

## Narrativas e formação docente: autoria, criação e partilha de saberes

**Luciana Haddad Ferreira<sup>1</sup>**

Universidade Estadual de Campinas  
[haddad.nana@gmail.com](mailto:haddad.nana@gmail.com)

**Adriana Stella Pierini**

Instituto Brasileiro de Formação de Educadores  
[adstpier@gmail.com](mailto:adstpier@gmail.com)

**Marissol Prezotto**

Instituto Brasileiro de Formação de Educadores  
[marissol.prezotto@gmail.com](mailto:marissol.prezotto@gmail.com)

**Bianca Fiod Affonso**

Universidade Estadual de Campinas  
[biaffonso@gmail.com](mailto:biaffonso@gmail.com)

### Resumo

Entendemos que há na escola, enquanto local de produção de saberes, e na complexidade de seu cotidiano, inúmeras possibilidades de reflexão sobre a prática e consequente formação docente. Propomo-nos a partilhar nossas experiências de professoras-pesquisadoras no exercício das funções docentes. Voltamos o olhar para as próprias pegadas, recolhendo indícios e produzindo conhecimento a partir daquilo que vivemos no chão da escola. Tomando como base conceitual a produção de Vigotski, Benjamin, Bakhtin e seus interlocutores, na pesquisa desenvolvida por cada uma, evidencia-se como a escrita de narrativas se constituiu como meio potente de produção e compartilhamento de conhecimentos. A escolha pela narrativa buscou garantir a mobilização dos participantes da pesquisa à reflexão sobre suas próprias práticas, apropriando-se de seu lugar de sujeito pesquisador ao demarcar seu lugar de autoria, constituindo-se, portanto, como fundamental na formação de profissionais reflexivos.

**Palavras-chave:** Narrativas; formação de professores; professor-pesquisador

### Abstract

We understand that in school, as a place of production of knowledge, and in the

complexity of daily life, there are innumerable possibilities for reflection on practice and consequent teacher training. We propose to share our experiences of teacher-researchers in the exercise of teaching functions. We look back at our own footprints, gathering clues and producing knowledge from what we live on the school floor. Taking as a conceptual basis the production of Vygotsky, Benjamin, Bakhtin and their interlocutors, in the research developed by each, it is evident how the writing of narratives was a powerful means of production and sharing of knowledge. The choice of narrative sought to ensure the mobilization of research participants to reflect on their own practices, appropriating their place as research subject while demarcating their place of authorship, constituting themselves, therefore, as fundamental in the formation of reflective professionals.

**Keywords:** Narratives; teacher's training; teacher-researcher

Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada.  
Gosto do desvio e do desver. (Manoel de Barros)

Por onde caminhar? Apropriando-nos da metáfora de Manoel de Barros, percebemos que diante das possibilidades de atuação no campo acadêmico, algumas estradas se desenham. São vias largas que oferecem o conforto de transitar com certezas: normas e convenções já sinalizam o sentido a ser seguido, a velocidade esperada, os limites instaurados. Há, também, trajetórias que não passam pelas estradas. São concebidas a partir do desejo de adentrar às margens, embrenhar-se no mato e descobrir caminhos. Exigem maior orientação pessoal, rigor com os próprios padrões e a certeza de que o vivido não se repetirá.

Escolher pesquisar a própria prática é optar pelos desvios. Como investigadoras, fizemos a opção por trilhar um caminho nem sempre fácil, não tão simples, mas repleto de significados: voltamos o olhar para as próprias pegadas, recolhendo indícios e produzindo conhecimento a partir daquilo que vivemos no chão da escola.

Traremos, então, para apresentação e análise, material empírico produzido em três diferentes investigações que resultaram em teses de doutoramento<sup>4</sup> no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tal compilação se mostrou possível quando identificamos que todas elas utilizavam narrativas de professores como instrumento de obtenção de dados e potente recurso formativo. Partilhando deste mesmo olhar, aceitamos o desafio de tomar a narrativa (especialmente na perspectiva recorrente em nossas pesquisas) como objeto de estudo e análise na construção deste texto.

Importa ressaltar que, ainda que cada uma de nós tenha priorizado investigar uma temática específica, nossos caminhos se cruzam algumas vezes em meio à exploração que fazemos. Trilhas que convergem no reconhecimento da escola como local de produção de saberes e da complexidade de seu cotidiano como possibilidades de reflexão sobre a prática. Encontram-se também, na defesa do diálogo como elemento fundamental do desenvolvimento pessoal e profissional, considerando a perspectiva da indissociabilidade entre estes dois aspectos.

