



## A METANARRATIVA E A RELAÇÃO INEXTRICÁVEL ENTRE OS MUNDOS DA VIDA E DA CULTURA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE BAKHTIN E A EDUCAÇÃO

Liana Arrais Serodio<sup>1</sup>

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz<sup>2</sup>

Guilherme do Val Toledo Prado<sup>3</sup>

Heloísa Helena Martins Proença<sup>4</sup>

Marissol Prezotto<sup>5</sup>

Nara Caetano Rodrigues<sup>6</sup>

### Resumo

A partir de nossa docência, nasce o projeto de um subgrupo de estudos bakhtinianos da linguagem, filiado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Nele, temos desenvolvido nosso conhecimento sobre a pesquisa narrativa como uma metodologia narrativa de pesquisa em Educação. Foi este o contexto em que a “metanarrativa bakhtiniana” surgiu: como um exercício autoformativo de compreensão respondente e se tornou um instrumento narrativo de interpretação dos dados. Problematizamos a cisão dos mundos da vida e da cultura a partir do conflito epistemológico entre teoria e prática na esfera escolar. Trazemos uma narrativa pedagógica e a respectiva metanarrativa em busca de mostrar a potência desse instrumento para a formação de professores e para as pesquisas em formação.

**Palavras-chave:** Formação docente, pesquisa narrativa, estudos bakhtinianos, metanarrativa, produção de conhecimento

1 Doutora em Educação pelo Departamento de Ensino e Práticas Culturais, no GEPEC. UNICAMP; Mestre em Educação pela PUC-Campinas; Bacharel em Música pela UNICAMP. Formação de professores, Filosofia da Linguagem, Linguagem Musical. Coordena o GRUBAKH – Grupo de Estudos Bakhtinianos, subgrupo do GEPEC, FE, UNICAMP. PDEE-CAPEs – BEX 0994/11-1 Email: [laserodio@gmail.com](mailto:laserodio@gmail.com)

2 Mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, GEPEC. Pesquisa a própria prática docente. Rede Municipal de Campinas. Email: [gbuldrin@gmail.com](mailto:gbuldrin@gmail.com)

3 Livre-Docente na área de Educação Escolar. Professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Coordenador Institucional do PIBID-UNICAMP. Email: [gvptoledo@gmail.com](mailto:gvptoledo@gmail.com)

4 Mestre em Educação pela UNICAMP. Atua na formação continuada de profissionais da educação em sistemas públicos e privados de ensino, na coordenação pedagógica do Colégio Básico de Campinas e na docência em cursos de Pós-Graduação da Unisal. Pesquisadora do GEPEC – UNICAMP. Participa de grupos de estudos colaborativos nas áreas da Educação Matemática, Alfabetização, Educação Escolar e do Grupo de Estudos Bakhtinianos – GRUBAKH. Email: [heloisamartinsproenca@gmail.com](mailto:heloisamartinsproenca@gmail.com)

5 Mestre e Doutora em Educação no Departamento de Ensino e Práticas Culturais GEPEC-UNICAMP. Pedagoga pela UNICAMP. Escola Comunitária de Campinas. Membro do Núcleo de Desenvolvimento do Educador - Unità Educacional. Email: [marissol.prezotto@gmail.com](mailto:marissol.prezotto@gmail.com)

6 Mestre em Letras-Linguística; Doutora em Linguística pela UFSC; Pós-doutorado em Educação no Departamento de Ensino e Práticas Culturais, GEPEC. Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFSC. Email: [nacaetano@yahoo.com.br](mailto:nacaetano@yahoo.com.br)

**Abstract**

From our teaching practice and our inquiries, we have been involved with Bakhtin's language theories and with narrative methodology in Education research. The meta-narrative emerges as a respondent comprehension exercise to our bakhtinian studies and becomes a research tool, and a responsive act from the researcher to the production of knowledge. Our studies on Bakhtin while in the field of Education leads us to think about two separate worlds (life and culture) from the epistemological conflict between theory and practice, and then bring a pedagogical narrative and its meta-narrative as object to weaving our aims to highlight the role of this tool for formation and research in education.

