

TEORIAS NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO: NARRATIVAS E TEORIAS VIVIDAS NAS AULAS

Narrative theories in education: narratives and theories lived in the classroom

Liana Arrais Serodio¹

Guilherme do Val Toledo Prado²

1 Doutora em Educação e Professora-colaboradora no Mestrado Profissional em Educação Escolar, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP ; <https://orcid.org/0000-0003-0334-8865>, <http://lattes.cnpq.br/0298317968117514> ; laserodio@gmail.com

2 Diretor Associado e Professor Titular da Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP Campinas, SP ; <https://orcid.org/0000-0002-2415-8369> ; <http://lattes.cnpq.br/0440747965664499> ; gvptoledo@gmail.com

Resumo

No objetivo de compartilhar uma noção de aula, tomamos um exercício narrativo na pós-graduação em educação amparado na filosofia da linguagem bakhtiniana, em que a vida é vista na convivência. O ser humano, único animal capaz de criar diferentes linguagens nasce extremamente frágil. Nos formamos ao conviver aprendendo com o outro, de maneira singular. O outro que lhe oferece colo precisa trabalhar. Um/a professor/a assume esse papel. Aula é o *espaçotempo* institucional desse lugar do outro. Por aprendermos a conviver na convivência, quem não teve oportunidade de criar e compartilhar a criação não vê sentido na capacidade humana de criar. A formação criadora das crianças fica sem sentido e, sem alguém que escute/veja suas iniciativas criadoras, a aula não vai acontecer. Anos atrás, nosso grupo convidou professoras a narrar as aulas para resolver o problema de pesquisar as práticas pedagógicas, e fez sentido, o conhecimento aconteceu, a auto-estima cresceu: as narradoras se tornaram autoras-criadoras de suas narrativas, pesquisas e aulas. Ao convidarmos pós-graduandos/as ao exercício contar por escrito “Como me chamam?” a rememoração de pessoas amadas e o choque de alguns esquecimentos, a compreensão do papel ético, cognitivo, estético e político da escrita narrativa; o valor insubstituível e irredutível de uma pessoa a seu papel social, possibilitou conversas filosóficas, políticas, históricas, artísticas, por oferecermos e eles/as aceitarem apesar da expectativa de referências teóricas e metodológicas das narrativas, nas aulas semanais do primeiro semestre letivo, exercitar escrever narrativas para então pensarem nas teorias que dizem o que é narrar.

Palavras-chave: narrativa; estudos bakhtinianos; filosofia da linguagem; autor-criador; posicionamento estético.

Abstract

In order to share a notion of class, we took a narrative exercise in postgraduate education. We took life in coexistence, supported by Bakhtinian philosophy of language. The human being, the only animal capable of creating different languages, is born extremely fragile. We are formed by living together and learning from others, in a unique way. The other person who offers you a lap needs to work, a teacher takes on this role. The classroom is the institutional *space-time* of this place of the other. Because we learn to live together in coexistence, anyone who has not the opportunity to create and share creation doesn't see the point in the human capacity to create. The children's creative formation becomes meaning less and, without someone to listen to/see their creative initiatives, learning won't happen. Years ago, our group invited teachers to narrate their lessons to solve the problem of researching teaching practices, and

it made sense, knowledge happened, self-esteem grew: the narrators became author-creators of their narratives, research and lessons. When we invited postgraduates to write “How do they call me?” the remembrance of loved ones and the shock of some forgetfulness, the understanding of the ethical, cognitive, aesthetic and political role of narrative writing; their replaceable and irreducible value of a person to their social role, enabled philosophical, political, historical and artistic conversations, because we offered and they accepted despite the expectation of theoretical references.

Key-words: narrative; bakhtinian studies; philosophy of language; author-creator; aesthetic positioning

Introdução

O principal objetivo deste texto é compartilhar o exercício narrativo realizado em uma disciplina de pós-graduação no 1º semestre de 2024. A disciplina denominada “Teorias Narrativas em Educação” tinha como propósito apresentar nossa visão sobre o trabalho com narrativas na formação e na pesquisa em educação; nela procuramos provocar os participantes da disciplina a partir de vivências narrativas presentes, mobilizando memórias de futuro e rememorações do passado.