Uma prática comum a todas as professoras-pesquisadoras foi a escolha de metodologias de natureza colaborativa, possibilitando a produção dos dados de forma conjunta pelas participantes, com o enfoque no registro por narrativas escritas e visuais. Afirmamos a potência da narrativa por saber que há mais significado neste modo de escrita do que se possa inicialmente imaginar. Escrever/ler os próprios registros permite reconhecer, em um único episódio narrado, a totalidade da ação e perceber ainda que aimensidão de todas as paisagens de estrada e de desvios se constituem e se reconstroem em cada trajetória trilhada e contada.

Consideramos as narrativas tecidas como recortes da vivência docente que apontam para as escolhas, imagens, percepções, crenças e valores de certa unidade social. Praticar a escrita que retrata vivências cotidianas, férteis em sentidos e lições aprendidas, foi opção de pesquisa que permitia acolher, respeitar e valorizar os saberes produzidos em campo de trabalho.

### **Uma pausa... uma espiada e um jeito de pesquisar**

Importa ressaltar a opção pela narrativa como possibilidade de produção de dados nas referidas pesquisas. Se o para quem investigamos, de alguma maneira se delinea pelo tema e/ou pela questão da pesquisa, o para quem escrevemos nos remete às escolhas feitas considerando os destinatários e, definindo assim, aspectos relacionados às questões metodológicas, aos jeitos de produzir, tratar e registrar os dados.

A narrativa se acena como metodologia de pesquisa que fomenta novas questões, que sinaliza algumas possibilidades, buscando circunscrever os contextos da investigação de maneira igualitária, respeitosa e cuidadosa.

Em Prado e Soligo (2007) encontramos a defesa da valorização da escrita dos educadores como uma produção legítima “que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão e que, por isso, merece ser publicada, divulgada, tomada como subsídio para outros profissionais” (p. 46). Ao reconhecerem a importância da escrita sobre o próprio trabalho,

evidenciam que, quando narrado sob o olhar do presente, o acontecido assume outras nuances e remete à reflexão sobre sua própria história e sobre as histórias outras de outros que o cercam. Destacamos, ainda, que narrar pressupõe o outro. Pressupõe a escolha do que ser narrado e a possibilidade de deixar-se conhecer. A partir do que se revela no escrito, incita múltiplas interpretações e pressupõe diálogo.

### **Histórias de quem percorreu seu caminho: analisando três narrativas**

A escolha da narrativa como possibilidade de produção de dados busca a explicitação de diferentes vozes, que não se sobrepõem umas às outras e permanecem atentas à fala e escuta.

Nas três pesquisas em questão, foram analisados textos narrativos produzidos pelas próprias pesquisadoras, por parceiras de trabalho ou colegas de profissão envolvidas em grupos focais estabelecidos para a realização das referidas investigações. A partir da escrita e da leitura/reflexão acerca do vivido, instituíram-se práticas de simbolização que tinham por objetivo ampliar a capacidade sensível (FERREIRA, 2014) de conhecer dos professores. Assim, estas produções se tornaram uma categoria central de análise, como demonstraremos a seguir.

#### **1. Palavras e imagens que reconstroem paisagens vividas**

A primeira investigação que trazemos para partilha tinha como objetivo analisar de que maneira a vivência de experiências estéticas contribui para a constituição do trabalho e reflexão dos professores. Tomando como base conceitual a produção de Vigotski, Benjamin e seus interlocutores, tendo como eixo reflexivo as atividades realizadas com um grupo colaborativo.

Este grupo, formado no espaço e em parceria com a universidade, consolidou-se a partir do interesse comum de 37 professoras, que desejavam partilhar experiências e conversar mais sobre educação estética. Reunimo-nos quinzenalmente ao longo do segundo semestre de 2011. Nos oito encontros realizados presencialmente, bem como na interação e produção de registros que acontecia entre estes momentos, buscávamos construir um espaço de formação continuada que prezasse pela estética como princípio de trabalho e que tomasse a própria ação educativa como fonte do conhecimento.

Após o estabelecimento de uma rotina de trabalho em grupo, no primeiro encontro, as professoras passaram a fazer uso da escrita para produzir pequenos textos narrativos que continham grande potencial reflexivo e representavam a totalidade das ações vivenciadas na

escola. Estas narrativas ofereciam uma possibilidade de construção de novas significações, de dimensão integradora e plural em seus sentidos.

