlaciona (BAKHTIN, 2010, p.46) o mundo da vida e o mundo da cultura. Essa correlação se expressa numa cadeia enunciativa singular e de variados acontecimentos também na perspectiva foucaultiana/larrosiana, configurando a narrativa como uma narrativa pedagógica.

É talvez o excesso de contornos e entornos ao acontecimento central – sejam eles explicativos, no que concerne à posição do narrador, também formador; sejam eles linguísticos, devido às escolhas do narrador –, que me

levam a dizer que a narrativa é sim pedagógica, mas não é uma pipoca pedagógica.

Por pipoca pedagógica estou entendendo, em diálogo com o que escrevi em 2013 sobre o tema, que essas breves narrativas – narrativas curtas, pequenas mesmo, bem breves – condensam um complexo de sentimentos e pensamentos a partir de acontecimentos marcantes vividos pelas autoras e os autores no cotidiano escolar no dia a dia do trabalho docente, mas não só... É claro que podem ser escritas por outros profissionais da educação, de outros níveis de ensino ou mesmo dentro do contexto do sistema escolar por uma coordenadora ou diretora, por exemplo.

O importante para mim naquele momento – e penso que neste também, em relação às pipocas pedagógicas – é que seja um acontecimento que tenha algum impacto nos participantes dos processos educativos: estudantes, professores, profissionais da escola e do sistema escolar e de processos educativos não-escolares, como anunciamos na carta enviada aos participantes do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, em início de 2020.

Naquela carta, escrita colaborativamente², dissemos o seguinte:

“As pipocas pedagógicas, portanto, expandem o domínio das experiências sociais disponíveis, colocando-as às nossas vistas e, assim, carregam a potência de ampliar não somente o nosso horizonte de possibilidades, mas, na

² São autores da carta, enviada no dia 07 de abril de 2020 aos participantes do Grupo de Terça do GEPEC: Cristina Maria Campos, Guilherme do Val Toledo Prado, Liana Arrais Serodio, Maria Natalina Oliveira Farias, Ruy Braz e Vanessa França Simas.

maior parte das vezes, também os horizontes das leitoras e dos leitores de *pipocas*.

Lendo muitas e muitas *pipocas*, percebemos algumas características comuns que esses escritos apresentam:

1. Narrativa concisa do acontecimento em ambiente ou horizonte educacional;
2. Narrador/a personagem participante da situação/do acontecimento;
3. Relação dos sujeitos do contexto educativo presente na narrativa;
4. É o *outro* quem mobiliza a escrita;
5. É o *outro* que diz quem ele/a é, e não qualquer outra pessoa;
6. Os acontecimentos narrados nas *pipocas* geralmente são momentos em que o *outro* está em destaque, uma vez que percebemos algo que só foi possível por causa dele;
7. Acontecimento que provoca alguém a dizer algo;
8. É preciso, brevemente, apresentar o contexto do acontecimento às leitoras e aos leitores;
9. Narrador/a preocupado/a em estabelecer uma relação com o/a ouvinte, em provocar os outros.

Seguindo essas características comuns que encontramos nas *pipocas pedagógicas* e que vêm nos ajudando a sistematizar cada vez mais esse gênero discursivo, esperamos que vocês consigam ter um melhor direcionamento sobre como escrevê-las e possam aproveitar esses momentos de isolamento para poder produzi-las com mais tranquilidade.”

A longa citação tomada da carta tem o sentido de apresentar o movimento que nosso grupo realizou em relação ao trabalho com as *pipocas pedagógicas* – um intenso estudo a partir da reflexão com elas e sobre elas – , bem como a necessidade de continuidade da publicação

com o intuito de favorecer novas leituras e compreensões dessa peculiar narrativa dos profissionais da escola.

Em relação aos elementos participantes da narrativa “Mudar o espaço ou o espaço nos mudar”, talvez as características acima elencadas, que de certo modo possam indicar não ser ela uma pipoca pedagógica, sejam: “1. Narrativa concisa do acontecimento em ambiente ou horizonte educacional”; “4. É o outro quem mobiliza a escrita”; e “5. É o outro que diz quem ele/a é, e não qualquer outra pessoa”.

A narrativa não é concisa em relação ao acontecimento central – o inesperado comportamento dos estudantes em um lugar da escola, que não a sala de aula. Todos os participantes da narrativa são delineados no contexto educacional apresentados pelo narrador de modo genérico, com a explicitação de alguns eventos para compreendermos a extensão das ações dos personagens centrais – o estudante indisciplinado e o estudante autista – e as personagens secundárias – as professoras e o formador, o que favorece uma extensa cadeia de enunciados.

Diante de tantos enunciados e enunciações, a meu ver não fica muito explícito, ao longo do texto, qual das personagens está sob foco em associação com o acontecimento central, necessidade posta pelas características 4 e 5: se está na personagem o estudante autista – que convida os colegas a orbitar à sua volta, ou se é o estudante indisciplinado que, como o lento planeta Júpiter, orbita distanciado do Sol/centro do lugar em que os estudantes estavam. Ademais, o foco do título da narrativa e dos enunciados finais da narrativa é que fazem alusão à mudança do lugar: o lugar ocupado pelos

estudantes na órbita dos planetas ao redor do Sol ou o lugar de acontecimento da aula, fora de uma sala?

De minha perspectiva, essa narrativa pedagógica, narrada pelo narrador/formador, além de evidenciar um cuidado em conduzir uma reflexão sobre o espaço da aula no contexto escolar, evidencia um cuidado ético estabelecido nas relações interpessoais. Esse cuidado é muito coerente com sua perspectiva profissional, levando todos os participantes dos eventos narrados a construir novas possibilidades de comunicação que construam pontes de entendimento e compreensão entre os participantes do ambiente escolar.

Destaco que a narrativa das professoras, a narrativa dos acontecimentos inusitados quando do trabalho relativo às órbitas dos planetas ao redor do Sol foi o que motivou o formador a fazer uma narrativa.

Penso que esse “imprevisto” esperado, como proposto por Bakhtin (2018, p.100) – os comportamentos inesperados dos estudantes na aula que aconteceu fora da sala – é que poderia ser o núcleo temático da narrativa, favorecendo em escolhas linguísticas não só a concisão narrativa como também o efeito inusitado que o elo enunciativo entre realização da aula fora da sala e comportamentos diferentes dos estudantes em outros lugares da escola poderia proporcionar, inclusive associado ao título proposto.

A partir das ponderações acima, arrisco-me a apresentar de outro modo a narrativa do formador³, suprimindo alguns parágrafos e enunciados, com o intuito de aproximá-la do que poderíamos compreender

³ Com a devida anuência do autor.

como pipoca pedagógica... O que não quer dizer que, fazendo isso, ela passe a ser uma pipoca pedagógica...

Será que a narrativa se aproximará mais do que estamos chamando de pipoca pedagógica?

Mudar o espaço ou o espaço nos mudar

Guilherme do Val Toledo Prado

Tenho trabalhado com formação de professoras e professores numa perspectiva de orientar os rumos da formação a partir do cotidiano do trabalho pedagógico dos próprios profissionais que me convidaram a realizar a formação.

Em uma dessas formações, o grupo de professores está tendo uma vivência singular, visto que estão implantando a escola de educação integral na unidade de ensino em que trabalham.

Um grupo de professores que estava trabalhando o “sistema solar” teve que improvisar uma atividade, igual para todas as turmas, a partir de combinados na parceria docente, mas que foi vivido por cada uma em um espaço singular.

Essa singularidade espacial e, conseqüentemente, os diferentes modos que tiveram que acordar propiciaram, senão para todos os estudantes, pelo menos para alguns, um protagonismo único e especial, como o caso de um aluno autista que, ao se ver Sol, girava com vontade, incentivando os colegas a orbitar à sua volta; outro aluno, indisciplinado em alguns espaços, viu-se livre para orbitar o Sol como Júpiter, um planeta lento que realiza “uma grande órbita em torno do Sol”, como ele disse do que aprendeu...

Essa surpresa, na perspectiva dos professores, foi porque a aula não aconteceu na sala de aula e sim no pátio ou no quiosque da escola? Mas qual foi a surpresa? A de

ver estudantes que nada faziam a participar da aula? Ou foi a da aula que não deu certo, porque o espaço outro possibilitava novas configurações, impossibilitando que a aula acontecesse como o professor havia planejado?

Portanto: mudar o espaço e ter “a” sala de aula ou mudar a aula, aproveitando que os diferentes espaços transformem os simbólicos espaços da aula que ainda nos habitam? Como diz Larrosa (2003), o “ensaísta não define conceitos, mas desdobra e tece palavras, precisando-as nesse desdobramento e nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva” (p. 114).

E é nessa deriva que vale continuarmos a discutir e a problematizar as narrativas de professores e profissionais da educação, sejam elas narrativas pedagógicas ou pipocas pedagógicas, para que possamos não só ter acesso a esses acontecimentos inusitados e seus desfechos singulares, como também aos saberes e conhecimentos que, em situações como essa que acabamos de conhecer, emergem dos contextos escolares.

A propósito: a segunda narrativa não é uma pipoca pedagógica, pois o que o narrador destaca como um inusitado não foi vivido pelo narrador em um acontecimento singular – foi narrado ao narrador pelas professoras com que ele estava trabalhando! Portanto, os outros do narrador – as professoras – é que ofertaram para ele um acontecimento que, ao ser narrado, converteu o vivido pelo narrador em uma narrativa pedagógica.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Editora Pedro & João Editores, 2010.
- CUNHA, Glória Pereira da. *Sonoridades do sul: ausências, emergências e encantaria na educação*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2002.
- LABOV, William. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. Tradução de Ferreira Netto. *The Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1 - 4, p. 395-415, 1997.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *RBE*, n. 19, 2002.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, 28(2): 101-115, jul/dez, 2003.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos dias atuais*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- PRADO, Guilherme V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme V. T. *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, 96p., p. 07-18.
- PRADO, Guilherme V. T. “Mudar o espaço ou o espaço nos mudar?”. In: CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme V. T. *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2014, págs: 38-40.

PROPP, Vladimir. (1983). *Morfologia do conto* (J. Ferreira & V. Oliveira, Trads.). Lisboa: Vega. (Original publicado em 1928).
TODOROV, Tzevan. (1971). *Poética da prosa* (M. de S. Cruz, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1971).

Pipocas pedagógicas nas fronteiras da vida e da atividade estética

Liana Arrais Serodio¹

Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre.

Bakhtin (2014, p. 29)

O que é pipoca pedagógica?

Minha opção, desde a primeira investida na produção do ensaio para responder a essa pergunta, foi trazer uma das narrativas do livro de *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola* (CAMPOS; PRADO, 2015).

As narrativas pedagógicas têm constituído o campo de estudos em educação continuada e as pesquisas no GEPEC, como materialidades (os dados, as fontes) mesmo naquelas que não são radicalmente narrativas².

¹ Doutora em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Pesquisadora-colaboradora do GEPEC-UNICAMP. Professora do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

² Sustentamos que há diferenças muito marcantes entre realizar uma pesquisa narrativa quando o interesse é pesquisar sobre seu conteúdo e de realizar uma *metodologia narrativa de pesquisa em educação* (PRADO et al, 2015) radicalmente narrativa (SERODIO; PRADO, 2017) em suas “três dimensões” (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2021).

Quando surgem as *pipocas*, sua potência nos leva a buscar compreender mais este gênero que reconhecemos como da mesma família, mas singularmente diferente e mais explosiva do que as já conhecidas narrativas pedagógicas.

Entre os passos que juntos fomos dando, percebemos que as narrativas pedagógicas mais longas contêm acontecimentos e personagens apropriados para as pipocas pedagógicas e eu escolhi fazer este caminho: dar a ver uma pipoca dentro da narrativa. Esta que escolhi é especial, pois contém uma *pipoca* quase inteira, que destaquei da narrativa e mostro a seguir.

Quando a gente não sabe o que dizer

Jacqueline de Fátima dos S. Morais

[Eu tinha 22 anos. Iniciava minha carreira docente em um colégio público na zona oeste do Rio de Janeiro. Aquela era a minha segunda turma. ³]

Então, em dia incerto, que a “desmemória” já borrou, uma menina de olhar úmido e gestos econômicos, quis mostrar à turma o que havia ganhado no dia anterior, data de seu aniversário: o livro “Menina bonita de laço de fita”.

— Que bacana! – Disse eu, com sincero sorriso.

— Jacque, lê pra gente! – Pediu a menina rompendo o seu frequente silêncio tímido.

— Claro! Leio sim.

Este livro, para os que não estão familiarizados com a bibliografia infantil, fala de um coelho branco. Seu desejo maior é ser negro como a menina que ele sempre via e que achava linda. Para isso, fez de tudo o que a garota diz ser

³ O enunciado entre colchetes não está imediatamente antes da pipoca pedagógica na narrativa original (MORAIS, 2015).

a razão de sua cor: toma café, come jabuticaba, pinta o seu corpo...

Ao fim da leitura, ainda sob o impacto daquela bela história, ouvimos atravessar a sala de aula uma voz:

– Essa menina da história é preta igualzinha à Viviane.

– Não sou preta nada. – Diz a menina magoada, sem conseguir conter o choro. – Minha mãe não deixa eu ser preta não. Ela diz que sou moreninha.

Mesmo que pareça solta aqui, minha intenção é deixar seu sabor na boca de quem estiver lendo, na continuidade, este ensaio.

Fizemos oficinas de pipocas pedagógicas ao longo dos anos, pois as pessoas querem aprender a fazer e elas têm sido bastante produtivas, no sentido de nos colocar questões e nos ajudar a ver e dar a ver as características do gênero do discurso pipocas pedagógicas. Temos tido bastante sucesso com as oficinas, pois os participantes, geralmente navegantes de primeira viagem, quase sempre produzem *pipocas* no processo.

Aliás, o processo também nos ajuda a enfatizar, a acrescentar, enfim, a rever os pontos que elencamos em um guia que consideramos importante para dizer o que são as *pipocas*, na compreensão do momento: 1. Narrativa concisa do acontecimento em ambiente ou horizonte educacional; 2. Narrador/a personagem participante da situação/do acontecimento; 3. Relação dos sujeitos do contexto educativo presente na narrativa; 4. É o outro quem mobiliza a escrita; 5. É o outro que diz quem ele/a é, e não qualquer outra pessoa; 6. Os acontecimentos narrados nas pipocas geralmente são momentos em que o outro está em destaque, uma vez que percebemos algo

que só foi possível por causa dele; 7. Acontecimento que provoca alguém a dizer algo; 8. Apresentação breve do contexto do acontecimento às leitoras e aos leitores; 9. Narrador/a preocupado/a em estabelecer uma relação com o/a ouvinte, em provocar os outros.

Registramos em um dos livros das “narrativas outras da escola” um enunciado que considero uma boa forma de motivar a escrita de pipocas nas oficinas:

Se você é um(a) profissional da escola ou um(a) professor(a), ao encontrar-se com um(a) colega nos corredores (...) e conseguir contar para ele/a algo que acaba de acontecer entre você e um(s/as) aluno(s/as) em situação de ensino ou mesmo com outro colega, que lhe deu o desejo de contar, é bem possível que, ao escrever o contado, sairá uma *pipoca* (PRADO; PROENÇA; SERODIO; BRAZ, 2017, p. 10).

Mas há algo que nos mobiliza, nos instiga, nos provoca mais do que o trabalho bem sucedido nas oficinas: é justamente quando não ocorre. E mesmo para os envolvidos há tempos neste estudo!

Já pudemos assumir que, como disse Vanessa Simas em um de nossos encontros, toda pipoca pedagógica é uma narrativa pedagógica, mas nem toda narrativa pedagógica é uma pipoca pedagógica. Comparar (cotejar) uma com a outra tem feito parte dos nossos estudos.

Ambas são frutos do desejo de compartilhar os acontecimentos de quem deles participou, porém na *pipoca* o autor não se converte no foco da ação ou na personagem central (herói ou protagonista) desencadeadora do acontecimento como nas narrativas pedagógicas cujo autor frequentemente reflete sobre a

própria prática profissional, sobre suas ações profissionais flagradas na resposta do/a aluno/a. Essa intencionalidade de pesquisa sobre si faz seu autor, que pesquisa a própria prática, assumir-se como centro de todos os posicionamentos estéticos (e ético-cognitivos) por ter principalmente como horizonte e objeto estético na narrativa, a cognição – a sua própria formação e a formação de seus outros – e os seus posicionamentos axiológicos da e na vida. A pipoca pedagógica tem outro objeto estético: é o evento, na vida, de súbita visão (do valor) do outro, que é o provocador de uma experiência em si única, irrepetível, memorável.

Esse é o ponto que caracteriza, de modo notável, a *pipoca* como uma narrativa pedagógica de um tipo especial, uma crônica densa e curta em um discurso objetivo em que o centro desencadeador de tensões-cognições⁴ não é o eu mas sim o outro. A professora cai, aturdida, da sua cátedra e quer saber o que houve! Reconhece de onde saiu o golpe e até entende que tem responsabilidade por ele, o que a faz desejar contar para alguém (ou silenciar/esconder!), o que poderá motivar sua formação. Destaco que nas narrativas e nas pipocas tanto o outro como o eu não estão inteiros, como na vida, e o acontecimento todo não é tudo o que aconteceu: o eu e o outro são tornados eventos e personagens afigurados (PONZIO, 2019), sendo que nas *pipocas* o protagonismo é

⁴ É importante lembrar nas tensões-cognições nos dois mundos (da vida e da cultura), como Janus olhando ao mesmo tempo para a unidade teórica da cultura e para a vida que se vai vivendo. Eles não se misturam, mas se realizam em cada ato responsável por sua resposta a outro sujeito, conforme Bakhtin (2010).

do outro. Na *pipoca*, o foco é um encontro tenso, emocional e cognitivamente, de consciências equipolentes (BAKHTIN, 2013, p. 5)! Há, talvez, na vida, o reconhecimento inesperado dessa equipolência⁵.

Por isso geralmente, voltando à minha escolha, dentro de uma narrativa escrita com o intuito de compreender as próprias práticas, e que, portanto tem tonalidade autobiográfica, por vezes confessional e que leva constantemente ao reconhecimento do próprio valor, há uma *pipoca*!

Talvez seja bom falar mais sobre o que quero dizer com “tonalidade autobiográfica”. Um dos fundamentos da filosofia da linguagem bakhtiniana que marcou a linguística está em reconhecer que a língua tem um funcionamento social que extrapola o dito e adentra o modo como se diz. Por exemplo, para reconhecer se estamos ouvindo/lendo um elogio ou uma ofensa depende do tom. Esse tom pode aproximar nosso texto de “tonalidades artísticas” ou “autobiográficas”, mesmo que não seja intenção de quem escreve realizar arte ou biografia. Vemos em Bakhtin, que há muito a se pensar sobre *entonações*.

Fenômenos do discurso, como ordens, exigências, mandamentos, proibições, promessas (prometimentos), ameaças, elogios, censuras, ofensas, maldições, bênçãos, etc. constituem uma parte muito importante da realidade extracontextual. Todos eles estão vinculados a uma *entonação* acentuadamente expressa capaz de deslocar-se

⁵ Equipolência não como sinônimo de equivalência, mas como em Bakhtin, atribuída a duas consciências com igual capacidade de produção de sentidos e valoração do mundo.

(estender-se) para quaisquer palavras e expressões desprovidas de significado direto de ordens, ameaças, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 403).

Pipocas pedagógicas são crônicas do cotidiano escolar, geralmente – mas não sempre, como se poderá ver neste texto – escritas no calor e na *entonação* dos acontecimentos disruptores da visão do eu pelo outro, momento que *me* presenteia com uma visão única, em um lance inesperado, o qual balança algumas das *minhas* certezas, *me* faz ver, de repente, nos *meus* conhecimentos, como professora, o valor do *outro* em um mundo hegemonicamente baseado no individualismo. O outro se torna o centro de valores principal, a personagem principal, o herói de uma materialidade literária decorrente da tensão ético-cognitiva do outro com o eu. A essa materialidade denominamos pipocas pedagógicas.

A vida e a atividade estética: o encontro entre consciências

Medviédev (2012, p. 214) propõe uma discussão acerca da matéria da vida de um autor e a matéria da sua literatura⁶, resultando na importância da diferença entre elas como condição de possibilidade de interação entre as duas. Mais especificamente, ele afirma: “todas as objetivações do ser humano pertencem, sem exceção, a um único mundo da realidade sócio-histórica e, portanto,

⁶ A discussão pode ser resumida na problemática ao redor do autor que defende na escrita algo que não realiza em atos, ou do “faça o que eu digo e não faça que eu faço”.

encontram-se em mútua interação e podem entrar em contradições ou consonâncias”. A ênfase é minha, justamente para destacar o que me faz problematizar as pipocas pedagógicas como uma materialidade decorrente da “objetivação” estética da vida/evento, importante para as pesquisas dos discursos e das relações no cotidiano escolar como fronteira entre ao menos dois domínios da realidade social: a atividade artística e a vida que se vive.

Queremos compreender as vidas da/na/com a escola, ou seja, as vidas nas suas relações sociais, na interação com outras vidas. Acontece que as relações não são algo de se pegar nas mãos para olhar de perto e não basta dissecar um corpo para compreender a vida. Para que possamos precisar de quê falamos, as relações precisam se tornar mais estáveis: devem se tornar materialidades. E não podemos nos esquecer nem por um minuto que são materialidades produzidas por pessoas vivas e em relação com outras. O que não é difícil – esquecer –, pois a ciência, desde o Iluminismo, tem nos cegado para a unicidade de nossos atos singulares, irrepetíveis, atos que tornam nossa interação com as crianças e jovens nas escolas e nossa existência insubstituível. Daí a importância de compreender a tese de Bakhtin (2010) em *Para uma filosofia do ato responsável* presente em todas as suas obras. Com as pipocas pedagógicas podemos estudar as relações entre as vidas nas escolas conscientes de estarmos lidando com a materialidade de uma atividade estética e pedagógica em contexto educativo, portanto, com uma parte ínfima das vidas em relação.

Todos os produtos culturais são materialidades das relações humanas, mas essa generalização – subsumir as relações humanas em produtos culturais – acaba por ser

também uma abstração que tende a manter as relações no mesmo lugar de “relações em geral” em vez de ver e tratar cada relação/interação em sua singular irrepetibilidade.

As pipocas pedagógicas são materialidades singulares e potentes para se enxergar as também singulares relações escolares. Mesmo assim, não é indiferente: a matéria da vida é uma coisa; outra, é a concreta vida vivida nas relações, que pode ser (a diversão das crianças em) uma brincadeira no recreio, (o peso d)a resposta a uma colega na sala de aula ou (a realização de) uma atividade estética verbal. Insisto em usar as mesmas palavras para insistir na vigilância epistemológico-responsável sobre o que estamos falando. Não é sobre coisas mortas, estáticas, mas de e entre “seres expressivos e falantes” (BAKHTIN, 2003, p. 395).

As emoções e cognições que levaram às escolhas (atos) e sentidos (conteúdos) no vivido são enformadas (*sic*) verbalmente, construindo a narração da situação e os atributos das personagens para que alguém leia. Na vida, não separamos aquele momento que se vive de todos os outros antes dele e os sonhados para o futuro, mas vivemos com todos eles em interação. Nas atividades de produção das materialidades narrativas (*pipocas* ou não) pudemos escolher como proceder, que momentos do evento construir, que palavras usar e até apagar, trocar por outras...

Na vida, não podemos apagar as palavras ditas ao passarmos por uma experiência, que é formativa como tal. Porém, quando, ao escrever, damos relevância para quem nos fez “cair da cadeira” em vez do percurso cognitivo-formativo do eu, produzimos materialidade para a compreensão das relações na vida, do papel do outro para o eu, que se dá para o eu **com** o outro. Como

as *pipocas* objetivam no tombo quem o provocou, este passa a ser o centro humano que emana os valores “novos”, por assim dizer, da experiência do *eu* de sua consciência do valor do *outro* na vida do/a, então, autor/a.

Há mudanças no “auditório social”: isto é mais importante do que tudo, para mim. “O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações, etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Há a constatação do surgimento histórico de uma “nova” classe ideológico-social que, aliás, sustenta a origem do gênero *pipoca* pedagógica, que vê o valor do *outro*, mudando a ideologia dominante do cotidiano escolar ao narrar e compartilhar o narrado.

Daí certo efeito estético⁷ que por vezes tenho percebido como tonalidades artísticas por seu especial caráter social que tem favorecido também a produtividade memorialística, cognitiva, emotiva e, nos cursos de formação, tem promovido o desejo de também narrar.

(...) a obra de arte, como qualquer produto ideológico, é objeto da comunicação. Nela, são importantes não aqueles

⁷ Estética é tomada aqui como a ciência que estuda e até certo ponto concede as fórmulas de análise de uma obra para fundamentar se é ou não uma obra de arte. A estética, como qualquer domínio objetivo do mundo da cultura, é situada histórico-socialmente, assim como as visões que *autorizam* que uma obra seja artística ou não. Efeito ou prazer estético é o que sente um contemplador diante de um fenômeno ou de uma obra artística em seu interior. A estética é a ciência que discute também os efeitos no contemplador no exterior da obra.

estados individuais do psiquismo subjetivo, tomados por si só, que ela desperta, mas as relações sociais, a interação de muitas pessoas que ela proporciona. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 53).

Para uma obra literária dar conta de provocar efeito/prazer estético no leitor, Bakhtin (2003) diz que é preciso que o autor se posicione a partir de um ponto exterior forte fora de si mesmo; e que tenha valor para si, um ponto de apoio fora da própria consciência. E, se for uma narrativa pedagógica, é preciso um centro de forças no mínimo equivalente ao da personagem autobiográfica, que fale o que viu de maneira a convencer o outro a levá-lo em conta. Ou seja, no discurso, se maneja arquitetônica-esteticamente as maneiras de dar a ver as posições das personagens, de modo que realizem um passo além de si, que sejam “transgredientes a si mesmo”: ao eu-autor. Sem esse olhar do outro, corremos o risco de julgar esteticamente boas as nossas obras a partir de nossa própria referência! Podemos nos *puxar pelos próprios cabelos*.

