



EXPERIÊNCIA DOCENTE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

TEACHING PRACTICE AND MEANING PRODUCTION

Paloma Dias Silveira¹

Evandro Alves²

Margarete Axt³

RESUMO: A produção de sentidos sobre as experiências docentes, a partir de exercícios de escrita, releitura e análise de diário de campo, realizados por professores em serviço, é o tema do presente trabalho. A partir dos autores Jorge Larrosa e Mikhail Bakhtin fundamentamos teoricamente nossas reflexões. Os conceitos de *texto*, *produção de sentidos* e *excedente de visão* nos auxiliam a problematizar a relação do professor-autor-pesquisador com sua produção escrita, ao mesmo tempo em que nos ajudam na construção de uma metodologia de análise em consonância com os pressupostos da filosofia da linguagem bakhtiniana.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de sentidos, experiência docente, diário de campo

ABSTRACT: The production of senses concerning teaching experiences - from writing exercises, re-reading and an analysis of field diary - is the subject of the present work. Our reflections are theoretically reared from the authors Jorge Larrosa and Mikhail Bakhtin. The concepts of *text*, *sense production* and *vision exceeding* help us to troubleshoot the relation between teacher-author-researcher and its written production, in the same time it help us in the construction of a methodology of analysis in accord with the approaches of the bakhtinian language philosophy.

KEYWORDS: Production of senses, teaching experiences, field diary.

Introdução

A produção de sentidos do professor sobre suas experiências é o tema que pretendemos discutir. A experiência desde a perspectiva do *acontecimento*, da singularidade do vivido por um sujeito.

O texto escrito é utilizado como o suporte para registro das experiências docentes, realizando sua materialização, ao mesmo tempo em que a materialidade da experiência no texto possibilita sua releitura e análise. Nosso estudo busca, neste âmbito, discutir a produção de sentidos sobre as experiências registradas, em consonância com a elaboração de uma metodologia de análise de tais registros textuais.

¹ Licenciada em Pedagogia. Mestranda em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (UFRGS). Email: paloma.dias@gmail.com

² Licenciado em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação. Professor colaborador do Programa de Pós Graduação em Educação (UFRGS). Email: evandarilho@gmail.com

³ Licenciada em Letras. Mestre e Doutora em Linguística e Letras. Professora dos Programas de Pós Graduação em Educação e Pós Graduação em Informática na Educação (UFRGS). Email: maaxt2002@yahoo.com.br



Os registros são produzidos pelo professor em serviço, a partir da utilização do diário de campo, com vistas a capturar fluxos afetivos, o que produz sentido nos encontros do professor com os alunos, com a sala de aula, com a comunidade escolar, com as informações/ conteúdos, com as teorias/ conceitos.

Ao perguntar-nos *como a releitura e análise do diário de campo reverbera na produção de novos sentidos sobre as experiências docentes?*, os autores Jorge Larrosa e Mikhail Bakhtin, filósofo da educação e filósofo da linguagem, respectivamente, fundamentam teoricamente nossas reflexões. A partir dos conceitos de *texto*, *produção de sentidos* e *excedente de visão* refletimos, então, sobre a relação do *professor-autor-pesquisador* com as experiências registradas.

A metodologia de análise consiste em releituras de um diário de campo por nós escrito, desde a posição de *professor-autor*, durante o período de três meses de aulas numa escola da rede municipal de Porto Alegre (RS). Tal diário, no entanto, será agora analisado por nós desde a posição de *pesquisador*. Tratam-se, portanto, de dois tempos: o primeiro, da docência, quando se produziu o diário de campo; e o segundo, da investigação, quando se relê e analisa o diário.

Concomitantemente à releitura do diário, foram realizados questionamentos formulados com base nos aportes teóricos estudados, e que serão apresentados na metodologia. Ainda, foram selecionados alguns fragmentos do diário, divididos em unidades analíticas e agrupados por suas relações de sentido.

Experiência e Sujeito da Experiência

O conceito “Experiência” é utilizado em múltiplos contextos, inclusive os científicos, porém seus significados variam, e mesmo no espaço acadêmico, dependem ainda do reconhecimento de um campo teórico-conceitual ao qual se remete. Em muitas situações se entende “experiência” e “prática” como sinônimos. No campo educacional, essa indistinção entre tais conceitos é bastante corrente, afirmativa que se percebe inclusive nos enunciados de professores, que ora utilizam um, ora outro, atribuindo-lhes o mesmo significado.

O conceito ‘prática’ aparece também ligado à idéia de ação, constituindo-se sinônimos usuais, já legitimados. No entanto, o conceito de ‘experiência’ que abordamos rompe com a noção de ação/prática, pois aqui o entendemos como *acontecimento*. Poderíamos, então, dizer



que a experiência “é” acontecimento? Provavelmente não. Não definimos o conceito, não substituímos a palavra, simplesmente, devido à complexidade do movimento, que se situa em uma outra lógica, a lógica do que não “é”, mas o que nos “acontece”, ou seja, a lógica do acontecimento.

Experiência, em alemão, *Erfahrung*, refere-se ao que se passa numa viagem (Larrosa, 2003). Daí a inversão da lógica. Experiência não se trata do que se faz, do que se produz, mas se refere ao que nos passa, nos acontece e, principalmente, o que nos deixa marcas.

Segundo o filósofo Jorge Larrosa (2002), autor que será tomado como referência para pensar o conceito de experiência neste trabalho, na atual configuração do pensamento científico, em que predomina a razão científica, separa-se o mundo do inteligível, colocando-o em oposição ao que se poderia considerar como o mundo do sensível. O primeiro, visto em um plano superior, referindo-se ao mundo em que predomina o conhecimento da ciência, a inteligência, o cérebro humano, e o segundo, conseqüentemente, visto em um plano inferior, referindo-se ao mundo das emoções e das experiências sensíveis.

A distinção platônica entre inteligível e sensível desdobra-se em divisões entre cérebro e corpo, razão e emoção, na constituição da ciência moderna do filósofo francês René Descartes. Para Platão, a experiência estaria mais aproximada do mundo do sensível, entendido como o mundo das opiniões e das aparências, e por isso afastada do que seria a verdadeira ciência.

Já no século XVII surge, com Descartes, a desconfiança em relação à noção de experiência como saber que transforma a vida dos homens em singularidade (Larrosa, *ibid*). Segundo o método cartesiano, a experiência seria verificável, analisável, sintetizável e enumerável. Ocorre, conseqüentemente, uma reformulação da concepção de experiência, entendendo-a como método ou experimento, a partir de uma aceção científica universalista. Tal concepção segue seu desenvolvimento no século XVIII, com o filósofo alemão Immanuel Kant.

A perspectiva que consideramos aqui busca a noção de experiência que não se vincula com o experimento ou método, que não está no plano do inteligível, vista como racional, lógica, universalizável. Buscamos nas reflexões de Larrosa uma experiência que se pode entender como *contextual, finita, desordenada, imprevisível, incalculável e singular*.

Assim, Larrosa não pensa a experiência desde o ponto de vista da ação, como vimos anteriormente tratar-se de uma idéia comum a que associamos o conceito, mas a pensa desde



o ponto de vista do acontecimento. A experiência é o que nos passa, o que nos toca, o que forma e transforma.

A experiência requer: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço (Larrosa, *ibid*).

Caberia agora perguntar-nos sobre a concepção de sujeito aqui adotada: Quem é o sujeito que vive experiências?

Diante das múltiplas teorias psicológicas, filosóficas, pedagógicas, e as diversas concepções de sujeitos correspondentes a cada uma destas, antes de apresentar uma definição de sujeito para Larrosa⁴, pensemos sobre o que não “é” esse sujeito: primeiramente, não se trata de um sujeito cognoscente ou epistemológico, construído por teorias do conhecimento, como a de Jean Piaget (1990)⁵; assim como não se refere ao sujeito psicológico, construído por teorias da aprendizagem, como a de Barbel Inhelder (1996)⁶; tão pouco se trata do sujeito crítico de Paulo Freire, o sujeito que reflete sobre a prática, com vistas a transformá-la (2003)⁷; Será que existe uma concepção de sujeito? Ou poderíamos duvidar da existência deste, buscando referenciais em algumas teorizações pós-modernas em educação?

Há uma concepção de sujeito. É o sujeito da experiência.

O sujeito da experiência, para Larrosa (2002), seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível, em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. O sujeito da experiência não se define por sua capacidade de ação, produção ou habilidade. Não é um sujeito ativo nem passivo, vinculando-os à idéia de ação. Ele se define por sua receptividade, ou seja, por sua abertura.