A escrita revelou-se movimento de descoberta da docência, da beleza que brota das relações humanas. Em alguns momentos trazia lições aprendidas, situações de embate e conflito. Outras vezes, descobertas singelas que convidavam a olhar para as minúcias do cotidiano com encantamento. Não eram textos feitos para serem guardados, colecionados. Tinham o propósito da partilha que fomenta discussão, mobiliza olhares e saberes docentes. Trocávamos registros entre nós, líamos em voz alta o que escrevíamos e produzíamos sentidos próprios para as narrativas compartilhadas.

Outro recurso utilizado como modo de expressão foi chamado de narrativa-imagem. Em diálogo com a concepção de narrativa textual, estabelecemos um paralelo com a potencialidade das imagens visuais, assumindo que elas também contêm uma narrativa própria, por meio de outra lógica que não a verbal, que aponta para a totalidade do cotidiano.

Dentre as imagens possíveis da prática docente, escolhi olhar com atenção para as fotografias que as professoras fizeram de seu próprio trabalho. Tal escolha se justifica por entender que as fotografias – de autoria pessoal ou tiradas por outrem – são carregadas de símbolos que possibilitam às pessoas identificar-se intimamente com seus elementos de diferentes maneiras ao longo do tempo e em diferentes lugares. Ao mesmo tempo, carrega consigo certa carga de universalidade: os retratos de pessoas, por exemplo, carregam a identificação com as fisionomias e os sentimentos por elas mobilizados. Assim, ao observar uma fotografia, acessamos rapidamente histórias vividas e narrativas que possam significar o que os olhos veem.

Sugeri às professoras que, no intervalo entre dois de nossos encontros, se arriscassem a fotografar seu cotidiano buscando capturar, com as lentes da câmera, mais que sorrisos e retratos: uma narrativa completa, uma intenção, um sentido. Tomei estas fotografias como instrumento de análise por perceber a potencialidade das construções realizadas pelos docentes a partir das imagens e principalmente do processo de fotografar sua realidade de trabalho.

Destaco a narrativa-imagem realizada por Mônica:



Monica percebeu outros sentidos de sua prática ao retomar, por meio da fotografia, uma experiência marcante que tinha vivido com seus alunos. A professora trouxe, no encontro destinado a esta atividade, uma fotografia da brincadeira de trenzinho vivida junto aos seus alunos. Ressaltou, ao falar do momento pelas lentes flagrado, a delicadeza do toque do tecido que caracterizava os vagões e o embalo da música Trenzinho Caipira<sup>5</sup>. Se no início, a imagem servia de apoio para que ela descrevesse a proposta desenvolvida com as crianças, levando-nos para dentro de sua sala de aula e trazendo o desejo de brincar e rodar ao som da música por ela escolhida, aos poucos percebíamos que a imagem fotografada também suscitava outras reflexões e trazia à roda de conversa possíveis ensinamentos desta iniciativa que não estavam contidos nas palavras de Mônica.

A imagem carregava o enquadramento poético da professora e contava a história das mãos que fotografaram, ao mesmo tempo em que colocava, no centro de nossa roda, os alunos, o trem, Villa Lobos, Gullar, Calcanhoto, os tecidos. Apropriávamo-nos dos fragmentos da experiência vivida pela professora e acrescentávamos a ela outros sentidos.

A fotografia foi amplamente discutida em nosso encontro, pois traduzia um momento simples, que foi capturado com delicadeza e sensibilidade. Ao mostrar a foto e narrar as histórias nela contidas, a professora contava para as outras participantes a respeito de seu cotidiano de trabalho e partilhava vivências com o apoio da imagem.

Ao compartilhar as imagens produzidas, as professoras revelavam movimento de aprendizado a respeito do recurso fotográfico e principalmente, da construção de um olhar

sensibilizado para as próprias práticas. Através das lentes, as participantes diziam buscar a beleza, a tensão, o rompante da alegria, o conflito. Viam mais que formas e cores. Estavam olhando para as coisas através de sua materialidade, enxergando os sentimentos que neles eram mobilizados.

A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens: no máximo, ele deve ser visto pelos espíritos. O valor de culto, como tal, quase obriga a manter secretas as obras de arte: certas estátuas divinas somente são acessíveis ao sumo sacerdote, na cella, certas madonas permanecem cobertas quase o ano inteiro, certas esculturas em catedrais da Idade média são invisíveis, do solo, para o observador. (BENJAMIN, 1994 p.173)

As professoras percebiam o ato de fotografar, bem como algumas das imagens retratadas, como gesto criador e obra de arte, consecutivamente. Atribuíaam a este momento um sentido ritualístico que não precisava ser propagado ao mundo, nem sequer exposto em galerias. Cada uma delas percebia a serenidade e o prazer em fotografar e em deixar-se capturar pelas lentes. Sentiam que eram tomadas pelas imagens reveladas. E isso bastava.