(...) mesmo que ela tenha conscientizado e tornado todo o mundo imanente a si, o estético deve proporcionar-lhe um fundo transgrediente a si mesmo, o autor deve encontrar um ponto de apoio fora dela para que ela se torne um fenômeno esteticamente acabado: uma personagem. (BAKHTIN, 2003, p. 15).

Na pipoca pedagógica, concentrada ainda no golpe inesperado, a professora-agora-autora como que transfere para o centro da narração o valor axiológico do outro em sua vida vivida (emoção-volição) há pouco ou

rememorada, o que torna o outro desencadeador do evento, o maior centro de forças na atividade estética. A pipoca pedagógica é uma história da professora, aturdida, sensibilizada, surpresa pela resposta da/do estudante em uma situação do cotidiano educativo. Os valores do outro na vida, quando objetivados na expressão narrativa altera a visão das relações na situação vivida, quando o outro é tornado a outra personagem, a personagem principal. Esta voz tem prerrogativa sobre a voz e as ações da personagem-professora, feita personagem por ela mesma que se torna autora ao também se tornar personagem. A pessoa que participou do acontecimento que narra aparece na narrativa como uma personagem.

Para finalizar este tópico, quero acrescentar que devido aos propósitos pedagógicos ou epistemológicos não são comuns intenções artísticas, mas existem. E também devo assumir que não é incomum perceber em algumas *pipocas*, efeitos estéticos de uma obra de arte⁸.

Para discutir com uma materialidade de atividade estética, ética e cognitiva

Optei por dialogar com uma narrativa pedagógica que contém uma pipoca pedagógica *idealmente perfeita*. Se não sempre, muito menos tão exemplarmente formada como essa, as narrativas pedagógicas contêm pipocas pedagógicas ou ao menos os conteúdos dos eventos que lhes dão origem.

⁸ Para essa relação entre ciência e arte, sugiro a leitura de Medviédev (2012).

Apesar de serem gêneros discursivos diferentes⁹ por sua destinação social e pela orientação mais reflexiva ou mais comunicativa, ambas contêm acontecimentos da vida em relações cognitivas e éticas mobilizadas por escolhas ou emotivo-volitivas. Pensei em mostrar que elas têm funções sociais (gêneros do discurso) diferentes: uma mais *reflexiva*, outra mais *comunicativa*; uma voltada para a visão do *eu* no acontecimento vivido com os demais participantes, e a outra para o *outro*, provocador do impacto sofrido pelo *eu*.

No primeiro tópico apresentei a *pipoca idealmente perfeita* destacada da narrativa. Agora destaco o momento dentro da narrativa em que a pesquisadora reflete sobre as lições daquela experiência “de ler o mundo do outro”, identificando-se como formadora que sempre rememora a história contada como um “relato” sobre o “racismo” por ela “revisitado” “muitas vezes”.

Essa história até hoje me habita. Converteu-se em um relato que muitas vezes revisito. Cada vez que nele penso, novas lições emergem: de como não calar diante do racismo, de como não silenciar diante da violência. De como não se acomodar diante do sistema, das normas, das regras, dos horários, das grades curriculares, das tarefas planejadas, dos conteúdos impostos, da própria alienação e incapacidade de ler o mundo do outro. Mas a lição maior dessa história foi escutar. Há que se escutar o outro, o seu sofrimento, sua necessidade de dizer, de pedir socorro. E

⁹ Uma das características de gêneros secundários específicos, como o romance, é conter discursos diversos e de gêneros diferentes. Como se lê em Bakhtin, em *Os gêneros do discurso*. Ou linguagens diferentes, como em *Bakhtin Teoria do romance I*.

há que amplificar esse som para que seu grito não fique em vão. Porque uma vez, há muito tempo, um grito dado por uma criança ficou sem resposta. E esse som faz doer minha alma até hoje. Até hoje (MORAIS, 2015, p. 60) ¹⁰.

Já tivemos informações de que há leitores/as para as pipocas pedagógicas até mesmo fora dos muros da escola e da universidade. E sabemos de interesses pela metodologia narrativa de pesquisa fora do âmbito da educação. No entanto, na época em que a pesquisadora e formadora escreveu a narrativa – 2015 – ainda não destacávamos a posição do autor ao escrever a *pipoca* ou a *narrativa* nem para qual público ou situação social uma ou outra se destinava. Era tácito ou subentendido que seriam profissionais e pesquisadores da educação que produziam pipocas pedagógicas como *narrativas outras da escola*. Hoje podemos afirmar que há um auditório social¹¹ para essa forma de resposta ao outro ainda marginal no âmbito acadêmico.

Na origem, como conta Prado (2013, p. 07-18), pensava-se em termos de reflexão e meta-reflexão do *eu* autobiográfico. Ele diz com Benjamin (1996) que a “ligação do narrador com sua matéria¹² – a vida humana – é uma relação artesanal, e sua tarefa é trabalhar a

¹⁰ Esta é uma parte da narrativa pedagógica que contém a pipoca pedagógica tomada para o diálogo.

¹¹ Auditório social é a estimativa interior e exterior da existência por parte de quem escreve, de uma comunidade leitora para determinada atividade estética. É trazido, em Volóchinov (2017, p. 205). O conceito faz parte de toda a filosofia da linguagem bakhtiniana.

¹² Para não confundir com materialidade, mais à frente há uma reflexão a esse respeito.

matéria-prima das experiências – as dos outros e as próprias – de maneira a transformá-la do *eu* autobiográfico para tirar lições da própria prática” (PRADO, 2013, p. 15). A natureza da matéria da vida é emotivo-volitiva, ético-cognitiva; portanto, precisa ser enformada esteticamente. Mas na vida, a enformação como ato-resposta não é atividade estética regida pelo específico domínio cultural. Ainda que nos atos haja astúcias, argúcias, interesses, esses são mobilizados pelas emoções e desejos de resposta, ainda são a vida em sua convivência objetiva. Mas a matéria de quem narra é mobilizada pelas emoções e desejos nas relações dos humanos viventes, enformada pela linguagem verbal nesse domínio cultural. As astúcias, argúcias, interesses e até falseamentos devem passar pela escolha de cada palavra, de cada encadeamento das frases nos enunciados, etc.

Para Benjamin, a matéria do narrador é a vida. Bakhtin (2014) diz que o conteúdo da obra literária é a vida humana. Com Bakhtin não posso dizer que a vida humana com suas experiências são material ou matéria da narrativa, mas que na vivência da minha atividade de narradora produzo materialidades narrativas que têm a vida como conteúdo. Por outro lado, matéria ou conteúdo das aulas é assunto que permeia as relações das vidas na escola. Em seu papel metodológico de pesquisa, denominamos “materialidades” as narrativas e as pipocas em seu papel convencional de “dados”. Seja como for, estou dizendo que a vida só pode ser matéria se for enformada esteticamente, se tornar-se materialidade.

Assim, quando a personagem-professora-iniciante olha para sua vida, esboçando “sincero sorriso”, vejo a

autora-narradora posicionando-se esteticamente de fora, em relação à sua personagem, atribuindo sinceridade ao seu sorriso de então, sinceridade que atribui no presente da escrita e por extensão, às demais professoras-iniciantes como um dia ela foi depois de se tornar, na vida, formadora de professoras. Os sentidos do sentimento do passado e do conhecimento do presente são colocados na atividade estética enquanto a autora se coloca “na tangente” à vida vivida – “Não integro plenamente nenhum círculo externo nem me esgoto nele, estou para mim como que na tangente de qualquer círculo.” (BAKHTIN, 2003, p. 38) – mas atribui o valor da não indiferença das professoras iniciantes que ela formava pelos seus estudantes, como ela à sua estudante, justificando o “não saber” de então.

Mesmo se eu ignorasse a narrativa pedagógica, ou mesmo se só existisse a pipoca pedagógica, leitores com atuação de formadores teriam como subentender, pela personagem criada, uma professora iniciante que escuta seus estudantes – “menina de olhar úmido e gestos econômicos”. Talvez não só profissionais da formação de professores.

O “sorriso sincero” estava em interação com a autora-formadora, a professora-narradora e também com a autora-mulher em seu desgaste nas longas viagens para a escola que desde o início da profissão (MORAIS, 2015), com “falta de palavras” respondia ao pedido da menina – “Claro. Leio sim”, pela sua humana *não indiferença* a ela.

A pipoca pedagógica situa o acontecimento a partir dos princípios ou posição axiológica (BAKHTIN 2014) e social da narradora que conta ter participado dele como professora: *eu estava lá, esta é a minha verdade* e também da

formadora que nunca se esqueceu da sua resposta à aluna. É nesse sentido que o discurso em gênero pipoca pedagógica é uma materialidade potente para nosso grupo¹³. Por ser uma narrativa curta, é densa, trabalha com produção de sentidos muito mais do que produção de informações. Embora também traga informações, também é um documento histórico.

Além disso, por estar localizada no centro valorativo de uma narrativa completa, outro ângulo de visão ao que ela se referia em seu texto quando se sentia em falta com a aluna.

Em início de magistério, as palavras pareciam escapar, incapazes de dizer mais que *frases feitas*. As que pensei em pronunciar pareciam desgastadas. Aparentavam nada valer naquele contexto. Mas se me escapavam certas palavras, sobravam outras. Em excesso estavam as palavras didáticas, as pedagógicas, as técnicas, as científicas. Eram ditos que não acolhiam aquele sofrimento infantil. Que não se solidarizavam com aquela criança. Que não acalentava seu espírito confuso e entristecido. Que não esquentava seu coração magoado¹⁴. (MORAIS, 2015, p. 56).

Por outro lado, uma das principais potências da escrita de pipoca pedagógica não é fazer interpretações, mas afigurar a interpretação que o *outro* oferece para o *eu* segundo a interpretação do *eu* que a recebe!

¹³Nozsoutres - GEPEC

¹⁴ Esta é outra parte da narrativa pedagógica que contém a pipoca pedagógica tomada para o diálogo.

A narrativa pedagógica tem um centro de valor ativo, a personagem-autora. Ela se preocupa em compreender a personagem-professora iniciante e faz dela o centro de valor receptivo na pipoca pedagógica inserida na narrativa. Seja como for “A reação formal estética é uma reação à reação, uma valoração da valoração” (BAKHTIN, 2021, p. 87).

Neste momento os leitores já devem pensar *mas essa não é a única maneira de fazer interpretação da pipoca!* E eu respondo: não mesmo! Por isso conjugamos *esperançar* com as *pipocas pedagógicas!* Tomara que os leitores encontrem mais sentidos Pois também sinto sua potência. Uma potência de quem é da mesma família, talvez de outro grau, da arte verbal.

Quem cria literariamente o texto é a autora-criadora que cria a personagem, a professora que viveu um acontecimento inusitado; cria a narradora para contar o acontecido quando era professora. Há mais do que um centro de valor – uma personagem ou um herói –, mas todos eles são mobilizados pelo centro de valor principal na pipoca pedagógica que há dentro da narrativa, a *menina-aluna que não podia ser negra, pois a mãe não permitia*. As personagens que coincidem na vida com a autora do texto: “Eu tinha 22 anos. Iniciava minha carreira docente...” – e com os dados técnicos do livro, é a autora-criadora literária do texto e a narradora do acontecimento, elas coincidem também com uma professora formadora de professores, docente universitária em universidade pública. Mas não são as mesmas, apesar de terem o mesmo cadastro de pessoa física – CPF.

Alguém poderá perguntar: – *Como assim, “cria” uma personagem? Não é a própria?* Quando escrevemos, somos

autores em atividade estética, mesmo quando se trata de um tratado científico, um conceito filosófico, etc. Não somos mais aquela pessoa que viveu, pesquisou, elucubrou, etc. Radicalizamos na metodologia narrativa pesquisar enquanto narramos, mas, mesmo assim, a vida não é da mesma natureza da atividade estética. O que esta faz é afigurar/materializar em uma linguagem o que for suficiente para dizer o que quer considerar quando escreve. Não sendo, porém, o mesmo que a afiguração da obra artística (PONZIO, 2019, p. 51), pois há mas uma diferença em grau.

Todos os valores manifestados comumente em forma de qualidades/atributos aos substantivos ou aos modos que as ações são realizadas estão presentes nas pipocas pedagógicas na tensão entre ao menos dois centros de valores. Neste que estamos objetivando, os dois centros de valores se manifestam na tensão entre a professora e a aluna, com *apoio coral* da turma.

“Pedi a menina, rompendo o seu frequente silêncio tímido” é um enunciado que mostra a confiança na relação estabelecida entre professora e aluna não de maneira especial, mas na cultura da turma, o que permite à narradora dizer que a menina vence o “silêncio tímido” e compartilha com os colegas, por meio do livro, seu sentimento quanto ao racismo que ela demonstra ser presente desde a cultura em sua casa e revelado pela mãe que diz a ela que não aceite ser preta, mas somente “moreninha”.

O livro já havia sido lido para ela, que queria compartilhar com a turma sua cor, e o desejo de ser “bonita” como a “menina bonita de laço de fita”. É por

esse querer compartilhar que se revela Viviane, quando uma colega escancara sua negritude.

É por querer compartilhar sua falta de palavras na vida que Jacqueline se torna autora da personagem que “rompe” o seu “silêncio” talvez não tímido, mas responsável, e consciente de sua responsabilidade.

O centro de valor principal é *a menina que não podia ser negra porque a mãe não deixava*. Da narrativa, é a professora/narradora que vive a rememorar e a contar essa história para que ela não se repita. A mágoa da menina é esteticamente trabalhada na escritura desse vivido.

Para pôr um fim ao ensaio...

Jacqueline era nossa colega no grupo de pesquisa quando escreveu a narrativa; por isso, sua narrativa contendo uma *pipoca* adquiriu também valor de encontro na escrita deste ensaio.

Se não ouvi dela esse acontecimento, ouvi outros que me fizeram sentir seus valores na vida e na profissão. É uma autora-criadora que tem consciência de estar transitando em tempos que não eram da hora da escrita. Não é só a personagem criada que diz “eu”! E, quando diz “eu”, todos os tempos se tornam presentes na atividade estética, em sua consciência e em nossas consciências de leitores-criadores da livre interpretação determinada culturalmente. É isso mesmo, a liberdade interpretativa precisa, para exercer a liberdade, de um meio cultural estável e até certo ponto determinante. Daí a dificuldade de se fazer ciência nas ciências humanas, pois a lógica não dá conta da dia-lógica entre consciências criadoras.

Mas mesmo quando não conhecemos a pessoa-autora, conhecemos a pessoa que poderia ser. Assim, a posição de quem lê é muito importante no gênero pipoca pedagógica. Para quem lê, a autora poderia ser uma conhecida nossa. É uma colega da sala ao lado. Ou a gente mesmo em outros momentos! Só não é uma escrita destrutiva, nem se fala pelas costas (BAKHTIN, 2019). O que se conta poderia ser contado na presença de todos coparticipantes do acontecimento. Com essas condições, há uma forte chance de se escrever uma pipoca pedagógica.

As pipocas são consideradas, quanto ao seu discurso, como gênero secundário (BAKHTIN, 2016). Seus “enunciados relativamente estáveis” em sua “forma composicional, conteúdo temático e estilo individual” possibilitam que assim sejam classificadas pois são “inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico” (BAKHTIN, 2016, p. 12) ainda que com características comuns às narrativas pedagógicas, conforme Prado (2018, p. 181-207).

Não se fala pelas costas, porém, mesmo em uma *simples* leitura sem interesse avaliativo/analítico, torna-se evidente a provocação do outro pela tensão ético-cognitiva no acontecimento que cumpre um papel primeiro: o desejo de narrar. Seja porque foi inusitada, seja porque estava além das expectativas, seja pelo que repete mas sempre se renova, seja porque uma parte do mundo já não pode ser vista como antes depois daquele dia, seja porque excita memórias, seja porque reverbera alteridades em cada estudante ou colega de profissão ou de pesquisa na dificuldade ou no fascínio ao se relacionar, e, finalmente, por trazer um gênero oral para o escrito entre fronteiras (no mínimo da literatura e da pedagogia),

as pipocas pedagógicas realizam o quase impossível: tornar estética uma relação esteticamente improdutiva¹⁵, tirando o *eu* de seu ensimesmamento. O autor, encarnado participante do acontecimento, consegue afigurar no texto sua vida ético-cognitiva e seu mundo absolutamente excepcional, irrepetível, singular de cada ponto de vista enformado, pois o outro lhe dá esse forte ponto de apoio estético, uma entre as pessoas presentes.

A nova e imediata superação da ingenuidade. Esta determina todas as bases e os pressupostos do nosso pensamento e da nossa cultura. É necessária uma nova surpresa filosófica em relação a tudo. Tudo poderia ser outro. Necessário recordar-se do mundo, como se recorda a própria infância e amá-lo como se pode amar algo ingênuo (uma criança, uma mulher, o passado). (BAKHTIN, 2019, p. 50).

O desejo de narrar surgido na vida-evento possibilita afigurar seus participantes na escritura. E a autora, por ter que criar as personagens, vê-se no mundo do acontecimento de outro lugar, em outro tempo e, fatalmente, com outros valores/sentidos além daqueles que pensava saber quais eram. Esses novos sentidos possibilitaram produzir outros saberes, transgredientes (SERODIO; PRADO, 2018, p. 145-174) àqueles do fascínio ético-cognitivo da revelação na vida-evento, com todos os/as participantes presentes. Esses saberes

¹⁵Permite falar o que o eu penso sobre o acontecimento desencadeado pelo outro, que se torna um sujeito que também se posiciona com seus valores na vida e na atividade estética e se torna seu forte mirante para narrar o encontro.

transgredientes frequentemente nem são algo de novo, mas podem ser algo como uma “nova surpresa filosófica”.

Ambos, narrativa e pipoca, são textos escritos supostamente “para quem não está familiarizado...”¹⁶

Mas é um leitor com experiência no cotidiano escolar. É um leitor interessado, que provavelmente inicia sua formação ou continua sua carreira profissional. Ou talvez um público leitor mais amplo, por exemplo, pesquisadores e até mesmo a comunidade em geral que se interessa por saber a que tipo de profissional pertence a autora, segundo ela mesma. Visão também de leitores interessados do cotidiano escolar, que apóiam essa comunicação discursiva tida como *trivial* (também no sentido pejorativo). Infelizmente ainda invisibilizada com frequência na academia a ponto de fazer a professora *revisitar* o acontecimento mais uma vez em sua atividade de formadora de professoras, esta comunicação discursiva trivial chega a proporcionar a escrita da narrativa pedagógica “Quando a gente não sabe o que dizer”... Resta perguntar: o que a tomou de assalto e a tornou consciente do seu papel com relação ao sofrimento da menina que a mãe não deixava ser negra, seria mesmo *trivial*?

O eu para si é improdutivo esteticamente, o eu não tem de si mesmo uma visão cronotópica (BAKHTIN, 2018) ou seja, de sentidos no tempo e no espaço como a obra literária, a não ser que o eu encontre um ponto de apoio forte fora de si mesmo: a pessoa que na pipoca se torna o herói que tem uma visão do mundo com a qual

¹⁶ Me refiro tanto às emoções que a autora formadora sabe que podem nem sempre estar presentes entre as professoras que forma, assim como com a literatura infantil, por causa do livro infantil.

proporciona o efeito estético no leitor-contemplador. Também na vida como seres vivos, sociais, precisamos de alguém que nos veja estético-ético-cognitivamente em nosso entorno, no ritmo-alma que imprimimos em nossos atos, atribuindo-nos valor para prosseguirmos até mesmo em qualquer conversa corriqueira.

A pipoca pedagógica tem esses elementos de exterioridade próprios do conviver, obviamente objetivados na narração (atividade estética de narrar) como trabalho de atividade estética. Por mais que na vida nos “identifiquemos” uns com os outros, a alteridade está presente. Porém, na atividade estética da escrita, o autor pode usar imagens, como a de focar entre amigas (CANDIDO, 2020), de “ver” (esteticamente, portanto, com os valores próprios) à distância/exotopia (BAKHTIN, 2003, p. 93) ou metanarrativamente (SERODIO et al, 2016) nas próprias narrativas de sua atuação.

Já na atividade estética de leitura-contemplanção de uma pipoca, o leitor percebe que o outro tem prerrogativa, emana seus valores, direcionados para a personagem-narradora-participante do acontecimento¹⁷ a ponto de atribuir a autoria da pipoca a este, como vimos há pouco tempo em uma disciplina ministrada em parceria numa oficina de pipocas pedagógicas.

Há narrativas pedagógicas de cunho autobiográfico com baixo valor estético, apesar do enorme valor cognitivo e ético. Delas, quase sempre não sentimos o que

¹⁷ O leitor percebe, sem ter necessária consciência, da mesma maneira que quando lemos “cadeira” não pensamos nas letras que formam a palavra cadeira. Obviamente, pois essas são interpretações já sistematizadas, abstraídas, conceituadas segundo uma visão teórico-filosófica.

em arte se diz prazer estético do contemplador, apesar de haver, sim, narrativas pedagógicas autobiográficas esteticamente produtivas (BAKHTIN, 2003, p. 127-138)¹⁸. Ou seja, há nestas um centro de valores que oferece um forte ponto de apoio externo. Em todo caso, as narrativas pedagógicas, incluindo as pipocas pedagógicas, em geral têm alto valor cognitivo/epistemológico e axiológico/ético, porém a produtividade estética, a emoção de estar diante de algo de valor artístico, pelo menos em certo grau, é mais frequente nas pipocas pedagógicas, embora nem aí seja garantida. Se é arte ou não, não cabe aqui. Mas é uma boa pergunta!

Só espero ter deixado à deriva palavras suficientes para vermos que a vida e a atividade estética (científica, filosófica, artística, teológica, etc.) são diferentes; portanto, é coerente estudar suas concordâncias, discordâncias e os tombos que levamos!

Além disso, não posso deixar de dizer que a metodologia narrativa que me constitui como pesquisadora, inclusive neste ensaio, foi para mim uma escrita-evento (SERODIO; PRADO, 2017), pois me proporcionou uma cognição ao mesmo tempo fundamental e utópica que, sim, reclama estudos e outras pesquisas: as pipocas pedagógicas só se tornaram um gênero do discurso porque há nas escolas auditório social para elas! Portanto, há alterações no discurso ideológico

¹⁸ Deixo como sugestão o Capítulo IV. O todo semântico da personagem; 1. O ato e o autoinforme-confissão; 2. A autobiografia e a biografia. Em *O autor e a personagem na atividade estética*. (BAKHTIN, 2003, p. 127-138).

do cotidiano escolar de valorização do outro, seja em que idade ou etapa de formação estiver!

Referências

- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Apontamentos 1970-71. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 367-392.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 393-410.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Introdução de Augusto Ponzio. Tradução Valdemir Miotello. Posfácio de Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Problemas de poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Huicitec, 2014.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1930] 2015.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 71-107.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1937-1939] 2018.

BAKHTIN, M. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. Tradução de Marisol Barenco de Mello e Maria Leticia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAKHTIN, M. *Lendo Razlúka de Púchkin*. A voz do outro na poesia lírica. Tradução Marisol Barenco de Mello, Mario Ramos Francisco Junior e Alan Silus. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

BENJAMIN, Walter. O narrador. In BENJAMIN, W..*Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura, obras escolhidas volume I*. 1ª ed. 1985. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie-Gagnebin. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme do V. T. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

CANDIDO, Patrícia.Y. *Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa*. Campinas, 2020. 228 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar).. Universidade Estadual de Campinas.

MEDVIÉDEV, Pável N. (Círculo de Bakhtin). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, Jacqueline S.. Quando a gente não sabe o que dizer. In: CAMPOS, Cristina. M.; PRADO, Guilherme V. T.. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 53-56.

PONZIO, L. *Ícone e afiguração*. Bakhtin, Malevitch, Chagall. Tradução de Guido Alberto Bonomini, Cecília Maculan Adum e Vanessa Della Peruta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PRADO, Guilherme do V. T.. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In.: CAMPOS, Cristina M.. e PRADO, Guilherme do V. T..*Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, 96p, p: 07-18.

PRADO, Guilherme V. T. et al. *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: perspectivas bakhtinianas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRADO, Guilherme V. T.; PROENÇA, Heloísa H. D. M. SERODIO, Liana A.; BRAZ, Ruy. Pipocas pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. In: PRADO, Guilherme V. T. et al (orgs). *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 9-22

PRADO, Guilherme V. T. et al. Pipocas pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. In: PRADO, Guilherme V. T. et al (Orgs). *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. ISBN 978-85-7993-401-8.

PRADO, Guilherme V. T.. Narrativas e percursos investigativos em educação: uma narrativa pedagógica do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. et al (Orgs.). *A nova aventura (auto)biográfica: tomo III*. Porto Alegre: EDURGS: 2018, p. 181-207.

SERODIO, Liana A.; PRADO, Guilherme V. T.. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação em Revista* [online]. 2017, v. 33 [Acessado 5 Maio 2022] , 150044. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>>. Epub 13 Jul 2017. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>.

SERODIO, Liana A., CHAUTZ, Grace. C. C. B., PRADO, Guilherme, V. T., PROENÇA, Heloísa H. M., PREZOTTO, Marissol; RODRIGUES, Nara. C. (2016). A metanarrativa e a relação inextricável entre os mundos da vida e da cultura: uma aproximação entre Bakhtin e a educação. *RevistAleph Ou Revista Aleph UFF*, (25). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i25.39138>

SERODIO, L.; PRADO, G. Narrativas de Professores e Profissionais da Educação – uma posição axiológica outra na produção de saberes transgredientes em educação. In: SERODIO, L.; SOUSA, N. *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 145-174.

É pipoca ou não é?