Para falarmos sobre as aulas na disciplina, foi preciso dizer, não logo na primeira aula, o que queríamos com elas, para os participantes da disciplina. De pronto, fomos afirmando que sabemos o que gostaríamos de ensinar – as narrativas e algumas teorias – e como realizaríamos o que conseguiríamos ensinar – via narrativas, sabendo que, além de ser inteiramente impossível realizar o ensino, em verdade, seria indesejável. Isto porque, resguardando as linhas gerais que havíamos traçado, somos frequentemente surpreendidos/as nas circunstâncias únicas em que ocorrem na aula, já que geralmente quem aprende vai além ou aquém do que poderíamos imaginar, desvia para cá ou acolá, respondendo aos próprios interesses com os seus conhecimentos prévios. E assim, fomos aprendemos juntos, como Paulo Freire (1987) afirma. E os participantes pareciam comungar conosco desse aprendizado, acessando sensações e pensamentos dos acontecimentos de conhecer os aprendidos na relação com educandos/as.

Podemos dizer que sempre queremos, de quem participa das aulas, a própria conscientização, de cada um e de cada uma, do acontecimento do próprio conhecimento. Mas queremos também que aconteça o reconhecimento da *não-indiferença* – do outro para o eu e do eu para o outro nesse *espaçotempo* da aula – ao ser arquitetonicamente realizado em alguma linguagem (Bakhtin 2014). Também já sabemos que a maneira, sempre ideológica de comunicar inter-individualmente as coisas que nos ocorrem, é nos colocando como personagens de nossa autoria. Talvez seja essa a mais provável origem desse momento cognitivo da ocorrência em nós, do conhecimento, da revelação, do desvendamento de um mistério ou mesmo curiosidade, como momento do ato responsável de um pesquisador e de uma pesquisadora, que Bakhtin (1895-1975) elaborou filosoficamente (Bakhtin 2010a) em categorias éticas, estéticas e cognitivas ou quando na exploração de um encantamento até então inusitado.

A condição de participação ativa, que oferecemos sempre como convite, nas aulas e outros momentos de formação é a narração por escrito, em um gênero narrativo, dos diversos acontecimentos significantes durante o período das aulas – e com isso, temos convivido com muitos testemunhos narrativos, de alcance extremamente diversos.

1. Alguns “já sabidos”

Sabemos que nossa posição ao dizer com a filosofia da linguagem bakhtiniana em *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin 2010a), pode provocar alguma ressonância na valorização amorosa do outro. Sabemos que seus conceitos estéticos como *excedente de visão* e *exotopia* (Bakhtin 2003) estão muito disseminados, às vezes equivocadamente, inclusive para denominar a distância mecanicista a favor da neutralidade ideológica de pesquisadores em relação a seus sujeitos de pesquisa e suas materialidades, fontes de pesquisa, o que é contraditório com o pensamento bakhtiniano.

Para nós, professor e professora, aqui no texto personagens, na aula professor e professora – chamados pelos nomes próprios – isso é vital: saber se relacionar com o outro na plenitude das relações humanas seria um levante que em sonhos até chegaria ao cuidado com a natureza viva que é a Terra. Mas teremos que enfrentar os “vírus informacionais” no caminho da educação, pois o humano “interage para aprender, e o peso da palavra que é transmitida depende muito do seu vínculo humano, social, emocional, com seus professores, com os alunos em volta.” (Nicolelis 2020).

Pois não tem nada de inteligente na inteligência artificial, isso que eu gosto de dizer sempre. Boa parte do que se fala sobre inteligência artificial é um grande golpe de marketing para o mundo. E os neurocientistas sabem disso. No meio científico, todo mundo sabe que isso é balela. A inteligência é uma propriedade emergente de um sistema orgânico, que não foi construído, ele evoluiu em relação ao ambiente e em contato com outros membros da espécie. Mas, na questão educacional, o que realmente pega - e nós estamos vendo isso com a pandemia - é a falta do contato humano, a falta da presença de pares numa classe, a falta de um professor presente, a falta do contato social, literalmente. Porque a escola não é só a classe, não é só aula. É o recreio, é a conversa das crianças, é a troca de experiências individuais que passam a ser parte do coletivo. É muito mais do que só o conteúdo. A gente confunde educação com transmissão de conteúdo. Se educação fosse isso, a gente podia sentar na sala e só ouvir o dia inteiro e ir decorando. (Nicolelis 2020)