Eu acho que as imagens pra mim agora tem um significado, pois não acontecem apenas para fazer um registro do trabalho pedagógico, para guardar. Elas servem para potencializar meus próprios processos reflexivos, para me fazer ver coisas ainda não vistas (Registro no portfólio de Elaine, sobre as narrativas-imagem).

Ao narrar a experiência de fotografar, cada participante contava do modo como foi mobilizada pela imagem. Por querer registrar o que era vivido, buscavam, no cotidiano, episódios possíveis de serem narrados. A surpresa acontecia quando se davam conta, dos inúmeros acontecimentos relevantes que tinham fotografado. Eram histórias que emergiam e se cristalizavam no momento fotografado. Férteis em possibilidades, no encontro de socialização das fotografias, muitas narrativas foram tecidas a partir da combinação de imagens e do intercâmbio de ideias, revelando a potência da troca e da partilha para a formação docente.

## 2. Procedimentos formativos: a escrita de si

Outra experiência aqui relatada refere-se à pesquisa tecida a partir de vivências de um grupo de coordenadoras/orientadoras pedagógicas<sup>6</sup> em espaços de conversa – encontros que foram intencionalmente planejados e coordenados para serem oportunidades de refletir e construir conhecimento sobre o próprio trabalho e pautados por princípios como o diálogo, a autoria, a autonomia e a indissociação entre pessoalidade e profissionalidade.

Na partilha desses encontros, algumas propostas se revelaram muito formativas para essas profissionais, o que faz supor serem também formativas no trabalho com os professores e demais profissionais que atuam na educação.

As principais contribuições trazidas pela pesquisa dizem respeito a possibilidades metodológicas que potencializam o desenvolvimento pessoal-profissional dos sujeitos e favorecem sua transformação pela aprendizagem, especialmente por considerá-los protagonistas nesse processo.

Emergem daí considerações sobre procedimentos formativos em espaços coletivos, sendo que optamos por ressaltar a instauração da escrita como prática constante nos encontros do grupo com destaque para a produção do que denominamos relatos reflexivos.

Produzir a escrita de relato reflexivo individual a partir da experiência do encontro; ler em voz alta para o grupo o relato elaborado sobre o encontro anterior, ouvir e refletir sobre os registros reflexivos próprios e alheios, foram três ações constituintes e constituídas na/da pesquisa, proposta considerada potencialmente formativa por todo o grupo, conforme nos aponta o excerto de escrita da participante Heloísa:

Tenho aprendido muito com esse processo de registrar e ler coletivamente mais de um registro sobre o mesmo encontro. Sempre acreditei que diferentes olhares sobre uma mesma situação vivida, colabora na construção de diferentes possibilidades de intervenção. Vivenciar esse processo, com este grupo, tem contribuído muito no clareamento das ideias que defendo sobre o registro. Preciso ler mais sobre isso, pensar mais, buscar diálogo com alguns autores que possam me ajudar a redefinir os princípios que fundamentam minha prática profissional no que diz respeito aos processos de registro. Por ora, enfatizo que registrar é muito mais que preservar a memória. É uma possibilidade real de diálogo entre teoria e prática em busca da reflexividade sobre a nossa profissionalidade [...] Afinal, escrever tem nos ajudado a produzir um processo reflexivo de real valor para nossa prática profissional.

(Re\_He\_11-10-11)

Os relatos reflexivos foram evidenciados como procedimentos formativos, sobretudo como uma maneira de conhecer as crenças que sustentam o trabalho de cada uma a partir das marcas impressas em seus registros. Foram percebidos, com muita intensidade, indícios de um processo de identificação na e pela escrita.

As participantes afirmaram que foram atribuídas às palavras, as nossas marcas e descobriram que, por elas, somos marcadas. Evidencia-se, portanto, o quanto foi sendo ampliado o conhecimento sobre cada uma, por meio de sua escrita. Escrita de si.

O que se desponta das falas das integrantes do grupo nos remete à reflexão sobre o quanto os relatos se constituem como o próprio espaço de conversa porque instituídos neles, potentes, residem os sujeitos.

Amparamo-nos no diálogo com Larrosa (2002) ao afirmar que as palavras produzem sentido, criam realidades, e que por essa razão, em algumas ocasiões funcionam como mecanismos de subjetivação:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2002, p.21).