Lucianna Magri

O título proposto neste ensaio é uma pergunta que nós, do Nozsoutres, sub-grupo do GEPEC, grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp, temos nos feito há algum tempo. A resposta, a princípio, parece fácil, pois a maior parte dos integrantes do grupo já escreveu pelo menos uma pipoca pedagógica, mas é ao mesmo tempo complexa, pois se trata de um gênero textual criado recentemente, que vem passando por elaborações desde quando foi publicado, em 2013, o primeiro livro *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. Portanto, como grupo de pesquisa, temos nos mobilizado em busca de bibliografias que sustentem nossas discussões teóricas sobre essa modalidade textual tão cara para nós. Sendo assim, fomos convidados pelo coordenador do nosso grupo, Guilherme V. T. Prado a escrever, individualmente, ensaios que apresentassem nossos tateios em relação a esse gênero textual.

Para isso, reli os quatro volumes da coleção *Pipocas pedagógicas* organizados por professores e pesquisadores do GEPEC, a fim de conhecer o que já se foi refletindo até 2017, ano da última publicação sobre esse tipo de produção de escrita docente.

¹ Doutora em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Formadora de professores.

Observei que nos livros existe tanto espaço para a publicação das *pipocas* quanto para textos que discutem as *pipocas*, ou seja, as reflexões acerca desse novo gênero textual foram sendo elaboradas ao mesmo tempo em que as *pipocas* estavam sendo escritas.

A escolha do nome pipocas surgiu da ideia de que o texto fosse sobre algo como um “estouro”, um acontecimento dentro da vida na escola. Algo inusitado, como “Um ocorrido há pouco que lhe dá vontade de contar para um colega que você encontra no pátio da escola, na hora do recreio” (PRADO et al, 2017, p. 11).

Outra característica das pipocas que também fez com que o alimento combinasse com o tipo de texto é de que fosse um texto pequeno e que, ao ser “saboreado”, assim como as pipocas, não fosse possível ler um só. Além disso, que despertasse no leitor a vontade de também ofertar outras *pipocas*.

Em relação às escritas docentes, acredito que as *pipocas* se insiram dentro de um gênero maior, que são as narrativas pedagógicas. Para Daniel Suarez:

En el proceso de escritura, los docentes que protagonizaron experiencias pedagógicas en las escuelas se convierten en narradores de relatos e historias escolares, al mismo tiempo que tornan publicamente disponibles los saberes profesionales y las comprensiones pedagógicas que ponen a jugar en sus prácticas y cuando las recrean narrativamente (SUAREZ, 2017, p. 199).

Assim como as narrativas pedagógicas, as pipocas pedagógicas também dizem respeito ao cotidiano escolar, ou seja, são textos de experiências na/da/sobre a escola. É

fundamental também que o evento narrado tenha ocorrido com o autor da pipoca.

Observei que uma das características que faz a pipoca não ser uma narrativa pedagógica é o fato de ser um texto curto. “Curto o bastante para nos dar a sensação de que é pequeno” (PRADO et al, 2017, p. 12), enquanto que para as narrativas não há menção a respeito do tamanho.

Outro ponto importante a respeito da pipoca pedagógica é que não se trata de uma escrita de si, uma escrita autocentrada, mas uma escrita que busca o diálogo com os outros. As pipocas pressupõem o outro, as relações humanas que estabelecemos na escola: “Não é autopromoção ou autodepreciação, não é literatura, são meios legítimos de interação social, instrumento potente de produção de conhecimento e saberes” (PRADO, 2013, p. 13).

Para Corinta Geraldi (2014) as pipocas são como as mônadas benjaminianas. O filósofo alemão dizia que “as mônadas são como um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio, ou uma norma de vida” (BENJAMIN, 1996, p. 200). É como se as mônadas fossem partes do todo, como fragmentos da história, mas que por si só carregam as informações de um todo, ou seja, para Geraldi (2014), as mônadas e as pipocas são recortes, são flashes do cotidiano escolar capazes de contar a vida na escola.

Um indicativo importante apresentado nos livros sobre pipocas é que o texto da pipoca revele algo inesperado, algo que nos surpreenda. Wanderley Geraldi (2014) diz que as pipocas são como crônicas do cotidiano, que, no caso, contam sobre o universo escolar e são escolhas do narrador. Podem ser sobre acontecimentos

extraordinários ou coisas extremamente ordinárias, mas que, ao estourarem feito pipoca, nos surpreendam.

E por falar em surpresa, esse foi um dos aspectos mais discutidos coletivamente no Nozsoutres. Dois pontos, em especial, fizeram-me ficar com a “pipoca” atrás da orelha. O primeiro diz respeito a um fato que está para além da escrita das pipocas pedagógicas, pois demonstra o quanto vivemos numa sociedade adultocêntrica. Esse ponto é a surpresa tantos dos autores quanto dos leitores em relação aos dizeres e saberes das crianças.

Imagino que quando nos surpreendemos com algo é porque não estávamos esperando por aquilo. Parece que a surpresa surge porque de alguma forma estávamos esperando menos das crianças e dos adolescentes com quem trabalhamos. Será que esperamos menos porque não os ouvimos, de fato, em sala de aula?

Fico pensando o quanto nossas práticas pedagógicas ainda giram em torno dos adultos e dos conteúdos elaborados pelos adultos e o quanto uma simples “pipoca” pode nos fazer refletir sobre as relações entre adultos e crianças no ambiente escolar.

O outro aspecto que chamou minha atenção em nossos debates foi em relação a quem seriam os leitores das pipocas pedagógicas, pois, como escritora de pipocas, imaginava que nossos leitores seriam, provavelmente, outros professores e gestores da Educação Básica. Isso me levou a pensar que não haveria necessidade de escrever um texto com muitas explicações, que poderia ser um texto curto e o mais fiel ao ocorrido, deixando para os leitores interpretações e reflexões, pois o acontecimento narrado em si já seria suficiente para instigar os

professores a compartilhar suas experiências e reflexões sobre os temas escolares abordados nas pipocas.

Bem, era isso que imaginávamos no primeiro livro, mas, conforme o tempo foi passando, fomos recebendo a devolutiva de que o nosso público de leitores era muito maior e diversificado do que pensávamos, o que é ótimo, pois assim as pipocas extrapolaram os muros das escolas e foram para a vida. Nesse sentido a equipolência de consciências e a polivalência de vozes (BAKHTIN, 2015, p. 5) que valorizamos no interior da escola é estendida, pois engloba um número maior de leitores ao ser amplamente compartilhada.

Penso que, mesmo que o leitor seja de uma profissão fora da educação, que seja mais novo ou mais velho que nós, homem ou mulher, o que nos une, o que nos emociona nas pipocas talvez seja o fato de que grande parte da nossa sociedade tenha frequentado, mesmo que por pouco tempo, os bancos escolares, assim como o fato de todo mundo ter sido criança um dia, como na música *Saiba*, de Arnaldo Antunes, “Saiba: todo mundo foi neném/Einstein, Freud e Platão também/Hitler, Bush e Sadam Hussein/Quem tem grana e quem não tem”. Dessa feita, é criada uma cumplicidade com os leitores, pois eles conseguem compreender, imaginar e muitas vezes se emocionar, pois viveram de alguma forma nesses tempos e espaços, que é ser criança ou adolescente na escola.

Na tentativa de avançar na compreensão desse gênero discursivo que ainda está em elaboração, proponho-me o desafio de trazer uma narrativa pedagógica que escrevi há pouco tempo sobre uma experiência como professora de Educação Infantil. A ideia é analisá-la para verificar se ela pode ser considerada uma pipoca pedagógica.

Parar a torrente

Lucianna Magri

Eu estava ficando desesperada. Era uma turma agitada de Educação Infantil. Na Roda de Conversa havia sempre uma criança que colocava o pé na frente de outra para fazê-la cair, e imediatamente a turma toda pulava por cima e brincava de fazer “montinho”.

Conversei com a professora de Educação Física e combinamos de propor atividades de relaxamento para a turma, como yoga e meditação. Ledo engano; elas ficaram mais agitadas ainda.

Foi então que caiu a ficha: elas não precisam relaxar, elas precisam gastar energia.

Na manhã seguinte, não fomos para a sala de aula, mas direto para a quadra. Lá propus alguns desafios:

— Duvido que vocês deem 10 voltas na quadra.

— Agora de costas, de lado, fazendo carriola com um amigo.

Depois de bom tempo de brincadeiras, percebi que estavam mais tranquilas. Então fomos desacelerando, bebemos água, lavamos o rosto e fizemos a roda mais bonita do mundo!

Diante do que já foi apresentado nos textos sobre as *pipocas*, penso que a narrativa escolhida contemple algumas das características indicadas para o gênero textual, como ser curta, dizer sobre o universo escolar, trazer algo inesperado. Por outro lado, ela apresenta uma série de tentativas para resolver o “problema” da agitação da turma e não o relato de um único evento ou diálogo que eu tivesse tido com uma das crianças ou com a professora de Educação Física, por exemplo; na verdade,

narro meu processo de ação, reflexão e ação até chegar na roda de conversa que eu considerava ideal. Então ela não estoura como o milho para se transformar em pipoca, como num único evento; ela está mais para um bolo de milho, que requer vários ingredientes e diferentes etapas para sua confecção.

Tenho a sensação de que essa escrita condensa um pouco das minhas reflexões sobre a importância do corpo, do movimento, das expressões não verbais para a formação dos professores. Traz também minhas considerações a respeito do corpo das crianças na Educação Infantil. Fogem do gênero *pipocas*, pois eu não trouxe o outro – no caso, os outros/ crianças; trouxe minhas reflexões a partir da relação com elas, mas não as trouxe para a materialidade textual, com diálogos entre os envolvidos na trama.

Ou seja, como o relato não expõe um evento pontual que vivi, sobre uma interação com alguém, mas sim o meu percurso na elaboração de um outro olhar para a questão do corpo na Educação Infantil, ela se pode ser considerada uma narrativa pedagógica.

Assim como nas pipocas, ela traz uma surpresa, mas que, no caso, não foi o fato de as crianças terem ficado mais tranquilas depois de correrem na quadra. O inesperado foi, como eu, como professora, não havia me atentado para algo óbvio e simples que fez toda a diferença no meu modo de encarar o que vem a ser a “indisciplina” das crianças na escola.

Essa narrativa também pode revelar, de forma subentendida, uma discussão teórica que travo desde a graduação com a proposta pedagógica de Célestin Freinet.

Na época em que fui professora dessa turma, eu estava lendo um de seus livros, no qual ele usou a metáfora da força das águas que descem montanha abaixo para dizer da infância. Inclusive foi a partir desse texto que pensei no título da narrativa. Freinet dizia que:

A torrente continua mecanicamente seu curso, cada vez mais potente à medida que avança, até parecer tremendamente invencível. Com que meta? Ela não se faz a pergunta e, mesmo que a fizesse, isso em nada mudaria sua necessidade imperiosa de realizar, com uma vitalidade cada vez maior, as exigências materiais de sua corrida para o vale (FREINET, p. 15, 1998).

A compreensão da infância como uma torrente está presente na narrativa; por isso, acredito que seja uma reflexão que estabeleci na relação com as crianças. Ela revela como tomei consciência de que estava tentando conter com “as minhas mãos” a força de vinte e duas torrentes vindas em minha direção todas as manhãs. Afinal de contas, as torrentes não param, elas desviam, encontram brechas para seguir seu caminho e, quando não encontram saída, passam por cima dos obstáculos e continuam em direção ao vale.

De todo modo é um texto relevante pelo assunto abordado e que poderia servir como disparador de reflexões, tanto para a formação inicial quanto a formação continuada de professores, pois revela saberes docentes construídos a partir da prática, a partir do vivido com as crianças na escola.

Considero interessante fazer aqui neste ensaio esse exercício de reflexão do que vem a ser uma pipoca pedagógica a partir de uma narrativa minha, pois se ainda

não consigo dizer todos os aspectos necessários para definir o que é uma *pipoca*, penso que com esse tateio foi possível dizer o que *não é* uma pipoca pedagógica.

Na verdade, não foi intenção do Nozsoutres “encaixotar” esse gênero textual dentro de uma lista de definições, mas sim de fazermos um exercício coletivo de produção de compreensões provisórias, pois, assim como as crianças e as torrentes, as *pipocas* estão sempre em movimento.

Referências

ANTUNES, Arnaldo. Saiba (ao vivo). *Ao Vivo No Estúdio União Basileira de Editoras de Música - UBEM, UMPG*: 2004. Disponível em: <https://youtu.be/yhg-yXrmJgM> Acessado em: 11 de junho de 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I. A estilística*. Bezerra, Paulo. Botcharov, Serguei; Kójinov, Vadim. São Paulo: Editora 34, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre Literatura e história da cultura*. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme V. T.. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

CAMPOS, Cristina. M.; PRADO, Guilherme V. T.. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2014.

CAMPOS, Cristina. M.; PRADO, Guilherme V. T.; (Orgs.). *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2015.

GERALDI, Corinta M.G. A aposta que deu certo. In: CAMPOS, Cristina. M.; PRADO, Guilherme V. T.; (Org.). *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2014.

GERALDI, João W. O cronista e o compromisso de registro. In: CAMPOS, Cristina. M.; PRADO, Guilherme V. T.. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2014.

PRADO, Guilherme V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, Cristina. M.; PRADO, Guilherme V. T.. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PRADO, Guilherme V. T et al (Orgs.). *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2017.

PRADO, Guilherme V. T. et al. Pipocas pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. In: PRADO, Guilherme V. T. et al. (Orgs.). *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SUAREZ, D. H. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, [S.l.], v. 18, n. 50, p. 193-209, set. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500>>. Acesso em: 13 maio 2022.

Pipoca é...sendo! Sendo o que é!

Maria Natália de O. Farias¹

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito...Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos...em certa medida a compreensão é sempre dialógica.

Bakhtin (2003, p. 316)

Movimento de escutar!

Nos encontros do Nozsoutres – Círculo Narrativo de Pesquisas em Educação – o desafio proposto foi refletir e escrever a respeito das “Pipocas Pedagógicas” para potencializar algumas perguntas que temos feito entre nós, participantes de modo geral no GEPEC – Grupo de Estudos e Educação Continuada – Unicamp, e nos subgrupos que circulam essa discussão – Grupo de Terça e Grubakh – Grupo de estudos bakhtinianos, de um modo mais recorrente em seus estudos e pesquisas.

O que é pipoca pedagógica? Como surgiu e quais seus efeitos mobilizadores na formação de professores nas escolas? O que ocorre conosco quando lemos ou

¹ Mestre em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Formadora de professores no Sesi/SP.

produzimos uma pipoca pedagógica? Essas provocações se constituíram numa oportunidade de condensar minhas construções sobre a temática, escrevendo sobre ela.

A proposta surgiu a partir do contato que tivemos com a coleção de narrativas e pipocas pedagógicas escritas e compartilhadas pelos participantes dos subgrupos do GEPEC.

Na narrativa **Podemos brincar na sala de aula?** a professora Ana Luiza chamou a minha atenção por imprimir importantes provocações, trazendo luz para algumas questões da minha vida profissional que tratarei nos próximos tópicos. Ao escrever considerações sobre a leitura da escrita de Ana Luiza, acredito que minhas impressões possam ser indicativas da ideia do grupo do que seja ou não uma pipoca pedagógica. Que movimento causou em mim o movimento gerado entre Ana e seus estudantes?

Tentarei expor se, de fato, para mim o texto narrativo traz elementos do que temos conversado e tateado: é uma pipoca?

Nesse caso, explico questões consideradas no campo da docência, horizonte em que me encontro com Ana Luiza. Sim, encontro-me no horizonte de Ana Luiza na relação com estudantes. Que elementos podem ser considerados como constitutivos de uma “pipoca”? E, entre piruás e grãos, há uma explosão explodida em mim? Esse movimento de leitura dessa pipoca pode vir a ser luz porque aciona minhas memórias/consciências de professora e coordenadora na relação com os estudantes, sempre com os estudantes.

Retomo aqui o que Bakhtin diz sobre interpretação na *Teoria do Romance I* (2017, p. 54 e 55), porque eu fiz uma

interpretação que reconheço como a que ele chama de ativa ou responsiva. Ao ler o texto da professora, passo a fazer parte dele quando as palavras chegam até mim; compreendo-as e realizo uma interpretação: dou uma resposta. Escutar e responder são forças inerentes a toda participação do discurso enunciativo.

Há uma característica dialógica em escutar e responder. No movimento de réplica e tréplica, tem-se um jogo de enunciados provocadores que prevê uma construção interpretativa e responsiva.

Importante fazer considerações acerca das origens desse gênero enunciativo, das publicações das 4 edições de *Pipocas Pedagógicas*. Foram elaborações coletivas, numa perspectiva em que professores e professoras assumem uma posição em que valoram as próprias experiências, escrevendo, resignificando-as. Não é, contudo, uma publicação dos professores da universidade, indicando questões teóricas a despeito do tema. Em processo de diálogo, professores de diferentes modalidades do ensino imprimem marcações, deixam passos, rastreiam e tateiam em busca de uma forma de produzir conhecimento na docência.

Movimento a se contar

O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.

Bakhtin (2016, p. 76)

Na elaboração desta escrita, encontrei publicações em que é desenvolvido um processo de compreensão das

concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas da pipoca pedagógica, marcando assim um alargamento nas minhas compreensões a respeito dessa prática (oral e escrita) viva, real, que presencio sobretudo no Grupo de Terça e no Grubakh.

Na publicação *Saberes Transgredientes* (SERODIO; SOUZA, 2018), Prado e Serodio (2018), mergulhados nas práticas das escritas de narrativas, trazem como premissa a ideia de experiência. Argumentam que, com as contribuições tanto da obra de Bakhtin quanto do Círculo, a experiência é vista como conceito-conhecimento, fenômeno da singularidade concreta do acontecer (p. 146). Portanto, as narrativas se constituem numa “materialidade textual para compreender o conhecimento que se dá na experiência...”(p. 147). Acrescentam ainda que, embora a experiência seja irrecuperável – pois do mundo da vida, o mundo em que todos vivemos –, escrever esse vivido é um modo de organizá-lo esteticamente e de modo transgrediente, mas mesmo assim constituído de saberes da experiência singular, única e irrepetível (p. 147).

Nesse ponto, a *pipoca* é então compreendida pelos autores como crônicas interpretativas do vivido de quem escreve e expressam forças de sentido singulares de uma explosão.

São, portanto, as vozes dos docentes, aquilo que querem contar, aquilo que lhes acontece, os inquieta, os incomoda, os encanta, os deslocam, os espantam.

São histórias contadas numa ambiência educacional. Ao serem narradas, provocam reações inesperadas em quem as ouviu, em quem as contou, quem leu, quem escreveu. É a presença da palavra dita, ouvida, lida e

escrita, tomada sem álibi em ato responsável. A palavra como expressiva dos acontecimentos do cotidiano, da vida que se vive e do que dela se quer narrar.

Esse movimento de narração é um questionamento da cultura docente em que o professor executa programas curriculares elaborados por pesquisadores e técnicos acadêmicos sem qualquer relação com a escola. Na escrita da pipoca pedagógica, a professora é colocada em frente a si mesma no horizonte dos estudantes, para contar suas histórias.

A última edição, em 2017, *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*, traz a ideia (Prado, et al, 2017, p. 11,) de que as pipocas pedagógicas “são narrativas escritas que, pela sua natureza discursiva, realizam uma convocação ao outro para uma conversa”. O que acontece com o leitor que ouve ou lê e responde? Destaca-se, dessa atividade leitora, um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003). Só o outro possibilita olhar do lugar dele o meu lugar. Como dizem os autores desta edição:

(...) a cada ano que produzimos um livro de pipocas pedagógicas, vamos nos aproximando de um modo de dizer a respeito do que este gênero nos possibilita expressar. A partir desta produção, este nosso “ato responsável” (BAKHTIN, [1920-1924] 2010) de narrar, busca contribuir com o diálogo sobre as pipocas pedagógicas. (PRADO et al., 2017, p. 20)

Já na matéria *Registro Pedagógico: você conhece a pipoca pedagógica?*, publicada no site *Nova Escola Gestão*² em 2019,

²<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2238/registro-pedagogico-voce-conhece-a-pipoca-pedagogica>

“Pipoca Pedagógica” é um registro de experiência ocorrida no cotidiano do trabalho docente que a/o docente deseja contar. É comum no ambiente escolar que, em momentos informais, a/o docente queira contar mais daquilo que não contaria em outros espaços e tempos.

A Pipoca Pedagógica assume esse lugar do informal, foge dos tempos e espaços escolares que objetifica a língua, enquadra as ações. Traz também questionamentos à cultura escolar, na qual o professor se envolve com escritas mais formais e técnicas, como, por exemplo, o diário de classe. Como coordenadora pedagógica, eu percebia que os professores adotavam um caderno de registro pessoal.³

Outra característica apontada no artigo é que o gênero se aproxima da literatura, escapando dos textos mais técnicos que o sistema escolar acaba exigindo do/da docente: “É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo”, diz Barthes (2019), que potencializa os processos formativos, reverberando em atos responsáveis, em escutas igualmente alteritárias no campo escolar.

Em síntese, a partir das elaborações dos participantes das publicações citadas, é importante compreender o que orienta o chamamento aos profissionais das escolas: o registro da experiência cotidiana escolar, a posição axiológica/excedente de visão e a abertura infinita aos leitores. São considerações que permeiam minha leitura

³ Na minha dissertação de mestrado, tomo esses cadernos para compreender as relações de ensino da língua com os estudantes, com destaque a escolha das leituras realizadas na sala de aula. Na época não discutíamos o gênero pipoca pedagógica.

do texto da professora Ana Luiza. Partindo dos diálogos acima, exercito o meu sentido-olhar na produção da professora para compreender minha posição reflexiva a respeito do que estamos dialogando: “O texto é uma pipoca pedagógica?”.

Movimento a se ler...um deslocamento possível

Este fato do meu não álibi no existir que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de um modo singular e único... Este reconhecimento da minha participação no existir é a base real e efetiva de minha vida e do meu ato.
Bakhtin ([1920-24] 2017, p. 97)

Desenvolvo neste tópico minhas impressões e compreensões da leitura da narrativa de Ana Luiza e em que aspectos me oriento para expor essa interpretação.

Li todas as narrativas que foram ofertadas nos diferentes grupos do Gepec e, após quinze dias, retornei a elas. Meus olhos se fixaram um tempo maior na narrativa: “Podemos brincar na sala de aula contada pela professora Ana Luiza”. Como professora de quarto ano, ela conta um evento/acontecimento num certo momento da aula.

Podemos brincar na sala de aula?

Ana Luiza Tayar Lima⁴

Iniciamos o segundo bimestre, e a turma do quarto ano do Ensino Fundamental com trinta e cinco alunos ainda estava bastante agitada. Nossos combinados do início do ano pareciam não ter mais funcionalidade. Eu precisava pensar em como conquistá-los, como fazer das nossas horas juntos momentos de aprendizagem e trocas de experiências. Foi naquele momento que lancei o desafio:

— Teremos uma vez na semana cantos de atividades diversificadas e também em outro dia momentos de reflexão sobre o que está dando certo na nossa sala e o que temos que modificar. O que acham?

Kauê olhou desconfiado e disse:

— Cantos de atividades como tínhamos no primeiro ano? Com jogos e brincadeiras?

— Sim, respondi.

Lais sorriu e indagou:

— Mas estamos no quarto ano. Podemos brincar na sala de aula?

Vitor, mais do que depressa, falou:

— Claro que sim, não estão vendo que a professora está querendo nos deixar felizes?

Antes que eu pudesse continuar, Milena gritou lá do fundo:

— E assim aprenderemos mais as outras atividades.

A turma toda fez silêncio; no olhar de cada um havia um sorriso.

⁴ Mestranda em Educação Escolar da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora nos Anos Iniciais do Governo Estadual de São Paulo.

Naquele dia percebi o quanto nos esquecemos que na escola estamos lidando com crianças. E a proposta foi um sucesso.

Chama a atenção na narrativa de Ana Luiza o reconhecimento de que os combinados com a turma não se sustentam por muito tempo, como orientações coletivas para o desempenho da turma nas atividades propostas. E, naquele momento, a professora lançou a sua palavra. Reconheceu que combinados coletivos não são eternizados, mas provisórios e fluídos. Reconheceu que precisam ser recolocados na roda para que os sentidos sejam renovados.

Em minha experiência profissional esse tema se tornava uma queixa recorrente. Alguns profissionais, por características e estilo profissional, entendiam as dificuldades nas relações de ensino-aprendizagem pela falta de concentração dos alunos, a qual consideravam indício de ausência de *disciplina*. Confesso que isso me causava muita irritação, porque o meu olhar “de fora” enxergava outras situações a serem consideradas. Ao mesmo tempo, essa irritação precisava ser tomada como um processo de elaboração que a transformasse em plano de trabalho, formação que ocorria na escola, levando em conta essa realidade “nua e crua”.

Em grupos de formação, eu ouvia diversas sugestões de pauta e muitas vezes compreendia que certas situações exigiam uma rede externa de apoio além do que a escola poderia proporcionar. Percebia que esse tema concentrava boa parte do plano de trabalho da escola, uma vez que é multidisciplinar e intergeracional. Um tema sintomático, que trazia outros tantos para a roda a serem considerados.

Assim, Ana Luiza oferece uma possibilidade de enfrentamento de algo que pode se tornar uma “tempestade” na escola e em turmas localizadas.

Percebo que Ana Luiza ensina que combinados se inserem na estrutura pedagógica da rotina de trabalho do docente, fazem parte do plano de trabalho, ensinam tanto o professor como os estudantes. Fazem parte da roda da conversa. Fazem parte de uma orientação, dada a palavra dos sujeitos em relação. Fazem parte do uso que se faz da língua: situada, viva, real, em comunhão com os estudantes. Portanto, a língua não está enquadrada, mas circula no contexto escolar, situando tanto a professora como os estudantes. Ana Luiza apresenta um sentido não “professoral”, mas humano, porque estende seu olhar pelo grupo de estudantes no sentido de desejar que o desejo deles seja um fator importante nas escolhas que realiza. Mesmo já tendo negociado com o grupo, vê a importância de reavaliar, destecer, e tecer novamente, refazer os caminhos, os combinados, renegociar os sentidos!