O marketing continua, mas para garantir, exploram o próprio marketing, que já tem se mostrado muito mais efetivo em forma de monetização, que é o investimento na confiança humana que outro humano em sua consciência não diz mentiras. O que ocorre hoje, moldará nossos cérebros em direção da desconfiança. Segundo o próprio Nicolelis, o mais grave é que o sistema binário vai moldar o funcionamento cerebral, que tem uma “fragilidade neurobiológica fatal”:

Nós somos geradores de abstrações mentais contínuas: religiões, sistemas econômicos, sistemas políticos, ideologias, deuses, ciência, matemática, enfim. Só que nós temos uma fragilidade neurobiológica que permite que, ao comunicar essas abstrações, que eu chamo de vírus informacionais, os cérebros de milhões de pessoas se sincronizam quase que automaticamente. É o que a gente chama de crença, que nada mais é do que uma fragilidade biológica que faz com que um vírus informacional sincronize milhões de pessoas a fazerem parte de um universo abstrato. (Nicolelis 2020).

Ele vai além e diz que as ondas eletromagnéticas nos nossos cérebros analógicos moldados na interação interindividual poderiam inclusive nos integrar em uma tendência comum radical, uma sincronização de ideias, desejos... Realmente há conexões culturais inexplicáveis nas tecnologias de antes e atuais... Este modo de olhar científico eliminou grande parte da dureza das pesquisas da área das ciências biológicas, infelizmente não a do uso laboratorial das vidas animais. E o trazemos aqui como um conjunto outro de signos ideológicos unidos pela compreensão da interação cultural que cria o humano como organizador, elaborador de conhecimentos novos.

Seja lá em que você acredite, vamos fazer outro exercício, o de contar nossa história nessa disciplina, totalmente presencial.

Só para contar da nossa concepção de aula, profundamente convencidos que somos, não pelos exames laboratoriais do neocortex de símios nossos *irmãos*, mas pela filosofia da linguagem bakhtiniana que nos dá suporte e sempre mais um dedo de prosa, para considerar que as relações humanas são a mais forte experiência – tomada aqui como conhecimentos de vida, de pensamento e de criação, nem sempre conscientes – que quem é educador e educadora pode oferecer durante nossa estadia na vida.

Começamos assim e uma maneira um tanto provocativa, quicá instigante, para a educação

Pode-se também estabelecer uma relação inversamente proporcional entre a unidade teórica e a singularidade real (do existir ou da consciência do existir). Quanto mais próximo se está da unidade teórica (constância de conteúdo ou identidade repetitiva), tanto mais a singularidade individual é pobre e genérica, reduzindo-se a inteira questão <?> à unidade do conteúdo, e a unidade última resulta ser um possível conteúdo vazio, idêntico a si mesmo; ao contrário, quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica, tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato de sua responsabilidade. (Bakhtin 2010a, 95).

Talvez a discussão mais importante se baseie na crítica da teoria em relação ao conteúdo de ensino, que também está presente na orientação de uma pesquisa em educação.

2. Radicalidade narrativa

Para nós, aconteceu já faz um tempo, de acreditarmos que escrever narrativas favorece nossa conscientização daquilo que acontecia nas nossas próprias aulas e que não víamos ao viver as aulas (Prado 2013). Já faz tempo, mas não ocorreu em uma sincronicidade virtual. Houve muita resistência. Será assim tão simples, se perguntam as pessoas, e vão para os mais diversos campos para continuar a perguntar...

Mas foi nessa certeza da experiência vivida e convivida, que a própria leitura da obra de Bakhtin foi ganhando mais e mais sentido para nós, pois tínhamos e temos que encontrar maneiras de traduzir o sem tamanho da diversidade de modos de perguntar sobre o mesmo, com aquela mordacidade de quem tem medo: como amar todos e todas a todo o tempo?

A partir de nossas próprias escrituras narrativas, realizadas em sua radicalidade de acontecimento na “escrita-evento” (Serodio e Prado 2017), desde a convivência com as práticas de formação docente, discente, inicial, continuada como encontros de formação, narrativas foram se tornando as materialidades, as concretudes, os planos estéticos do convívio, com os quais pesquisar; cada vez mais nos conscientizávamos que as formações e as pesquisas são localizadas, circunstanciadas e assim são singulares, suas lições ficam contidas nesse *cronotopo* (Bakhtin 2018), disponíveis a leituras. Daí a se expandirem, a conversa é conversa sobre estética. Depois falaremos um pouco mais.