**Keywords:** Teacher training, narrative research, Bakhtinian studies, metanarrative, knowledge production

**Riassunto**

Dalla nostra pratica di insegnamento e nostre ricerche, siamo stati coinvolti con le teorie del linguaggio di Bachtin e la metodologia narrativa della ricerca in materia di istruzione. La meta-narrazione emerge come un esercizio di comprensione rispondente e diventa uno strumento di ricerca, come atto responsabile del ricercatore da produzione di conoscenza. Il nostro approccio di Bachtin e dell'istruzione ci porta a riflettere su i due mondi scisse (vita e la cultura) a partire dello conflitto epistemologico tra teoria e pratica in materia di istruzione e quindi prendere la narrativa pedagogica e la sua meta-narrativa come materialità da raggiungere nostri obiettivi per fare vederci la potenza di questo strumento per la formazione e la ricerca in materia di istruzione.

**Parole chiave:** Formazione, ricerca narrativa, studi bachtiniani, meta-narrativa, produzione di conoscenza

**Introdução**

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (nas Ciências Naturais e na Filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é particularmente importante para nossa análise é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepitível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e auto determinação. Somente na *sua totalidade* tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irreduzivelmente, existe, vem a ser, se realiza. É um componente real, vivo, do existir-evento: é incorporado na unidade singular de existir que vai se realizando, mas esta incorporação não penetra em seu aspecto de conteúdo-sentido, que reivindica a completa e definitiva autodeterminação na unidade de um domínio de sentido – da ciência, da arte, da história: embora, como mostramos, esses domínios objetivos, fora do ato que os envolve, não são, em si, reais. Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (BAKHTIN, 2010, p. 42-43).

Como pretendemos falar da metanarrativa como ato interpretativo e produtor de conhecimento na metodologia narrativa de pesquisa em Educação, na qual os mundos da cultura e da vida adquirem unicidade para o pesquisador; e, como a definição/expressão do que queremos dizer se realiza em nossa vida prática (das interações sociais) no momento contingente em que vivemos e que produzimos a cultura (e as ciências, filosofias, artes) em que vivemos – além de provavelmente parecer que estamos fazendo jogo de palavras –, é de se esperar que dê margem a uma tentativa de síntese um tanto reducionista: vida = práticas; cultura = teorias. Essas interpretações podem causar alguma polêmica, então consideramos relevante, para este trabalho, dizer logo de início o que pensamos, preparando terreno para nosso objetivo, as questões bakhtinianas do mundo da cultura (teórico: científico, artístico, filosófico) e do mundo da vida (prático: realmente vivido), um dos princípios filosóficos dos estudos da linguagem que consideramos muito potente para a Educação.

No campo da Educação, há um conflito já superado por alguns pesquisadores, por muitos formadores de professores e por outros profissionais da Educação, mas que permanece ainda vivo e pulsante no cotidiano escolar ou de outras instituições de ensino, na boca de muitos professores iniciantes ou não, que é o desafio de compreender a relação dialógica teoria-prática: “a teoria na prática é outra”, se diz comumente. Ou, como diz Proença (2014) nos seus registros de professora iniciante:

Relendo o diário de trabalho feito naquele tempo percebo que já tinha uma preocupação em discutir a teoria e a prática nos encontros formativos, porém ainda de forma bem fragmentada. Os encontros eram divididos em “parte prática” e “parte teórica” (PROENÇA, 2014, p. 31).<sup>7</sup>

Embora hoje já seja mais fácil dizer<sup>8</sup> que as teorias não existem sem as práticas que as geraram a partir de outras teorias-práticas, até mesmo nos seminários que nosso grupo de pesquisa produz, ainda destacamos o compartilhamento das

---

7 A pesquisa de Proença (2014) é um importante contributo, tanto por seu estudo da relação indissociável entre as teorias pedagógicas e as práticas didáticas, quanto pela narrativa a respeito de seu interesse no tema desde sua formação, aguçada quando ela própria se tornou formadora de professores.