Perguntamo-nos: Hoje os professores vivem experiências? Os professores são sujeitos

⁴ Inclusive porque a Larrosa não lhe agradam as definições, como expõe em sua conferência “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes” (2003).

⁵ Piaget, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo, Martins Fontes: 1990.

⁶ Inhelder, B. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

⁷ Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 28.ed.



da experiência? Os professores intercambiam/ narram suas experiências? E os alunos?

A escola é um lugar onde há múltiplas possibilidades de experiência, pois todos os dias interagimos com uma diversidade de sujeitos (alunos, professores, funcionários, famílias, etc.), com suas histórias de vida e particularidades, e cada uma dessas vidas nos afeta de uma forma diferente, algumas com mais e outras com menos intensidade. No entanto, só há acontecimento como experiência se o professor se deixa afetar, constituindo-se como um território de passagem, como dizia Larrosa, que está exposto, correndo todos os perigos que isso implica.

Já pela perspectiva de um professor centrado e fechado em si mesmo, a escola pode ser vista como um espaço pálido, sem vida. Alguns professores tornam-se depressivos, por uma variedade de questões, inclusive as suas precárias condições de trabalho, e acabam distanciando-se da escola, diminuindo suas potencialidades de experienciar. Porém, há um grande grupo de professores que ainda experiencia e intercambia experiências, diariamente, na escola.

Os professores utilizam múltiplas linguagens para expressar aquilo que os afeta o pensamento, aquilo que os desestabiliza, que acontece como experiência. Porém, a experiência narrada por um professor jamais é idêntica à narrada por outro, ainda que seja enunciada com as mesmas palavras da língua. Mas há a possibilidade de que nos encontros de experiências, por meio das narrativas, produzam-se sentidos diversos entre os professores.

Infelizmente, diante de tantas experiências, muitas delas são esquecidas com o passar do tempo, e nós professores, somente nos recordamos de algumas que foram mais significativas, marcantes. As narrativas orais, linguagem a partir da qual normalmente nos expressamos, não produzem um tipo de registro mais duradouro⁸, que possa ser consultado, após um período, para releitura da experiência. Além disso, o que é dito, é dito uma única vez, pois ainda que as mesmas palavras sejam repetidas, a entonação de voz e o contexto (espaço e tempo) serão diferentes, o que muda o sentido do texto enunciado.

Esta última característica da linguagem oral concerne também à linguagem escrita: a irreprodutibilidade do sentido. Embora a existência do texto escrito e a possibilidade de sua releitura permita infinitamente a atualização das experiências, esta se faz acompanhar da instauração sempre de sentidos outros.

⁸ Diferentemente da escrita, a fala não produz um registro mais duradouro, pois não se concretiza por meio de um suporte material, como um livro ou um caderno de notas, por exemplo, ao menos que seja gravada ou transcrita.



Ambos os registros (oral e escrito) são sempre únicos, pois tanto a repetição oral quanto a releitura de um texto escrito se dão em contextos novos, instaurando novos sentidos. O que parece diferente é a qualidade do registro: na oralidade, parece que há: (a) primeiro, uma tendência dominante a lembrar a experiência acontecida através da narrativa, ou seja, a ênfase parece ser na narrativa a cada vez que a experiência é lembrada; (b) segundo, a narrativa oral tende a transformar elementos outros do próprio fato da experiência, a cada narrativa, ou seja, o próprio enunciado material tende a mudar. Já com relação à escrita: (a) a narrativa já está feita, com todos os elementos materiais, sempre os mesmos, à disposição, (b) a ênfase é antes na produção de novos sentidos pela releitura, que mudam a cada retorno em forma de leitura, pela mudança de contextos, mas como não há preocupação em reenunciar o acontecido (pois ele já se encontra enunciado), a ênfase recai no acabamento do todo, do conjunto narrado (reflexão, criação em outro nível de complexidade).

É a partir destas considerações que trazemos em nosso estudo o *diário de campo*, como suporte para a escrita do docente sobre suas experiências, com o objetivo de pesquisar como a releitura e análise dos registros reverbera na produção de sentidos sobre tais experiências. E, mais especificamente, pretendemos reler e analisar nosso *diário de campo*, produzido durante o período de três meses de aulas numa escola da rede municipal de Porto Alegre (RS), em situação de serviço, com vistas à produção de novos sentidos sobre as experiências vividas nos encontros com a escola, com os alunos, com os professores, com as famílias, enfim, com a comunidade escolar.

Diário de Campo

O *diário* é um instrumento utilizado em diversas áreas do conhecimento nas ciências humanas, inclusive a antropologia, a etnologia e a sociologia. Segundo Hess e Weigand (2000), a construção de um diário é uma prática antiga, uma forma de coleta de dados, que se utiliza para agrupar, no dia-a-dia, registros e reflexões sobre experiências (vivido), as idéias que ocorrem (concebido), os encontros, as observações (percebido).

Quando se produz uma escrita diária, com o objetivo de construção de conhecimento científico, nos referimos então, ao *diário de campo* ou *diário de pesquisa*. O objetivo dessa forma de diário, que se dá em torno de uma investigação, é a realização de registros, pelo pesquisador, de suas hipóteses e achados.



Desde a perspectiva antropológica de Rocha & Eckert (2005, p.37), nos diários de campo, nas descrições densas ou nos relatos de pesquisa, ler e escrever traduzem a preocupação do antropólogo com a fixação, através da escrita, da temporalidade do acontecimento por ele vivido com os seus “nativos”.⁹

No presente trabalho, pretendemos (re)significar o conceito de diário de campo, quando tratamos de sua utilização por professores em situação de serviço. O diário de campo, neste âmbito, tem por objetivo o registro, pelos professores, de acontecimentos de seu cotidiano escolar. Consiste num caderno ou bloco que acompanha o professor na sala de aula ou em outros espaços da escola, bem como em sua casa e demais ambientes em que o professor deseja realizar seus registros, sobre aquilo que o afeta nos seus encontros com a escola.

O diário de campo diferencia-se do diário de classe ou diário de aula, pois a ênfase do primeiro recai sobre o registro do acontecimento-experiência, deslocando-se da proposta de escrita dos planejamentos de aula, relatórios, avaliações, entre outros.

Texto, Produção de Sentidos e Excedente de Visão

Novamente deparamo-nos com um conceito usual no âmbito pedagógico: o *texto*.

Segundo a perspectiva sociológica de Carlson & Apple (2003), durante a maior parte do século XX o texto, inclusive na área da educação, foi considerado como o produto da descrição objetiva de uma determinada realidade, tomando assim, um estatuto científico de verdade. Em tal perspectiva, considerado como um *corpus* de conhecimentos a respeito de um campo particular de investigação, ou seja, um “conhecimento oficial”.

A partir da perspectiva em que o texto é concebido como descrição objetiva da realidade, seria possível a expressão da experiência docente, como a entendemos, por meio do texto escrito? O conceito de experiência aqui adotado torna-se incompatível com tal conceito de texto, pois a experiência é única, não objetiva, e sequer a escrita pode torná-la reproduzível.

Buscamos, então, nos estudos de filosofia da linguagem de M. Bakhtin, uma concepção ou teoria do *texto* que fosse compatível com a noção de *experiência* de J. Larrosa.

⁹ A paternidade desse tipo de registro, se atribui a Bronislaw Malinowski, antropólogo polonês da década de 10, que buscava formas de investigação que explicitassem mais as condições pelas quais se chegavam aos resultados dos estudos que tinham por base a coleta de material etnográfico.



Pretendemos, assim, uma articulação teórica que nos ajude a problematizar a releitura e análise dos registros de experiências docentes.

Bakhtin, na década de 20, posicionou-se criticamente em relação aos formalistas russos¹⁰, pelo modo como praticavam a lingüística e a poética. Segundo Tzvetan Todorov (2003), Bakhtin criticava a focalização dos estudos nos processos, na composição, na coerência, ou seja, nos elementos internos da obra, sem levar em conta a sua inserção num contexto de produção.

Entretanto, Bakhtin não se deteve na oposição aos formalistas russos. O tema que estava no centro de seu interesse, situado no campo da estética, referia-se à relação entre autores e seres criados, entre autor e herói, ainda, entre autor e personagem ou obra.

Retomemos o conceito de *texto*. Bakhtin entende o texto, oral ou escrito, como *enunciado*, incluído na comunicação discursiva de dado campo (2003, p. 309).

O enunciado é a unidade real da comunicação, distinguindo-se das unidades convencionais da língua, como as palavras e orações. Para Bakhtin, o que define o enunciado como unidade, compondo seus limites, é *alternância de sujeitos do discurso*, ou seja, a alternância dos falantes. Aí reside a diferença entre enunciado e oração: *os limites da oração enquanto unidade da língua nunca são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (ibid, p. 277)*.