Por enquanto, é ética, e é assumida por nossa responsabilidade sem alibi do que temos consciência que sabemos e não podemos dizer que “preferíamos não” porque diferente de *Bartleby* (Mellville 2017), estávamos na vida – e estamos – construindo nossos mundos com os outros em todo momento que podemos – e se estamos juntos não podemos parar, não conseguimos a não ser desabafar “Pare o mundo que eu quero descer” (Silvio Brito 1976). Mas acordamos no dia seguinte e continuamos...

Não que importe tanto nesse momento porque cargas d’água³ (a questão causa-efeito) foram nossas singulares experiências que construíram umas e não outras histórias, pois não temos poder para alterar ou usar esses conhecimentos.

Só podemos contar... então em nossas próprias formações e nossas próprias

3 Não que não nos importem as sínteses sócio-culturais, mas nos importam mais porque sempre são indivíduos singulares que as produzem. E indivíduos nos importam. Quando nos mostram suas visões do mundo que compartilhamos, nos possibilitam ver outros mundos possíveis.

pesquisas acabamos preferindo o percurso narrativo de pensamento na escrita, para fazer emergir o pensamento que queremos comunicar às pessoas para quem queremos comunicar, sabendo por experiência que outros conhecimentos emergirão nessa narrativa de invenção arquitetônica (Bakhtin 2014) e passarão a constituir o conhecimento que buscávamos contar. Não que ele existisse antes, pelo menos não no percurso durante o qual ele passaria a existir ou o sentido que fará após o percurso, quando acrescentamos ao *espaçotempo* os sentidos, portanto sua cronotopia (Bakhtin 2018).

O vislumbre dessa arquitetônica, ofertada por Bakhtin (2003; 2010a; 2014), no entanto, não funciona muito bem por abstração. É por essa e por outras que muitos gostam das narrativas como aplicação didática, como aproximação objetiva das ideias abstratas ao mundo concreto-narrado, como amiúde se faz uso da arte, *pedagogicamente*, nas escolas. E é o que mais temos, mas é preciso que as crianças, jovens e adultos/as saibam que fazer arte tem outras exigências.

No âmbito da produção de conhecimento, vocação da ciência e da educação, a inversão de valor entre o teórico-abstrato e a real existência é bastante tensa, pois nossa realidade é permeada por signos, portanto é ideológica. Separar a vivência ideológica da vivência real é impossível. O que temos que aprender – ou queremos – é não valorizar mais o produto da convivência do que a convivência mesmo. Já sabemos que imagens criadas no pensamento são reais. E instáveis. Queremos estabilidade e procuramos na identidade, apesar de não quisermos obedecer ordens. Teóricas ou não. Estamos numa encruzilhada e tanto!

A consciência do existir ao se tornar consciência de coexistir na narrativa, naquele pequeno plano estético. E é disso que andamos nos ocupando nas aulas também: “quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica, tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato de sua responsabilidade.” (Bakhtin 2010a, 95). É quase um mantra...

Ou seja, tanto não queremos ensinar uma teoria para ser aplicada em situações ditas como adequadas, quanto não basta ter conhecimento de que a “aula como acontecimento” (Geraldi 2010) é o objetivo devidamente descrito em um plano didático, para que as aulas aconteçam. É preciso antes ter consciência do valor da vida e da consciência do outro em nossa vida, nas aulas.

Apesar de sermos únicos e singulares, nossas consciências são plurais, pois somos com o outro – e esse outro, assim como nós, será projetado em um Outro outro, na memória de futuro. Pensamos que é preciso ter consciência que somos outros até mesmo de nós mesmos. “Uma só consciência é um *contradictio in*

adjecto. A consciência é essencialmente plural, *pluralia tantum*⁴ (Bakhtin 2003, 342).