Uma compreensão possível a partir daqui é a de que o ato de concretizar a palavra-pensamento na palavra-escrita pode possibilitar o que o autor nos sinaliza sobre o movimento

de ex-posição para que aconteça, de fato, uma experiência. Ao ouvir o que as colegas escreviam (todas, algumas ou uma determinada) sobre o que todas tínhamos experienciado no encontro anterior, pudemos conferir sentidos ao que somos e ao que nos acontecia, mais especificamente, em nossos contextos de trabalho. Testemunhamos a legitimidade do movimento de ex-posição a que Larossa se refere, nesse caso, possibilitado pelo encontro entre a escrita de si e a escrita do outro:

O importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (Larossa, 2002, p.25).

Outra reflexão possível se refere ao fato de que, ao longo do percurso dos espaços de conversa, com a proposta de escrever, ler e ouvir relatos reflexivos sendo vivenciada frequentemente, palavra-pensamento-escrita constituiu um amálgama que foi caracterizando cada uma de nós, tornando-nos singularmente especiais para a experiência do grupo, como nos aponta Vera em seu fragmento de escrita:

Durante a leitura feita pela Sálua, me peguei algumas vezes pensando como alguém com tão vasta fundamentação teórica sobre coordenação/orientação pedagógica tem tantas inseguranças das quais eu compartilho? Algo que me confortou, pois não sou a única a viver essas angústias, também me trouxe ainda mais ansiedade, pois mesmo sabendo que o que de fato nos faz crescer é ter sempre novas perguntas para buscar algumas possíveis respostas, ainda há momentos em que tudo o que quero é uma resposta única e incontestável.

(Re\_Ve\_27-09-11)

A experiência de escrever sobre e durante cada um dos nossos encontros nos possibilitou um lugar além de “sujeitos da opinião” ou “sujeitos da informação” (p.22), pois não nos limitamos a utilizar “o tempo como um valor ou como uma mercadoria” (p.23). Constituímos, sim, como “sujeitos da experiência”, pois cada uma de nós, sendo palavra-pensamento-escrita tornou-se “território de passagem”, “uma superfície sensível”, por permitir que aquilo que em nossos encontros nos acontecia, nos afetasse de algum modo produzisse afetos.

Foram estabelecidos significativos vínculos em nossos espaços de conversa consolidando um coletivo que se pautava nas reflexões sobre seu trabalho num coletivo outro: a escola.

Ressignificamos, portanto, as considerações de Nóvoa (1995) quando nos adverte sobre a importância de espaços de interação entre os aspectos pessoais e profissionais, ao testemunharmos o que o autor denomina “autoformação participada”. Quando afirma que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” e que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de práticas educativas” (p.27), encontramos eco no que anunciou a voz de Sarah:

Na leitura dos registros, mais uma vez, a riqueza de nossas autorias, cada uma com o “seu jeito perfeito” -como dizia uma amiga monitora -de escrever. Com as participantes fazendo texto, contando detalhes, recortando momentos, em prosa ou poesia, o grupo OPesquisadoras foi, marcadamente, um espaço de escrita. De escrita e de refletir sobre a escrita, ressignificando-a para si e para o outro. Espaço e tempo de escrever, ler, reler e reescrever. Essa, com certeza, é uma das marcas de nossa constituição enquanto grupo. E esse processo, claro, foi marcadamente formativo para todas nós.

(Re\_Sar\_15-05-12)

Ao transformarmos as palavras próprias e alheias, transformamo-nos, porque ao dar sentido a elas, atribuímos sentido ao que somos e ao que fazemos na escola e na vida.

Emancipamo-nos de nós próprias.

### 3. O registro e a importância do Outro<sup>2</sup> no olhar

A terceira investigação a ser socializada é sobre a importância do registro e do Outro na constituição da professora-pesquisadora que revela seu percurso ao relatar o cotidiano com um grupo de professores em diferentes espaços de conversa e de parceria (formais ou não) na escola. Esse diálogo possibilitou a reflexão e a construção de conhecimento sobre o trabalho com.par.t(r)ilhado.

O registro faz parte do meu cotidiano, seja escolar ou não. Registro as ideias iniciais de um trabalho, as citações teóricas do que leio, as dificuldades e os sucessos de trabalhos anteriores, as imagens do fazer fazendo, as dúvidas, as expectativas, as produções das crianças. Ao registrar, me afasto da vida cotidiana, suspendo o acontecimento e deixo os sentidos fluírem para constituírem o registro em si e quem sou/estou naquele momento. O registro é um momento de silêncio e de encontro com outras vozes.