O texto, então, não é visto como um conjunto de orações compostas por palavras, mas como um enunciado singular.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a vontade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado (*ibid, p. 326*).

A experiência narrada, por meio do texto, oral ou escrito, pode-se afirmar, constitui-se como uma nova experiência, à medida que os enunciados sempre acrescentam algo novo ao dado: o texto *recria* a experiência, no plano da linguagem.

¹⁰ Segundo Todorov (2003), tratava-se de um grupo de críticos, lingüistas e escritores russos, que mantinham relações incertas com o marxismo.



Todo enunciado ou texto possui um destinatário, do qual o autor espera uma compreensão de natureza *responsiva ativa*: “*Toda a compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante*” (Bakhtin, p.271).

Dois enunciados, ao entrarem em relação, um em resposta ao outro, estabelecem uma *relação dialógica*. Tais relações se dão entre textos e no interior de um texto (*ibid*, p. 309). É importante considerar que, segundo Bakhtin, os enunciados não se definem apenas pelo diálogo no seu sentido mais comum, ou seja, não se limitam às réplicas do diálogo real, cotidiano que se estabelece entre sujeitos. Pois,

dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc) (*ibid*, p. 331)

No entremeio dessas relações dialógicas entre enunciados instaura-se a *produção de sentidos*, à medida que os sentidos se estabelecem na resposta de um enunciado a outro.

Para seguir com nossas reflexões, passaremos a utilizar o termo *texto-experiência*, para referir-nos à experiência narrada, compondo um texto ou enunciado escrito.

Ao adotarmos o conceito bakhtiniano de texto, supomos que não há uma leitura ou interpretação “verdadeira” de um texto, visto que este segue em constante transformação, aberto a uma multiplicidade de leituras e sentidos.

Para Bakhtin, o sentido depende da relação entre sujeitos em um contexto, de forma que *só se atualiza no contato com outro sentido, o sentido do outro [...] Por isso, não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade.* (*ibid*, p.386).

Voltemos ao problema de pesquisa: Como a releitura e análise do diário de campo, reverbera na produção de novos sentidos sobre as experiências docentes?

Perguntamo-nos, então: No que consiste produzir sentidos sobre a experiência, em particular sobre a experiência docente, enquanto *texto-experiência*?

Ao reler o texto-experiência entramos numa relação dialógica, em que se produzem novos sentidos, ao abrir possibilidades de estabelecimento de diálogos com outros textos



distantes no espaço e no tempo, tornando o texto-experiência um elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.

Até este ponto buscamos elucidar os conceitos de *experiência*, *texto* e *produção de sentidos*, compondo ligações entre eles, tecendo nosso referencial teórico. Seguimos com nosso desenvolvimento teórico-conceitual, introduzindo o conceito bakhtiniano de *excedente de visão ou exotopia*¹¹.

Todorov escreve, em seu prefácio à *Estética da Criação Verbal* (2003, p. xix) que,

uma vida encontra um sentido, e com isso se torna um ingrediente possível da construção estética, somente se é vista do exterior, como um todo; ela deve estar completamente englobada no horizonte de alguma outra pessoa; e, para a personagem, essa alguma outra pessoa é, claro o autor: é o que Bakhtin chama a “exotopia” deste último.

Para Bakhtin, a criação artística ou estética pressupõe o encontro entre dois sujeitos, duas consciências. Pressupõe um segundo sujeito, que a partir de seu *excedente de visão*, em relação ao primeiro, dá o acabamento à obra.

Pensemos num exemplo real, pautado na relação do investigador e seu trabalho de escrita: desde a posição que ocupa, enquanto investigador, sua visão se restringe, de certa forma, ao seu campo de estudo. E, quando um segundo sujeito (leitor) entrar em contato com seu texto de pesquisa como, por exemplo, um relatório ou artigo científico, se produzirá uma tensão entre dois olhares: o do investigador e o do leitor. O olhar do leitor intervirá com suas posições teóricas, problemáticas, com a possibilidade de trazer ao trabalho novas questões, ainda não consideradas.

Trata-se, sobretudo, de um encontro, mas no qual não há fusão na posição dos sujeitos. Pois se houvesse fusão ou identificação absoluta de suas posições, não seria gerado um excedente de visão, visto que o excedente gera-se a partir de algo que é visto por um sujeito desde seu lugar no mundo, e que é inacessível ao outro.

Assim como quando imaginamos a cena de um homem que admira o pôr do sol, sentado à beira de um lago, mas que nunca poderá admirar a sua própria imagem ou figura contempladora, como um elemento da paisagem. A imagem do homem contemplador é, para

¹¹ O conceito de *excedente de visão* ou *exotopia*, segundo Amorim (2001), sofre uma transformação ao longo da obra de Bakhtin. Por isso, salientamos que o conceito aqui utilizado refere-se à sua primeira fase, apresentado na década de 20, em seus estudos sobre “O autor e o herói”, publicado na coletânea *Estética da Criação Verbal*.



si mesmo, um elemento que Bakhtin denomina *transgrediente*. No entanto, um segundo sujeito, desde uma posição distinta e singular, poderá pintar ou fotografar o contemplador, desde suas costas, enquadrando a imagem do homem que contempla o sol. O fotógrafo ou pintor é um artista, que ao realizar sua obra, dá sentido e acabamento à vida do homem retratado, e com a possibilidade de apresentar ao mesmo tempo algo que a ele seria eternamente inacessível.

Essa relação de tensão entre duas posições ou olhares distintos, que produz um *excedente de visão*, é o que constitui o gesto exotópico de acabamento ou *exotopia*¹². Segundo Bakhtin (2003, p.21),

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

É possível pensar, ainda, que o investigador esteja quase em fusão com seu texto. E, assim como uma parte de seu corpo, consegue vê-lo somente desde seu ponto de vista. Porém, ao distanciar-se do mesmo por um período, numa pausa de escrita, e posteriormente retornar à sua produção, o investigador encontra nas questões que pareciam já formuladas, organizadas, algum ponto a ser repensado, reelaborado, reescrito, operando essa escrita como um trabalho infinito. Tal situação se deve ao fato de que, a cada retomada, o sujeito está transformado pelas leituras teóricas que tenha realizado, pelas discussões com colegas, pela construção de novos conceitos.

Diante do fato de que é possível criar uma determinada relação de distância com o próprio texto, gerando um excedente de visão, poderíamos pensar que é possível tornar-se um *outro* em relação a si mesmo? Posso tornar-me um *outro* que completa e que dá acabamento ao meu texto, ao englobar este num novo contexto em que se agregam elementos que anteriormente estavam transgredientes à minha própria visão?

Segundo Bakhtin, há a possibilidade do sujeito colocar-se fora de si mesmo. Da

¹² Segundo Bezerra (2003), Bakhtin define a categoria *exotopia* (em russo, *vnienukhodimost*), como *distantsia* (palavra latina), de forma que se traduz ao português como *distância* ou *distanciamento*. A isso se deve o fato de utilizar-se aqui, recorrentemente, estas duas últimas palavras-traduições.



mesma forma que o leitor de um texto torna-se *outro* em relação a este, o autor de um texto também pode produzir um distanciamento, criar um excedente de visão, e entrar numa posição de segundo sujeito, um *outro*, em relação à própria produção.

O movimento em que se vai configurando este excedente de visão é de grande interesse para o presente trabalho, visto que desde o tempo da experiência vivida (durante o período de docência), até o tempo das releituras do texto-experiência (durante o período de escrita deste trabalho), destacam-se dois pontos de configuração do excedente de visão, que estão relacionados, também, com a posição de sujeito tomada por aquele que escreve, ou seja, por nós, primeiramente enquanto docente produtora do diário de campo, e posteriormente como investigadores deste. Cabe, agora, delinear tais posições de sujeito, o que será realizado a partir de uma relação espaço-temporal.

O espaço e o tempo onde têm início a experiência docente tratam-se, respectivamente, da instituição escola e do período de docência. Este espaço e tempo constituem o plano do vivido, o plano em que se imerge nos acontecimentos. Aqui não se escuta nem se vê a si mesmo, devido à imersão na experiência docente.

Tal como o contemplador que não se vê ao lado do sol e do lago, o sujeito da experiência aqui não se vê como docente na escola, mas vê a escola, os alunos, os pais, os colegas, interagindo com estes como se representassem personagens num mesmo teatro, co-atuantes num mesmo cenário.