Se lembrarem do tema que estamos falando – as narrativas nas aulas de “Teorias Narrativas em Educação” – talvez continue insuficiente, mas seja um começo, para dizermos de nossa proposta para a turma da disciplina, tendo o lema ressoante: “distanciar-me do ensino fundamentado numa “unidade teórica” (Bakhtin 2010a) em favor de um ensino baseado no acontecimento singular, que são as aulas, na relação das crianças entre elas, com o conteúdo e com a professora.” (Serodio 2014, 48).

É preciso ter consciência que não estamos sós com a teoria quando nos colocamos a ensinar.

Para ter consciência é preciso ser humano, mas não teoricamente humano. Ser humano contém a espécie animal, que é biologicamente social, respira, transpira, xinga, acaricia, copula, evacua e precisa do outro para recebê-lo na vida e despedir-se dele na hora de sua morte. É essa a concretude, carnal e social, que não permite que tomemos consciência do mundo, sem que o outro também tome.

De qualquer maneira, teóricos publicam seus pensamentos. Professoras e professores quando acham que faz sentido e as realizam em suas aulas, podem já viver na realidade dentro do mesmo campo de valores dos textos, então acham os teóricos geniais: eles sabem tanto que sabem o que mais é útil para os bebês, crianças, jovens e adultos/as... Só que não é assim. É o contrário: o que experienciamos na vida é que depois de organizado e sistematizado, vira teoria, sendo publicado e divulgado. O teórico, o cientista, geralmente não inventa, não cria além do grau de sua participação no processo de ensino. A não ser que além de inferir e deduzir vá também abduzir.

É aí que a *metodologia narrativa de pesquisa* acrescenta todo um campo epistemológico “novo” às ciências humanas. E é por isso que as pesquisas narrativas nasceram e vigoram, estão fundamentadas nas pesquisas da própria prática pedagógica.

Então, muitos de nós vamos, aos poucos percebendo que aquilo que nós iremos publicar, como este texto que está sob seus olhos, já reconhecem o valor das teorias como teorias que são. E já reconhecem que elas sintetizam algum vivido por alguém, muitas vezes como se fossem nossas, ressoando como na voz de Milton Nascimento “Certas canções que ouço, falam tão dentro de mim que perguntar carece: como não fui eu que fiz?” (Milton Nascimento e Tunai

4 *Contradictio in adjecto* de “uma consciência só” quer dizer que o “só” contradiz a natureza da consciência pois na concepção de Bakhtin, uma consciência só não pode existir, é uma contradição. E *pluralia tantum* quer dizer só no plural, enfatiza o já dito.

1982). Vemos nossas práticas reduzidas, sintetizadas em parte, dentro de uma teoria. Só que quando vamos contar das mesmas práticas, vemos também que a teoria não dizia tudo. Muito estava nas entrelinhas, no subentendido ideológico e nas entonações (Volóchinov 2019) do nosso pensamento.

E queremos, ao ensinar, dizer isso tudo, sabendo que dizer nos confere o papel da teoria em relação às práticas e não queremos mais que seja assim. Não queremos e sabemos que ainda será, muitas vezes. Mas não nos tira as forças.

Neste texto vamos procurar suporte para a memória, nas materialidades que produzimos na disciplina “Teorias narrativas na educação”, em nosso acervo, guardados, notas e a coletânea organizada em um e-book, por enquanto no prelo, que contem duas narrativas de cada participante que assim o desejou.

O conhecimento/conteúdo, a criação/estética, a política/posição projetada nas aulas, serão abordados como início de conversa, num passeio por textos de Bakhtin, Volóchinov, Medviédev, Kanaev (Ponzio 2014), conscientes de que sempre será menor do que seria possível se tivesse outro começo ou se desenvolvesse por outro caminho.

3. Primeira aula

Na primeira aula, depois de nossa apresentação intencional, *quase protocolar*, todos/as os/as presentes foram convidados a dizer seus nomes e como chegaram à escolha desta disciplina. Ficou marcado o óbvio, dado o título: “Teorias em narrativas na educação”. Como queriam conhecer a interface narrativa-educação e também o que denominávamos narrativa, foram contando dos lugares acadêmicos e profissionais de onde vieram para que subentendêssemos sua intenção. A diversidade de campos foi o primeiro acontecimento.

Como resposta, pedimos para dizerem qual o imaginário que rondava a participação na disciplina. Aí muito mais aconteceu, pois além da diversidade de campos, a singularidade das posições axiológicas mesmo quando no mesmo campo com os reconhecimentos de posições semelhantes em campos diferentes etc., foi proporcionando interação e as pessoas que não se conheciam antes, já começam a realizar aproximações, a encontrar inesperados...