A escrita condensa dois núcleos de sentidos que espalham feixes de luz para quem está neste círculo valorativo: *o reconhecimento de re-organizar o contrato didático*, condição para que as propostas sejam reais e efetivas com os estudantes; e a *orientação metodológica associada à questão do brincar com o aprender*. Milena sabe disso porque, como estudante, viveu a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É na voz dela, a partir da provocação da professora, que se realiza um chamamento! Afinal, quem disse que brincar também não é aprender? Esse chamamento é a alegria do encontro. O encontro de Milena com a possibilidade de outro jeito de viver e aprender na escola. A *alegria do encontro* torna a

escrita da professora Ana Luiza, que traduz o vivido contado, uma pipoca pedagógica.

É na voz de Milena que encontro ressonância das vozes dos estudantes que dá o tom da explosão em mim, leitora. Minhas memórias ativam as memórias da professora e da coordenadora que sou, oferecem-me possibilidades de que passado, presente e futuro se formem numa unidade na minha consciência na relação com os outros. Compreendo então que as relações humanas precisam ser pensadas e investigadas num campo da atividade humana! Esse campo da atividade humana é do trabalho docente, numa ambiência formativa e educacional. O uso que se faz da língua, tanto falada quanto escrita, acontece a partir das relações humanas.

Bakhtin, em *Gêneros do Discurso*, afirma que os enunciados concretos marcam um fluxo da comunicação humana. "...cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso." (BAKHTIN, 2016, p. 12). Aqui na pipoca pedagógica há outra dimensão da língua, dimensão que desenquadra, desengaveta, entra no fluxo da palavra alheia.

Em diálogo com Barthes e Ana Luiza, as palavras proferidas e enunciadas são lançadas e explodem no caminho. E, de novo, Barthes (2019), cotejando sabor e saber: "*a escritura faz do saber uma festa*".

Até aqui poderíamos dizer que a escrita da professora Ana Luiza reúne características de uma narrativa pedagógica. É uma *narrativa pedagógica* que se caracteriza como pipoca pedagógica. Surge de uma angústia, um incomôdo da professora que revê o seu percurso e suas

propostas, o seu plano de trabalho, no qual, no diálogo, a estudante Milena dá a resposta. Essa abertura infinita da leitura do outro que me faz compreender o texto narrativo da professora como pipoca pedagógica.

O término do texto se dá na fala da estudante Milena, muito embora Ana Luiza reafirme no enunciado final do texto: *Naquele dia percebi o quanto nos esquecemos de que na escola estamos lidando com crianças. E a proposta foi um sucesso.* Compreendo que essa compreensão já estava dita na fala dos estudantes, Milena e Victor, uma vez que eles provocaram o deslocamento e surpreenderam a turma, que fez silêncio, e o silêncio provocado pelos dois surpreendeu a professora. O silêncio é provocativo de muitas interpretações. Por isso, acredito que o texto poderia ter sido finalizado na fala dos estudantes.

Sintetizando esse tópico, o texto narrativo apresentado revela núcleos de sentidos que surgem do incômodo de uma professora em relação de abertura dialógica com os seus estudantes. Revela um gênero de discurso que tem como uso social favorecer o processo de ensino e, finalmente, provoca uma abertura infinita ao leitor, cabendo a ele realizar uma interpretação, resposta que pode variar de um leitor para o outro.

Movimento de nada concluir...

O que acontece nos processos vividos expressados pela e na linguagem, interessa aos nossos estudos de narrativas tanto quando escritas no campo educacional e pedagógico, como quando escritas a partir das relações humanas entre docentes e estudantes e entre gestores e professores. Esse “entre” nos diz do ponto de tensão que

acontece no contato dessas consciências. Podemos sentir, ver e compreender no não dito a força de consciências que se estende além da professora Ana Luiza.

No meu processo de formação pessoal e profissional, esse percurso leitor de dialogar com a produção da professora Ana Luiza foi extremamente importante.

Há aqui um movimento filosófico curioso, no “pequeno”, na miudeza das relações cotidianas sendo ditas, escritas e compartilhadas no horizonte social. Há uma expansão, cujos sentidos são renovados e transformados.

A pipoca pedagógica é uma narrativa curta ou extensa que se torna “escrivível” pelo profissional numa ambiência pedagógica/educacional e cotidiana. Explode, tornando explícito o movimento de compreender o vivido, o que convoca o pensamento tanto de quem a lê como de quem a escreve, como Bakhtin (2017, p. 59) observa em *Metodologias das Ciências Humanas*: esse movimento implica o envolvimento do ser expressivo e falante.

O contado pela professora e narradora Ana Luiza convida a refletir a respeito do brincar, do aprender na escola, mas também sobre a organização pedagógica que implica considerar os eixos que integram a formação integral dos estudantes. Conduz também a pensar na tensão com que os docentes lidam todos os dias entre um currículo prescrito ou um currículo construído em constante diálogo com estudantes e colegiados organizados da escola.

Percebo também, ao ler a pipoca da professora e narradora Ana Luiza, a força dos diálogos que traz perto dos meus olhos as vozes dos estudantes. Acredito que a pipoca é uma pipoca “escriturada” quando observo em

sua composição a força de enunciados e palavras que se apresentam em forma de réplicas e trélicas. Observo também que essa pipoca se configura como uma interpretação do vivido por quem escreve. A pergunta que me permito fazer é se a pipoca é, quando vivida, ou se torna no ato da escrita, uma vez que a escrita é uma criação do autor-narrador, que, por conseguinte, é esse o autor do autor da vida vivida.

Ao entender que a convivência precisava de uma força, Ana Luiza se angustiou, porque pretende e deseja que os estudantes possam construir sentidos das experiências vividas coletivamente. Aponta a eles o brincar como uma possibilidade de construção mais humana e relacional. E obtém respostas.

Meu processo leitor com o texto narrativo de Ana Luiza desencadeia comunhão com o contado, porque passo a fazer parte da história; não somente um reviver de minha própria história em sala de aula, as tensões e possibilidades na relação com os outros, mas um renascimento no tempo presente.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciado dia 07 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo. Contrix, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M.. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição Russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M.. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição Russa Serguei Botcharov. São Paulo: editora 34, 2017 (1ª edição).

BAKHTIN, Mikhail M. *Teoria do Romance I.A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário: Paulo Bezerra. Organização da edição russa: Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. Editora 34, SP, 2017.

PRADO, Guilherme V. T. et al. *Pipocas Pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2017.

SERODIO, Liana A.; PRADO, Guilherme V. T.. Narrativas de Professores e Profissionais da educação – uma posição axiológica outra na produção de saberes transgredientes em educação. In: SERODIO, Liana A.; SOUZA, Nathan B. (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. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Pipocas pedagógicas: vida, escrita e leitura

Patrícia Yumi Fujisawa¹

Um começo de conversa

Minha proposta com este texto é construir compreensões, e não definições, do que venho entendendo sobre pipocas pedagógicas. Para que este ensaio não apresente aquilo que Bakhtin chamou de “um cadáver nu da palavra em nossas mãos, através do qual nada conseguiremos descobrir sobre sua situação social nem sobre o destino vital de dada palavra” (BAKHTIN, 2015, p. 68). Ou seja, para que o ensaio não se perca, não fique destituído de sentido sem a orientação de um acontecimento vivo, trago como ponto de apoio para a discussão uma pipoca pedagógica²:

¹ Mestra em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Louveira.

² GOMES (2015).

A gente já sabia, quem não sabia era você!

Roseane Gomes³

Nossa turma tinha uma educadora de apoio, Maria das Flores, era cuidadora de uma criança portadora de múltiplas deficiências. Por motivos de saúde ela não pode continuar conosco e ao se despedir presenteou a Turma do Peixe com um boneco ecológico.

Junto com ele vinham algumas orientações de cuidados: mergulhar na água, colocar num lugar iluminado, molhar todos os dias ou quando estiver seco. Como o boneco tinha um laço na cabeça, as crianças disseram que era uma menina e escolheram o nome de Belinha.

Escolhemos o local ideal para deixar a Belinha, o sol a iluminava todos os dias molhávamos com carinho esperando que seu cabelo crescesse logo. Um dia, ao retornarmos do final de semana vimos que os cabelos de Belinha cresceram muito e continuamos a cuidar, e os cabelos de Belinha continuavam a crescer... Até que, numa segunda-feira fomos muito surpreendidos: apareceram pequenas raízes no rosto de Belinha, as crianças olharam e disseram:

- É barba!
- Então não é mulher, é homem!
- Não pode ser homem; tem laço no cabelo.

Outra criança diz:

- Então é gay!
- Gay, o que é gay?
- Gay é quando homem namora homem.

³ Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora aposentada da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas.

– É quando usa coisas de mulher.

Quando a conversa já tinha se esgotado, percebi que poderia dar continuidade à aula e disse:

– Bom, agora que a gente já sabe o que é gay...

Amora, 5 anos, na sua sabedoria infantil, me interrompe e diz:

– A gente não, você! A gente já sabia; quem não sabia era você!

Nesta pipoca pedagógica, a professora Roseane narra um acontecimento vivido por ela na relação com os/as estudantes no cotidiano da escola de Educação Infantil. Por ser professora, eu também compartilho com Roseane alguns elementos desse horizonte valorativo⁴ (VOLÓCHINOV, 2018). Entretanto, não conheço exatamente o cotidiano escolar que a professora Roseane me apresenta, porque esse, singular, só ela conhece a partir da posição que ocupa. Conforme leio sua pipoca pedagógica vou estabelecendo algumas relações com os cotidianos das escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil em que trabalhei. Os acontecimentos vividos nas escolas não são iguais nem nunca serão, mas alguns pontos podem ser mais ou menos parecidos. E são esses pontos ora mais parecidos, ora mais distantes que penso serem preciosos para as pipocas pedagógicas.

Para que eu possa elaborar compreensões com essa pipoca pedagógica acerca do gênero narrativo,

⁴ Para Volóchinov o horizonte valorativo constitui-se por interesses e valores de um determinado grupo social, sempre em formação. Nesse sentido, faço uso do horizonte valorativo compartilhado com Roseane como saberes e conhecimentos produzidos com e para os cotidianos escolares.

organizarei este ensaio em três seções: a primeira é referente às relações estabelecidas na vida entre os sujeitos que partilham os cotidianos escolares; a segunda versa sobre a passagem da vida para a escrita; e a terceira, sobre a leitura das pipocas pedagógicas. É importante dizer que essa divisão em seções foi escolhida em caráter de estudo e que, fora dele, a vida vivida nos cotidianos escolares, a escrita e a leitura das pipocas pedagógicas estão entrelaçadas.

Ponto de apoio para a escrita: a vida

Pelas palavras que Roseane escolheu para narrar sua pipoca pedagógica vou despertando minhas memórias de professora e imaginando várias cenas (as crianças indo ao parque, o cuidado na rega, a cuidadora se despedindo e presenteando a turma, a curiosidade despertada com o crescimento da barba verde) até culminar na conversa com as crianças sobre os estereótipos socialmente construídos para pessoas que, na visão delas, são “gays”.

Enquanto uma professora, que não a Roseane, poderia dar por encerrada essa discussão há muito tempo, impossibilitando que as crianças falassem como achavam que um/a homossexual era ou agisse, Roseane deixou com que se expressassem e, para isso, fez uso de uma pergunta que as instigou a falar. Não que ela não soubesse quais eram os estereótipos de uma pessoa homossexual para uma sociedade machista e misógina, mas parece-me que gostaria de saber, talvez, quais eram as imagens e ideias que as crianças tinham.

Penso que para que seja possível escrever pipocas pedagógicas a condição inicial é que exista um

acontecimento que se passou dentro da escola, assim como aconteceu com a pipoca pedagógica de Roseane. Esse acontecimento também deve ter surgido entre duas ou mais pessoas, sendo que uma delas é o/a narrador/a e autor/a da pipoca pedagógica.

Quando digo acontecimento vivido entre pessoas, não basta que seja qualquer situação partilhada entre pares. O que observo nas pipocas pedagógicas são as narrativas de situações inesperadas, de falas, gestos, olhares que, comunicando algo para alguém, surgem de uma maneira inesperada. Na pipoca pedagógica de Roseane, para mim, o imprevisto esteve tanto na consideração da boneca de grama supostamente barbada como sendo, na fala das crianças, “gay”, quanto na fala de Amora, que inverte a conversa e diz que quem não sabia de nada era a professora.

Para que seja possível considerar as falas, os gestos ou os olhares como inesperados, imprevistos e, sendo inesperados e imprevistos, querer dar continuidade a eles, contando a outros/as o que viveu, penso a escrita das pipocas pedagógicas como um ato ético responsável (BAKHTIN, 2010) do/a professor/a. No mundo da vida, possivelmente Roseane não só ficou surpresa com o ineditismo do acontecimento, mas se pôs a narrá-lo, dando a ver uma pipoca pedagógica que atingiu outras consciências quando compartilhada com outros/as profissionais da educação.

Ponto de apoio para a reflexão e a formação: a escrita

Conforme entendo com Bakhtin (2016) acredito que não posso enunciar que hoje *aconteceu* uma pipoca

pedagógica na escola de Roseane, mas diria que hoje aconteceu que as crianças viram a grama crescendo em uma região do rosto da boneca que usualmente cresce barba. Ficaram intrigadas, pois usualmente barba é uma característica masculina e, por fim, decidiram que a boneca tinha barba porque era homossexual.

Dessa maneira, a meu ver, quando Roseane narrou e passou esse acontecimento com as crianças vivido no mundo da vida sob o seu olhar expresso na linguagem escrita, constituiu um gênero secundário: uma pipoca pedagógica.

Os gêneros secundários, segundo Bakhtin,

incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Estes gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Nesse sentido, as pipocas pedagógicas, ao incorporarem enunciados verbais e não verbais (gêneros primários) que surgem entre professores/as, estudantes, coordenadores/as, diretores/as e funcionários/as na escola, constituem-se em um gênero secundário complexo e potente para a formação profissional.

Ao acionarem os acontecimentos da vida, as pipocas pedagógicas são constituídas por, ao menos, duas personagens. Uma personagem que narra e participa do acontecimento vivido na escola e outra/as personagem/ns que estão em relação com a primeira, também

participantes do acontecimento. Sendo que essas outras personagens são sempre aquelas que, quase sem querer, quase sem esforço, fazem com que o/a narrador/a amplie o olhar para o ponto que tinham em comum.

Alguns outros elementos me parecem importantes e constituintes das pipocas pedagógicas, como passagens que remetam e construam a imagem da escola – por isso o “pedagógica” depois de pipoca – e não a qualquer espaço partilhado entre sujeitos. Uma breve contextualização, que não se constitui em uma descrição minuciosa do local, do tempo, dos/as estudantes, mas o narrar de uma apresentação do cronotopo⁵ (BAKHTIN, 2018) em que o acontecimento está inserido.

Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado (BAKHTIN, 2020, p. 63-64).

Por isso, mesmo que o/a leitor/a da pipoca pedagógica saiba de antemão que se trata de um acontecimento vivido na escola entre sujeitos que

⁵Bakhtin chama de cronotopo a interligação entre as relações de espaço e de tempo que foram esteticamente e artisticamente incorporadas na literatura. Faço uso de sua definição, a fim de ressaltar o cronotopo das pipocas pedagógicas como singulares, dada a irrepetibilidade da vida e das relações vividas nos cotidianos escolares.

partilham de um mesmo espaçotempo (CERTEAU, 2011), ainda assim existem singularidades importantes a serem destacadas. No caso da pipoca pedagógica da professora Roseane, o cronotopo (BAKHTIN, 2018) constituía-se por uma escola de Educação Infantil, os cuidados diários da Turma do Peixe com a boneca e as falas das crianças sobre um assunto em comum.

Ponto de apoio para a escrita: a leitura

Orientando-me para a leitura das pipocas pedagógicas, mas sem desconsiderar a escrita, tampouco os cotidianos das escolas, outro ponto que considero importante a tratar nesse ensaio é a ideia de que as pipocas pedagógicas oferecem um convite ao/à leitor/a para que ele/a continue a narrativa, para que ele/a se envolva com as pipocas pedagógicas.

Diferente de outros gêneros secundários, como uma fábula, por exemplo, que apresenta uma moral e que encerra as possibilidades de outras interpretações para o que se leu, ou de um texto instrucional, constituído por um passo a passo do que deve ser feito para se chegar a determinado acabamento, com as pipocas pedagógicas me parece que o/a leitor/a tem um papel ativo e essencial. É ele/a quem continua a leitura para além do que leu e que estabelece qual seria a “moral” ou, melhor dizendo, quais são as relações que fazem com o narrado nas pipocas pedagógicas e com a vida vivida por ele/a na escola com os/as estudantes.

A leitura da pipoca pedagógica escrita por Roseane me fez questionar uma prática que tenho com os/as estudantes de perguntar “Por que acham tal coisa?”.E,

muitas vezes, faço a pergunta apenas quando o disparador dela foi algo que considero “errado” para que, respondendo a minha pergunta, os/as estudantes expressem aquilo que pensam e elaborem outras compreensões. Pouco questiono quando concordo com eles/as. Será que esse movimento de perguntar também não seria importante em situações de concordância?

Ponzio (2020) afirma que “a leitura propriamente dita, isto é, um relacionamento efetivo com o texto, começa quando em relação a ele se realiza uma atitude de compreensão responsiva” (p. 100). Ou seja, a leitura é muito mais do que a decodificação das letras em palavras e das palavras na formação de frases. As compreensões responsivas ocorrem quando o/a leitor/a relaciona aquilo que leu com aquilo que vive e/ou pensa. E, para que esse ato de elaborar compreensões seja viável, acredito que existe a necessidade do/a autor/a não encerrar as possibilidades de leitura em um ponto. Penso que quando há muita explicação, muito detalhamento, quando o/a autor/a conduz o/a leitor/a a seguir por um único caminho de pensamento na tentativa de encerrá-lo em uma única visão, a pipoca pedagógica perde a potência de alcançar os/as diferentes olhares e compreensões.

Considerar o/a leitor/a como participante da escrita, acredito, nem sempre é uma tarefa fácil. Exige do/a autor/a e do gênero escolhido uma abertura, não uma dominação de todas as formas de escrita de conteúdo temático, estilo e construção composicional, mas uma escrita de maneira a dar a ver uma relação entre

consciências equipolentes⁶ (BAKHTIN, 2013) entre as personagens, o/a autor/a e o/a leitor/a. Se Roseane tivesse, por exemplo, encerrado sua pipoca pedagógica com uma explicação para o ocorrido, pontuando explicações e dando a entender que o/a leitor/a não fosse capaz de compreender “corretamente” o narrado, o texto seria outro. E, sendo outro, talvez não desse a mim, leitora, esse gostinho de “quero mais” que a pipoca pedagógica deu; talvez, ainda, eu não conseguisse alcançar a compreensão responsiva (PONZIO, 2020) de questionar o uso que faço de perguntas para os/as estudantes.

Outro ponto que me chama a atenção nas pipocas pedagógicas é o trabalho com a linguagem verbal escrita. “Quando homem namora homem”, “quando usa coisa de mulher”, “quando nasce barba, mas tem laço na cabeça”... Conforme Roseane narra as respostas das crianças, eu, leitora, fui construindo uma expectativa do que viria depois de cada fala das crianças, fui alimentando uma curiosidade, uma vontade de saber o encaminhamento que a professora teria para a conversa.

Ponzio (2020) afirma que “um elemento importante na leitura de um texto é a criação de expectativas. O próprio autor do texto se preocupa em criá-las, prevendo, antecipando, prevenindo as reações do leitor” (p. 99). Quais interlocuções Roseane faria com aquilo que as crianças disseram sobre uma pessoa homossexual? Será que faria outra pergunta que as instigasse a pensar sobre essas imagens que tinham? A professora ou a criança teria a última palavra?

⁶ Consciências equipolentes são, de acordo com Bakhtin, aquelas que participam do diálogo em pé de igualdade absoluta. (BAKHTIN, 2018, p. 5)

Roseane termina sua pipoca pedagógica trazendo a fala de Amora, como a última fala da narrativa: “A gente já sabia, quem não sabia era você!”. Sim, era a professora que não sabia como se comportavam os homossexuais e não as crianças. Afinal, as crianças criaram várias hipóteses, expuseram suas considerações e a única pessoa que havia demonstrado desconhecimento, elaborando uma pergunta, havia sido a professora.

Amora quebrou a expectativa que eu tinha de que a professora conseguiria contornar os estereótipos ditos pelas crianças, encaminhando a discussão para o não uso da palavra “gay” ou, até mesmo, o preconceito envolvido nas falas. Entretanto, Amora foi sábia em sua colocação e viu a pergunta da professora de um outro ponto de vista. A criança resguardou-se e responsabilizou a professora por sua dúvida.

Algumas últimas palavras

Penso que a importância de escrever e ler pipocas pedagógicas é deveras grandiosa. Fazer com que situações vividas nas escolas adentrem na corrente verbal (VOLÓCHINOV, 2018) daqueles/as que lá estão todos os dias – e me incluo nisso – é potente. Potente para que possamos dar um passo além de onde estamos, desvencilhando-nos de verdades prontas, de uma única maneira de ver um determinado ponto, ampliando as nossas visões de mundo para e com os olhares dos outros, que sempre alcançam mais do que os nossos.

Tenho que a escrita de pipocas pedagógicas constituiu-se como um ato ético (BAKHTIN, 2010) que traz os

acontecimentos inesperados vividos nos cotidianos escolares como forma de resistir a uma única visão de escola.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2020, p. 20).

E é na escrita e na leitura das pipocas pedagógicas, é na elaboração constante de compreensões acerca do vivido na escola, é no apreender os olhares que me movimentam que estou a construir e experimentar esse gênero discursivo, porque, parafraseando Amora, sim “eu ainda estou tentando saber” o que são as pipocas pedagógicas. Porque querer caracterizar sem definir um modelo do que é um gênero discursivo, como usualmente as escolas fazem, não é tarefa simples.

Concordo com Ponzio (2020) quando diz que “quanto mais uma coisa está dentro de nós ou quanto mais estamos dentro dela, mais somos envolvidos em uma prática, em uma experiência, em uma sensação, e menos a sabemos definir” (PONZIO, 2020, p. 123). Não sei ainda definir com exatidão como se caracteriza o gênero discursivo pipoca pedagógica, mas sigo tateando e tentando elaborar compreensões com as muitas conversas com os/as participantes do Nozsoutres, com o apoio de Bakhtin e do Círculo, com a leitura das pipocas pedagógicas escritas por Roseane, por professores/as e por mim.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I*. Estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018a.

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

CERTEAU, Michel de. *As artes de fazer: invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Roseane D.. A gente já sabia, quem não sabia era você! In: CAMPOS, Cristina M.; PRADO, Guilherme V. T. (orgs.). *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PONZIO, Augusto. *Livre mente: processos cognitivos e educação para a linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin N.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929], 2018.

A pipoca que estoura diante de olhares que se encontram

Paulo Cesar de Campos¹

Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir o pensamento abstrato.

Bakhtin (2017, p. 84)

Este é um breve ensaio que tem como objetivo apresentar algumas experiências e compreensões construídas com a leitura e a escrita de pipocas pedagógicas como professor de arte na relação com outros professores e com estudantes e pelo diálogo com professores envolvidos com a pesquisa narrativa em educação.

Tomando a imagem da pipoca (alimento) para falar da *pipoca* (gênero do discurso), a palavra “estouro” me parece “cair” muito bem pra começar a refletir sobre a atividade da criação estética desse tipo de texto... O estouro – rompimento da casca, transformação – pode ser visto como a semente da futura pipoca pedagógica.

Para estourar pipoca, uso sempre a panela de pressão por conta do fundo mais grosso; coloco de uma a três

¹ Mestrando em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor de Artes na Prefeitura Municipal de Campinas.

colheres de óleo e três milhos de pipoca – não dois nem quatro, quem me ensinou disse que tinha que ser assim – e ligo o fogo. No momento que estourar o terceiro milho, coloco o restante dos grãos e tampo a panela, sem a pressão, claro. Quem me ensinou garantiu que se fizer assim, seguindo os passos direitinho, não fica nenhum piruá na panela; só pipoca branquinha, fofinha por dentro e crocante por fora. Às vezes dá certo; outras, não.

Penso no estouro como resposta ao meu ato: o outro que responde com o “inesperado” (BAKHTIN, 2018, p. 119), que apesar de singular e inusitado do meu lugar na vida, eu não poderia prever, mas é esperado pelo gênero pipoca.

O inesperado vem da visão de mundo do outro, cujo horizonte não coincide com o meu. O *outro* é o calor que estoura a pipoca/*pipoca*, mas, diferente da chama do fogão, eu não tenho controle sobre ele.

A pipoca, quando estoura, pula. E se a gente estiver olhando bem de perto pra panela, a gente pisca por reflexo, e talvez, recue um pouco.

O estouro, oferecido pelo outro, desconstrói o “eu”, autor-homem com suas autossensações, no sentido de quebrar a casca, de fazer alcançar certo distanciamento de si, arrebatado pela palavra alheia, o que possibilita contemplar “um” todo dessa relação de fora. Claro que isso só se torna possível na atividade estética, quando damos acabamento ao acontecimento – a escrita da pipoca pedagógica –, pois, no momento do acontecimento, no ato, estou ali vivendo, com meu corpo, meu horizonte e com o outro diante de mim, respondendo, me surpreendendo e “piscando meus olhos” (como na cena da contemplação da panela).

Essa “surpresa” frente à capacidade do *outro* de responder soa até um pouco estranha, subjugadora talvez – é óbvio que o outro não pensa/age como eu –, mas é que a resposta, de uma/um aluna/aluno, que estoura e surpreende não é uma resposta qualquer. Essa resposta tem como horizonte em comum a escola e valores ligados ao ensino. Essa não é uma resposta direta a algo que foi enunciado, possível de ser antecipada; essa – a palavra do estouro – é uma resposta transgrediente, que se liga aos signos interiores do/da professor/a, criando excedentes quase sempre de forma imediata, gerando “a festa de renovação dos sentidos” dita por Bakhtin em *Metodologia das ciências humanas* (2011, p. 410). Aí reside a quebra da casca durante o acontecimento.