Considerando, como referido, que as experiências podem ser vistas como acontecimentos, daquilo que ocorreu na relação com um outro, nessa medida os acontecimentos são sempre éticos, pois se dão nos encontros entre supostos personagens, entre professora e alunos, professora e pais, professora e escola. Os acontecimentos não são nomeados éticos em razão de alguma questão moral, no sentido estrito, mas são éticos porque tem ligação com valores, sentimentos, crenças, afetos, explicitados nas relações eu-outro, nos modos em que essas relações se constituem.

Estabelecer limites de espaço é um trabalho complexo e talvez irrealizável. A escola pode ser definida enquanto espaço físico, mas a escola para o sujeito da experiência, docente, era mais que isso, pois a escola se estendia à sua casa, ao seu trabalho, à universidade. De tal maneira que as experiências docentes não poderiam ser consideradas somente como as



experiências vividas no interior e nos limites concretos da escola, pois tinham relação com um tempo, o da docência.

A escrita do texto-experiência, no entanto, é realizada por um segundo sujeito. Ainda que pareça tratar-se do mesmo, o sujeito que escreve já não é mais o sujeito da experiência, situado no plano do vivido, mas trata-se de um sujeito da linguagem, um sujeito que escreve sobre o vivido. Portanto, um *outro* em relação a si mesmo.

Para Bakhtin, o sujeito da linguagem constrói-se pelo uso efetivo da linguagem, em diversos contextos onde se dá a comunicação discursiva. Sendo que o sujeito que produz o diário de campo é o que faz uso da linguagem escrita para escrever sobre a experiência já vivida, portanto, um sujeito da linguagem¹³.

Neste ponto, reconfigura-se o espaço e o tempo, bem como se movimenta a posição de sujeito. Emerge entre o vivido e o texto-experiência os primeiros ensaios de afastamento exotópico e de acabamento estético do vivido. Configura-se um excedente de visão que permite o diálogo consigo (entre duas consciências), abrindo o texto-experiência à possibilidade dialógica.

Para Bakhtin (*ibid*, p. 5), quando o artista fala sobre sua criação, costuma substituir sua atitude efetivamente criadora, em que vivenciou apenas a sua personagem, para então externar uma posição em face da obra, enunciando a impressão que ela produz sobre ele como imagem artística.

Ao tratarmos o texto-experiência como uma obra, entendemos que a sua existência pressupõe um primeiro deslocamento/distanciamento: a professora não se situa mais como sujeito da experiência, mas passa a colocar-se fora do vivido, ao escrever sobre as afetações em relação à experiência, ao olhar (de fora) contemplativamente para as relações eu-outro no tempo da experiência, para os valores em jogo, enfim para os atos éticos levados a efeito e como os mesmos afetaram e foram afetados pelos sujeitos envolvidos.

O espaço e o tempo de produção do texto-experiência não são necessariamente definíveis, pois este cumpre uma função de ponte ou passagem entre dois espaços e tempos, situando-se no entremeio: entre o acontecimento ético (entre personagens) e o acontecimento

¹³ Todos os sujeitos que utilizam a linguagem, sob qualquer forma e estilo, não somente a linguagem escrita, são considerados sujeitos da linguagem. Todavia, em nosso estudo, restringimos o conceito de sujeito da linguagem ao sujeito que escreve sobre o vivido, relacionando tal posição de sujeito à produção do discurso escrito.



estético (entre personagens e o autor - de como o autor da escrita contempla e vê as personagens sujeitos da experiência vivida)¹⁴.

No plano do vivido o sujeito da experiência era visto como uma personagem de sua própria história. Posteriormente, numa espécie de “entre-planos” ou ponte, ao escrever sobre si e sua experiência o sujeito realiza um deslocamento de sua posição de personagem, constituindo-se como um sujeito da linguagem. Tal sujeito da linguagem, ao realizar a releitura e análise de seus registros, desloca-se, ainda, para um outro plano, o plano do pensamento sobre o vivido, em que se dá o acabamento e acontecimento estético.

Quando se retorna ao texto-experiência para relê-lo e analisá-lo, encontra-se a possibilidade de abarcar integralmente a personagem que se constituía no plano aberto do vivido, em que os acontecimentos eram éticos, se davam na convivência com o outro. Tal possibilidade se abre em função da tensa distância no espaço e no tempo. O espaço e o tempo agora são outros: o espaço é o da universidade (do grupo de pesquisa), e o tempo é o da investigação sobre a experiência, em que é possível interagir com diversos autores, professores, colegas.

O sujeito da linguagem que escreveu e agora relê seus escritos, constitui-se também como sujeito autor, na medida em que se coloca à margem de si, e dá acabamento estético à experiência vivida, totalizando-a com elementos que antes eram inacessíveis, elementos aos quais somente um autor pode ter acesso.

Calcando-nos no exemplo do teatro, em que o ator-personagem não vê a si mesmo enquanto atua, podemos pensar que o sujeito autor atua como um expectador/contemplador, tendo uma visão mais ampla e acabada da cena contemplada, percebendo o ator-personagem como parte do cenário. O acabamento dado pelo sujeito autor dá-se por meio de sua capacidade criadora de proceder a um distanciamento e contemplar o todo.

Segundo Bakhtin (*ibid*, p. 23),

Urge que o excedente de minha visão complete o horizonte complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. 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 meu excedente

¹⁴ Sobre as definições de acontecimentos éticos e estéticos, consideramos: (a) ético refere-se a todos os atos da vida nas relações com o outro, sejam considerados “bons” ou “ruins”; (b) estética não se refere a uma beleza determinada, mas tem relação com um modo de contemplar a existência e mesmo de inventar um modo de existência.



de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, converta-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (*grifo nosso*)

O princípio do acabamento estético, para Bakhtin, se dá na compenetração, ou seja, no estabelecimento de uma relação de empatia com a personagem: “*Eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele*” (*ibid*). Porém, a atividade estética realmente se realiza quando retornamos ao nosso lugar fora da personagem, e damos acabamento ao material da compenetração, quando se preenche tal material com os elementos transgredientes, que encontramos em nossa posição exterior, em nossa vida particular.

Com um só e único participante não pode haver estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. (*ibid*, p. 23)

Além de pressupor a presença de duas consciências, há que se considerar que tais consciências não coincidam, não se fusionem, pois é a tensão da distância entre elas que fundamenta o acontecimento estético. Onde há a fusão do autor com a personagem, não há uma passagem do acontecimento ético para o acontecimento estético, logo, deixa-se de acrescentar à vida um ponto de vista antes inacessível e com novas produções de sentido.

Metodologia

Após apresentar os desenvolvimentos teórico-conceituais, passamos a descrever o material empírico da pesquisa e a esboçar uma metodologia de análise deste.

O material empírico consiste no diário de campo, escrito durante o período de três meses de aulas numa escola municipal de Porto Alegre (RS), especificamente numa turma de B10 (equivalente à terceira série do ensino fundamental seriado), no primeiro semestre de 2007, em situação de serviço. O diário foi escrito pela primeira autora do presente trabalho, de forma que nas análises, ao referir-se ao texto-experiência analisado, será utilizada a primeira pessoa do singular. Tal opção se justifica pela singularidade da experiência que é vivenciada e



registrada por um sujeito particular, em determinados contextos espaço-temporais específicos e irreproduzíveis.

O diário totalizou 23 páginas¹⁵, escritas numa linguagem informal, sem preocupações com um estilo formal acadêmico. A escrita era realizada quase diariamente, considerando alguns intervalos de dois ou três dias¹⁶, que normalmente eram recuperados por uma escrita retrospectiva. É importante ressaltar, ainda, que não havia um problema de pesquisa colocado durante a escrita do diário.

A metodologia calca-se na hipótese de que o distanciamento/ excedente de visão em relação ao texto-experiência já existe em potência, visto que nos posicionamos como outro sujeito, um sujeito que está atravessado pelas suas questões de investigação. Entretanto, pensamos que esse excedente de visão possa ir-se configurando, também, a partir da tomada de uma posição interrogativa frente ao texto.

Segundo Amorim (2001, p.26), *para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho, e vice-versa, sucessivamente*. Assim, entendemos que, para que se produza um estranhamento em relação ao texto-experiência, tornando-o objeto, é necessário produzir uma desfamiliarização, um novo distanciamento/excedente de visão, por via da tomada de uma posição interrogativa.

Elaboramos, então, algumas interrogações, partindo da hipótese de que serão produtivas no objetivo de tornar o texto-experiência um problema. São as questões:

- (i) Como registrei minhas experiências?
- (ii) Que experiências me afetaram e que não foram registradas? Por quê?
- (iii) Em que medida, ao escrever, (re) produzo verdades sobre o que é ser professora, ser aluno, sobre o que é ensinar, aprender, sobre o que é escola, etc...?