8 Inserir qualquer inovação num campo teórico requer dizer sobre ela com os instrumentos deste último, requer propor outras práticas que subsidiem as novas teorias a partir das teorias e práticas vigentes. Requer instaurar uma ideologia insipiente numa dominante.

práticas de modo separado, reservando um dos eixos temáticos para o gênero das comunicações que objetivamos ver: as práticas do cotidiano.<sup>9</sup>

Portanto, embora não estejamos falando do conceito pedagógico da teoria-prática, quando dizemos do mundo da cultura e do mundo da vida; e, ainda, que tenhamos muito claro que, ao contar das práticas, já estamos inserindo as convivências da e na vida social, temos nos envolvido, a partir do ponto de vista de nossa experiência docente, com nossa percepção estética, nossa valoração ética e nossos conhecimentos especializados, com a ideia de que toda expressão individual seja somente possível na unicidade do ato responsivo de um sujeito em relação com outros. E que esses *outros* nos constituem e nós a eles, nos tornando uns para os outros, a cada um de nós, indivíduos singulares alteritários. Por serem-sermos singulares, cada um tem seu estilo único, seu absolutamente único modo de responder às coisas que lhes-nos acontecem, e em cujo contexto se-nos constituem de modo irrepetível no tempo e no espaço (cronotopicamente) e produzem o “conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade”. Porém, numa “realidade histórica de existir” e numa “vivência realmente irrepetível” (BAKHTIN, 2010, p.42), temos clareza da dificuldade de dizer a esse respeito, sem que se separe a ideia de prática como algo isolado do conhecimento teórico.

Todas essas atividades [pensamento teórico discursivo, representação-descrição histórica, percepção estética, etc.] estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação (BAKHTIN, 2010, p. 42).

Mesmo assim, pedagogicamente, muitos de nós em muitos momentos ainda ensinamos uma teoria (um conteúdo-sentido) para ser aplicada numa prática planejada (teoricamente projetada) em outro momento.<sup>10</sup>

Essa realidade pode ser tomada como índice da impenetrabilidade dos mundos da cultura e da vida, que Bakhtin enuncia de modo muito sintético em seu texto **Arte**

---

9 Publicações disponíveis no link <<https://www.fe.unicamp.br/7falaoutraescola/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

10 Não estamos carregando bandeiras contra os planejamentos pedagógicos, eles continuam, para nós, essenciais e não invalidam nossa proposta, desde que não se sobreponham às interações reais e contingentes que potencializam tanto o ensino quanto a aprendizagem como atividade alteritária.

**e responsabilidade** (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII-XXXIV) e que depois vai desenvolver durante toda a sua vida, baseado materialmente na literatura e na premissa de um conhecimento teórico, técnico, instrumental como condição necessária, mas não suficiente, para a produção cultural de um indivíduo que responde por seus atos a partir de sua não indiferença pelos outros. Para a produção de uma pesquisa em Educação por um professor-pesquisador, por exemplo, como tem sido nossa experiência no GRUBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos - subgrupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC - pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Nesse grupo, os textos de pesquisas - geralmente chamados de *corpus* ou dados de pesquisa - acabaram por se tornar também nosso modo de expressão, possibilitado pelo gênero discursivo (BAKHTIN, 2003; PRADO, SERODIO, PROENÇA, RODRIGUES, 2015; RODRIGUES, PRADO, 2015) acadêmico até o limite de o tornarmos nosso ato responsivo/responsável às situações que decidimos pesquisar de maneira implicada com nossos estudantes em contexto educacional, o qual apoia a relativa estabilidade dos gêneros (BAKHTIN, 2003) e ainda nos leva a confiar que, na implicação e na relação não indiferente pelo outro, a pesquisa se torna um acontecimento, na escrita-evento (SERODIO, 2014, p.15-33).

### **Metanarrar: um exercício dialógico, teórico-prático e um ato responsável/responsivo ao mundo da vida e ao mundo da cultura**

A concepção bakhtiniana de diálogo e alteridade é extraordinariamente original (...) o próprio Bakhtin nos ensina que para ler um texto é necessário um outro, ou seja, ler um texto somente é possível com os olhos de um outro texto (PETRILLI, 2013, p. 45).

Para nossa reflexão no presente texto, tomamos a narrativa da professora de Educação Infantil, Grace Caroline Buldrin Chautz, doravante Grace, que tem, como prática docente de reflexão e autoformação, a narrativa das vivências no cotidiano da escola, pela qualidade empática das narrativas pedagógicas, acreditando que, assim, o tratamento de um tema filosófico de maneira que ele dialogue com nossas próprias vivências

pedagógico/didáticas<sup>11</sup> relacionais um-a-um no cotidiano da escola. Aliás, é assim que temos caminhado neste espaço de estudos sobre Bakhtin e a Educação, no GRUBAKH, onde leituras e discussões bakhtinianas nos conduzem às palavras que geram concretude ao que se *experiencia* neste espaço de formação que é a escola e a narrativa em si.