Um pipoqueiro diria: *Preciso escrever sobre isso!*.

Mas o estouro em si, no ato, ainda não é a *pipoca*; ele precisa ganhar uma forma estética (a narrativa) elaborada pelo **autor-criador**.

Podemos dizer também que a pipoca pedagógica não é o acontecimento, mas a narrativa esteticamente elaborada que conta o acontecimento.

Hoje posso dizer que compreendo as pipocas como pequenas crônicas que apresentam acontecimentos cotidianos da escola, trazendo como herói o *outro*. Trata-se de gênero do discurso, no qual o professor, tomado pela emoção-volição que tais acontecimentos moveram, narra acontecimentos para ele tidos como inusitados – em geral proporcionados pelo *outro*, pelos estudantes (BAKHTIN, 2017). O inusitado parte da fala do aluno no acontecimento na vida, na relação com o professor, mas ao escrever, no acabamento estético (discursivo) em que o professor vai construir a entonação no texto, é possível perceber o tom

emotivo-volitivo na pipoca, na correlação imanente dos enunciados com a vida vivida e com posição axiológica do autor diante da palavra alheia (inusitada).

É o discurso cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017) que faz brotar as sementes para a futura pipoca pedagógica; é ele que quebra o discurso oficial, o planejamento, as construções enrijecidas da escola. Na voz dos estudantes se encontram as palavras que enfrentam o que é dado como oficial, mas essas vozes muitas vezes são abafadas ou caladas. Esse ponto me faz lembrar do ato responsável bakhtiniano e da importância da escuta responsiva para a diversidade de vozes dentro da escola. Não somente uma escuta que objetiva respostas para nossas palavras, em geral palavras-pedagógicas (armadilhas do eu-professor que se ilude, achando que sabe ou que deve saber mais), mas uma escuta do outro e um olhar que, fora do nosso lugar, vive a escola; uma escuta alteritária, centrada na relação entre sujeitos, considerando a “multiplicidade das consciências equipolentes” (BAKHTIN, 2018, p. 5), independente de qualquer condicionante. Por equipolência compreendo a mesma capacidade, horizontal, de valorizar e produzir sentidos.

Bakhtin (2015) ao interpretar a obra de Dostoiévski, mostra que há espaço para todas as vozes das personagens; ainda que haja nuances, nas personagens é possível perceber uma horizontalidade na relação entre as consciências, superando os limites de uma consciência monológica e abrindo espaço para consciências livres e imiscíveis. Segundo Bakhtin (2005), até então somente Dostoiévski tinha sido capaz de construir esteticamente uma multiplicidade de consciências equipolentes que estão em “pé de absoluta igualdade”. Cada personagem,

ainda que divida o mesmo espaço com outras personagens na obra, com as quais convive e interage, representa um determinado universo, sem que este se sobressaia ou se ofusque diante de outro. As consciências equipolentes das personagens leva Bakhtin a nomear de romance polifônico o tipo de romance de Dostoievski. Conforme estudamos no Grubakh, o conceito de equipolência adentra a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin. Ao relacionar esse conceito com a interação e a convivência entre professor/aluno, quero marcar a busca por esse lugar de “pé de igualdade” no valor entre nossas consciências, no qual o conteúdo nos move, mas é a nossa relação que nos orienta.

Nesse sentido, podemos pensar no tom emotivo-volitivo como tensão que nasce do que esteticamente, eticamente e cognitivamente nos afeta diante do inusitado que parte dos estudantes e que, ao mesmo tempo, coloca-nos ativos em resposta a eles e à nossa posição axiológica diante deles. Eis aqui uma característica que percebo ser muito presente no gênero pipoca pedagógica.

O professor escreve por necessidade de dar uma forma estética a um evento da vida, ao ato, nesse sentido, o tom emotivo-volitivo do ato na vida, ou seja, aquilo que me move, indicando “exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento” (BAKHTIN, 2017, p. 91).

Aí reside um aspecto formativo desse gênero: a palavra do estudante que nos afeta na vida é o acontecimento que transforma algo em nós. Então escrevemos na tentativa de dar materialidade ao vivido, expressando de outra forma a responsabilidade e a

singularidade única e reconhecida enquanto autores-criadores do ser-evento “a minha verdade [*pravda*] da situação.” (BAKHTIN, 2017, p. 95).

A partir desse movimento, uma possibilidade outra se abre, que é a de ver-se de fora da situação ao elaborar um discurso de gênero secundário (VOLÓCHINOV, 2018) para dizer de um discurso primário, vivido na vida. Esse exercício faz com que o ato da escrita, enquanto escrita-evento (SERODIO; PRADO, 2017), torne-se constituído para o autor-criador e, à medida que cada palavra é escolhida, orienta a próxima para dizer o que se quer dizer. Coloca o estudante e o acontecimento diante do espelho novamente, com a voz do herói, apoiado em nosso ombro (BAKHTIN, 2019), ativamente, olhando também para o texto e confrontando o autor-criador:

—*Como você vai contar o que eu fiz com você?*

Esse se torna um poderoso momento para “espreitar a minha imagem em ausência”, como escreve Bakhtin (2019, p.) em *O Homem ao Espelho*, principalmente pelo fato de que na *pipoca* o outro é muito maior, o outro é o princípio do desencadeamento sígnico-constitutivo que estourou diante dos nossos olhos.

O olhar dos/as estudantes pode vir a ser um olhar para si em desdobramento, no qual podemos nos perceber diante delas e deles com nosso ato, nossos enunciados e nossa posição axiológica, não como um reflexo no espelho, mas como uma espreita com certo distanciamento, em que no brilho dos olhos vivos e respondentes deles e delas, como um prisma que nos presenteia com uma diversidade de mundos existentes e que estão por se constituir, podemos ter uma percepção

das relações espaço-temporais, conteúdo-sentido e de valores em jogo.

Como fixar esse olhar... esses momentos emotivo-volitivos centrais, “eu, o outro, e eu-para-o-outro” (BAKHTIN, 2017, p.115)? Como dar materialidade a um acontecimento do cotidiano escolar que forjou espaço entre inúmeros outros acontecimentos que estavam ali pulsando, encontrando brecha na escuta responsiva de professores receptivos para as minuciosidades/preciosidades do cotidiano, como que em um olhar orientado para os “Mundos Pequenos”, de Manoel de Barros?

Mas esse “como” é singular; por isso, é preciso ler cada pipoca pedagógica, única e irrepetível, assim como as personagens que nela se fixam e, ao se permitir uma interpenetração de sentidos, interpretá-la.

Música urbana

Lilium Ricarte de Oliveira²

Parque. Fim do dia. Ju no balanço. Vai e vem. Irrrk e Ieeeerk.

Eu estava em cima do trepa-trepa ao lado. Ele sorriu e disse:

- Olha, Lili, a minha música!
- Música? - perguntei.
- É, a minha música! Ó! - sorriu e olhou para as correntes enferrujadas do balanço.

² Mestra em Educação Escolar na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas.

Fiquei tão emocionada! Uma lágrima ficou travada, querendo sair...

E, nesse momento, eu retomei um pouco da minha fé na humanidade, porque se uma criança consegue ouvir correntes enferrujadas rangendo como música, ainda temos esperança!

Liliam, a autora-criadora dessa narrativa curta, apresenta as personagens Ju e Lili interagindo no ambiente escolar até o momento em que Ju, herói do texto, chamou a professora para ver através de seus olhos e sentir a música que somente ele percebia enquanto balançava. “Olha, Lili, a minha música!”. Então, a autora-criadora buscou uma forma de enunciar o excedente de visão do mundo que a personagem Ju proporcionou a ela: emoção, lágrima e “retomei um pouco minha fé na humanidade”.

[...] nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. (BAKHTIN,2003, p. 11).

Na escrita da pipoca pedagógica, a autora-criadora, ao escolher o que se encarna como palavra e o que fica de fora do texto, impregna a obra com sua posição axiológica... Escuta, questiona, escuta novamente e mergulha com profundidade nos signos ofertados pelo herói Ju: “[...] se uma criança consegue ouvir correntes enferrujadas rangendo como música, ainda temos esperança!”. Ela diz que escuta e escuta e questiona? Não,

sou eu que assim valorizo sua personagem! Na imagem ofertada pela autora é possível perceber que sua pergunta é interessada. A pergunta interessada – não interesseira, objetificante – é coisa rara na vida, necessária na escola e fundamental para o exercício da alteridade.

Neste tempo de experiências com a escola e com o ensino das linguagens artísticas, posso dizer que o aluno sabe quando seu professor está interessado em saber o que ele tem a dizer. E, quando o professor escreve o que o aluno disse, esse interesse é duplamente confirmado.

Nas aulas de Artes é fundamental, dentro da perspectiva da estética da alteridade, que a relação entre professor e aluno seja equipolente, assim como a relação entre a atividade estética deles e a dos artistas que tomamos como referência. Aprendi isso com a filosofia da linguagem bakhtiniana e, com isso, posso dizer que hoje a grande luta que travamos (estudantes e eu) tem sido a busca por uma relação de alteridade como alternativa para possibilitar uma relação dialógica e responsável entre a arte como campo do conhecimento, da cultura, e da vida vivida e compartilhada como interação entre os sujeitos.

A partir da perspectiva da alteridade, as pipocas pedagógicas se assemelham à criação de outras obras artísticas no sentido de afigurar (PONZIO, 2019) a realidade pelo ponto de vista do outro. A afiguração em contraste com a representação pode ser percebida pelo ato de narrar os acontecimentos, buscando realocar o centro de valor humano apresentado no texto para fora do autor, o que seria uma descrição dos acontecimentos (representação) posicionando esse centro na personagem, narrativamente.

Ou seja, na forma artística da pipoca pedagógica é possível vislumbrar o ambiente escolar pelas lentes das personagens, pois o autor cria um distanciamento, ainda que narre algo que lhe aconteceu, que torna possível a entrada do leitor na obra. Quando a personagem fala, com a capacidade de se situar lado a lado com o criador (e aqui estou falando da forma estética dada ao acontecimento da vida), ela (a personagem) pode discordar, surpreender e até rebelar-se contra esse autor. Essa inversão de lentes é que geralmente resulta, quando lemos coletivamente a pipoca pedagógica de uma colega, em enunciados como “eu faria diferente”, ou seja, “eu responderia a esse outro centro de valor, apresentado pelo autor, de uma forma diferente”.

Responderia com a minha vida ...

— *Pronto ... entrei na obra.*

O professor narra, mas “dos meus [seus] olhos, olham olhos alheios” (BAKHTIN, 2020, p. 51). Pensando na materialidade, ou seja, da pipoca pedagógica como gênero do discurso do cotidiano escolar, e na atividade estética de criação do texto propriamente dito, pode-se dizer que a *pipoca* estoura quando a excedência alcançada da extralocalidade em que o autor-criador se coloca para dizer o que o outro lhe disse se mantém aberta, desmontando a unidade do eu, da identidade e do pertencimento, para que o leitor entre no texto com seus olhos, ampliando sua força para afigurar a vida na escola. A afiguração em relação à obra artística é citada por Ponzio (2019).

A obra artística, de fato, não considera as coisas como o eu diretamente as vê e as vive nos confins do próprio mundo,

nos confins do próprio corpo individual, da própria arquitetônica, aquela que tem o eu como centro.

A obra artística mostra, por sua vez, as coisas de um ponto de vista outro. Essa as considera, as afigura, as torna – a resa artística da obra – pelo ponto de vista dos outros (PONZIO, 2019, p. 51).

A *pipoca* sem piruá, ou seja, aquela que estoura, estoura porque possibilita que o outro (leitor) continue o movimento dialógico, atemporal, livre, no sentido de não exaurir os signos e as significações das palavras escolhidas pelo autor-criador.

Luciano Ponzio (2019), ao apresentar sua “pesquisa pictórica” na pesquisa da estética da alteridade, cita essa característica da obra aberta e livre, assim como a pipoca pedagógica que sai do âmbito da representação daquilo que o eu percebe, buscando um apoio fora e no confronto entre o outro e o eu:

Essa [a obra] requer, portanto, para sua compreensão, ser considerada dentro do contexto ao qual pertence e, ao mesmo tempo, ser liberada de tal contexto, ser liberada do tempo, do espaço e dos valores de sua contemporaneidade, exatamente para seguir, na interpretação, seu movimento de superação criativa (PONZIO, 2019, p.24).

Na pipoca *Música urbana*, a professora diz, após o enunciado final de Ju, o que as palavras dele fizeram com ela, mas os valores que ela expressa são singulares e não generalizantes. Ela traz, com suas palavras, a falta de esperança que sentia transformada pelo olhar do outro para a música do balanço, para o acontecimento da cena

brincante e poética, garantindo sua identidade/alteridade e oposição axiológica no texto.

Mas a força das palavras de Ju são mais intensas no texto. Talvez a pipoca pudesse ter sido concluída nas breves linhas, parando no momento “decisivo”, como chamam na fotografia, marcando o estouro:

Parque. Fim do dia. Ju no balanço. Vai e vem. Irrrk e Ieeeerk.

Eu estava em cima do trepa-trepa ao lado. Ele sorriu e disse:

— Olha, Lili, a minha música!

— Música? - perguntei.

— É, a minha música! Ó!- sorriu e olhou para as correntes enferrujadas do balanço.

Ao mesmo tempo, penso que ao dizer o que sentiu, a autora-criadora se coloca não apenas em escuta, mas em ativa “compreensão responsiva” (PONZIO, 2010, p. 6). Responde ao leitor “ainda temos esperança!”, salvaguardando a questão “Esperança de que ocorra o quê?”, esperança como possível realização daquilo que se deseja, mas ela não diz o que deseja. Ao meu ver, eis aqui um ponto de abertura da obra.

Outro ponto está na resposta dada a Ju:

Fiquei tão emocionada! Uma lágrima fica travada, querendo sair...

Como disse anteriormente, a criança sabe quando a pergunta é interessada. Logo, não consigo subjugar Ju e dizer que ele não percebeu a reação da professora diante dele. Para uma criança que está atenta à música “Irrrk e Ieeeerk”, acompanhando o movimento do balanço, o vento e tudo mais que o cercava, é fácil perceber que um adulto se emocionou.

De alguma forma, e agora posso estar dando meu acabamento, a pipoca conta um acontecimento sutil, compartilhado, em que o outro e o eu saem modificados naquele momento, naquela situação, com aquelas pessoas e não com outras.

Dos olhos alheios, o professor, como autor-criador, narra o acontecimento vivido na escola e posiciona o aluno no centro da tensão dialógica e dos valores. O outro é o protagonista, o **herói**.

Mas o autor-criador e o herói não coincidem. Assim como na vida respondemos axiologicamente a cada manifestação do outro e de forma dispersa, no herói concentra-se toda posição volitivo-emocional **da personagem**, objetivada pelo autor-criador. Ainda que esse herói se remeta ao protagonista real, retirado da vida, é o autor-criador que enforma o Ju como material da sua compenetração no estouro lhe dando uma forma estética.

Nesse sentido, o primeiro momento da atividade estética é a compenetração como ação de fazer penetrar fundo – intimamente –, como que coincidir com ele, vivenciar e relacionar ao outro o vivenciado, retornando a nós mesmos e ao nosso lugar, fora da contemplação direta, dando acabamento e enformando esteticamente o material da compenetração.

A posição axiológica do autor-criador, ao dar forma à personagem, realiza-se, mas não se torna objeto de exame dentro da pipoca pedagógica genuína, ou seja, ocorre um acabamento provisório e aberto e não um fechamento convencional, conclusivo. O “eu” não constrói e fecha, pois o centro é o “outro”, e este é inesgotável.

O exame da obra, dos valores de sua enformação, como transgrediência à consciência e ao mundo do personagem é concluído de fora, a partir da consciência de um outro sobre ele, da consciência do contemplador, aquele que lê e que, ao ler, entra na obra.

O autor-contemplador é visto como ativo no processo de criação da obra. Assim como Bakhtin escreve em *O autor e a personagem na atividade estética*, ao falar sobre o ator em atividade artística:

[...] o corpo externamente enformado, seus movimentos, posturas, etc., só serão elementos artisticamente significativos na consciência do contemplador, no conjunto artístico da peça e não na vida vivenciada pela personagem (BAKHTIN, 2017, p. 71).

O material da vida do todo artístico da pipoca pedagógica, que o autor-criador construiu previamente, desde o estouro no acontecimento até a sua compenetração e incorporação ou enformação no texto, chega com aberturas para que autor-contemplador entre na obra.

Nesse sentido é que temos dito que a pipoca é sempre aberta a interpretações, atribuindo a esse contemplador/leitor a condição de autor-contemplador (que também cria suas interpretações). O conceito de autor-contemplador é um dos pontos fundamentais da estética da alteridade, da consciência do excedente como atividade estética e do lugar do autor-contemplador que encontra lugar para mergulhar com profundidade e chocar as diretrizes ético-cognitivas do eu-outro dentro da obra (da enformação do autor-criador).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M.. *Estética da criação verbal*. Tradução de paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. Tradução de Maria Letícia Miranda e Marisol Barenco de Mello. São Paulo: Pedro & João, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail M.. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail M.. (1963). *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2018.
- CAMPOS, Cristina; PRADO, Guilherme V. T. et al. *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2015.
- PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 9-38.
- PONZIO, Luciano. *Ícone e afiguração: Bakhtin, Malevitch, Chagall*. São Carlos: Pedro & João, 2019
- VOLÓCHINOV, Valentin N.. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Ekaterina Volkova Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Pipocas pedagógicas: do comum ao extraordinário na escrita e na vida

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf¹

Quando você ouve a palavra pipoca, qual é a primeira coisa que lhe vem à lembrança?

Pipoca me remete à lembrança de um dia de chuva..., talvez porque nas escolas por onde passei como professora essa era uma marca, quase uma compensação da frustração de não poder estar com as crianças brincando no parque. E a pipoca não vinha sozinha; vinha acompanhada de sala de vídeo! Essa mesma imagem reaparece em outros fragmentos de lembranças de contextos escolares pelos quais circulei e circulo como formadora também. Chego a sentir o cheiro da pipoca ao ser estourada, salpicada de chuva no cimento, com manteiga derretida. Mas, culturalmente, a pipoca não é restrita ao espaço escolar; costuma marcar presença em portas de cinemas, circos, teatros, festas infantis e nas casas de muitos de nós, seja no lanchinho da tarde ou da madrugada. Um quase passatempo para mim, uma única refeição para muitos!

A lembrança da pipoca no meu cotidiano vem revestida também pelo sentimento de curiosidade. Não sei vocês, mas algumas vezes já me peguei pensando em como

¹ Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Coordenadora de Projetos - Instituto Avisa La-SP.

alguém, assim do nada, descobriu que o milho em contato com o fogo poderia provocar uma transformação, inclusive tornando-se comestível. Numa rápida pesquisa li que esse “achado” foi “fruto do acaso e não da curiosidade deliberada”, como diz Ginzburg (1989), ou seja, não foi algo intencional, planejado, tipo um experimento controlado. Foi uma descoberta capturada por nativos americanos, que, ao jogarem o milho no fogo, depararam-se com o estouro e se deixaram afetar no sentido de impactar-se, deslocar-se por esse acontecimento. Algo que deve ter provocado em alguns o desejo de seguir pistas e desvendar o enigma – milho transformado em “flor branca” – ou então o desejo de compreender a magia que estava por trás daquele acontecimento inusitado ou um pouco de tudo a fim de repetir aquela experiência no sentido larrosiano e benjaminiano². Experiência compreendida como aquilo que nos toca, gera tremores e nos desloca, algo importante de ser compartilhado entre sujeitos de um mesmo coletivo.

No contexto do nosso grupo de pesquisa, o GEPEC, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, a palavra pipoca evoca para mim tudo isso e muito mais, porque vem interligada à palavra *pedagógica* – que provoca uma transformação do sentido original da palavra pipoca. Então a pipoca pedagógica, que pode ser

² Para Jorge Larrosa, (2011) o conceito de experiência se refere aquilo que nos toca, que nos causa tremores e, por isso, nos transforma. Para Walter Benjamin (1987), a experiência é algo que faz sentido na relação com o outro, não tem intenção de traduzir uma verdade absoluta, mas sim algo aberto e que ganha sentido quando compartilhado em coletivos via narrativas, o que, segundo o autor, no início do séc. XIX estava correndo risco de extinção.

algo extraordinário – no sentido de incomum – em muitos contextos, não o é mais para mim, embora à primeira vista, tal qual ocorreu com os nativos americanos, tenha causado certo assombro. Hoje vejo quase como um cartão de visitas, porque em algum momento, em algum grupo ligado ao Gepec, alguém vai mencionar as tais pipocas pedagógicas. E muitas memórias, experiências compartilháveis virão à superfície relacionadas não só aos diversos conteúdos e temas abordados na longa trajetória de produção desses registros reveladores do cotidiano escolar, como também à forma e aos seus principais autores e autoras – profissionais da educação.

Diante da dúvida do que são pipocas pedagógicas, geralmente respondo que se trata de um gênero textual que tem como finalidade dizer sobre o cotidiano escolar aos olhos de um ou uma profissional da escola/universidade. Constitui-se de uma narrativa mais concisa, sem muitas explicações e aportes teóricos entre seus dizeres por não se tratar de uma explanação sobre algo ou de uma análise intencional do ocorrido. É um convite a narrar uma experiência que aconteceu entre profissionais da educação, ou entre professor, professora e aluno, aluna – independente da faixa etária – ou ainda entre alunos no âmbito das relações e interações que fazem parte desse universo. Não há pipoca pedagógica, ao menos nunca vi, de um sujeito só. O bonito é que sempre há um outro e que o olhar e as sensibilidades de quem escreve a pipoca pedagógica são movimentados pela não indiferença ao sujeito.

Vai querida!

Arlete Bonifácio³

Era o ano de 2011, e todas as tardes lá estávamos, eu e meus 27 alunos do 3º ano, no Bairro Capela, em Vinhedo-SP.

Logo no início da aula, ela vinha correndo, apressada, com seus quase oito anos de idade, e me pedia: "Prô, Prô, posso ir ao banheiro?".

E eu sempre respondia: "Pode, querida!".

Logo depois do intervalo, mal entrávamos na sala, e ela vinha novamente: "Prô, Prô, posso ir ao banheiro?". E eu, cercada de alunos, respondia: "Pode, querida!".

Um dia. Dois dias. Três dias...

Preocupada com a frequência dos pedidos, perguntei: "Vitória, você está com algum problema? Está indo muito ao banheiro...".

E, com toda a sinceridade de uma criança, olhando com graça, ela me respondeu: "Não, Prô... É porque eu adoro ouvir você dizer: "Vai querida!"".

E eu fiquei ali, meio surpresa, meio encantada e totalmente sem palavras...

Primeira aula

Expedito Ribeiro Carvalho⁴

Início das aulas. Chego sorridente, feliz e pronto para ensinar tudo sobre a Biologia: citologia, histologia,

³ Arlete Ribeiro Bonifácio, Graduação em Pedagogia. Professora-voluntária na Associação Batista Fruto da Esperança – ASBAFE.

⁴ Expedito Ribeiro de Carvalho Junior. Graduado em Ciências Biológicas. Mestre em Ciências (USP). Diretor Educacional - Prefeitura de Campinas.

fisiologia, genética, botânica... Falo durante 50 minutos e me delicio numa aula expositiva cuidadosamente executada.

Ao fim da aula, Júlia levanta a mão! Logo imagino: que legal! Uma dúvida! Vou poder esclarecer!!!!.

E vem a pergunta:

— Professor, não entendi nada...tem como explicar novamente?

Para mim as pipocas pedagógicas mais saborosas são aquelas em que o/a autor/autora consegue me deslocar, me assombrar no sentido de fascinar, surpreender. Apresenta um enredo pouco ou nada complexo em termos de conteúdo, mas que quanto mais labiríntico for na forma, na escolha do/a autor/autora de como dizer, torna-se mais enigmático e interessante ao leitor e à leitora. Traz um fragmento do cotidiano escolar escrito de modo não linear, cronológico, mas revelador de uma imagem do pensamento ou de um pensamento feito de imagens (BENJAMIN, 1987).

Recorro à autora Graciela Montes, em “Buscar indícios, construir sentidos” (2020), para dizer de um modo outro que o que dá sabor a uma pipoca pedagógica, para mim, é o fato de “inquietar o que está quieto” (p. 79).

Leitora, sou levada pelo/a autor/autora a construir sentidos não apenas relacionado às palavras, mas também pela perplexidade despertada seja pelo título, seja pelo enredo, seja pelo não dito, sejam pelas pistas que o/a pipoqueiro/a vai deixando e que eu vou seguindo até que o “estouro” ocorra. A pipoca pedagógica se parece, então, com o milho jogado, despreziosamente, pelos nativos no fogo; ao estourar, pode gerar deslocamento(s)

tanto para quem escreve como para quem lê e, com isso, contribuir para a produção de conhecimento.