Tais interrogações surgiram a partir de uma afirmação de Larrosa (1996), de que *é necessário pôr as experiências em escuta, mas há que se ter o cuidado de não determiná-las como verdade*. Pois, quando supomos que um texto expressa ‘verdadeiramente’ nossas experiências, não há motivo para torná-lo um objeto, um problema. O objetivo, então, é colocar o texto-experiência numa dimensão de dúvida, de questionamento ao reler o texto-

¹⁵ Em letra *time new roman*, tamanho 12, espaçamento entre linhas 1,5.

¹⁶ Com a exceção de alguns períodos maiores, mas que não tinham ocorrência significativa.



experiência; também, problematizar cada fragmento de escrita, que a princípio, possa parecer uma simples descrição do vivido.

Por isso, buscamos um movimento de desconstrução do texto, que dá lugar a novas produções de sentido. Trata-se de buscar aqueles pontos do texto em que se afirma algo, sobre algo ou alguém, tensionando-se qualquer afirmação, qualquer pretensão de descrição objetiva de uma dada realidade.

Trata-se de buscar o não-dito, o texto excluído, pois entendemos que todo texto é um recorte intencional, uma edição, uma seleção de palavras em detrimento de outras. E, de acordo com Amorim (2001), é preciso aprender a reconhecer onde os silêncios se produzem, onde algumas vozes se calam para deixar falar outras.

Enfim, trata-se de buscar o que é possível produzir de novo, que não seja o já dito, o já pensado, o já falado, o que está evidente, e que por isso não causa estranhamento. Ao mesmo tempo, buscamos evitar o risco de tornar o texto um espaço de instauração de verdades sobre a experiência, pois, o que pretendemos é que o texto-experiência tenha potencial na instauração de novos sentidos, e não na fixação de um único sentido, uma única verdade, uma única leitura.

Cabe ressaltar que as interrogações formuladas, juntos às leituras teóricas e discussões realizadas constituem os elementos transgredientes ao vivido, e que poderão contribuir para dar um acabamento estético ao texto-experiência. A releitura, aliada a tais elementos, cria possibilidades para a existência de um acontecimento estético.

A seguir apresentamos as análises do texto-experiência. Para isso, foram realizadas várias releituras do diário de campo, buscando sempre interrogá-lo a partir das questões elaboradas.

Análises

Por motivos de organização do trabalho não é possível reproduzir todo o conteúdo do diário, o que nos impõe uma questão: como trabalhar com fragmentos desse diário? Pensamos que o mais adequado seria que o leitor pudesse ter acesso às 23 páginas que o compõem, no entanto, a realização de uma edição, recortes e montagens foram inevitáveis.

Os fragmentos foram divididos em três temáticas, que constituem as unidades analíticas, agrupadas por suas relações de sentido¹⁷. Cada fragmento recebeu um título, e

¹⁷ Por “relações de sentido” entendemos as relações entre os fragmentos de texto-experiência que, durante a releitura, remetiam-se uns aos outros, ao se concentrarem em torno de uma mesma questão analítica. Observe-se



inicia diretamente com os recortes do diário¹⁸. Uma pergunta é sempre feita: Porque foram destacados estes fragmentos (e não outros)? Qual interrogação que nos motivou a destacar tais fragmentos? Ao responder a estas questões, buscamos explicitar, de certa forma, os caminhos da releitura do diário, descrevendo os percursos que levaram a destacar certos fragmentos e a formular determinadas análises.

Fragmentos I: (Im)potência

Segunda feira foi meu primeiro dia de aula. Antes do início, na sala de professores, ouvi comentários sobre um “toque de recolher”¹⁹ que houve na escola, na sexta feira. Ligaram para a escola, avisando para evacuar até às 15 horas, pois a partir desse horário iniciaria um tiroteio na vila, provavelmente em função da recepção de drogas, algo assim. Ouvi outras pessoas dizendo que na ligação disseram que já havia sido ferido um guarda...Enfim, os comentários são muitos. Houve pânico. Em poucos minutos, não se sabe como, vários pais souberam da notícia e invadiram as salas de aula brutaemente, levando seus filhos. Outros alunos quase “atropelaram” seus professores, saindo sem permissão. Logo pensei, “como estariam os alunos, o que estariam pensando” ... Porém, mesmo querendo saber suas opiniões, quando entrei na sala tive medo de perguntar sobre o ocorrido. E quando eles começaram a falar foi uma confusão, todos queriam falar ao mesmo tempo. Fiquei nervosa, meus primeiros minutos na sala e um assunto tão sério para tratar. Eu mesmo ainda estava abalada, preocupada, não sabia o que pensar, o que dizer a eles. Me senti incapaz, impotente. (03/04/2007)

O que fazer quando um aluno grita e você percebe que tem uma ferida exposta na perna, que está infeccionada, demonstrando nenhum tipo de cuidado da família? Antes eu pensava que era quase tudo questão de metodologia, mas não pode ser. (09/04/2007)

Estava no carro, com duas professoras, quando uma delas disse que tem a sensação de que nunca vai ser competente. Sente como se sempre houvesse alguém apontando para a sua incapacidade, afinal os alunos não aprendem, não se respeitam, não se organizam... (11/04/2007)

Fracasso... Esse é o tipo de sentimento que eu só consigo verdadeiramente compartilhar com um professor que esteja na mesma situação, e sabe o que acontece na sala de aula... tenho a impressão de que qualquer outra pessoa pode apontar o dedo na minha cara e dizer que sou uma incompetente... (19/04/2007)

Fiquei muito abalada com uma situação com dois alunos, logo no início da aula. O primeiro foi com o Jonatan. Ele entrou na sala e sentou-se, quando vi ele estava chorando. Perguntei o que houve e ele disse que tinha apanhado da mãe, e seguiu chorando. O levei pra fora da sala, e ele me mostrou as costas super machucadas. Disse que apanhou da mãe porque sujou duas camisas. E também tinha ficado sem comer. O segundo caso foi o Jonas. Ele não queria entrar na sala, e não queria contar porque. Depois de muito, ele me disse que não podia contar, pq se não o pai ia preso...ai sim me apavorei, e insisti mais, mesmo com medo...ele disse que contou para o pai que precisava de óculos (e precisa mesmo) e o pai respondeu: "Que o óculos o que, vai a puta que te pariu", e depois enfiou as unhas na mão dele...realmente a mãozinha estava machucada. Passei o caso pra orientação. No fim da aula eles já estavam melhores, mas quem ficou mal fui eu, não sei o que eu posso fazer diante disso. (14/05/2007)

Hoje eu estava indo pra escola, pra participar do conselho de classe da turma. Estava no ônibus, quando a profa Flávia ligou, falando super rápido, que não era pra eu ir, que a situação estava complicada na vila. As

também que outras temáticas poderiam ter sido instauradas, porém a presente seleção, neste momento, foi a que se apresentou com maior força de evidência.

¹⁸ Os fragmentos estão organizados por ordem cronológica, e ao final de cada um, indica-se a data da escrita.

¹⁹ O “toque de recolher” é uma expressão utilizada para denominar a ordem de um grupo pertencente ao narcotráfico, para que os moradores da comunidade mantenham-se em suas casas, fechando as escolas, comércio, proibindo a circulação livre pelas ruas do bairro.



duas entradas estavam bloqueadas pela polícia, pois tinham acontecido dois assassinatos. Novamente senti aquela impotência, parecia que eu tava num filme de ação (12/07/2007)

Iniciemos pela primeira e necessária pergunta: *Porque destacar estes fragmentos?* Antes de responder, realizamos brevemente uma caracterização do contexto escolar, ou melhor, o contexto mais amplo, da comunidade em que está inserida a escola.

A comunidade, atualmente, é considerada um dos maiores bolsões de pobreza da cidade de Porto Alegre. Porém, a questão social que tem se tornado motivo de divulgação pela mídia trata-se da violência, de forma que a comunidade vem sendo considerada, também, como uma das mais violentas da capital.

O bairro, na época, era notícia quase diária nas páginas policiais de jornais ou em reportagens televisivas. E o discurso veiculado sempre o ligava a uma zona pobre “e” perigosa, numa associação quase identificatória entre pobreza e criminalidade.

E, assim como a comunidade estava marcada como pobre, violenta e perigosa, também a escola era estigmatizada. Os discursos, enunciados inclusive por alguns professores da instituição, classificavam a escola como “difícil”, “doente”.