Estes registros possibilitam um olhar mais crítico/sensível sobre o vivido já que quanto mais me assumo, mais me percebo nas palavras, mais me aproximo de possíveis mudanças.

Em um dos registros, revelo minhas próprias palavras guardadas:

Essa semana o lema foi Educação vem de casa!

Como o trabalho vai se perdendo quando não temos o respeito no trabalho que estabelecemos junto com o outro. O mundo gira em volta do umbigo, me disse Renato. Isso mesmo! Por que será que esse aspecto vem se tornando uma constante em nossas assembleias e conversas diárias? Tenho buscado trabalhar junto com as crianças com diferentes estratégias para que possamos cada um construir sua ação e repensá-la, desconstruí-la...mas parece que não acontece.

Mas hoje ao relatar à Silvia, me senti como diante da figura 3D que não consigo ver. “Silvia, estou tão cansada. Essa sala não consegue se controlar em atitudes básicas. Se alguém chega perto na porta, vêm cinco para ouvir. Se um fala, o outro interrompe... isso tem me chamado muito a atenção.”

Silvia me olha e diz que já tinha tido sala assim por várias vezes, mas me deu uma lição quando quase estava entrando em sala “Mari, você tem feito tanta coisa que não fiz.

Costurou, fez ditado, caminhou no projeto...”

Termino dizendo “Nossa, Silvia, acho que tenho que olhar com outro olhar.”

Agora, 20h32m, do dia 27-04, estou aqui refletindo e vendo que me faltou o excedente de visão!

Nesta busca trouxe naquele momento a letra da música de Arnaldo Antunes e Paulo Tait, interpretado por Marisa Monte:

### O Seu Olhar

O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu  
    O seu olhar  
Seu olhar melhora  
Melhora o meu...  
Onde a brasa mora  
E devora o brêu  
Como a chuva molha  
O que se escondeu  
    O seu olhar  
Seu olhar melhora  
Melhora o meu...  
    O seu olhar agora  
O seu olhar nasceu  
O seu olhar me olha  
    O seu olhar é seu  
    O seu olhar  
Seu olhar melhora  
Melhora o meu...

É bem assim que acontece!

Os versos "... o seu olhar / Seu olhar melhora / Melhora o meu..." ecoam e direcionam meu olhar ao ler as palavras registradas em meu diário de campo.

Percebo/sinto/vivo a presença do Outro no cotidiano escolar. Neste caso, compartilho com uma certa professora alguns dos meus medos, preocupações e o entrelaçamento de lugares que ocupo no dia-a-dia da professora-pesquisadora que sou/estou: professora do 4º ano do Ensino Fundamental e aluna/pesquisadora da universidade. Pode parecer que são parcerias diferentes em espaços diferentes, mas não são, pois sou a professora-pesquisadora o tempo todo. Então, as experiências vividas por mim se complementam, dialogam e disparam um jeito novo de olhar para o que está acontecendo/incomodando no chão da escola.

É nesta vivência horizontal estabelecida que vou me apropriando e vendo/sentindo o que isso reflete em minha prática pedagógica que constitui o processo de formação docente contínuo no qual acredito.

É através do olhar do Outro que consigo me distanciar de mim mesma e da situação vivo. Quando digo o que está acontecendo comigo e com meus alunos, a professora se coloca em meu lugar empaticamente e com a situação, proporcionando uma identificação que modifica o meu olhar, fazendo com que emergja um novo significado ao vivido. Bakhtin (2000, p. 46) afirma que ao "Relacionar o que se viveu ao outro é a condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético como estético."

Ao olhar de fora da situação, foi possível ter um guia de identificação e um princípio de acabamento ao Outro que no decorrer do registro feito por mim estão em equilíbrio, mas que ao me dizer: “Mari, você tem feito tanta coisa que não fiz. Costurou, fez ditado, caminhou no projeto...”, a professora faz com que, a partir da sua consciência perante meu trabalho, eu possa ir buscando outras formas de olhar quando anuncio: “Nossa Silvia, acho que tenho que olhar com outro olhar.”

Em aula, busco nas palavras ditas pela minha professora Corinta as palavras de Marisa Monte para externalizar a importância do olhar do Outro naquele momento onde não conseguia perceber as ações positivas sobre o trabalho docente desenvolvido com as crianças em sala de aula.