Entre os imaginários, tivemos Krenak (2020), e as narrativas “para adiar o fim do mundo”, como estratégia de formação; para ampliar as referências; para enfrentamento político; sustentação teórica do uso de narrativas; como escuta outra das histórias de idosos/as; para descolonização do conhecimento... para reconstruir-se enquanto se narra por escrito...

Naquele momento, pudemos perceber uma diversidade de palavras que questionam as narrativas hegemônicas na relação com as escolas, elas mesmas habitadas por procedimentos hegemônicos na ciência: como estratégias, referências, sustentação teórica; no confronto com outras, como enfrentamento político,

como descolonização por vezes de acordo com a hegemonia da epistemologia científica; enquanto outros reconhecem o papel da narrativa na reconstrução de si ao escrever, tanto autobiográfico, como histórico, psicológico, pedagógico, ocupados com o conteúdo da vida; enquanto outros se percebem nas relações que transparecem nas narrativas autorais.

Assim colocamos a importância de narrar problematizando o lugar e tempo de onde e quando falamos, para irmos vendo a cena que contamos ou a sensação dela, e nós nela com os outros, para que o narrar nos tire do lugar de únicos narradores, para não nos levantarmos do atoleiro puxando-nos pelos próprios cabelos (Bakhtin 2003, 51). Assim a estética vai sendo delineada como constante em nosso ato de narrar não por procurar a forma mais bela, mais emocionante, mais forte ou impactante, mas a mais produtiva para a relação com o outro. Portanto, esteticamente. De modo a trazer as pessoas da vida para este outro plano. Segundo um dos participantes é assim que um artista *busca problemas para criar narrativas*.

Foi só aí, com tantos acontecimentos ainda não esgotados, que oferecemos o que já tínhamos planejado, uma apresentação que fosse ao mesmo tempo exercício narrativo. Contar por escrito, para ser lida, uma narrativa respondendo à pergunta: “Como me chamam?”.

Demos pouco tempo para a realização, pois seria uma narrativa a ser compartilhada ainda dentro da primeira aula. O resultado foi muito surpreendente. Já fizemos essa proposta em outros momentos, mas o inesperado para um curso de pós-graduação e a concretude da escrita para ser lida na sala de aula – claro que alguns ou algumas escaparam, foram se deixando por último e o tempo da aula foi escoando. Mas foi tão contundente e intensa a leitura, a qual propomos ser feita por outro que não o/a autor/a, e as conversas em seguida de cada narrativa, que quem não leu no primeiro dia, acabou pedindo para ler depois.

Escrever uma narrativa em que contavam seus nomes na voz de outros, no decorrer de sua vida mostrou o valor desses outros na vida de cada um/a e na qualidade estética da narrativa.

4. Nas outras aulas

A partir da segunda aula, agora com textos para leitura e com uma proposta de trabalho mais elaborado, com prazo de três encontros para escrever e compartilhar uma narrativa dizendo, com as leituras oferecidas – “O que é narrativa?” – as conversas iam alargando o campo semântico esperado. E das fronteiras em que se posicionavam com seus imaginários, mais ou menos tangentes à vida, íamos vendo figuras e fissuras multidimensionais de todos os sonhos do que sentiam falta em seus próprios campos, das questões problemáticas que esperavam povoar com cada palavra nova

interrompida e continuada e com os acréscimos de olhares interessantes e interessados – não interesseiros.

Foi aí que o ensaio “*Palavra na vida e na poesia*”, de Volóchinov (2019) faiscou como boa ideia de leitura inicial dentre todas as que compunham em leque uma *ementa* mental para além da descrita no caderno de matrícula da disciplina.

5. Aspectos cognitivos, éticos, estéticos e políticos da aula que segue o curso da vida

A diversidade das áreas de origem do grupo de estudantes fez emergir uma coisa que os/as e nos ligavam, que era o desejo de fazer uma pesquisa que tivesse valor para a vida das pessoas com quem se relacionavam/nos relacionávamos, e que a narrativa parecia ser uma resposta, desejada para uma metodologia de pesquisa em ciências humanas, mais humanas.