E foi atravessada por todos esses discursos que me dirigi à escola, com um questionamento muito latente: *Como vou atuar nesta instituição? Como lidar com os problemas de indisciplina e violência que eram narrados?*

No primeiro dia de aula me deparo com a notícia de um “toque de recolher”, e, se mesmo antes de iniciar as aulas já punha em dúvida minha capacidade de lidar com as dificuldades que vinham sendo colocadas, agora, então, punha em dúvida minha potência de ação frente a problemas que eram maiores que eu, maiores que a escola.

Eis, então, as interrogações que foram motivo de destaque destes fragmentos: porque eu me sentia impotente/ incompetente? Por que em meu diário aparecem afirmações que põem em dúvida minha capacidade de ação e trabalho? O que faz sentir isso, escrever isso?

Enquanto os alunos discutiam sobre o toque de recolher, estava eu, diante da turma, com um texto na pasta, sobre o tema da páscoa. Meus primeiros cinco minutos como docente naquela instituição, e diante de um impasse: ‘começamos a aula planejada ou discutimos sobre o narcotráfico?’. Eu não pensava em discutir diretamente sobre o narcotráfico, mas a partir das falas era evidente que os alunos sabiam muito sobre isso, pois cogitavam os motivos do toque de recolher, falavam na chegada de drogas na comunidade. Era o tema que parecia interessá-los no momento. No entanto, optei por seguir a aula, o que me causava inquietação,



pois pensava que estava, de alguma maneira, calando as vozes dos alunos. Porém, uma expressão emergiu, por meio da linguagem da pintura. Ao final da aula, quando havia entregue uma figura para que pintassem, recebi um coelho do aluno Giovane. Ele entregou, dizendo: “Óh professora, aqui o coelho bandido!”. Ali estava um coelho com seu rosto pintado de cor preta, somente com o contorno dos olhos em cor branca, imagem que lembrava as tocas usadas por alguém que pretende esconder o rosto, como assaltantes.

Depois desse dia, diante de diversas situações, passei a questionar: Por que estou aqui? O que efetivamente estou construindo com estes alunos, no contexto de suas vidas atravessadas pelas dificuldades cotidianas de quem vive sem as condições básicas de suprimento de suas necessidades, sejam econômicas ou afetivas? Passei, então, a pôr uma culpa sobre mim, sobre a minha “inexperiência”, passei a questionar a qualidade de minha formação, pensei mesmo, num momento, em desistir da docência.

Mas, poderia a minha suposta “impotência/ incompetência” ser resultante da minha inexperiência, se mesmo professoras com mais de vinte anos de profissão relatavam ter os mesmos sentimentos? Ou ainda, poderia ser um problema de formação, se as mesmas professoras eram profissionais graduadas, especializadas e realizando cursos complementares de formação? Enfim, de quem é a culpa, onde ela está? Porque nós professoras(es), que estamos buscando qualificação profissional, que estudamos e nos dedicamos à profissão, por vezes, nos sentimos tão incompetentes e/ou impotentes?

Hoje penso que é provavelmente porque vivemos numa sociedade que precisa da nossa tristeza, do nosso sentimento de impotência, para manter a desigualdade e as injustiças sociais. Precisamos estar anestesiados, precisamos acreditar que somos impotentes, que não adianta lutar, que não há mais solução, que não há mais fim para a violência e a miséria, precisamos desistir, e aceitar que há coisas que são maiores que nós. E mais ainda, precisamos crer que somos incompetentes, que a culpa é nossa. A culpa é dos professores. A culpa é da escola.

Vivemos numa sociedade que afirma não termos força de transformação.

E sobre aquela ferida na perna do aluno, está ali, o que posso fazer? E os corpos daqueles dois alunos, machucados, agredidos? O que eu faço, como resolver isso? Estes alunos me olhavam, pareciam buscar alguma solução, estavam tentando, mas também era mais forte que eles. O que dizer, o que fazer, o que sentir? Trata-se do despertar para um conjunto de problemas que a dificuldade de agir faz aparecer.



E então, somos impotentes/ incompetentes, ou sentir-nos impotentes/ incompetentes faz parte do jogo social de aniquilamento de nossas forças de ação? Ainda, as perguntas talvez mais importantes: Como nos deslocamos deste suposto lugar de impotência? Que alternativas há para romper com este sentimento de impotência que afeta a tantos docentes?

Certamente as respostas a tais questões não estão ao alcance deste trabalho, mas com os aportes da teoria bakhtiniana junto à reflexão sobre as experiências docentes e exercícios de escrita, releitura e análise do diário de campo, é possível considerar uma maneira alternativa de percorrer outros caminhos, produzir outros pensamentos que auxiliem no deslocamento deste lugar de impotência.

Ao iniciar a releitura e análise dos primeiros fragmentos de texto-experiência, é realizado um movimento de compenetração, de nova imersão no vivido. No entanto, a partir dessa nova imersão, agregam-se outros elementos (transgredientes), que não estavam registrados no diário, como a relação entre os discursos sobre a comunidade e as angústias suscitadas. Ou também, pensamentos e sentimentos frente à dificuldade de tratar o tema do “toque de recolher” com os alunos.

Trata-se de um vivenciamento empático, uma compenetração no texto-experiência, mas que é sucedida por um retorno à posição exterior (de investigadora e não mais professora), em outro tempo e espaço. Uma posição exterior que gera excedente de visão, que permite englobar um contexto mais amplo, e realizar observações desde um ponto de vista antes inacessível.

A observação da recorrência, no texto-experiência, das palavras impotência e incompetência, opera como elemento transgrediente e disparador de novas produções de sentido.

Quando se passa a refletir sobre questões sociais mais amplas, interrogando, por exemplo, sobre a existência de um jogo social ativo construção de um sentimento de impotência, há um deslocamento do plano dos acontecimentos éticos, registrados no diário, para a um plano do acontecimento estético, quando me posiciono não mais como personagem (somente vivencio empaticamente, num primeiro momento), mas como autora-expectadora-investigadora do texto-experiência. Nessa posição assumo um lugar de potência, potência de pensamento sobre a experiência-acontecimento.

Quando um sujeito autor perde o ponto de distância em relação ao personagem, fundindo-se com este, há somente um vivenciamento empático em forma de “compenetração



pura”, nos termos de Bakhtin (2003, p.24). Neste caso, o autor perde a potência de colocar-se fora do acontecimento ético da vida dos personagens.

[...] uma vez que vivenciamos empaticamente apenas com a personagem, que coincidimos com ela, a interferência em sua vida está excluída, pois essa interferência pressupõe nossa distância em relação à personagem, como no caso do nosso homem do povo. (*ibid*, p. 73)

Tal afirmação de Bakhtin corrobora com a idéia da importância de produzir um distanciamento do texto-experiência, torná-lo estranho, interrogá-lo, tornando-se um outro, um autor-expectador, abrindo-se à possibilidade de interferir nos acontecimentos éticos da vida.

Se ao reler o texto-experiência, o vivenciasse sem um retorno à posição de investigadora (sem questioná-lo, interrogá-lo, analisá-lo), perderia as condições de pensar, com distanciamento, sobre o vivido. Talvez, e muito provavelmente, seguisse pensando que as angústias eram resultado de incapacidade, incompetência, no entanto, este trabalho poderá auxiliar a considerar um contexto mais amplo que engloba os professores e o exercício diário de sua profissão.

Fragmentos II: *A queixa*

Passei alguns dias sem escrever, e coincidentemente foram dias bastante difíceis. (14/05/2007)

Ao contrário dos fragmentos anteriores, este apresenta apenas um pequeno trecho de texto-experiência, e que indica, ainda, uma não-escrita, e a vivência de algumas dificuldades. Mas que dificuldades são essas, e porque se tornaram coincidentes com a ausência de escrita?

Muitas discussões se realizam, muitos trabalhos se publicam sobre a profissão docente, inclusive, é difícil encontrar uma pessoa que não tenha opinião sobre algum tema relativo à educação, e, normalmente, sobre quase todos os temas educacionais. E muito se fala, também, sobre as condições salariais e de trabalho do professor brasileiro, como também se afirma que os professores vivem a queixar-se, que o desânimo e o pessimismo tomaram conta das escolas, que as professoras se apresentam como figuras queixosas, mulheres tristes, que vivem numa profissão amarga e sem vida. “Ainda há tempo pra desistir!”, “Porque tu não estudas administração, ou direito, ou prefere passar a vida se queixando depois?”, são as frases que os estudantes de pedagogia não cansam de ouvir.