Em “*Primeira aula*”, no trecho “me delicio numa aula expositiva cuidadosamente executada”, sigo o rastro do prazer sentido pelo professor-autor sobre dar uma aula expositiva, que a seus olhos foi muito bem executada, tanto que a aluna Julia revela por um gesto ter uma dúvida. Assim como para ele, para mim, professora formadora, alguém revelar uma dúvida, querer mais informações sobre algo que acabei de apresentar é uma enorme satisfação. Então aguardo o próximo passo, que é saber o que Julia irá perguntar. Sou envolvida por esse mistério, por essa calma que pressuponho vir, mas sou deslocada diante da pergunta que me provoca: “Professor, não entendi nada...tem como explicar novamente?”. Estouro! Quantas reflexões e refrações cabem nos dizeres: [...] não entendi nada,[...] “ensinar tudo de biologia” ... “aula [...] cuidadosamente executada [...]?” Como leitora, identifico indícios de um autor prestes a cair na armadilha de tornar o individualismo triunfante⁵ (GAGNEBIN, 2013), o “eu” que se vende como o centro da narrativa, aspecto que descaracteriza, no meu entender, a pipoca pedagógica. Descaracteriza porque talvez o miolinho amarelo da pipoca, vestígios do milho que já foi um dia, é justamente o lugar que o/a

⁵ A ideia de individualismo triunfante é apresentada por Jean Marie Gagnebin em *A Criança no Limiar do Labirinto*, no livro *História e Narração*, de Walter Benjamin publicado em 2013. Refere-se à concepção de sujeito benjaminiana que se contrapõe a um “eu” que se vende, arrogante, que diz de suas conquistas apenas; ou ainda um “eu” que pouco se revela, atravessado pelas ondas de desejo, de revoltas, de desesperos coletivos, de sentimentos ambíguos.

autor/autora ocupa nesse tipo de narrativa pedagógica para o estouro acontecer. O/A autor/autora tem uma presença sutil, porque não é ele ou ela quem ganha a atenção, mas sim o outro que o/a interpela, que se manifesta tão genuinamente e, por isso, provoca uma ruptura na ordem socialmente imposta.

O que sentiu esse professor diante da pergunta-provocação “não entendi nada...tem como explicar novamente?”? Teria Julia captado esse lugar de satisfação do autor-professor por seu modo de agir? O pedido “tem como explicar novamente?” produz uma imagem que se contrapõe à exaltação a si revelada no “cuidadosamente executada”. O ato de levantar a mão e a pergunta de Julia desviam o centro de atenção do registro, deixando de ser o autor-professor o protagonista para que ela, aluna, assuma essa posição, rompendo a ideia de que uma boa aula é aquela em que um professor fala por 50 minutos tudo o que sabe sobre Biologia.

Já na pipoca pedagógica “*Vai querida*” o sentimento que me inundou foi de emoção. É uma pipoca pedagógica doce, na medida certa; não é melada, não é insossa: é gostosa. Provoca em mim perplexidade, fascínio; é reveladora do pensamento, sentimento de uma aluna e do cuidado e da amorosidade da professora e vice-versa. Vi a professora pela lente da aluna. “*Vai querida*” me fez lembrar de uma professora que tive no Ensino Fundamental. Nos momentos de leitura ela se aproximava daqueles que ao ler seguiam o texto com o dedo ou uma régua. Chegava ao lado e, delicadamente, dizia que ele/ela deveria experimentar ler sem ir apontando com o dedo. Lembro-me de que eu não tinha esse costume, mas que certa vez imitei meus colegas só

para ter essa atenção da professora. Tática que eu lancei e tantos outros estudantes lançam mão para ganhar a atenção do/a professor/a. E quase sempre esse/a professor/a, de tão imerso/a que está em seu cotidiano, nem percebe essa estratégia ou nem dá importância. Em “*Vai querida*”, a primeira ideia que habita o pensamento da docente é que a aluna tem algum problema, revelado no fragmento “Preocupada, com a frequência dos pedidos, perguntei: “Vitória, você está com algum problema? Está indo muito ao banheiro”. A resposta esperada pela autora talvez fosse uma, mas a recebida a desloca, me desloca. Vitória preenche o espaço da cena narrada com o seguinte enunciado: “Adoro ouvir você dizer: vai, querida”. Um enunciado que embora seja aberto, provoca muitas interpretações, não requer explicações, nem complementos. Um dizer que se basta! A resposta de Vitória é convidativa a muitas reflexões e reverberações de sentimentos, sentidos, memórias. É também reveladora do olhar sensível da criança para com aquela adulta. O que só Vitória viu para dizer o que disse à professora que se ocupava com seus tantos alunos e alunas? O que só Vitória presenciou na reação da professora ao seu comentário?

Enfim, as pipocas pedagógicas aqui apresentadas e interpretadas dizem de uma experiência que “supõe [...] um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu (LARROSA, 2011, p. 6)”.

a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de

saída para fora, um movimento que vai ao encontro do acontecimento (LARROSA, 2011, p. 6).

movimento de *volta* ... a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena (LARROSA, 2011, p. 7).

No artigo “Experiência e alteridade em educação” (2011), de Jorge Larrosa, encontro essa ideia relacionada à experiência que ajuda a compor a compreensão de como sou afetada pelas pipocas pedagógicas, experiência como movimento de ida e volta que acontece e é narrado pelo autor/autora, do mesmo modo como ocorre com a/o leitora/leitor. Talvez a magia ou o estouro esteja aí! Outra autora com quem dialogo nessa construção do que são as pipocas pedagógicas é Graciela Montes (2020, p.10), que compreende o “professor como profissional da perplexidade e encantamento que, ao escutar as crianças, descortina sobre si outros modos de investigar aspectos corriqueiros”. Nesse fragmento reconheço pistas do que, para mim, faz um/a narrador/a um/a pipoqueiro/a; trata-se desse professor/professora da perplexidade, do encantamento, da atenção fluida a sinais de coisas menos vistosas, informações marginais e que se expõe e se deixa desnudar pela lente e olhar do outro com quem interage na pipoca pedagógica.

Seriam as pipocas pedagógicas uma tática de o professor/a professora dar a ver essa transformação do comum em extraordinário?

Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II*. Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 1987.

GAGNEBIN, Jean Marie. *A Criança no Limiar do Labirinto - História e Narração em Walter Benjamin*.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In _____. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p.143-275.

LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em educação— Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011*

MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. 1ª.ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

Pipocas pedagógicas: um jeito de escrever e de ler sobre o cotidiano escolar

Ruy Braz¹

No princípio

Há alguns anos, um desafio entre profissionais da Educação ocorreu em um determinado grupo de pesquisa, GEPEC, da Faculdade de Educação da Unicamp, gerou uma série de escritos sobre a prática docente. Esses escritos foram compartilhados, lidos e comentados pelos integrantes desse grupo numa velocidade e numa intensidade (facilitadas, talvez, pela digitalização da comunicação) de uma maneira nunca vista antes por elas. Alguém de lá falou que, de tanto e tão rápido que esses escritos (narrativas pedagógicas) estavam sendo compartilhados, eles eram como pipocas: *pipocas pedagógicas*.

De lá para cá, são cerca de catorze anos.

O nome pegou. As narrativas do cotidiano escolar continuaram a ser escritas, compartilhadas, lidas e comentadas. Mais e mais profissionais da Educação conheceram essa forma de escrever (e ler), e a força

¹ Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professor da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas.

dessas obras e de seu compartilhamento ficou cada vez mais evidente.

Mas nós, que temos a “mania” de querer entender o que acontece, começamos a nos questionar como e por que essas chamadas “pipocas” eram tão fortes. Então, uma parte das primeiras pessoas pipoqueiras e outras que foram pipocando pelo caminho começaram a elencar características das pipocas pedagógicas.

Nesse percurso tempo-espacial, não se parou de escrever pipocas pedagógicas para entendê-las. Pelo contrário: como é fazendo que se aprende a fazer, fizemos mais e aprimoramos a “arte”. E, mais importante, difundimos esse modo de escrita para muitas outras pessoas envolvidas com Educação, pois sempre queremos que outras pessoas vivenciem o que consideramos bom.

Assim, além da continuidade da escrita das pipocas pedagógicas, começamos a falar sobre elas em livros, artigos, textos acadêmicos, congressos, oficinas e muitas (mas muitas mesmo) discussões nos (sub)grupos de estudos vinculados ao GEPEC, baseando-nos em autores que conosco dialogam e que muito acrescentam nas argumentações, nas reflexões e no embasamento.

Algo muito importante que descobrimos em todo esse estudo e que tomamos como “pressuposto” a partir de então é que as pipocas pedagógicas são um gênero do discurso. Isso mesmo: vimos nascer um gênero do discurso durante nossas práticas de trabalho e de pesquisa.

Essa constatação nos instigou ainda mais. Porque, se é um gênero do discurso específico, o que o faz ser diferente de todos os outros gêneros do discurso com os

quais temos contato e lidamos cotidianamente em nossas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais?

Minha pretensão modesta com este ensaio é dizer um pouco do que descobrimos (nas conversas, leituras, reflexões, investigações, refrações, articulações e sistematizações) sobre as pipocas pedagógicas que as tornam um gênero de discurso forte, potente e singular.

O que a pipoca pedagógica tem que ter

Em primeiro lugar, a surpresa. (E, sim, eu acabei de estragá-la.)

A cultura do inesperado é algo cultivado até por parte da grande mídia nos últimos anos, talvez para compensar o excesso de informação que recebemos diariamente, que pode diminuir nossas possibilidades de experiências significativas no mundo. “Abaixo o *spoiler!*” E devo confessar que concordo com quem é contra *spoilers* – e só usei essa artimanha aqui como recurso metalinguístico para atentar e desafiar através da ironia jocosa.

Num mundo no qual tudo está tão disponível e no qual há tantas pessoas – e quase todas elas podendo criar – resulta que há uma gigantesca quantidade de “histórias” disponíveis a serem recebidas por cada um e cada uma de nós.

Quando nos abrimos a “escutá-las”, vamos percebendo aos poucos que há certos padrões. Automaticamente – e dizem que é próprio do cérebro humano – criamos classificações, colocamos essas histórias em caixas, mais ou menos definidas em critérios de seleção. Criamos um esquema para receber e

interpretar cada história que conhecemos – e a própria cultura vai nos “ajudando” nisso também.

Se tudo está esquematizado, quando nos apresentamos uma nova história, imediatamente a encaixamos em alguma daquelas caixas classificatórias. É automático. O julgamento não passa pela parte consciente de nós.

Mas... não tem vez que essa história é meio... difícil de encaixar?

Eu sinto que tem sim. É daí (também) que vêm nossas novas possibilidades de interpretação e de compreensão de mundo.

Às vezes, o novo é na forma: uma cronologia alternativa, ou confusa, ou difusa; um tom acentuado que é irregular; pausas, acelerações de ritmo... Novas maneiras de se tentar expressar o que se sente, novas maneiras de tentar causar interpretações distintas.

Outras vezes, o novo é o conteúdo. Algo que fugiu da programação. Algo que fugiu do esperado. Algo que fugiu da rotina.

E, já que dizem que “escola” é rotina, acho que chegamos ao segundo ponto: o lugar.

– Segundo ponto de quê?

– Segundo ponto característico de uma pipoca pedagógica.

(Aham! Agora eu peguei você, né? Será? Será que, dizendo, no início do texto, que a surpresa é o fundamento número um, eu consegui deixar as pessoas leitoras um pouco fora do rumo certo e, assim, causei uma surpresa? Será que, fazendo pausas determinadas na linha de raciocínio principal do texto, dialogando, inclusive em discurso direto formal indicado pelos

travessões, eu desviei um pouco a pessoa leitora do esperado? Se não consegui, ao menos tentei.)

O segundo ponto característico de uma pipoca pedagógica – o lugar da narrativa, o lugar onde a história se passa nesse gênero do discurso em formação – é que o lugar é sempre a *Escola*. “Escola” entendida como lugar de educação intencional. Assim, creches, pré-escolas, escolas de Ensino Fundamental, espaços de Ensino Médio e Ensino Superior e, por que não, espaços de educação não-formal intencional. Todos esses são lugares onde as pipocas pedagógicas acontecem.

E, assim, estamos na escola de Ana Cristina Libânio (2017, p. 85).

Guardado?

Ana Cristina Libânio²

Antes do cafezinho com os professores no meio da manhã, recebo o recado do secretário: “A mãe do Davi chegou. Você pode falar com ela?”. Não me lembrava de qual Davi, mas quando é mãe, pai ou responsável pelo aluno, eu sempre digo sim. É tão difícil trazê-los à escola!! Quando a senhora chegou à minha sala, lembrei-me de que a conhecia de outros carnavais.

— Oi, Lourdes! Como vai? Não sabia que você era a mãe do Davi.

Eu a conheci há alguns anos quando ela era chamada à escola por causa do filho Lucas.

— E o Lucas, Lourdes, como está?

² Mestra em Linguística na Universidade do Vale do Sapucaí – Univás.
Orientadora Educacional - Prefeitura Municipal de Pouso Alegre.

- Ele agora está guardado.
- Como assim?, perguntei.
- Ele está preso, Ana Cristina. Ao menos agora eu sei onde ele está.

Na nota de rodapé da página que essa pipoca pedagógica ocupa, Ana Cristina (doravante nominada como Keka, pois assim as pessoas que a querem bem a chamam) apresenta-se como orientadora educacional. Sua narrativa traz uma descrição breve da escola em que atua: há um local para tomar cafezinho com professores e professoras, há um secretário, há famílias de alunos e há a dificuldade de a instituição escolar se relacionar com a instituição familiar. Isso tudo é o usual. Isso tudo é encontrado na escola orientada por Keka, na creche onde eu brinco com os bebês e, em maior ou menor grau, na universidade onde Gui compartilha saberes e pesquisas, na última escola onde a Li compartilhou o que sabe sobre música, na creche onde Van também brinca, instiga e ilumina, na escola onde Paty diz e mostra o amor à escrita, na última escola que a Nat coordenou e em todas as escolas nas quais Helô deu cursos de formação.

Etc, etc, etc...

Essa é a parte comum. Essa é a parte em comum. Essa é a parte em comunhão.

Aqui, todas as pessoas que atuam como professoras já estão.

O novo vem a seguir. Ou melhor: no caso da narrativa da Keka, vem a seguir. Porque, em outras pipocas pedagógicas, a ambiência, o dizer onde se está pode vir depois ou concomitantemente ao que é novo. Esses dois pontos característicos da pipocas pedagógicas

relacionam-se necessariamente, mas sem critério pree estabelecido.

O novo e o velho (a velha ambiência, a velha rotina) são partes indissociáveis nessas narrativas. É como se a pessoa autora dissesse: “Dentro disso que já conhecemos tão bem, algo novo brotou”.

Dizendo “novo” e “velho” não pretendo dar peso valorativo. Claro, há já um valor, dado pelo conjunto de contatos entre nós como sujeitos e nossa cultura. Disso não podemos escapar. O que não quero é pesar no valor desgastado e ruim do velho. Também não quero exultar o novo. O velho aqui é algo que existe e que precisa ser dito como existente. O que já existe em nossas vidas são fundamentos nos quais todo o resto será erguido.

O velho é, nesse sentido, a tradição. Se já conhecemos bem algo, não precisamos falar muito sobre isso – a não ser em contextos específicos. É como se isso que já é conhecido fizesse parte de nós – nos constituísse – de uma maneira tão forte que a menção de algumas palavras (um parágrafo, no caso da Keka) já nos enviasse diretamente para o lugar onde tudo acontece.

O terceiro ponto característico das pipocas pedagógicas é que todas elas são narrativas.

— Mas isso já tinha sido dito, Ruy, lá na primeira frase do décimo quarto parágrafo desta seção!

— De certa maneira, você tem razão, Pessoa-que-me-lê... Mas mencionar algo não é dar visibilidade. E eu quero dar visibilidade a essa característica dos textos que temos chamado de pipocas pedagógicas.

As pipocas pedagógicas são histórias narradas por escrito. Dessa forma, são exposições de acontecimentos num local e num tempo com a presença de personagens.

O local, já sabemos, é a *Escola*. O tempo, por consequência, é o cotidiano escolar, ou melhor, um recorte do cotidiano escolar. E as personagens, quem são? Hum... Sobre isso quero falar mais detalhadamente depois. Por enquanto, falta dizer um pouco mais sobre as características narrativas das pipocas pedagógicas.

As pipocas pedagógicas narram o vivido (e esse é o quarto ponto característico). Ou seja, elas não são histórias fictícias, em cenários fictícios, com personagens fictícios. São histórias criadas a partir do que foi vivido por pessoas que existem e em locais que existem mesmo. As pessoas viram personagens na captura escrita do vivido; os locais viram cenários; o vivido vira palavras escritas.

Depois de anos trabalhando como pessoas educadoras, poderíamos muito bem criar pequenas narrativas, contos e até romances baseados no que vivemos ou no que escutamos de colegas, juntando um pouco de uma história com a outra, criando, agrupando ou deixando de lado personagens, colocando uma pitada de invenção para deixar a história mais apimentada... Mas isso não tem a ver com as pipocas pedagógicas.

(Seria lindo ver um novo Manoel de Barros ou um novo Gabriel García Márquez surgindo dos contextos da Educação, mas eles não seriam pipoqueiros.)

As pipocas pedagógicas são uma tentativa de captura de algo *sui generis* do cotidiano escolar em forma de escrita com alto grau de fidelidade ao ocorrido. Ao tentarmos capturar na escrita algo vivido, porém, precisamos lembrar de alguns fundamentos e de certas diferenças entre a vida e uma obra escrita. Neste momento, destaco alguns pontos para reflexão:

1- O que escrevemos sobre o que captamos do vivido não é o que captamos do vivido.

2- O que tentamos captar do vivido é muito maior do que o que conseguimos captar do vivido.

3- Cada um de nós é um dos pontos de vista da realidade, e só podemos captar a realidade desse local, o nosso vivido.

4- Cada um de nós tem um modo de expressar o que vivemos, e só podemos expressar a partir deste local.

(Eu poderia relacionar as quatro observações anteriores de alguma maneira lógica, mas prefiro deixá-las somente como indicativos importantes em si, sem causas ou consequências entre elas, e dizer que acredito que estão todas interligadas.)

Portanto, o que escrevemos passa sempre por nós antes de ser registrado para as outras pessoas. Nesse registro, colocamos todo o peso de nossa visão de mundo e de nossa visão de escrita: nosso estilo, nossos valores, nosso olhar obtuso, nosso escrever (ainda mais, pois passa por um certo nível de consciência) obtuso e tantos outros lastros mais ou menos pesados que utilizamos para dar o equilíbrio e a profundidade que queremos e que conseguimos ao nosso texto.

É, sim, um equilíbrio metaestável e dinâmico escrever sobre o vivido sem tornar esse vivido uma ficção. Ainda assim, com todas essas limitações (ou com todas essas aberturas, segundo algumas pessoas pipoqueiras) falar de gente que existe em locais que existem e sobre acontecimentos que ocorreram é algo que fundamenta as pipocas pedagógicas.

Narrar o vivido não é exatamente uma novidade no contexto educacional. Há algumas décadas, narrativas

pedagógicas são usadas como forma de registro e de estudo do cotidiano. Como já escrevi na primeira seção, as primeiras pessoas “pipoqueiras” (sim, é assim que nos referimos informalmente a nós que escrevemos nesse gênero do discurso) dizem que as primeiras pipocas pedagógicas surgiram da tentativa de compartilhar o cotidiano para, refletindo em conjunto, terem mais possibilidades de interpretação e de transformação desse cotidiano.

E as pipocas pedagógicas não negam sua origem. Ao longo de quase uma década desde o primeiro livro publicado, elas são um recurso muito interessante na formação continuada das pessoas que trabalham com Educação. Além dos quatro livros publicados, artigos e outros trabalhos acadêmicos, muitas oficinas ocorreram para explicar e trabalhar com as pipocas pedagógicas. E, sim, talvez as oficinas sejam as ações formativas e de compartilhamento mais importantes para as pipocas pedagógicas, pois somente escrevendo se aprende a escrever.

Quem já participou do ciclo de ler, escrever e compartilhar pipocas pedagógicas sabe o que elas causam em cada uma dessas etapas. Emoções fortes de prazer e de dor brotam desse ciclo de compartilhar. Este quinto ponto característico das pipocas pedagógicas, o compartilhar, além de torná-las potencialmente importantes na formação continuada das pessoas que trabalham com educação, potencialmente as torna também um recurso de união quando observamos o que há de comum entre todos e todas nós, identificando assim o que precisa ser mudado e o que pode ser mantido e até valorizado em nossos cotidianos.

Agora, porém, quero voltar a falar sobre as personagens das pipocas pedagógicas. Como já indiquei, essas personagens são baseadas em pessoas que existem (ou existiram) em carne e osso (e contradições). Mas há observações a se fazer sobre as personagens das pipocas pedagógicas.

A primeira (e o sexto ponto característico das pipocas pedagógicas) é que uma delas é sempre baseada na pessoa educadora que está narrando o texto. Ou seja, alguém sempre acumula a função de pessoa educadora e escritora na vida e de narradora e uma das personagens na narrativa do vivido.

Em outras palavras, a professora ou o professor (como exemplo de pessoa educadora) é sempre uma das personagens e a narradora ou o narrador. E ela escreve porque viveu a situação que chamou a sua atenção.

A pessoa educadora pode escolher narrar tanto em primeira pessoa, pois está sempre entre as personagens (e essa é a escolha mais comum), como em terceira pessoa, colocando-se no lugar equivalente às outras personagens.

Na pipoca pedagógica que escolhi como exemplo, Keka escreve em primeira pessoa. Apresenta algumas personagens e se coloca dentro da narrativa, dizendo onde está e sendo uma das interlocutoras do diálogo.

Eis aqui, entretanto, o que eu considero ser um dos grandes segredos das pipocas pedagógicas: a segunda coisa importante a ser dita sobre as personagens (e o sétimo ponto característico das pipocas pedagógicas) é que, ao contrário de outras narrativas pedagógicas nas quais o protagonista é a pessoa educadora em forma de personagem, aqui a pessoa educadora não é a personagem principal.

É possível que a personagem educadora compartilhe o lugar de destaque com outras personagens. O outro, porém, é sempre o que instiga a escrita de uma pipoca pedagógica. É necessário, portanto, que o *outro* seja o protagonista.

Em outras palavras, é aquele fato não usual (bonito demais ou triste demais; cheio de vida demais ou opressor demais; doloroso demais ou empolgante demais; libertador, ridículo ou chato para além da conta) vivido na relação entre a pessoa educadora e as outras pessoas do ambiente escolar que chama a atenção e que provoca a escrita. Sem a outra pessoa, a pipoca pedagógica não existe, pois, sem outra pessoa, a Escola não existe. Ou seja, a pipoca pedagógica existe por causa das relações, pois a Escola só existe por causa das relações.

E é isso que Keka nos mostra. Saindo do lugar de conforto da coordenação, em que o isolamento pode se dar por pragmatismo, por inércia ou por uma questão de autoridade através do mais saber, Keka se põe na linha de frente na relação com as famílias. E mais: numa linha de frente que existe não para repelir, mas para acolher.

Em outras palavras, Keka escolhe a relação da maneira de maior equivalência de poder possível. Para ela, é prerrogativa de sua profissão ter olhos e ouvidos atentos não só às pessoas que estudam em sua escola, não só às pessoas que trabalham nela, mas também às famílias das pessoas matriculadas lá.

Por fim, e nisso eu não vou me estender, o oitavo (e último neste texto) ponto característico que consegui agrupar para falar das pipocas pedagógicas é que elas são narrativas curtas.

Ao que a pessoa leitora atenta e com vontade de entender e de praticar a escrita de uma pipoca pedagógica perguntaria:

— Quão curtas?

E eu responderia:

— Nem curta demais para faltar os outros elementos, nem longa demais para retirar algum dos outros elementos.

Sim, se você escrever um texto extremamente sucinto, pode não deixar claro que foi o *outro* que te instigou a escrever, por exemplo; porém, se você for prolixo, pode deixar claro que pensa mais em você do que no *outro* que instigou sua escrita.

Não há receita de tamanho. A pipoca da Keka é uma página de livro. Ou, mais precisamente, cento e vinte e uma palavras. (Sim, eu tive a curiosidade de contar.) Porém, já li pipocas com quatro páginas que atendiam a todas as expectativas que tenho sobre esse gênero do discurso.

Aliás... Não há receita para nada do que falei. Esse é um gênero do discurso recente, e nós, que o estudamos, ainda estamos tentando dar nome ao que sentimos e sabemos dele.

Por enquanto, o que me parece (e assim encerro esta seção) serem características das pipocas pedagógicas são estes oito pontos:

- 1- Causam surpresa.
- 2- Se passam na Escola.
- 3- São narrativas.
- 4- São sobre o vivido.
- 5- São feitas para compartilhar.
- 6- A pessoa educadora é uma personagem.

7- Outra pessoa é protagonista.

8- São curtas.

O que ainda resta dizer

Os pontos característicos de uma pipoca pedagógica da seção anterior não são uma receita de bolo. Não queremos dar instruções de como ser uma pessoa pipoqueira. O que queremos é ajudar a quem gostou de ler esse gênero do discurso a escrever algo semelhante, indicar algum caminho (ou dicas, ou indícios) para além dos exemplos da leitura, trazendo um pouco das discussões e percepções que fomos tendo e sistematizando ao longo desses anos de estudos dinâmicos e amplos.

Assim, lembrando que a pipoca pedagógica é um gênero discursivo em construção, algumas conclusões podem ser apontadas. Uma primeira é que, como todo gênero do discurso, é vivo e, portanto, passivo de mudanças. Apesar de ter uma certa estabilidade (característica fundamental para um gênero discursivo), a mudança pode acontecer em maior ou menor grau. Uma segunda é que, como é um gênero discursivo incipiente, estudá-lo é algo desafiador. Achar essas características é algo que procuramos fazer há pelo menos cinco anos. É muito provável que ainda tenhamos muito a descobrir.

Outra importante intenção dessa sistematização preliminar é deixar claro, para nós mesmos do GEPEC e para outros grupos de estudos ou pessoas que queiram estudar as pipocas pedagógicas, o que já sabemos sobre esse gênero do discurso. Assim como os eventos que as pipocas pedagógicas relatam, assim como a própria

escrita de cada uma delas, esse gênero do discurso é singular; e dizer sobre sua singularidade é falar de sua força, de sua beleza e de sua riqueza.

Isso não significa que as pipocas pedagógicas sejam um gênero mais importante que outros! Significa apenas que tem suas particularidades. Defendemos algumas delas porque condiz ao modo como gostamos de trabalhar e ver a Educação e o mundo.

Da mesma forma, a pluralidade também condiz com o que gostamos. As pessoas pipoqueiras não escrevem só pipocas pedagógicas! E de modo algum queremos que as pipocas pedagógicas sejam a única maneira de narrar o cotidiano escolar!

Queremos que as pipocas pedagógicas sejam *uma* maneira de narrar e que as pessoas profissionais da Educação saibam que elas existem.