Ao narrar a experiência profissional como sujeito que a vivencia e compartilhar com o grupo seus escritos, a professora se coloca em processo dialógico com a equipe, possibilitando, a todos que ali estão, análises, interpretações e reflexões construídas nesse lugar que não é teórico, nem prático, isoladamente, mas um entrelaçar de teoria-prática-teoria, indissociavelmente unificado por seu ato responsável/responsivo.

Na narrativa escolhida para essa reflexão, Grace traz situações do cotidiano da professora com as crianças de cinco anos, vividas numa escola pública municipal da região periférica de Campinas (SP). Ela selecionou alguns trechos de sua escrita para este texto:

*O dia começa com a escolha do gênero do (a) boneco (a) de pano que confeccionamos para trabalhar os conteúdos escolares. Todos os meninos votaram para o (a) boneco (a) ser menino, e, todas as meninas, elas eram a maioria, votaram para ser menina. Muito bem, a menina ganhou e partimos para a escolha do nome. Em uma ação de protesto, os meninos não quiseram escolher e propuseram a confecção de um boneco. Nessas horas fico buscando argumentos para conduzir a situação, no entanto, preferi me calar e deixá-los resolver o problema. Depois de muita discussão a decisão: – Prô, vamos fazer outro boneco. O som da letra “o”ao final da frase ecoava dentro deles. (Professora Grace; Caderno Refúgio; 04/04/2013).*

*Chegou o dia da escolha da cor da pele dos bonecos confeccionados pela turma. Cores dispostas e inicia a votação. Para minha surpresa, tanto para o menino, quanto para a menina escolheram a cor marrom, representando o negro. Iniciaram a pintura todos empolgados. (K. 4 anos) me chama e pergunta: – Prô, aonde fica o Japão? (Professora Grace; Caderno Refúgio; 02/05/2013).*

*Bonecos negros prontos. –Nossa, o boneco do menino é do meu tamanho, disse (L. 5 anos). A turma era só agitação. Hora de escolher a cor dos olhos, mas, e o nome? A roda decidiu que os olhos da boneca seriam pretos. Para minha surpresa, os olhos do menino, “verde”. De repente (B. 4 anos): – Prô, minha mãe é branca e meu papai é preto. E eu? (Professora Grace; Caderno Refúgio; 09/05/2013).*

*Sim, chegou a hora de escolher duas crianças para levarem os bonecos para casa. (A. menino de 5 anos) chorou, pois não queria levar a boneca para casa, já (W. menino de 5 anos), me disse: – Prô, eu quero porque quando crescer quero ser pai. (Professora Grace; Caderno Refúgio; 14/05/2013).*

*Para ele foi difícil aceitar a boneca negra. Não sei se foi pelo fato de ela ser negra ou menina. De fato, a ordem dos fatores não altera o resultado. Dia a dia ele foi presenciando os colegas levarem a boneca para casa e, com certeza teve a oportunidade de construir novos saberes. (R. 5 anos) foi uma das últimas crianças a levarem a boneca para casa. Tardou, mas não falhou, com o sorriso no canto da boca, lá vai ele agarrado a boneca e, negra. (Professora Grace; Caderno Refúgio; 30/09/2013).*

11 Também elas compostas de filosofias e ideologias e histórias...

A partir desses recortes narrativos sobre a experiência, a professora procura dar sentido ao vivido, mostrando como a professora-pesquisadora-narradora vai se constituindo nas minúcias do trabalho desenvolvido na escola. Assim, a professora se lança na busca pelos saberes impetrados a essa prática pedagógica que está povoada de reflexão numa narrativa pedagógica do planejado *versus* o acontecido.

Nela aparecem conflitos nos discursos e expressões das crianças diante dos problemas colocados pela atividade didática e os dilemas morais nascidos entre as crianças, diante da “disputa” entre a vivência familiar e escolar, ou seja, entre a ideologia de seus cotidianos familiares e os novos (para eles) conhecimentos, a Ciência, a Filosofia, a Arte presente nos conteúdos (teóricos e práticos) escolares. As suas particularidades genéticas, étnicas, sexuais, religiosas – culturais – geram intuições, impressões, pensamentos desde seu interior, nascidos no embate do contingente e polissêmico mundo da vida com um mundo cuja ideologia dominante tem colocado à mostra nas atividades escolares, fornecendo um conjunto de verdades, de conteúdos-sentidos não, ou nem sempre, ou não ainda vivenciados pelas crianças, muito menos refletidos, mas já refratadas e expressadas pelas crianças, buscando exteriorizá-los por meio de palavras e outras expressões não verbais.