Na universidade, quantas acusações ao professor dos anos iniciais, pela sua suposta falta de atitude, de esforço, de busca por atualização. E os relatórios enfadonhos, no intuito de culpabilizar os professores, diante dos problemas escolares. “Queixar-se é feio, é atitude de professores incompetentes, reativos!”. Ou seja, queixar-se significa atestar sua culpa, sua incapacidade, falta de competência profissional.

Frente a tais discursos sobre o professor, e mais, atravessada por estes, ao reler o diário busquei recordar momentos em que produzia os registros. Recordei, então, que em alguns momentos, ao deparar-me com meu diário, o qual eu sabia que seria lido, algum dia, por alguém, olhava para a tela do computador, escrevia páginas de queixas, após um dia difícil de trabalho. Eram queixas contra o governo, contra as classes sociais mais altas, contra a universidade, contra a escola, contra as famílias negligentes, contra meus alunos, contra mim, etc. E depois de escrever apagava. Toda a vez que terminava de escrever algo dessa forma, olhava para as páginas e pensava: “Aqui não tem nada interessante, é só um desabafo!”. Mas, o diário não tinha como objetivo justamente a escrita sobre o que afetava?! E os dias em que permanecia no silêncio? Aqueles em que não escrevia uma palavra, por quê?

“Queixar-se é ação de professor reativo”. Esta foi a primeira reflexão, a partir da releitura, explicitando o que, em certa medida, estava implícito na minha escrita: as marcas ou impressões feitas pelos discursos sobre a educação, sobre a docência, sobre a escola. Marcas tão fortes, que eram capazes de silenciar outros discursos.

Durante muitos dias deparei-me cotidianamente com dificuldades da vida, principalmente da vida infantil em meio à pobreza, as quais eu não conhecia da forma bruta como se apresentavam. Às vezes faltavam as palavras, às vezes sobravam reclamações.

Da mesma forma que há motivos que me fazem pensar, sentir, escrever que sou incompetente, impotente, há motivos que me fazem calar, emudecer a voz, subtrair a escrita, borrar. Porém, borrar no papel não significa borrar no pensamento, pois aquilo que nos afeta, pela sua força, sua intensidade, pode produzir marcas indissolúveis.

Na sala de professores com normalidade as professoras expressavam queixas, e diante destas cenas eu lembrava das vezes em que eu era observadora, e anotava nos meus relatórios que as professoras se queixavam demais. Depois voltava para meu lugar de docente e pensava: elas tinham razão, olha o que está acontecendo com a escola, ninguém olha pra cá, faltam professores, faltam recursos, nossas condições são demasiado precárias, porém, sobram expectativas governamentais, sobram metodologias, sobram cobranças.



Havia dias em que me perguntava: ‘O que está acontecendo? Não entendo mais, não tenho palavras pra descrever o que acontece?’ Mas pensava: ‘Eu não vou me queixar, isso significa a minha derrota como profissional’. E a queixa não era registrada no diário de campo, mas estava presente nos meus pensamentos.

Não prestamos atenção às queixas, e somente aprendemos que é errado, e nos calamos. Tudo isso quando a queixa é um grito de socorro, uma exclamação! É como alguém que exclama, sentindo seu corpo doente: “Eu não agüento mais essa dor! É muito forte pra mim, para o meu corpo, para a minha vida, é insuportável”. Pode parecer trágico demais, mas se não falamos da tragédia, seguimos escrevendo e pensando sobre a educação de forma desvinculada da realidade de nossos alunos, de nossas escolas, nossa sociedade. Seguimos escrevendo sobre educação desde nossos escritórios, gabinetes, salas de estudos, e ignoramos o que está tão próximo de nós, e ao mesmo tempo longe: a desigualdade, a pobreza, a violência, a discriminação racial, e tantos outros problemas sociais.

Ao ler a entrevista do filósofo G. Deleuze (1988) à Claire Parinet, encontramos uma reflexão de Deleuze sobre a “queixa”.

Eis o que é a queixa: ‘O que está acontecendo comigo é grande demais para mim’. Aceitando, pois, o lamento, o que nem sempre se vê, pois não é só ‘Ai, ai, que dor!’, mas também pode ser. Aquele que se queixa nem sempre sabe o que está querendo dizer. A velha senhora que se queixa de seu reumatismo está, na verdade, querendo dizer: ‘Que potência está se apoderando da minha perna e que é grande demais para que eu a suporte?’.

Deleuze, inspirado em Baruch Spinoza, dirá que a queixa é como uma *tristeza*, pois a tristeza de alguém, um professor, por exemplo, resulta de um poder sobre ele que não o deixa efetuar sua potência, algo que diminui sua capacidade de ação.

Quando um professor pensa “Eu poderia ter feito diferente, eu poderia, mas não consegui,... não era possível...”, é uma forma de expressar a diminuição de sua capacidade de agir. A queixa é uma tristeza, uma maneira de dizer: “O que é isso que é tão mais forte que eu e que não permite efetuar minha potência?!?”.

Retornando à análise sobre a “impotência”, novamente questiono como encontrar um lugar de potência onde se possa aumentar nossa capacidade de ação frente às dificuldades. E uma alternativa apontada é o espaço e o tempo de pensamento sobre a experiência registrada no diário de campo, pois ao tornar-me expectadora ativa de minha experiência, pela releitura e



análise do texto-experiência, encontro uma possibilidade de intervenção nos acontecimentos éticos da vida.

Para Bakhtin (2003, p.24),

A situação vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro, pode me motivar para um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos; se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como meu próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio, e só.”

Situar-se fora da posição de queixa pode transformar o acontecimento da vida, criando um lugar de efetuação de potência, sobretudo, de pensamento.

Fragmentos III: *Aproximação - tentativas de abertura à experiência*

Depois que comecei o estágio tenho interesse em escutar funk, rap, hip hop... (16/04/2007)

Hoje aconteceu algo muito interessante! A professora titular tinha determinado que alguns meninos ficariam sem educação física, e respeitei a decisão dela. Na hora da educação física chamei seis meninos pra ficarem na sala trabalhando comigo. Um se negou e fugiu. Os outros reclamaram muito. Fomos para a sala e fizemos um grupo. Entre queixas e reclamações da parte deles, justifiquei o motivo porque cada um estava ali comigo, falando sobre seus comportamentos nos últimos dias. Pedi que abrissem o caderno, e realizassem as atividades que não haviam feito. Enquanto eu os auxiliava, começamos a conversar, e eles começaram a me falar sobre cachorros. Fiz perguntas sobre o animal e eles iam respondendo bastante interessados. Num momento, um aluno me mostrou o desenho de um homem armado. Ele disse que tinha desenhado usando “pichação”. Perguntei que outros desenhos usando “pichação” eles tinham feito. Então começaram a mostrar seus cadernos cheios de pichação. Escreveram meu nome nessa técnica. E começaram a contar que a pichação tem a ver com o hip hop, quais os melhores grupos de hip hop, como os rappers se vestem... Dei atenção à fala deles, e perguntei se poderiam me ensinar a pichar. Eles adoraram. Começaram a dizer que estava sendo muito legal estar na sala, só o grupo pequeno, sem barulho. Percebi que naquele momento eles refletiram sobre a importância do silêncio. Eles perguntaram se eu poderia ficar na hora do recreio ali com eles, porque no pátio eles só ficam brigando, e ali na sala estava mais legal. Eu disse que sim, e pedi que fizessem uma listinha de materiais que precisamos para fazer a pichação, para eu trazer outro dia. (25/04/2007)

Tomei a decisão de almoçar na escola. Está sendo uma oportunidade de aproximação. No primeiro dia convidei meus alunos pra sentarem à mesa comigo. Eles ficaram impressionados de me encontrarem no refeitório... Nos primeiros dias me olhavam, cochichavam entre si, agora já se acostumaram.(15/05/2007)

Eu estava trabalhando no lelic²⁰, quando entrou um rapaz na sala, perguntando pelo professor de cabelo grande (ele se referiu ao Andrei, antigo bolsista, e que dava aula de informática ou artes pra meninos de rua). Eu disse que o Andrei foi morar em SP e perguntei o que ele queria. Ele disse

²⁰ Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



que precisava escrever uma música no computador e passar pra um disquete. Perguntei se ele tinha a música escrita, e ele respondeu que só tinha na cabeça. Então entreguei um papel e caneta, e pedi pra ele sentar numa mesa do saguão e escrever a música, que depois eu ia digitar pra ele (q tb não tinha o disquete). Depois de uns minutos, fui ver se ele tinha escrito. Ele estava com o papel na mão, amassado e me respondeu que não sabia escrever em "papel liso". Sentei com ele, que me ditou a música. Disse que tinha feito pra uma apresentação na escola, em que ele e outros três colegas iam participar de um concurso de hip hop. Ele se foi, com a música que dizia assim:

- "Com Jesus Cristo e paz no coração

Levo a minha vida com amor e devoção

Só vou na fé e acredito

Nos meus manos que pensaram que a vida tava quase acabando

Mas uma luz divina aliança tocou na minha vida,

Trouxe amor e esperança.