O interesse no discurso alheio (direto, indireto e indireto livre) se torna relevante meio tardiamente a quem nunca se interessou pela área da linguística, mesmo quando a pesquisa narrativa aparece como metodologia de suporte às pesquisas em educação. Querendo ou não, a valorização do outro na educação é desproporcional em relação a outras perspectivas científicas e seus métodos, que passam a parecer arcaicos, redutores, *coisificantes*. É na hora de narrar um acontecimento, de dizer o que o outro disse, que tomamos consciência que narrar contribui com o raciocínio – abduutivo/intuitivo – que orienta a perspectiva heterocientífica (Bakhtin 2017) nas ciências humanas. E daí o interesse no outro, interessado, por não o reduzir, não fazer uso dele, interesse não interesseiro/egoístico.

Volóchinov (2017) desenvolve uma enorme contribuição para a compreensão da posição do autor em relação ao discurso alheio no seu texto, quando ele é introduzido não mais como autor, mas como uma personagem entre as outras personagens no texto. Ele diz, ao falar sobre o fenômeno de transmissão do discurso alheio: “Justamente quando há uma orientação sociológica do interesse científico pela língua, revela-se toda a importância metodológica e toda a exemplaridade desse fenômeno” (Volóchinov 2017, 247). Esse enunciado que permeia toda a obra de Bakhtin, concretizando-se objetivamente diante da literatura, porém nunca perdendo de vista, nem permitindo que percamos o equivalente ao personagem e ao criador nas demais linguagens artísticas ou em outras épocas, o que nos ajuda a compreender o que nos interessa na educação, que é a nossa posição na vida, na prosa do dia a dia e nas relações entre as pessoas nas aulas, na preparação e aproveitamento pedagógico/didático dos acontecimentos na produção de saberes e conhecimentos. E enquanto pesquisadores/as, percorrendo o difícil caminho do raciocínio abduutivo, dos palpites e intuições...

Por sua própria definição, abdução lida com uma hipótese que é inteiramente estranha aos dados. Afirmar verdadeira sua conclusão sempre tão duvidosa seria demais. Não há justificativa para fazer mais do que colocá-la sob suspeita, como em um interrogatório. Parece ser ingenuidade fazer isso; no entanto, mesmo se o questionamento não significar coisa alguma, significa que a hipótese deva ser testada. (Peirce 1901)⁵.

Bem, não é possível ser professor ou professora e não enfrentar continuamente esse fenômeno, não mais em uma orientação sociológica – que pode estar no fundo do palco e no auditório às costas do maestro, como cenário e moldura viva – mas em uma orientação interindividual, face a face, contigo que nos lê neste momento e cada estudante do passado ao futuro que a ele/a desejamos. Neste exato momento em que escrevemos que é o mesmo em que tu nos lê. Tanto quanto um cachimbo pintado pode não pode ser um cachimbo, conforme Magritte (1979)⁶ o eu escritor pensa, a todo o momento, em como dizer o que o outro, como o seu tu lhe houvesse dito. E o que faz é buscar um modo de constituir o texto em forma, conteúdo e material, que nunca será o que realmente foi dito.

Com isso tudo, contamos com os saberes próprios-alheios das e dos participantes no acontecimento das aulas e tomamos como princípio a horizontalidade das nossas relações, nossos atos responsáveis (Bakhtin 2010a) entre consciências imiscíveis e equipolentes (Bakhtin 2013), com intenção de proporcionar vivências (Volóchinov 2017) a partir de produção de narrativas e – como o interesse pela narrativa como percurso de pesquisa – realizar exercícios de interpretação por meio de estudos, leituras e conversas sobre as narrativas produzidas e compartilhadas, principalmente aquelas que tiveram como título “Como me chamam?” e “O que é narrativa?”.

Para isso, a escuta do ritmo que surge ao afinar o ouvido entre a empatia e o interesse, a cognição e a vivência, as teorias e a convivência na interpretação das narrativas, após sofrer os próprios percursos de escrita narrativa, alteraram a visão dos graus de conhecimentos, das marcas estéticas novas e posicionadas diante das já impregnadas teorias aplicadas, da política diante da ética; dos momentos constituintes de uma arquitetônica tríplice tanto do

5 Tradução do original: “By its very definition abduction leads to a hypothesis which is entirely foreign to the data. To assert the truth of its conclusion ever so dubiously would be too much. There is no warrant for doing more than putting it as na interrogation. Peirce, Charles Sanders. 1901 | HP 2:898-899.