– *Prô, vamos fazer outro boneco.*

Resolvida entre eles a polêmica do gênero, um boneco para os meninos e uma boneca para as meninas.

– *Prô, aonde fica o Japão? – Prô, minha mãe é branca e meu papai é preto. E eu?*

Decidida a cor (negra) da pele dos bonecos, mas, como se vê na fala de outra criança, ainda promovendo pensamentos e expressões. Talvez iniciando outro conflito?

– *Prô, eu quero [levar a boneca para casa] porque quando crescer quero ser pai.*

Dilema resolvido pelo menino que descobriu que preferia (levar) a boneca (para casa), mesmo tendo participado da produção e da decisão da confecção de um boneco. Justificava-se perante o grupo, encontrando na figura do pai apoio para a escolha.

Essa escrita revela que a responsabilidade da professora lhe permite “calar e deixá-los resolver o problema”, superando a tonalidade da ideologia de sua formação,

que a fazia “nessas horas, buscar argumentos para conduzir a situação” e ao mesmo tempo mostra como pode fazer parte da função social da professora engendrar na vida dessas crianças, que possuem um olhar para a constituição de si mesmas, a produção de conhecimentos inseridos na cultura em que vivem e produtores de outros conhecimentos para compor esse mundo cultural. O mesmo fato, o mesmo acontecimento vivido com as crianças, dessa professora que narra o que narra, da maneira que narra e para quem narra, o mergulho na narrativa revela os saberes das crianças sobre a vida, que vai afetá-los sobremaneira, culminando em um processo reflexivo sobre e na sua presença no mundo, em um encontro possível com sua história que é singular.

Compreendendo o sujeito que fala na sua individualidade e singularidade, faz-se necessário compartilhar que a professora Grace tem 9 anos de docência na rede pública, com a maior parte do tempo na Educação Infantil. Essa professora narra, narra o que vive, narra o que sente, narra o que retoma no vivido, registrado em seus cadernos, denominados “Refúgio”. Além de ser professora e mestranda, Grace é mãe, esposa, filha e amiga...tantoseus que vão se entrelaçando às suas narrativas de ser/estar professora.

Para essa professora, o registro dá concretude às suas ideias, às suas angústias, aos seus desejos. As narrativas foram uma forma de conversar, de procurar entender o seu próprio *eu* que vem sendo alargado, constituído com os *outros*, quando volta para as suas narrativas e realiza uma metanarrativa – bakhtiniana, porque pautada em seus estudos das teorias bakhtinianas – onde a professora Grace construiu, a partir do narrado, um esboço de outros conhecimentos sistematizados na narrativa sobre o que ela viveu com as crianças:

*Ao interpretar os trechos narrados acima trago para o bojo da discussão, as raízes históricas de uma luta sangrenta. Penso nas guerras vividas mediante o fundamentalismo existente entre os povos, penso na cultura impetrada nas veias dessa criança de apenas 5 anos, que aprendeu que ser diferente é algo ruim. Penso nas conquistas educacionais no campo das leis que a regem. Penso na possibilidade que a narrativa jorra ao permitir um debruçar sobre a prática, impregnada de teoria. Nessa interpretação, eu, autora da narrativa em um dado momento no tempo-espaço da minha história, me lanço fora para narrar interpretativamente a experiência em um outro momento no tempo-espaço, e por mais que eu-autora da narrativa passada, esteja escrevendo sobre ela, não estou mais de todo ali e nesse processo, me distancio para olhar e produzir novos saberes, que vão se refazendo nesse processo interpretativo-dialógico.*

*Se trazer Bakhtin para a arena do diálogo, verei que o acontecimento permite uma reflexão, onde o mundo da cultura pode ser pensado com o mundo da vida e existe uma responsabilidade nisso. Mas esses mundos não são pensados separadamente, e sim em uma perspectiva de que esses mundos “são” no ato de existir-evento. Ao pensar o evento de maneira cindida, perco o contexto da vida e sua totalidade do existir-evento, mas querer penetrar a dualidade do existir-*