De tudo que há de mais bonito

Não se pode comparar com Jesus Cristo

Pode um milagre acontecer é só você acreditar

Pois a minha vida de vez em quando era criança, tinha muitos sonhos e muita esperança

Mas Jesus Cristo transformou a minha vida, devolvendo paz, amor, saúde e harmonia" -

O rapaz ficou envergonhado no momento em que mostrou-se um indício de que talvez ele não soubesse escrever. Mas foi embora com uma expressão de satisfação, com seu disquete na mão.

(23/05/2007)

O que há em comum entre esses fragmentos de texto-experiência que os interligam e os tornam uma unidade analítica?

Durante as múltiplas releituras do diário, observei algo que permeava todo o texto, e que se tornava explícito em alguns fragmentos: a valorização da importância de uma aproximação afetiva dos alunos, e de descobertas e compartilhamentos de seus interesses. Pois, cada acontecimento que parecia indicar uma mínima aproximação, era registrado com entusiasmo. Como por exemplo, a decisão de almoçar no refeitório da escola, o interesse em escutar *funk* e *hip hop* porque os alunos haviam dito que eram seus estilos favoritos de música. E, mesmo fora da escola, no trabalho, quando realizada a escuta do adolescente que precisava escrever sua música de *hip hop* para concorrer ao festival da escola.

Agora pergunto: Por que não narro momentos em que me senti distante dos alunos, em que parecia que nosso diálogo não era possível? E ao interrogar-me, curiosamente, lembrei-me de uma situação que não foi registrada no diário, e que passo a narrar:

Eu estava decidida a trabalhar com *funk*. Mas o objetivo era trabalhar com letras de *funk* que trouxessem alguma mensagem, como por exemplo em relação à raça, como é visto em algumas letras de *hip hop*. Encontrei,

Quero voar como um passarinho
Quero ser livre como um colibri

Nunca tive nada fácil
Mas não desisti
Lutei com todas minhas forças
Hoje eu consegui

²¹ A música é de autoria do MC Colibri, e seu título também já foi bamba
Levo minha vida assim
Mas conheci o funk e fiquei radiante
Hoje eu sou colibri



Eu quero amor, quero carinho
Eu quero paz e ser feliz

Eu vim lá da favela,
tenho amor por ela
Sempre sonhando em cantar
Com tanto sofrimento
Com garra fui crescendo
Hoje tenho meu lugar

Levei o aparelho de som para a sala de aula e coloquei a música pra que escutássemos. Todos os alunos se mantiveram quietos, durante a música, e ao final perguntei o que tinham achado. Eles seguiam calados, atitude que não conseguia entender, até que uma aluna afirmou: “Professora, a gente não mora numa favela, aqui é um bairro!”. Respondi que não estava dizendo que eles moravam numa favela, mas não sustentar tal argumento, pois o questionamento da aluna fez-me pensar que, mesmo inconscientemente, era isso que estava dizendo a eles, que apesar de morarem naquele bairro, naquela “favela”, eles poderiam “crescer na vida” e ser felizes. Não estou afirmando que essa seja a mensagem da música, mas era a minha mensagem, a minha intenção. E, a aluna (acredito ainda que outros alunos, pela reação da turma) parece ter realizado tal interpretação do discurso da professora.

Depois de pensar durante algum tempo sobre essa cena, e buscar uma explicação sobre o motivo que me levou a não registrá-la, foi relendo o diário que observei o estilo de narrativa que vinha produzindo. Como dito antes, toda a situação que, de certa forma, demonstrava alguma aproximação dos alunos ou que demonstrava o desenvolvimento de alguma sensibilidade frente ao outro eram registradas com entusiasmo. Esses eram objetivos que havia estabelecido: estar aberta à experiência, escutar ao outro, aproximar-me, deixar-me afetar. E foi nesse movimento que oculte uma situação (e talvez outras) que demonstrava minhas concepções, pré-conceitos, olhar *estrangeiro* à realidade da comunidade, suas dinâmicas, suas culturas. Destaco mais um trecho do diário, em que manifesto desprezo pela minha suposta falta de sensibilidade, quando afirmo sentir-me um “monstro”, por não acreditar no relato do aluno, e pensar que ele estava inventando algo que para mim era concebível somente no plano da ficção.

Estava chegando na escola, virei a esquina, quando me dei conta que estava pisando num ‘rio’ de sangue. Olhei, assustada, e imaginei que era sangue de um animal, provavelmente de algum cavalo. Chegou o Jefferson ao meu lado e disse: “Professora, mataram um homem com cinco tiro na cabeça e duas facada na barriga”. Respondi: “Jefferson, para de fantasiar!”. O Jefferson tem hábito de contar esse tipo de histórias na sala de aula, e minha reação foi dizer isso pra ele. Entrando



na sala de professores, a conversa era o assassinato de um homem, com cinco tiros e duas facadas. Me senti um monstro, pensando na resposta que dei ao Jefferson. Quantas vezes ele contou essas histórias, e que deveriam ser verdade. É muito maluco viver nesse mundo que não se sabe direito o que é ficção e o que é realidade. O que é concebível pra mim, somente no plano da ficção, pra uma criança de 10 anos é realidade, muitas vezes cotidiana. (19/06/2007)

Por outro lado, é possível também uma análise de que o interesse de aproximação dos alunos, a tentativa de abertura à experiência, à escuta, tiveram efeito na reverberação dos sentidos, ainda no espaço e no tempo de passagem, no ‘entre-planos’, entre o vivido e a escrita sobre o vivido.

Nas duas análises anteriores, foram focados os acontecimentos estéticos no momento da releitura do texto-experiência, no plano do pensamento sobre o vivido. De forma diferente, nesta última unidade analítica destacamos também o acontecimento que se dá no plano onde se configurava o primeiro afastamento exotópico.

O ato de almoçar com os alunos, no refeitório da escola, por exemplo, é uma situação que emergiu quando procedi à releitura dos escritos no diário nos últimos dias. Ao reler a narrativa do dia 25 de abril, sobre minha conversa com alguns alunos, percebi que poderia descobrir outros contextos de diálogo, talvez, para além da sala de aula.

Tais acontecimentos eram registrados e relidos algumas vezes, durante o período de docência, o que me motivava a seguir nosso trabalho (com os alunos, com a escola). Os sentidos que eram produzidos a partir das releituras reverberavam na produção de novas experiências.

Considerações finais

Consideramos, neste trabalho, uma concepção de texto que sustentou o desenvolvimento das análises. O texto, visto pela perspectiva de Bakhtin, não como uma descrição objetiva da realidade, mas um texto que está aberto à multiplicidade de sentidos, de leituras, interpretações.

A partir da leitura do diário de campo, considerado como um texto-experiência, buscamos valorizar a experiência docente como um conhecimento, fazendo-a “falar”, a partir de nossas interrogações. Porém, um conhecimento que não é determinando como uma verdade absoluta, mas um conhecimento que dá origem a novas produções de sentido.



Os resultados deste trabalho apontam para a fecundidade de exercícios de escrita, releitura e análise do diário de campo, na medida em que reconfiguram, num movimento dialógico, o tempo e o espaço da experiência docente, potencializando o pensamento sobre ela.

Pretendemos, ainda, na continuidade de nosso estudo, desenvolver tal metodologia de análise de diário de campo, aliada ao estudo da filosofia da linguagem bakhtiniana, junto a um grupo de professoras em situação de formação em serviço, com o qual vimos trabalhando. Com isso, é possível que cada professor busque analisar sua própria produção textual escrita, tornando-se investigador de suas próprias experiências.

Referências

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Mikhail Bakhtin: Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Paulo. Introdução. In: *Mikhail Bakhtin: Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luís Armando. *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.
- DELEUZE, G. PARNET, C. *Abecedário Deleuze*. (Fonte: <http://paginas.terra.com.br/arte/hidalgo/abedecario/indez.html> - acesso em 15/11/2007).
- HESS, R.; WEIGAND, Gabriele. A escrita implicada. In: *Cadernos de Educação*, n°. 11, 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003, 4ª edição.
- LAROSSA, Jorge. *Notas sobre narrativa e identidade*. Conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica. Porto Alegre, PUCRS, 2004.



ROCHA, Ana Luiza C. da; ECKERT, Cornelia. *O tempo e a cidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: *Mikhail Bakhtin: Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.