Textos que me ajudaram a escrever este ensaio

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme (orgs.). *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme (orgs.). *Pipocas pedagógicas II: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

CAMPOS, Maria Cristina; PRADO, Guilherme (orgs.). *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

LIBÂNIO, Ana Cristina. Guardado? In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al (orgs.). *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 85.

PRADO, Guilherme. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da educação*, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.

PRADO, Guilherme et al (Orgs.). *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 ling

Reflexões acerca das pipocas pedagógicas: o doce e intrigante som de um estouro

Suzanny da Silva Lima¹

Durante os primeiros encontros do ano de 2022 o Nozsoutres – Círculo Narrativo de Estudos em Educação –, um dos subgrupos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), coordenado pelo professor Guilherme Prado e que reúne participantes que são seus orientandos, foi-nos passada a tarefa de escrever um ensaio acerca do entendimento de cada participante quanto às “pipocas pedagógicas” a partir de seu lugar de visão, compreensão e experiência de contato, uso e escrita desse gênero narrativo, ou que já passaram por esse momento em suas jornadas. O grupo se reúne semanalmente com o objetivo de entender, ampliar e consolidar discussões teórico-metodológicas acerca das narrativas dentro da metodologia narrativa de pesquisa, para viabilizar não somente as pesquisas em andamento, mas também as atividades de ensino e pesquisa nas quais seus membros se envolvem.

A partir dessa produção, tivemos sete encontros semanais com discussões concernentes ao ponto de vista, ao entendimento e às mobilizações teórico-conceituais de

¹ Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora na Universidade Federal do Pará – UFPA – Campus Altamira.

cada participante. A tarefa foi então ganhando contornos, faces e caminhos mais robustos e alargados.

Este presente ensaio é fruto de uma das articulações que o grupo se propôs a colocar em movimento com o objetivo de situar, delinear e discutir o nosso entendimento atual sobre pipocas pedagógicas.

Desde o primeiro encontro que tive no Grupo de Terça, um grupo de estudos que é ligado ao grupo maior de pesquisa, o GEPEC, escutei a simpática expressão “pipocas pedagógicas”. Simpática porque tudo que remete a esse sugestivo aperitivo desperta meu interesse imediato. Sou uma nata amante de pipoca. Mas “pipocas pedagógicas”?! No mesmo instante, meu pensamento ficou fixo nessa expressão até aquele momento inovadora para mim.

Será que tem a ver com as sensações que ela desperta? Ou com sua simplicidade no preparo? Ou com a rapidez em que um milho estourado se transforma na pipoca? E com todas essas ideias juntas no ambiente escolar, especialmente na sala de aula? Muitas foram as perguntas que pairavam na minha mente e que naquele primeiro encontro presencial do tão marcante ano de 2020 eu ainda ouviria a expressão por mais algumas consideráveis vezes.

Nas várias oportunidades que houve para que se explicasse, descrevesse ou simplesmente se fizesse menção sobre o que seriam as “pipocas pedagógicas”, fui percebendo que cada participante que falava dava um contorno diferente para o que compreendia ser essa expressão. Naquele momento tive a impressão de ser algo muito comum e característico daquele grupo e de suas atividades. Percebi que se tratava de um tipo de narrativa

que tinha como contexto a escola, envolvendo algumas das suas dimensões, e centrava-se na percepção por parte do narrador de um acontecimento, um “start” para que uma possível reflexão e até mesmo uma discussão mais profunda acontecesse.

Com tantas mudanças, adaptações, incertezas, medos causados pela crise sanitária mundial em decorrência do coronavírus naquele ano, nossos encontros continuaram a ocorrer na modalidade não presencial. O desejo de apresentar melhor o gênero narrativo, discuti-lo, fazer com que os novos membros do grupo, como eu à época, pudessem se inteirar mais do que seriam as pipocas aumentava cada vez mais. Tínhamos encontros quinzenais e, em cada um deles, pelo menos uma pipoca era apresentada e reflexões acerca de textos-referência elaborados por membros do grupo também eram discutidos. Tudo para que as pipocas fossem apropriadas por nós e também pudessemos obter partilhas e com-partilhamentos ainda mais produtivos quanto a sua elaboração, uso, forma mobilizadora de conhecimento nos cotidianos escolares e, assim, atendêssemos ao convite de exercício dessa modalidade de escrita docente.

Uma das oportunidades das quais me recordo com mais ênfase foi quando houve a proposição de se fazer oficinas com o gênero textual em questão para que suas características, exemplos e experiências vividas pelo autores-professores pudessem ser compartilhados de modo que pudessemos arriscar e praticar o gênero como uma forma de expressão no nosso cotidiano docente e também como possibilidade de pesquisa.

Durante aquela atividade, minhas primeiras percepções acerca das “pipocas pedagógicas” consistiam em defini-las como narrativas curtas, narradas com mais frequência em primeira pessoa do singular. Nelas, a percepção do narrador é colocada em evidência por conta do próprio ato de narrar, escrever e, principalmente, pelo interesse em registrar e compartilhar o momento vivido para uma reflexão e compartilhamento mais profundo.

O registro de um acontecimento por meio de uma “pipoca pedagógica” é resultado de uma tomada de consciência, pois revisita um evento experienciado pelo(a) narrador(a). Traz valor pedagógico por fomentar reflexões, discussões, avaliações, refinamento do olhar observador e participante sobre um acontecimento em que houve um “estouro”.

Uma de suas particularidades é a presença, geralmente em sua última cena, de um ápice na sequência dos eventos ocorridos. Além disso, “deixa uma porta aberta” para que se imagine a próxima cena da sequência apresentada, que se levante hipóteses acerca do que foi narrado e capturado na memória do(a) narrador(a) e para que se discuta, compartilhe e troque sensações, impressões e reflexões acerca do vivido. Além disso, seu final pode trazer uma quebra no horizonte de expectativas que fica a cargo do leitor percebê-la, construí-la e compreendê-la.

O cotidiano escolar não abrange somente o espaço físico que demarca seu lugar no mundo; ele também se estende a espaços que não necessariamente ocorrem nas dependências escolares, mas encontra-se de igual modo circunscrito às relações, sensações, percepções, vivências, experiências, trocas... e tudo o que é tão peculiar desse

universo. O professor tem no cerne de suas práticas algo imprescindível para sua própria aprendizagem, ensino, conhecimento e compreensão de seus saberes profissionais e pessoais: a reflexão.

No simples ato de revisar mentalmente o que foi explanado, vivido, trocado em sala de aula, corredores, sala dos professores, coordenação ou até mesmo, hoje em dia, nas tão comuns reuniões, aulas e “corredores” virtuais, há uma maneira pela qual nos valem para narrar a cena, o contexto, a sequência de eventos que chamaram nossa atenção e sentimos necessidade de contar, compartilhar.

A matéria-prima do que será contado está ali, no formato de um milho pronto a ser estourado, mas que precisa da interação entre os professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores; enfim, está assentada nas relações do dia a dia da escola com suas inúmeras possibilidades, surpresas, reviravoltas. Por se tratar de um entorno abrangente - nesse caso, a escola -, as “pipocas pedagógicas” podem ser produzidas por qualquer membro desse contexto e trazer em seus objetivos principais a necessidade de compartilhar o ocorrido, as percepções do narrador e, no bojo de sua composição, a garantia de que o assunto pedagógico seja apresentado como gatilho para discussão.

O ato de escrever uma “pipoca pedagógica” pressupõe uma audiência que seja alcançada e atravessada pela escola nos mais diferentes níveis de relação com a qual se estabelece uma necessidade de troca primária para que um possível “desfecho” aconteça, isto é, aquela necessidade de contar, narrar o inesperado para alguém que faça parte do contexto escolar a ponto de

compreender a surpresa de quem narra o ocorrido e que possa, ao menos, escutar/ler e, assim, partilhar o que ocorreu, pressupondo uma possível troca de percepções. Pois a “pipoca” é um gênero narrativo que deixa a porta aberta para que o(a) leitor(a) possa refletir sobre o assunto e pensar em possíveis soluções.

Para que essas possibilidades e expectativas sejam minimamente satisfeitas, há alguns critérios, que não são rígidos, mas que se tornaram estáveis no decorrer do uso desse gênero narrativo. Algumas características são tidas como recorrentes nessa modalidade textual por aqueles que a usam e a estudam, sobretudo em suas práticas docentes e atividades de pesquisa, como é o caso das práticas propostas pelo Grupo de Terça em seus encontros.

As características mais marcantes são textos narrativos escritos de cunho pedagógico, de curta duração e extensão e construídos com o objetivo de narrar a captura de um momento, um evento que “estourou” dentro de um horizonte esperado (que está circunscrito ao contexto escolar) e que traz em seu conteúdo justamente o inesperado, o inquietante ou até mesmo intrigante. E, uma vez construído, seja compartilhado a priori com os membros da comunidade escolar que tenham potencial para comungar dos mesmos cenários, elementos, eventos. Assim, a partir e com base na discussão do acontecido, pode-se pensar, refletir, sugerir questões, soluções, encaminhamentos para que o milho continue “estourando” em outras direções como desdobramentos do que a “pipoca” apenas iniciou e capturou.

Ao pensar e elaborar este presente ensaio sobre “pipocas pedagógicas”, valho-me de exemplos que ecoam e em minha memória como exemplos de “pipocas

pedagógicas” que foram contadas e lidas com essas características mencionadas. Tinham como pressuposto seu compartilhamento, fosse durante a leitura em uma roda de conversa do Grupo de Terça, para disponibilizar em programas de armazenamento virtual coletivo, ou para postar em sites de construção coletiva de textos, como o *padlet*.

Duas narrativas que me marcaram foram as das professoras-pesquisadoras e participantes do Grupo de Terça, Vanessa Simas e Ana Cristina Libânio, respectivamente. Tenho imagens do cenário que elas me permitiram criar em minha mente a partir do final de cada narrativa.

A primeira foi acerca de uma criança que estava em meio a uma atividade envolvendo argila. Um dos momentos da atividade era colocar o que cada criança havia modelado em um forno para que pudesse secar. A criança-protagonista resolve não seguir essa orientação, vai até uma área externa e decide por si mesma colocar sua modelagem sob a luz do sol para que sua obra pudesse também secar, contrariando a orientação dada pela professora.

A segunda ocorre num cenário bucólico, interiorano, envolvendo algumas inquietações e diálogos ansiosos de uma criança de aproximadamente 6 anos. Ela estudava no turno da tarde e, ao regressar a sua casa, deparou-se com um parente seu, com quem morava, sentado à porta de casa admirando o céu permeado de estrelas. Ela começou a disparar tudo que havia acontecido naquele dia, as tarefas de cada que precisava fazer, enquanto seu familiar ouvia pacientemente todas as questões da criança. No

momento em que ela terminou de expor tudo que precisava, seu tio diz apenas: “Olhe para o céu”.

A razão de essas duas narrativas haverem me marcado até hoje reside no fato de eu conseguir me lembrar da cena de clímax e, partindo dessa imagem criada, resgatar a sequência do que foi narrado, do acontecido. Então começo a refletir a respeito de como cada narrativa finaliza, atendendo assim ao “convite” de transpor a porta deixada aberta.

Além disso, o ato de recontá-las nesse formato veicula uma intenção de partilha de experiências que se comunicam em um âmbito de correspondência no sentido de familiaridade com o tema e a possibilidade de ter seu olhar despertado em uma perspectiva diferente. Esse despertamento ocorre sob o prisma das vivências, percepções, lentes teórico-metodológicas e tantos atravessamentos que as “pipocas” têm o poder de promover no leitor.

Assim, as “pipocas” também apresentam uma diversidade quanto aos temas que trazem a cada “estouro”. Isso é possível porque o ato de “pipocar” o cotidiano da escola pode se dar a qualquer instante, contanto que se tenha interesse em contar, partilhar o que se viveu, percebeu e registrou. O ato de “pipocar” aguça nossos sentidos a partir do que percebemos como estouros e, da mesma forma, do que os outros nos ajudaram a perceber o que consideraram estouros para eles por meio das suas próprias “pipocas”. É um movimento cíclico que se retroalimenta.

O milho precisa entrar em contato com uma fonte de calor a ponto de estourar e se transformar em uma pipoca; de igual modo ocorre com os eventos, ou a sequência

deles, que compõem o cotidiano escolar: tudo pode estar em estado de milho com potencial para se tornar pipoca. O que determinará seu estouro ou não é o ativar da fonte de calor que é gatilhada por nossa percepção, vivência, compreensões, envolvimento e desejo de compartilhar o que se experiencia no dia a dia da escola a partir do que o outro nos mostra.

Assim, com o propósito de exercitar e perceber, na prática, como esses elementos, critérios e ideias podem ser apresentados em uma “pipoca pedagógica”, eis, a seguir, os textos dos quais fiz menção anteriormente para que se possa fazer uma breve análise e constatar se são ou não exemplos de pipocas pedagógicas.

A primeira, de autoria de Vanessa Simas:

Secando a argila

Vanessa França Simas²

Era dia de argila. O dia, como sempre, começou tumultuado. Logo antes da roda de conversa, caixa já havia sido quebrada, armário riscado e crianças machucadas. Pois então, a conversa que seria sobre as nossas novidades e a futura proposta com a argila não foi sobre isso. A roda foi para combinar que não se risca os objetos quando não é essa a proposta, não se chuta os objetos quando a proposta também não é essa e bater nas amigas e nos amigos não está nos nossos planos. Logo

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – e pela Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada – UGR. Pesquisadora colaboradora do GEPEC. Professora de educação infantil, Prefeitura Municipal de Campinas.

depois do registro desses combinados no nosso livro da vida, começamos a conversar sobre o trabalho com a argila que realizaríamos em seguida. Como temos conversado nessas quase duas semanas..., conversamos muito, conversamos sempre. A roda acontece não uma, mas acontece duas, três, quatro vezes no curto período de quatro horas em que estamos juntas, crianças e professora. Pois então conversamos de novo: sobre como seria a organização para a vivência com a argila. Fomos para o quiosque da creche. Chegamos. Brincaram com a argila: surgiram bolinhas, pizzas, bolos, cocôs, encomendaram bonecos e crocodilos... Algumas se envolveram mais, outras se envolveram menos; algumas mais levadas não desviavam a atenção do trabalho com a argila, outras mais quietinhas logo tentaram sair para os brinquedos das bebês e dos bebês que estavam no quiosque...

Envolvimento vai, envolvimento vem, Carlos sempre muito, muito levado, perguntou:

— Vamos assar a argila?

Pensei: "Não! Não vai rolar mesmo!". Mas respondi:

— Hoje não, quem sabe outro dia.

Continuei ali, tirando algumas crianças dos brinquedos, limpando óculos de uma, dando mais argila para outras, quando vi Carlos e Isabel sentados em cima do murinho do quiosque, no sol, quietinhos, só olhando para a argila. Logo pensei que talvez fosse uma manifestação de revolta devido à resposta negativa sobre a queima da argila, talvez por algum outro motivo que eu não alcançava naquela hora. Vou até as duas crianças, olho para elas, mantenho meu olhar ali por um tempo, quando Carlos me olha com um sorriso no rosto e diz:

— A gente tá vendo a argila secar!!

E a segunda, de Ana Cristina Libânio (Keca):

Olha pro céu!

Ana Cristina Libânio³

A sua narrativa me trouxe um fragmento da infância, quando saía do “apertamento” de Belo Horizonte para passar as férias na casa dos meus avós, aqui no sul das Minas Gerais. Era comum, era muito comum a luz da cidade apagar assim, de uma hora pra outra: puff!! E estávamos todos no escuro!

Naquele dia, a escuridão me pegou na rua e saí correndo pra casa dos meus avós, sem dar tempo aos olhos de se acostumar com o novo ambiente. Na correria trombei nas pernas do meu tio que estava parado na porta. Apavorada, disse a ele: tio, a luz acabou!. E ele:

— Olha o céu, kekeca!

Após alguns encontros com discussões e trocas nos Nozsoutres, revisitei os textos dos quais guardava *flashes* em minha memória como exemplos de “pipocas” a fim de dialogar com eles e poder dizer se, de fato, poderiam ser “pipocas pedagógicas”. Afinal, é nesse exercício implicado e intenso que estávamos nos debruçando para que tivéssemos mais parâmetros e, como consequência, uma compreensão mais precisa das narrativas que poderíamos denominar de “pipocas pedagógicas”.

De acordo com todas as reflexões que aqui trouxe e mobilizei, posso dizer que a narrativa da Vanessa Simas é uma pipoca pedagógica, enquanto que a da Keca não é. Vamos ao diálogo a partir do que as narrativas nos trazem:

³ Mestra em Linguística na Universidade do Vale do Sapucaí – Univás.
Orientadora Educacional - Prefeitura Municipal de Pouso Alegre.

a primeira, “Secando a argila”, situa-se e é contextualizada no espaço da escola, na interação da narradora-professora-escritora com crianças do Ensino Infantil. É curta, não traz opiniões, reflexões, nem continuações acerca do estouro apresentado, que geralmente finaliza a narrativa como se fosse um clímax, deixando um convite implícito para que o(a) leitor(a) se encarregue de refletir, pensar, imaginar um possível desfecho para aquela sequência de eventos corriqueiros da escola.

A segunda, “Olha pro céu!”, em contrapartida, apesar de ser uma narrativa também curta e que é encerrada com um clímax, distancia-se da “pipoca pedagógica” por não estar circunscrita ao espaço escolar. Não há em seu cerne a narração de um acontecimento que envolva os atores da comunidade escolar ou uma cena comum desse horizonte, não há evidência das relações que são estabelecidas nesse espaço e, em seu início, é possível perceber que a narrativa da autora foi um resgate de um acontecimento provocado a partir de um texto anterior a que teve acesso.

A movimentação presente nas narrativas nos permite compreender e visualizar como a presença e a ausência de certos elementos, características e ações, interação e são construídas para que uma “pipoca pedagógica” estoure. Uma vez estourada, a “pipoca” poderá ser degustada tanto por seu narrador-autor quanto por seu interlocutor-leitor, podendo ser temperada ao sabor das reflexões produzidas, provocadas a partir do estouro com uma condição que acredito ser singular às “pipocas pedagógicas”: a multiplicação. Quanto mais pipocas se produz, mais se consome, mais pipocas nascem, estouram e são degustadas,

compartilhadas... em um fluxo aberto, sempre tendo sua energia primária renovada e expandida.

As discussões no/dos Nozsoutres fortaleceram e me permitiram aprimorar a percepção de que as “pipocas pedagógicas” são também formas potentes de registro e reflexão da prática docente preñe de *insights*, inquietações, cenas do cotidiano escolar que são próximas a outros professores e atores da comunidade escolar. Por isso mesmo, provocam identificações, uma vez que são comuns aos participantes desse universo, mas são revelados nos “estouros” das relações com o outro e a partir da sensibilidade e do registro de quem experimentou, percebeu ou se surpreendeu com o inesperado.

É uma maneira outra de se narrar o cotidiano da escola sem que, necessariamente, passe pelo juízo de valor do professor-observador-narrador-escritor; contudo, é uma forma de despertar, incentivar, sensibilizar a compartilhar seus ocorridos a fim de encontrar possíveis respostas, soluções, desfechos, reflexões sobre aquilo que rompeu com o horizonte de expectativa.

Referências

PRADO, Guilherme V. T. et.al. Pipocas Pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. In: PRADO, Guilherme V. T. et. al. (Orgs). *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

Pipocar: é preciso deixar-nos ser surpreendidas

Vanessa França Símas¹

*Las palabras se reúnen y agrupan en constelaciones
como los astros, pero más movibles que ellos se
separan y entran en relación con otras de las que
estuvieran separadas².*

Zambrano (1992, p. 135)

Tentarei aqui mover palavras, palavras que têm estado em minha vida comumente, aproximando-as, distanciando-as, retomando-as, trazendo novas, para ver o que consigo dizer sobre as pipocas pedagógicas, gênero discursivo tão querido por nós, gepecnianas e gepecnianos³. Afinal, se é a expressão que organiza a vivência (VOLÓCHINOV, 2017) e não o contrário, se é no ato de me expressar que vou me constituindo, organizando minha consciência, assim como as narrativas e *pipocas*

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – e pela Facultad de Ciencias de la Educación da Universidade de Granada – UGR. Pesquisadora colaboradora do GEPEC. Professora de educação infantil, Prefeitura Municipal de Campinas.

² Tradução minha: As palavras reúnem-se e agrupam-se em constelações como as estrelas, mas mais móveis do que elas se separam e entram em relação com outras das quais foram separadas.

³ Refiro-me, neste texto, de modo carinhoso, às pessoas que participam e compõem o GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, como gepecnianas e gepecnianos.

(PRADO, 2013; PRADO, et. al, 2017) quando escritas e lidas vêm organizando vivências tantas de autoras⁴ e leitoras, penso ser importante, neste ato de expressar, tentar construir compreensões mais objetivas sobre as pipocas pedagógicas, as subjetividades que produzem em mim, a maneira como as defino e como penso serem potentes para a formação de profissionais da educação.

A necessidade de dizer de outro modo

Antes de dizer das pipocas propriamente ditas, começarei resgatando uma tentativa de expor o que compreendo pelo ato de narrar e sua materialidade, a narrativa. Entendo

que tanto o narrar quanto a narrativa olham, "como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive" (BAKHHTIN, 2010b, p. 43). As narrativas pedagógicas revelam as singularidades irrepetíveis - que acontecem todos os dias na escola - que pertencem a e compõem uma unidade objetiva do domínio da cultura. Aspectos que compõem a cultura escolar, como, por exemplo, questões do currículo, da didática, da avaliação, da instituição escola, entre outros, são constituídos e organizados também pelas singularidades que ocorrem no cotidiano. Em um movimento de revelar essas singularidades, a expressão (o ato de narrar) vai organizando a vivência

⁴ Como a maioria das profissionais da educação é composta por mulheres, opto, neste ensaio, por me referir a essas pessoas flexionando os substantivos e adjetivos sempre para o feminino.

(VOLÓCHINOV, 2017), o trabalho da professora e, correntemente, questionando e reorganizando a unidade objetiva do domínio da cultura, o instituído da cultura escolar (SIMAS, 2021, p. 4).

Assim, penso que as narrativas são um gênero discursivo — tipo relativamente estável de enunciados composto por conteúdo temático, estilo individual e construção composicional determinados pelas características de um campo de comunicação (BAKHTIN, 2020, p. 12) — que, ao revelarem as singularidades e os inesperados do cotidiano educativo, acabam por, mesmo que lentamente, construir, questionar e transformar o que é oficial, fazendo com que a unidade objetiva do domínio da cultura esteja num processo de inacabamento eterno, felizmente.

E, os gêneros do discurso, por sua vez, conforme a filosofia da linguagem bakhtiniana, nascem a partir da necessidade social. E não o contrário. É porque alguém pergunta a outro alguém como fazer aquela comida tão saborosa que a receita surge. Ou, também, é porque uma pessoa necessita saber quais os componentes de um medicamento para averiguar se, por exemplo, possui alergia a esse medicamento e como precisa se orientar em relação ao modo de consumi-lo que nasce a bula. Nascemos neste mundo no qual muitos gêneros nos são dados (como os exemplos anteriores da receita e da bula), pois já existiam antes de nós, e outros tantos podem estar em processo de criação (como as pipocas pedagógicas), já que, ao percorrer diferentes espaços e tempos, criamos novas possibilidades de dizer, justamente pela necessidade de dizer de outro modo. Assim, “a riqueza e a diversidade

dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (BAKHTIN, 2020, p. 12).

Ainda em relação aos gêneros do discurso, Bakhtin (2020) diz que esses vão crescendo e se diferenciando à medida que o campo de onde surgem— no caso das narrativas e das pipocas pedagógicas, o cotidiano educativo e os cronotopos⁵ (BAKHTIN, 2018) da formação docente — se desenvolve e se complexifica. Em sua companhia, ousa dizer que conforme as pessoas vão se conscientizando da ação transformadora da escrita sobre o vivido, sempre em diálogo (com autoras e autores geralmente da área da educação ou das ciências humanas e com os sujeitos da relação) e socializando essa materialidade em seu círculo de relações, vão construindo um convívio social mais complexo. Isso porque, ao buscar conscientizar-se e transformar a realidade a partir do que o processo de uma escrita reflexiva socializada é capaz de revelar e mudar, incorporam e reelaboram gêneros primários (BAKHTIN, 2020), aqueles que se formaram nas condições de comunicação imediata – nesse caso, nas relações estabelecidas no cotidiano educativo.

Diante disso, entendo que existem narrativas que são gêneros primários simples (BAKHTIN, 2020), quando não

⁵ Conforme Bakhtin, cronotopo significa tempo-espaço, importando justamente a inseparabilidade dessas duas dimensões e, em sua filosofia, é “a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (BAKHTIN, 2018, p. 11). Bakhtin utilizou-o, então, para pensar como o autor assimilava essas dimensões na obra, mas aqui pensarei, com a noção de cronotopia, a vida e, também, como os gêneros são determinados pelos cronotopos (BAKHTIN, 2018).

são realizadas no ato de narrar uma busca por compreender o vivido de maneira mais complexa, na relação outro-eu, ou, dizendo em outras palavras, quando a narrativa se configura mais como a descrição/ o relatório de um acontecimento, ou um autoinforme (BAKHTIN, 2010a), sem que ocorra, ao escrever, a perspectiva de uma socialização dessa escrita e/ou a autora não busque se deslocar de sua posição confortável, a partir do que percebe do que seus outros lhe dizem.

Acredito, além disso, que outras narrativas, quando buscam dizer com outras pessoas, expandindo o presente e vislumbrando horizontes (ZAMBRANO, 1992), complexificando as relações e produzindo incertezas no que era oficial, podem ser compreendidas como gêneros discursivos secundários⁶ (BAKHTIN, 2020), uma vez que elaboraram o vivido de outra maneira.

Embora considere que toda pipoca pedagógica, motivo deste exercício reflexivo, possa ser caracterizada como uma narrativa pedagógica, não penso que o inverso seja verdadeiro.