Este olhar de fora, em outro momento – aula na universidade, com outros valores/referenciais faz com que eu veja mais em mim mesma do que estava conseguindo ver ao partilhar os meus sentimentos com Silvia, que contribuiu com seu excedente de visão (BAKHTIN, 2000).

Hoje, leio novamente as palavras escritas naquele dia e vejo que anuncio algumas estratégias de trabalho: assembleias e conversas diárias. Além disso, incorporo a fala do aluno Renato no meu registro. Sinal de que o diálogo, a escuta sensível e as negociações ocorreram naquele momento de compreender o que me incomodava: o respeito. No entanto, ainda não conseguia perceber os pequenos avanços conseguidos com a turma e que foram sinalizados pela Silvia.

Para continuar o diálogo busquei outros registros que aqui não precisam estar. O que vale ressaltar é que ao olhar para as minúcias do cotidiano escolar fui alargando o olhar e a possibilidade de compreender os caminhos que percorremos e nos formamos na escola.

Nas diferentes parcerias estabelecidas nesta parada – parceira de trabalho Silvia, aluno Renato, a professora Corinta e as palavras de Bakhtin e Marisa Monte – é possível perceber que o meio cultural ao qual estou inserida vai enriquecendo o olhar e a própria percepção sobre o percurso pessoal e profissional que venho desenvolvendo. É neste ir e vir para compreender o registro e as escolhas que faço, que vou reconstruindo, reelaborando os significados que são transmitidos pelo grupo cultural que me fornece um ambiente estruturado, onde todos os elementos são povoados de significados.

Para Vigostki (1995), nestas interações sociais estabelecidas, o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado – a escola, a sala de aula na universidade – e a relação com o outro, em diferentes esferas e níveis da atividade humana, vão constituindo o processo de construção do ser psicológico individual.

Assim, podemos dizer que há um aprendizado e um desenvolvimento dos sujeitos envolvidos que são evidenciados nas palavras apresentadas nos registros, a linguagem que desempenha a função de intercâmbio social onde o objetivo é a comunicação com meus pares através dos sistemas de linguagem (sons, gestos e expressões) que anunciam suas emoções, desejos, ideias, pensamentos de maneira mais precisa.

Além disso, destaco a função do pensamento generalizante, no qual a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual. Assim, a linguagem passa a ser mediadora entre o objeto de conhecimento e o sujeito.

As palavras são povoadas de significados e são nelas que o pensamento e a fala se unem em um pensamento verbal. É a partir das palavras, dos seus significados, que a mediação se dá entre o sujeito e o mundo real para que possa compreendê-lo e agir sobre ele.

Dessa forma, para compreender as palavras do Outro, é preciso compreender seu pensamento porque a relação entre pensamento e palavra não é um simples acontecimento, é um processo, um ir e vir intenso. Posso dizer que os registros realizados por mim possibilitou um diálogo posterior.

A escrita que possibilitou ampliar as perspectivas de análise uma vez que, naquele momento, a minha atenção estava focalizada em outras coisas que nem sempre foi percebida ou dada a devida importância no cotidiano da sala de aula.

### **Lições aprendidas e partilhadas nesse espaço de diálogo e de registro**

Diferente das estradas que se afirmam na possibilidade de democratização do acesso, da certeza de podermos ir e vir exatamente pelo mesmo caminho, os desvios nos oferecem experiências narradas por seus caminhantes que nos inspiram a buscar as margens e construirmos nossos próprios caminhos. Aprendemos que não é possível transitar pelo desvio de outro, apenas podemos trilhar os nossos próprios.

Para Benjamin (1994), desvendar, vivenciar e sensibilizar-se pela narrativa é experienciar a si mesmo e ao mundo ao seu redor através da sensibilidade e da linguagem que o texto apresenta, sob uma perspectiva reflexiva, experiencial e histórica. Como em uma caminhada por uma trilha em meio à mata fechada, há o envolvimento do sujeito diante em um novo espaço de significados e, como tal, ao se deixar levar pelas diversas e únicas sensações que esse caminhar proporciona – momento sempre singular, independente de quantas vezes o exerce – novas possibilidades de aprendizado são enunciadas. Tal como andar por desvios, a experiência da escrita, leitura e compartilhamento das narrativas foi tomada como instrumento de análise, considerando seus múltiplos contextos de produção e a relação que as participantes teceram com o que foi narrado.