*evento para interpretá-lo não é possível, pois ambos são impenetráveis. O ato do existir-evento é pensado em relação à responsabilidade pelo conteúdo e pela responsabilidade de existir do evento. Essa é a responsabilidade moral para não cairmos na armadilha da separação entre cultura e vida.*

*Essas crianças, através da mediação percebida puderam refletir sobre suas vidas, colada à cultura, permitindo um movimento que propiciou o diálogo e a construção de saberes por elas. O menino levar para casa uma boneca negra, por escolha própria, após meses de interação, mostra a riqueza de um saber que fora construído mediante a abertura da vida no espaço da escola.*

*Minha responsabilidade diante do ato me conduz a continuar propiciando ações que conduzam essa criança a novos saberes de si na vida. Existe uma responsabilidade ética nesse processo, que me permite a busca de um acabamento estético, que por acontecer na vida, tem em sua constituição a força do inacabamento. Para Bakhtin (2003, p. 23):*

*Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.*

*Faço a tentativa de vivenciar esteticamente a experiência e tentar concluí-la, como nos ensina Bakhtin. Assim, em um primeiro momento da atividade estética acontece a compenetração, onde irei colocar-me no lugar dessa criança que se recusa levar a boneca negra para casa, irei adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia e, por conseguinte, retornar a mim mesmo, fora da vivencia dele, pois assim, compenetrada, poderei fazer uma leitura do aspecto ético, cognitivo e estético, buscando, por ora, um acabamento. Isso, aprendo com o deleite na obra de Bakhtin.*

Ao nos debruçarmos sobre a escrita da professora, vemos que há recortes da narrativa de experiências vividas ao longo de um determinado espaço-tempo que se inicia em abril e finaliza em setembro.

Vale ressaltar que a narrativa organiza a experiência vivida pela professora Grace e a nossa, quando procuramos compreender o que aconteceu no momento narrado. Assim, Grace re-constrói a realidade, possibilitando falar de si a outros para compreender o que viveu, produzindo um conhecimento singular, quando desvela a sua prática discursiva-narrativa, viabilizando sentidos diferentes às vivências para quem narra e para quem lê.

Nesse exercício da escrita de narrar, a professora vai mostrando as minúcias do cotidiano da escola, difundindo o seu olhar e o conhecimento da realidade vivida e do que é produzido no-sobre-pelo-cotidiano.

Já a metanarrativa da professora Grace constitui uma história que ela conta a si própria e ao leitor. Também, nesse processo de narrar-refletir, percebemos que a escola não ocupa um espaço de instrução, mas sim um espaço discursivo repleto de interações que produzem conhecimentos. Como diz Grace na sua metanarrativa: “O ato do existir-evento é pensado em relação à responsabilidade pelo conteúdo e pela responsabilidade de existir do evento. Essa é a responsabilidade moral para não cairmos na armadilha da separação entre cultura e vida.”

Ao oportunizar ao aluno a possibilidade de escolha sobre o que fazer, aspecto que foi retomado nas lutas vividas em sua metanarrativa, a professora revela sua compreensão do espaço-tempo do trabalho docente que lida com a responsabilidade especial (em relação ao seu conteúdo) e a responsabilidade moral (em relação ao seu existir) (BAKHTIN, 2010, p. 43). A responsabilidade teórica, especializada, “pedagógica” do professor, na relação não indiferente, amorosa, com as crianças em seus problemas lhe permite evitar “argumentar” naquele momento e “calar e deixar que as crianças resolvam”.

Isso significa dizer que:

...é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um ato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão (BAKHTIN, 2010, p. 80).

Ao metanarrar, a professora exercita o excedente de visão percebendo a si mesma na relação com um *outro* sujeito, de maneira que no modo de ser-estar-pensar-escrever esteja sendo produzido um *outro* modo de ser-estar-pensar-escrever a respeito dos acontecimentos no cotidiano escolar, que a impulsionaram primeiro à narrativa, que é uma intenção pedagógica intrínseca à função social - e ao ser singular - da professora, que está presente na relação com todos e cada um de seus estudantes, no mundo da vida que responsabilmente chama o mundo da cultura. O sujeito olha o *outro* de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver.