⁶ Segundo Bakhtin, os gêneros discursivos secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (...) no processo de sua elaboração eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (...) esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios (...) integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo)” (BAKHTIN, 2020, p. 15).

Isso porque acredito que a intencionalidade de escrever uma pipoca pedagógica se distingue daquela de escrever uma narrativa pedagógica, que não seja também uma pipoca. O gênero pipoca pedagógica nasce a partir da necessidade de dizer, de narrar de outro modo. No meu caso, quando escrevo uma narrativa pedagógica, é sempre porque quero pensar mais sobre os temas despertados pelo acontecimento vivido, quero conversar sobre, organizar minha vivência, lançar-me a outros pensamentos, vislumbrando caminhos possíveis. Já quando desejo escrever uma pipoca pedagógica, quero muito contar sobre a surpresa que vivi na escola, contar de uma maneira que minhas interlocutoras percebam como aquele acontecimento foi impactante para mim. E, para que elas alcancem a grandeza do impacto que vivi, preciso narrar de outra maneira. É necessário que meu contar também as impactem e que possa ser o ponto de partida para novos diálogos que venham a me constituir.

Lo escrito es igualmente un instrumento para esta ansia incontenible de comunicar, de <<publicar>> el secreto encontrado, y lo que tiene de belleza formal no puede restarle su primer sentido; el de producir un efecto, el hacer que alguien se entere de algo (ZAMBRANO, 2008, p. 39).⁷

Na pipoca, esse desejo de fazer com que alguém saiba de algum acontecimento é acompanhado pelo desejo de fazer com que essa descoberta seja algo

⁷ Tradução minha: O escrito é igualmente um instrumento para essa vontade irreprimível de comunicar, de publicar o segredo encontrado, e o que possui de beleza formal não pode subtrair seu sentido primeiro: o de produzir um efeito, de fazer com que alguém saiba de algo.

inusitado ainda para a leitora. Essa intenção, no momento da escrita, é também o que a orienta. Não é somente sobre provocar a surpresa na leitora, mas também sobre essa surpresa provocada motivar a leitora a pensar em sua prática e a escrever e, assim, me transformar em leitora que também pode ser surpreendida com inusitados que venham a me constituir.

Apesar de compreender a pipoca pedagógica também como uma narrativa pedagógica, penso que poderia dizer que ela se configura como um gênero dentro de um gênero mais amplo, já que é um tipo de narrativa pedagógica, nomeada como pipoca pedagógica. Como mencionado anteriormente, a intencionalidade que move essa escrita se configura como uma das características desse gênero, já que todo gênero nasce por causa de uma necessidade social.

Trago um trecho de María Zambrano que me ajuda a pensar na intenção que me move para escrever uma pipoca, quando diz do ato de escrever.

Hay en el escribir un retener las palabras, como en el hablar hay un soltarlas, un desprenderse de ellas, que puede ser un ir desprendiéndose ellas de nosotros. Al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja (...) Esta voluntad de retención se encuentra ya al principio, en la raíz del acto mismo de escribir y permanentemente la acompaña. Las palabras van así cayendo, precisas, en un proceso de reconciliación del

hombre que las suelta reteníéndolas, de quien las dice en comedida generosidade⁸ (ZAMBRANO, 2008, p. 36-37).

Acabar provisoriamente (BAKHTIN, 2010a) um momento da vida a partir de uma pipoca é, também, um desejo de reter esse momento de maneira outra: evidentemente não é possível parar o tempo. “Salvar a las palabras de su momentaneidad, de su transitorio, y conducir las en nuestra reconciliación hacia lo perdurable, es el oficio del que escribe”⁹ (ZAMBRANO, 2008, p. 38). Pipocar talvez possa ser, ainda, a busca por salvar o momento do inusitado, transformá-lo em memória, alargá-lo no tempo para, com ele, poder vislumbrar novas realidades, construir outras compreensões, ampliar o mundo a partir do modo como os valores dos outros modificam os meus.

Características outras do novo modo de dizer

Além de a pipoca pedagógica se distinguir da narrativa pedagógica por ambas nascerem de diferentes

⁸ Tradução minha: Há na escrita uma retenção das palavras, assim como na fala há um soltá-las, um desprender delas, que pode ser um processo de ir despreendendo-as de nós. Ao escrever, as palavras ficam retidas, tornam-se próprias, sujeitas ao ritmo, seladas pelo domínio humano de quem assim as maneja (...) Essa vontade de retenção se encontra já ao princípio, na raiz do ato de escrever e a acompanha permanentemente. As palavras vão, assim, caindo, precisas, em um processo de reconciliação do homem que as solta retendo-as, daquele que as diz com moderada generosidade.

⁹ Tradução minha: Salvar as palavras de sua momentaneidade, de seu aspecto transitório, e conduzi-las em nossa reconciliação para o perdurável, é o ofício de quem escreve.

necessidades sociais, acredito que ela também se diferencia porque traz em seu estilo, em sua composição e em seu conteúdo temático algumas características mais detalhadas. Tentarei, ao aqui escrever, organizar melhor o meu pensamento.

Como compreendo que a pipoca é um tipo de narrativa pedagógica, o contexto em que é narrado o acontecimento precisa, necessariamente, ser um espaço educativo – seja na creche, na escola, na EJA, na universidade. Para ser pipoca, é necessário que a pessoa que está escrevendo seja uma profissional da educação e diga desse contexto. Assim, o ambiente e o horizonte desse tipo de narrativa é o contexto educativo.

Outra característica que faz com que a pipoca pedagógica seja uma pipoca é que ela é uma escrita não oficial, que tem a ver com a ideologia do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017). Dito isso, penso ser importante ressaltar que, para Volóchinov, “tudo 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). Existem diversos campos de criação ideológica – artístico, científico, religioso, normativo, entre outros. Além disso, existe um campo que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica: o campo da comunicação cotidiana (VOLÓCHINOV, 2017). A pipoca pedagógica emerge desse campo, da ideologia do cotidiano que se relaciona e vem constituir as esferas ideológicas, as ideologias oficiais.

Também a posição axiológica¹⁰ (BAKHTIN, 2010b) da narradora vem a ser uma característica que compõe o gênero pipoca pedagógica. No ato de narrar, de escrever a pipoca, a narradora se coloca em uma posição axiológica de construir interpretações a partir do que o outro expressou, não no lugar de determinar o que o outro é, o que o outro fez, o que o outro sentiu, o que o outro pensou. O outro e seu ato têm valor e esses valores questionam a personagem-narradora, ao invés de serem determinados por ela. Para que isso seja possível, é necessário que no mundo da vida, no cotidiano educacional, a profissional se relacione com os sujeitos – bebês, crianças, estudantes, colegas, comunidade – de uma maneira não indiferente (BAKHTIN, 2010b) ao que expressam. Afinal, se na vida eu não consigo orientar o meu viver e o meu trabalho também a partir do que o outro me diz, na escrita, muito provavelmente, não conseguirei criar personagens cujas consciências sejam equipolentes¹¹ (BAKHTIN, 2015).

Nesses textos, as personagens são dotadas de valores próprios, revelando-se nas relações outro-eu, em vez de se

¹⁰ A respeito da axiologia, Faraco afirma que ela é o grande fundamento da filosofia bakhtiniana, uma vez que, para Bakhtin e segundo Faraco, “a ontologia, a teoria do ser enquanto ser, não poderia ser o fundamento porque o ser não é dado (ente primário), mas só é dado na relação; não precede nem define a relação, mas é definido pela relação. Decorre daí o primado da alteridade na filosofia bakhtiniana, a absoluta necessidade constitutiva do outro, do olhar do outro, da memória do outro.” Assim, “o que organiza o eu e o mundo, é de natureza valorativa” (FARACO, 2017, p. 48; p. 49), ou seja, axiológica.

¹¹ Equipolentes porque as consciências das personagens nesta escrita estão em igualdade de valor e não são fechadas, por isso elas surpreendem a leitora.

tornarem objetos dos discursos dos outros (BEZERRA, 2015). Essa construção, de personagens cujas consciências são equipolentes, possível, como já disse, por causa da posição da narradora, faz com que a pipoca pedagógica seja um texto polifônico. Apresenta, portanto, um “universo aberto em formação [e] o inacabamento/inconclusibilidade das personagens como visão do mundo em formação e do homem em formação” (BEZERRA, 2015, p. VI), ao invés de um “monologismo como pensamento único e por isso autoritário” (BEZERRA, 2015, p. VI). Se as personagens apresentam uma visão de mundo em formação, há, então, mais de um centro de valor no texto, já que cada personagem ocupa seu lugar único e, a partir desse, interpreta-o e constitui-se. Dessa maneira, arrisco dizer que, na construção estética da trama da pipoca, o protagonista é sempre o outro, quem nos tira do lugar é sempre o outro. Na pipoca, a intenção da escrita não nasce a partir do que o eu revelou para si mesmo. O horizonte é o outro, não um espelho.

Surpreender-se: a perplexidade possível pela não-indiferença

Vivemos num tempo e num espaço, circunscritos em tempos e espaços mais amplos, e não podemos calcular possibilidades para além desses tempos e espaços. Nesse sentido, penso que o ato de narrar, buscando interpretar os atos dos outros na relação comigo, considerando o outro como outro centro de valor, faz com que eu estenda meu tempo e meu espaço, a partir de outros tempos e espaços (dos meus outros), socializados comigo nas relações que construímos. Na pipoca, o tempo da

narradora é ampliado pelos tempos e espaços das personagens que lhe revelam excedentes de visão (BAKHTIN, 2010a). Assim também o meu tempo e o meu espaço são ampliados a partir do que a leitura dessa pipoca me possibilitou.

Na Educação Infantil com crianças de três anos e meio

Simone A. Ferreira Campana¹²

Ao iniciar este ano, estando ainda em adaptação! Eu conhecendo as crianças e as crianças me conhecendo.

Um certo garoto disse:

— Simone: nananannananana!

Eu olhei para ele e disse:

— Eu não entendi o que você falou, por favor, você pode repetir?

Ele repetiu:

— Nananannananana!

E eu tornei a dizer:

— Ainda não entendi o que você falou!

Uma outra criança, que observava tudo, disse:

— Simone, eu entendi o que ele falou.

Ah! Que bom, então, por favor, me diga o que ele quer, o que ele falou?

Ela respondeu:

— Ele disse nananannananana!

Ele olhava para ela e eu olhava para ambos!

¹² Pós-graduada em Arte e Educação, Psicopedagogia, Neurociência e Educação e Educação Especial pelo IBFE. Campinas. Professora de Básica prefeitura Municipal de Paulínia.

Simone ocupa um lugar de não-indiferença em relação às crianças, o que favorece que ela perceba a importância das expressões de seus outros em sua constituição. Caso contrário, caso fosse uma professora indiferente ao que expressa sua turma, poderia não ter notado a potência desse acontecimento para não só construir relações responsivas (BAKHTIN, 2010b) com as crianças, mas também para se formar com elas.

María Zambrano discorre sobre a perplexidade ser o que antecede a consciência e a obriga a nascer.

Conciencia es ya de por sí perplejidad, hacerse cuestión, dudar. Si se acepta algo como una fatalidad del destino o de los dioses, más aún, si ni siquiera se ha sentido la necesidad de pensar en ellos como explicación de lo que nos sucede, lo soportamos simplemente, sin rebelarnos; se vive entonces resbalando sobre los acontecimientos que más nos atañen, que ni siquiera se nos presentan dibujados, ni siquiera tienen un rostro, una figura ante nuestros ojos. No ha lugar entonces a la perplejidad¹³ (ZAMBRANO, 1992, p.14).

É preciso que questionemos nossas certezas, nossos modelos já enraizados, nossas posturas, não podemos nos esquivar dos acontecimentos, dos outros! Buscando os

¹³ Tradução minha: Consciência já é por si só perplexidade, perguntar-se, ter dúvidas. Se aceita-se algo como uma fatalidade do destino ou dos deuses, mais ainda, se nem sequer se sentiu a necessidade de pensar neles como explicação do que nos sucede, o suportamos simplesmente, sem nos revoltarmos; vive-se então esquivando-se dos acontecimentos que mais nos preocupam, que nem sequer se apresentam desenhados, nem sequer têm um rosto, uma figura diante dos nossos olhos. Não há lugar, então, para a perplexidade.

significados de perplexidade, acabei encontrando alguns: estado de admiração, de espanto, de surpresa, de dúvida, de hesitação... Penso que ser não-indiferente ao outro pressupõe surpreender-se, espantar-se, questionar-se, *perplexar-se*. Isso porque, ao nos colocarmos em uma posição de não-indiferença, deixamos de pressupor quais serão os atos desse outro: como reagirá, o que sentirá (por esse outro ser assim ou assado, como delimitamos); além de passarmos a nos importar com seus atos e não somente conosco. Por isso, para termos consciência de acontecimentos que podem vir a ser pipocas quando narrados e, mais importante, para sermos responsivas aos nossos outros, precisamos da perplexidade possível pela não-indiferença (BAKHTIN, 2010b). É preciso deixar-nos ser surpreendidas.

As crianças da turma da Simone, ou melhor, as personagens da pipoca da Simone e a própria pipoca ampliam os limites do meu tempo e do meu espaço. Percebo que nós, pessoas adultas, na maioria das vezes entendemos o que se situa dentro dos nossos padrões sobre o que é ou não compreensível. A personagem-menina, ao responder a personagem-professora, produz significados de outros modos e não de maneira categorizada, como o fazemos. Parece que o conceito de entender se expande: para entender não é preciso saber *ipsis litteris* o que significa cada *na* da expressão do menino. A criança pequena constrói outra compreensão para a expressão de seu colega, que a legitima como uma expressão, e revela para nós, pessoas adultas, o quão reduzida é a nossa percepção, que além de não compreender o *nananana*, talvez não o legitime como um signo.

María Zambrano (1996) dizia que o mais difícil não é ascender, mas descender... Se não estivéssemos tão apegados à palavra, será que não teríamos alcançado o gênero quando o menino pronunciou *nanananana* e, assim, construído alguma compreensão em relação ao que ele dizia? Talvez possamos aprender com bebês e crianças que o corpo e a entonação também dizem, e não apenas o signo, majoritariamente arbitrário, da palavra. É preciso possibilitar, proporcionar atividades, espaços, repertórios que ponham em foco a capacidade linguageira das infâncias, voltar a dizer e a construir compreensões através de muitas linguagens.

A pipoca pedagógica da Simone me deslocou do meu lugar, para um lugar em que me vi de outra maneira: como a professora que, mesmo escutando *nanananana*, pede que a criança repita... Já a personagem-menina revelou a mim que é possível compor sentidos também através de outras linguagens que não somente a verbal, ou melhor, a língua portuguesa. As bebês e os bebês chegam neste mundo sem hierarquizar as linguagens, expressando-se com o corpo todo. A recém criança de três anos revela o que para ela é o entender. Mostra que quando nos prendemos à palavra e só a ela, ela se faz um signo redutor. Revelando-se na relação outro-eu, revelando outro universo em formação, a personagem-menina acrescenta outro centro de valor à narrativa, para além do centro de valor da personagem-narradora.

Assim, a situação narrada me levou a pensar sobre como nos colocamos em relação com crianças pequenas que não falam do modo como é esperado delas e, ainda, como as próprias crianças se colocam na relação que estabelecem umas com as outras, como hierarquizamos as

linguagens e como elas o fazem. A pipoca de Simone não somente reflete o ocorrido nessa situação, mas refrata (VOLÓCHINOV, 2017) muitas outras, sendo algumas as que já mencionei aqui. Entendo que para que a narrativa pedagógica seja caracterizada também como pipoca pedagógica, ela precisa refratar outras realidades (VOLÓCHINOV, 2017) para quem a lê. A compreensão de um signo ocorre na relação com outros signos. No caso das pipocas, o enunciado do outro da personagem-narradora precisa surpreender, questionar a compreensão que a narradora tinha a respeito de algo. Como já mencionei, a perplexidade (ZAMBRANO, 1992) é provocada pelo outro centro de valor (BAKHTIN, 2010b) e, para isso, a posição axiológica da narradora precisa ser de uma não-indiferença (BAKHTIN 2010b) em relação aos seus outros.

Os inusitados esperados que tangenciam “o que interessa”

Acredito que toda pipoca revela os microcosmos ¹⁴ (BAKHTIN; 2018) criados nos contextos educativos, ou seja, os cronotopos que ficam na tangente de todos os outros cronotopos. Pode acontecer de a formação sobre currículo, sobre avaliação, sobre planejamento, junto com as reuniões pedagógicas e as leituras, ser considerada

¹⁴ Bakhtin (2018), ao escrever sobre as formas do tempo e do cronotopo, escreve que os personagens do pícaro, do bufão e do bobo, no romance, criam microcosmos, que vem a ser cronotopos especiais ao seu redor. Neste texto, pego emprestado esse conceito para pensar as pipocas pedagógicas.

como o que nos forma continuamente na escola. E é. Mas não podemos esquecer que o entendimento do *nanananana* pela criança também nos forma. Os pequenos grandes acontecimentos — que podem passar despercebidos se não houver a não-indiferença, que nos possibilita a perplexidade —, constituem as professoras como professoras a cada dia. A compreensão do *nanananana* pela criança cria um microcosmo na medida em que tangencia outros cronotopos do âmbito da formação docente, mesmo que, no estabelecido como oficial, não se espere que as situações pipocadas estejam nos planos formativos das unidades educativas.

Na escola é o tempo do relógio, dividido em aulas, o que interessa; são os espaços onde essas aulas estão destinadas a ocorrer (geralmente a sala de referência) o que interessa; são os documentos que determinarão o que acontecerá nesses espaços e nesses tempos com as pessoas que ali estão o que interessa. O que interessa é que o garoto de três anos aprenda a falar “direito” e não que a professora se questione sobre como compreende a expressão dele, na relação que também estabelece com a outra criança. As *pipocas* revelam os tempos, os espaços e os valores que tangenciam tudo “o que interessa”.

Penso, ainda, que esses microcosmos são criados esteticamente no texto, na pipoca, a partir de inusitados esperados (BAKHTIN, 2018). Inusitados porque ninguém nunca esperou que a criança dissesse que entendeu o que o menino falou e, mais, que tivesse entendido a mesma coisa que a professora, mas destinando outro valor a essa compreensão. Esperados porque as leitoras aguardam o acontecimento que lhe deu origem: a pipoca precisa desse inusitado que cria o aguardado microcosmo. Assim,

mesmo que as leitoras não saibam com qual inusitado se depararão ao ler uma *pipoca*, sabem (se o texto lhes é apresentado como uma pipoca pedagógica) que um inusitado aparecerá no decorrer da leitura.

Não basta aparecer o inusitado esperado “o menino disse *nananana* e a menina entendeu”, é preciso que esse inusitado crie um microcosmo, no qual esse acontecimento tenha um outro valor, que questione aquele que é dado ao tempo, ao espaço e aos valores “que interessam”. Para isso, a narradora da pipoca precisa situar sua escrita, apresentando à leitora não somente o inusitado, mas os espaços e tempos da ideologia oficial e das ideologias do cotidiano de maneira sucinta.

Esse inusitado, por sua vez, e como já mencionei, apenas pode ser notado e, por isso, passa a existir na vida de quem o percebeu, se nos mantivermos num lugar de não-indiferença aos nossos outros e, por estar nesse lugar, deixarmos de classificar a eles e aos seus atos a partir do que esperamos que aconteça na vida. É preciso, portanto, que a perplexidade esteja presente em nossas vidas, que possamos nos surpreender nas relações e, com essas surpresas, com esses inusitados esperados, perceber os microcosmos que tangenciam os tempos e os espaços pelos quais transitamos. Deixemos que o outro desloque nosso centro! Pipoquemos!

Referências

BAKHTIN, Mikhail M.. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo:WMF Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Milkail M.. *Para uma filosofia do ato responsável*. Introdução de Augusto Ponzio. Tradução Valdemir Miotello. Posfácio de Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, Milkail M.. *Problemas de poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Milkail M.. *Teoria do romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1937-1939] 2018.

BAKHTIN, Milkail M.. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2020.

BEZERRA, Paulo. Prefácio – Uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. V-XXII.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. In: *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*, 12(2), 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/31815>. Acesso em 19 de abril de 2022.

PRADO, Guilherme V. T.. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “otros sentidos” do trabalho docente. In: *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013

PRADO, Guilherme do Val Toledo; et. al.. Pipocas pedagógicas: uma possibilidade de narrar o vivido na escola. In: *Pipocas pedagógicas IV: narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SIMAS, Vanessa F.. Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante. In: *Educar em revista*, v. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75677>, acessado em 16 de out. de 2021.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAMBRANO, María. *Persona y Democracia: la historia sacrificial*. Madrid: Ediciones Siruela S. A., 1992.

ZAMBRANO, María. Por qué se escribe. In: *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Literaria S. A., 2008.

Sobre o organizador e as organizadoras



Guilherme do Val Toledo Prado

Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, participante do NOZSOUTRES – Círculo de estudos narrativos em educação.

Graduado em Pedagogia (1987), mestre em Metodologia de Ensino (1992) e doutor em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Língua Materna (1999), obtidos na Universidade Estadual de Campinas. Livre-Docente em Educação Escolar (2015). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-2008, sob supervisão da Profa. Dra. Idália Sá-Chaves. Com experiências na área de Educação, ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como consultoria e assessoria à projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas, na graduação e pós-graduação: formação de professores - inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.



Liana Arrais Serodio

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas-UNICAMP no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada-GEPEC com a tese Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica orientada por Guilherme do Val Toledo Prado. Fez estágio de Doutorado na Itália-Bari, orientada por Augusto Ponzio. Participante do NOZSOUTRES – Círculo narrativo de estudos em educação – coletivo de pesquisadores/as do GEPEC e coordena o GRUBAKH – grupo formado por professoras e professores-pesquisadores/as em diversos níveis de ensino e funções nas escolas de estudos bakhtinianos por meio de produção narrativa – outro coletivo docente vinculado ao GEPEC. Bacharel em Música pela UNICAMP, atuou no Ensino Básico como professora de música no Colégio de Aplicação "PIO XII" – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Experiência artística na regência de Corais Infantil, Juvenil, direção de espetáculos musicais e cênico-musicais; produção de arranjos para vozes, vozes e cordas e na UNESP – São Paulo, Instituto de Artes – IA como professora temporária. Em suas pesquisas, tem desenvolvido estudos com Linguagem, Linguagens Artísticas, Semioética, Estética e Metodologias Narrativas de Pesquisa.



Vanessa França Simas

Doutora em Educação (2018) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Brasil) e Doutora em Ciências da Educação (2018) pela Universidad de Granada (Espanha), sob regime de cotutela. Desenvolveu a pesquisa intitulada "A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora". Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2010). Atualmente é Pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada -GEPEC/ Departamento de Práticas Culturais - DEPRAC/ Faculdade de Educação - UNICAMP; membro do GRUBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos, vinculado ao GEPEC; Professora da educação infantil da Rede Municipal de Campinas, estando professora de bebês. Atuou como professora dos primeiros anos do ensino fundamental durante os anos de 2010 a 2016. Tem se aprofundado na área de prática pedagógica, formação de professores, cotidiano escolar, infâncias, bebês, escrita e pesquisa narrativas e filosofia da linguagem bakhtiniana.

Sobre o artista da capa



Luciano Ponzio (Bari, Itália, 1974)

É professor titular das disciplinas Semiótica do Texto (desde 2004) e Semiótica do Cinema (desde 2017) na Universidade de Salento (Lecce, Itália).

Doutor em Ciências Literárias, Linguística, Filologia e Glotodidáticas (2004) pela Universidade de Salento, é graduado em Língua e Literatura Russa (2000) pela Universidade de Bari e mestre em Artes (Pintura), diplomado em 2003 pela Academia de Belas Artes de Bolonha. Atua como parecerista de revistas italianas e de outros países, como o Brasil (RUS-USP, Educação em Foco - UFJF, entre outras); faz parte de diversos grupos de estudos; e colabora com universidades brasileiras (UFF, UFMT, UnB, UNESP, PUCRS), nas quais ministrou seminários e minicursos (2012-2015), ora como professor convidado, ora como visitante. Além de ter artigos publicados em periódicos e em capítulos de livros, tem participado de conselhos científico-editoriais e de comissões organizadoras de relevantes periódicos científicos, tanto na Itália quanto em outros países, como o Brasil. Escreveu oito livros, dos quais dois foram traduzidos para o português: *Visões do texto* (Pedro & João, São Carlos, SP, 2017) e *icone e afiguração: Bakhtin, Malevitch, Chagall* (Pedro & João, São Carlos, SP, 2019). Organizou, também, a publicação *La persistenza dell'altro. La singolarità dell'altro fuori dall'appartenenza*

identitaria (Pensa, Lecce, 2020). Traduziu do russo para o italiano algumas obras de Bakhtin e de seu círculo; "Símbolo", de Averincev (2008); e Semiótica do cinema e lineamentos de cine-estética, de Lotman (1973 [tradução para o italiano em 2020]). Além disso, é poeta, pintor, ilustrador e designer gráfico e vem realizando, desde 2000, pesquisas sobre a relação pintura/escritura, com foco em linhas experimentais, num movimento por ele denominado de differimentismo.

Uma das nossas preocupações ao propor este livro foi de explicitar — o que vimos percebendo em nossas discussões e vivências de escritas de pipocas e narrativas — que embora toda pipoca pedagógica seja uma narrativa pedagógica, nem toda narrativa é uma pipoca. Também considerando essa percepção, as autoras e os autores, ao escreverem sobre esse gênero, buscaram construir compreensões sobre como caracterizam as pipocas pedagógicas, tanto ao que tange à materialidade que é, quanto aos movimentos formativos que possibilitam a quem as escreve e aos seus leitores.

Capa: Luciano Ponzio, *Disegno da guardare di traverso. La luna se la ride sopra i fuochi d'artificio* [Desenho para olhar de soslaio. A lua, acima dos fogos de artifício, está a rir-se], 2005.



www.pedrojejoeditores.com.br