6 “Ceci n’est pas une pipe” (“Isto não é um cachimbo”), é uma das pinturas da série “A Traição das Imagens” (La Trahison des Images) produzidas por René Magritte entre os anos de 1928 e 1929, e que provocam a reflexão sobre a natureza da arte e da linguagem.

sujeito quanto do mundo em que ele se encontra com outros, inescapavelmente, no ato responsável de cada um, de cada uma (Bakhtin, 2010a).

Brevíssima finalização

As reflexões e refrações – interpretações – destes e destas participantes, presentes nas conversas e nas narrativas, ofereceram a cada um, participantes ativos, compreensões dialógicas, no sentido de Bakhtin (2017): inteiração, reconhecimento como conhecido ou não, significantes na construção de conhecimentos próprios, na encarnação de novos conhecimentos, em que os momentos inseparáveis, na vida, adquiriram materialidade nas narrativas.

As narrativas na ambiência das aulas proporcionaram uma posição de autor cujo auditório social teve vez e voz. Um auditório que extrapolava os e as colegas, adentrava o câro de apoio, por muitas vezes extremamente enfático, de diversas ênfases, principalmente depois, quando apoiadas na entonação, nos subentendidos ideológicos, nas discussões sobre linguagem em prosa e verso, possibilitando a compreensão do papel do autor na construção da narradora e do narrador, na narração, e a sua interpretação dentro da narrativa, como personagem – protagonistas às vezes, às vezes não.

Referências bibliográficas

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

Bakhtin, Mikhail. 2003. “Arte e responsabilidade.” In *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, XXXIII-XXXIV.

Bakhtin, Mikhail. 2010a. *Para uma filosofia do ato responsável*. Introdução Augusto Ponzio. Posfácio Carlos Alberto Faraco. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores.

Bakhtin, Mikhail. 2010b. *Mikhail Bakhtin em diálogo. Conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro & João editores.

Bakhtin, Mikhail. 2013. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 2014. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Autora Fornoni et al. São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 2014. “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária.” In *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Autora Fornoni et al. São Paulo: Editora Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 2017. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

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

Brito, Silvio. 1976. *Pare o mundo que eu quero descer*. Continental-Chantecler.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1987. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

Krenak, Ailton. 2020. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Magritte, Renè. 1979. *Tutti gli scritti*. Organizado por A. Blavier, Feltrinelli, Milano.

Mellville, Herman. 2016. *Bartleby, o escrivão: Uma história de Wall Street*. Tradução de Irene Hirsch. São Paulo: Cosac Naif.

Nascimento, Milton, Tunai. 1982-LP. 1997-CD. "Certas canções" In *Ânima*. Ariola/Poligram.

Nicolélis, Miguel, Bergamo, Giuliana. 2020. "Máquina de criar universos." Entrevista de Giuliana Bergamo. *Ecoa*. Uol. Publicado em 29 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/miguel-nicolelis-nossa-forma-de-aprender-e-por-meio-do-contato-social/#cover>.

Peirce, Charles Sanders. 1901. "The Proper Treatment of Hypotheses: a Preliminary Chapter, toward an Examination of Hume's Argument against Miracles, in its Logic and in its History." In *Collected Papers*. HP 2:898-899. Disponível em <https://archive.org/details/collected-papers-of-charles-peirce>. Acesso em 13/10/2024.

Ponzio, Augusto. 2014. "Introduzione." In Bachtin, Michail. *Bachtin e il circolo. Opere 1919-1930*. Organizado por Augusto Ponzio. Tradução de Luciano Ponzio. ISBN 978-88-587-6693-4. Milano: Bompiani, VII-XXXII.

Prado, Guilherme V. T.. 2013. "Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como "outros sentidos" do trabalho docente." *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. Organizado por Campos, Cristina e Prado, Guilherme V. T.. São Carlos: Pedro & João Editores, 07-18.

Serodio, Liana A., Prado, Guilherme do V. T.. 2017. "Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa." *Educação Em Revista*, 33, 150044. <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>.

Volóchinov, Valentin. 2019. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Ivanova Américo. São Paulo: Editora 34.

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