Quando alguém atribui a *outro* seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. (PREZOTTO, 2015). E re-conhece o valor da alteridade nas relações interpessoais, superando a hegemonia da identidade de gênero, de etnia, de classe. É importante compreender que

Tanto a palavra quanto o eu são dialógicos no sentido de que são passivamente implicados na palavra e no eu do outro. O dialogismo é a condição de intercorporeidade. Essa condição de recíproca implicação e envolvimento torna-se particularmente evidente justamente quando ostenta a indiferença em relação ao outro, à opinião do outro, à avaliação do outro (PETRILLI, 2013, p. 53).

Tanto a narrativa quanto a metanarrativa organizam as ideias da professora, seus pensamentos, modelando e encaminhando suas ações, escolhas revelando seu processo de identificação e *alterificação* e do inacabamento do *outro* e de si própria, produzindo conhecimentos, produzindo cultura de formação e autoformação. Mas, para além desse efeito para a Educação como unidade teórica de um campo das Ciências Humanas, produz conhecimentos sobre relações humanas, sobre relações éticas, sobre convivência amorosa.

É neste ir e vir, que o mundo da vida e da cultura da professora vai (se) constituindo, desenvolvendo e ressignificando suas ações na interação com os alunos. Vale ressaltar que essa interação está na essência da própria constituição da professora como professora, uma vez que só os alunos têm o excedente de visão que possibilita a sua completude no acontecimento da aula, só os alunos a veem sendo professora, fora dessa relação, o “ser-professora” é um devir (RODRIGUES, 2011).

Quando se põe a narrar sobre as marcas que lhe imprimiram os acontecimentos de ser professora, emanados do excedente de visão das crianças e seu, nota que foi através da sua mediação como professora que se assume indivíduo singular entre outros indivíduos singulares que têm, como ela, sua existência realizada na responsabilidade para com o aprender/ensinar os conteúdos, a “unidade teórica”, porém na “singularidade real do existir” (BAKHTIN, 2010, p.95). O conhecimento pedagógico da professora respondendo ativamente às crianças e seus problemas e dilemas culturais - ét(n)icos - não deixando passar os conflitos, mas...

*...permitindo o movimento que propiciou o diálogo e a construção de saberes por elas. O menino levar para casa uma boneca negra, por escolha própria, após meses de interação, mostra a riqueza de um saber que fora construído mediante a abertura da vida no espaço da escola.*

É possível dizer que ao partilhar a narrativa e a metanarrativa, a professora evidencia uma construção responsiva ao revelar o jogo da identidade com a alteridade de cada um e do grupo de estudos de que participa. Desvelando, assim, um re(des)conhecimento de uma comunidade que ainda está aprendendo a lidar com as diferenças de todos os tipos, evidenciando as singularidades. Uma prática que entende o diálogo como exercício da refração entre vozes. Não há síntese ou homogeneização de ideias, mas um movimento de ir e vir entre-com todos e é justamente essa ação no coletivo que colabora, contribui, para produzir o excedente de visão de-para cada um.

Outro ponto importante é que ao compartilhar o que viveu, na narrativa em si e-ou na metanarrativa, a experiência está sendo acolhida, aumentando a possibilidade de partilha, contribuindo para outras iniciativas que tenham a prática como ponto de produção de conhecimento.

### **O que aprendemos ao metanarrar?**

aceitar um enunciado não significa capturar seu sentido geral como capturamos o sentido da “palavra de dicionário”. Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido do enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

O ato de narrar exprime a totalidade do existir-evento, pois o acontecimento, ao ser analisado nos permite notar detalhes e ao ser interpretado, nos conta sobre a cultura e a vida, assumidas de maneira indissociável e em sua polissemia, multiplicidade, “em sua união concreta e interna”. Isso significa dizer que a professora expressa uma teoria em sua prática e, quando falamos disso, podemos pensar no Jano bifronte citado por Bakhtin (2010):

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade

única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Dá para pensarmos, aqui, sobre a impossibilidade do encontro dessas duas faces, mesmo estando inextricavelmente coladas, formando a mesma face, no ato.