Seja nos grupos colaborativos de professores partilhando experiências e conversando sobre educação estética, nos *espaços de conversa* estabelecidos entre o grupo de coordenadoras/orientadoras pedagógicas ou nos momentos de parceria (formais ou não) na escola, a escrita de narrativas evidenciou-se como espaço de conversa e reflexão, potente para formação docente, transformação, ou reafirmação de práticas e modos de fazer.

A escrita das narrativas nos possibilita parar para olhar o que é comum, cotidiano e corriqueiro. Momento para pensar e refletir sobre o que, como e por que fazemos. Ao produzir registros, criamos a possibilidade de revisitar os acontecimentos, percebendo-os de outro modo, a partir de outro lugar, atribuindo, assim, novos sentidos e significados ao vivido.

O registro das inúmeras experiências vivenciadas no cotidiano da escola nos possibilita desenvolver olhares e escuta mais sensíveis para o que foi visto e vivido, modificando nossa maneira de perceber a situação e dando a ela outras nuances. Esse processo é ainda mais enriquecido quando podemos partilhar nossas narrativas, escritas ou não, com parceiros que transformam nosso olhar a partir de seus próprios.

Ao olhar para as narrativas como possibilidade que se tece na rede cotidiana é possível observar que um mesmo procedimento coletivo pode gerar diferentes estratégias individuais que são marcadas “pela singularidade das experiências, fazendo com que práticas individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos.” (FERRAÇO, 2008, p. 25).

Dessa maneira, alguns caminhos possíveis de pesquisa no/do/com o cotidiano que podem ou não gerar múltiplos sentidos vão sendo desenhados.

Creemos que o distanciamento provocado pela pesquisa possibilita ler de outro modo o que não está posto ou perceber as sutilezas de pequenos atos, gestos, palavras, fazendo que o olhar, a sensibilidade e o trabalho ganhem dimensões diferentes.

De acordo com Certeau (1994), ao nos reportar à prática cotidiana podemos fornecer histórias para uma narratividade que usualmente é povoada de um saber não sabido. Na tentativa de investigação para compreender o que estava pensando em determinados fragmentos do nosso fazer ou do outro, talvez tenha acesso a um conhecimento que até então era, para nós, desconhecido ou não percebido.

Este 'fazer cognitivo' não viria acompanhado de uma autoconsciência que lhe desse um domínio por meio de uma reduplicação ou 'reflexão' interna. Entre a prática e a teoria, esse conhecimento ocupa uma 'terceira' posição, não discursiva, mas primitiva. Acha-se recolhido, originário, como uma 'fonte' daquilo que se diferencia e se elucida mais tarde. (CERTEAU, 1994, p. 143)

esse saber-ser que nos constitui como professoras-pesquisadoras, reafirmamos a narrativa como metodologia para construção de conhecimento sobre a prática, que potencializa as reflexões pelas diferentes linguagens que vão se entrelaçando e alargando o olhar para o trabalho da escola e para o processo de formação contínua do professor.

---

1 Autor responsável.

2 As teses são: "Educação Estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação" (Ferreira, 2014), "Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano" (Pierini, 2014) e "O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria" (Prezotto, 2015). Dados completos nas Referências Bibliográficas.

3 Composição de Villa Lobos (1930), que se caracteriza por imitar o movimento de uma locomotiva com os instrumentos da orquestra. Em 1976, a melodia recebeu letra de Ferreira Gullar. A versão mencionada pela professora era interpretada por Adriana Calcanhoto (2009).

4 A terminologia orientadora pedagógica é utilizada na Rede Municipal de Ensino de Campinas- SP, Brasil, para designar a função equivalente à da coordenadora pedagógica, denominação usada na maior parte do país.

5 A palavra Outro está com letra maiúscula porque assumo que o Outro me constitui e me transforma uma vez que é improvável dizer algo sem me referir ao Outro. Nessa relação dialógica e valorativa com o Outro construo minha identidade, consciência, opinião e visões de mundo.

## Referências

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense. (publicação original em 1985).
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Ferraço, C. E. (2008). A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In C. E. Ferraço, C. L. V. Perez, & I. B. Oliveira (Orgs.), *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii.
- Ferreira, L. H. (2014). *Educação Estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente In A. Nóvoa, (Ed.), *Os professores e a sua formação*. (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Pierini, A. S. (2014). *Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
- Prado, G. V. T., & Soligo, R. (2007). Memorial de Formação - quando as histórias narram a história de formação. In G. V. T. Prado, & R. Soligo (Org.), *Porque escrever é fazer história*: Campinas, SP: Editora Alínea.
- Prezotto, M. (2015). *O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
- Vigotski, L. S. (1995). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.