Uma possibilidade de encontro que acontece quando um outro *outro* se dispõe a olhar é o que vemos acontecer com a metanarrativa, quando nos põe à mostra para o outro e mostra a nós mesmos que ela nos permite agir numa linha paralela à escrita artística, um texto capaz de “iludir a ordem do discurso (Foucault)” [quando] engana as regras fixadas da linguagem que decide os limites do mundo (Barthes), se desvincula da “ideologia oficial” (Bakhtin) e pode expressar aspectos do homem e da realidade que não seria concebível no interior dessa ordem, desses limites, dessa ideologia. A metanarrativa, quando nos permite aproximar da escrita como evento (SERODIO, 2014), produtora de conhecimentos, nos ajuda a ver a amplitude de acontecimentos num texto “puro e simples” (PONZIO, p. 73), originada na relação com os estudantes, na escola.

Metanarrar permite destacar o caráter singular, ao ler e reler a narrativa original em tempos diferentes e, assim, a cada olhar possibilita um novo olhar. Nos desvencilhamos, aqui, do simples ato de repetir o que diz uma teoria, nos identificando com ela e nos submetendo. Expressamos, então, o caráter alteritário desse ato visto na narrativa original e que nos remete ao passado novo, voltado para o futuro.

Produzimos, assim, um tipo de texto...

autônomo da dependência do autor<sup>12</sup> e do contexto extratextual<sup>13</sup>. A sua organização prevê o distanciamento do contexto extratextual no qual se produz, por meio da liberação dos vínculos de uma filiação teórica, direta, óbvia da autoridade do autor. Esse é um texto que privilegia uma aproximação ao texto enquanto tal. Ele se põe de frente ao texto “puro e simples”, em que “pureza” e ‘simplicidade” não são

12 Enquanto Luciano Ponzio (2003) se refere à obra de arte e ao autor que não se desvincula de seus interesses identitários, nos referimos a um pesquisador que tende a se auto refletir autorrefletir ou referenciar.

13 Do mesmo modo, Luciano Ponzio (2003) dizia de submissão ao mercado, entre outros, aqui nos referimos à submissão a um método ou a uma identidade. Ou seja, a um álbi.

resultados de trabalho de abstração (...), por meio de instrumentos conceituais e aplicados ao texto, mas são o concreto ponto de chegada de um complexo percurso realizado a partir do cumprimento de um gênero textual relativo a determinados gêneros.<sup>14</sup>(PONZIO, 2003, p. 72).

É como se a palavra – o texto – nos atravessasse e nos provocasse uma reação. A palavra expressa nas relações (acontecimento da sala de aula), materializada na escrita da narrativa da professora, que, ao ser “analisada”, na metanarrativa, reage para compor uma nova palavra – um novo texto – que pretende, em sua composição, sua transformação, porque ela, assim como o texto, não é acabada, mas tem em suas propriedades efeitos criadores, produtores de conhecimento, como se espera no campo da Educação.

Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) - o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar (BAKHTIN, 2010, p. 43).

É com esse intuito que o GRUBAKH vem se debruçando em seus estudos e dialogando com os acontecimentos da vida e da cultura para melhor compreender o processo de constituição do professor e do que ocorre no cotidiano da escola.

Dessa forma, os professores-narradores-pesquisadores se debruçam sobre suas próprias narrativas ou dos parceiros que as compartilham, procurando desvelar a formação docente, suas práticas e seus princípios através das metanarrativas produzidas individualmente ou no espaço coletivo que se instaura dentro do grupo de pesquisa.

É neste ir e vir entre as narrativas e metanarrativas que procuramos consolidar a parceria estabelecida entre nós e entre universidade e escola, uma se solidarizando com a outra em busca de minúcias que potencializem reflexões que implicam em diferentes instâncias vividas, que se entrelaçam e compõem um

---

14 Tradução livre do original em italiano, de Liana Arrais Serodio.

diálogo provocativo entre o mundo da vida - a escola - e da cultura - o conhecimento científico.

Quando vemos que a nossa participação concreta gera um dever real/concreto, nos sentimos responsáveis em não desvincular a ação da palavra, procurando uma unicidade insubstituível do ser, porque, assim, transformamos nossos desejos, sentimentos, desafios, pensamentos em nossas próprias ações.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. – 5.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkowa Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo: Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução, em, em torno e a partir de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Luciano. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B.A. Gaphis, 2003.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PREZOTTO, Marissol. **O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2015.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. **Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação**. 2014. 296 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000931175>> Acesso em: 9 jan. 2016.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_ ; PRADO, Guilherme do Val Toledo. “Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação”. **Revista Lusófona de Educação**, v. 29, p. 89-103, 2015.

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