

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALINE SANTOS OLIVEIRA**

**O APRENDER COMO ATO:  
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EVENTICIDADE DO SER**

Porto Alegre  
2013

ALINE SANTOS OLIVEIRA

**O APRENDER COMO ATO:**  
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EVENTICIDADE DO SER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientação:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Axt

**Linha de Pesquisa:**

Educação: arte, linguagem e tecnologia

Porto Alegre  
2013

## RESUMO

O presente estudo apresenta indícios de um aprender como ato a partir de um trajetar da pesquisadora nos ambientes escolares e, em especial, em turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, numa escola municipal localizada no Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil. Com uma proposta vinculada ao projeto Civitas – LELIC/PPGEDU/UFRGS, as tessituras do escrito dialogam com a produção do filósofo russo Mikhail Bakhtin, tendo como objeto de análise os enunciados produzidos pelos sujeitos atuantes na pesquisa (alunos/as; professora-pesquisadora). Nessa perspectiva, a metodologia utilizada, singularmente, se apresenta como um ato ético-estético que se entrelaça, acolhe e enuncia modos singulares de ver, conceber e sentir o processo de aprendizagem e, mais precisamente, ao ato de aprender, revelando o inusitado de novas vizinhanças: e, neste sentido, aponta para as possibilidades da invenção fugindo do hábito para leituras originais do que se dá “às vistas” e “às escutas”, aos acabamentos estéticos provisórios possibilitados pelos excedentes de visão, também, como plano de produção de si numa arquetônica coletiva de produção do conhecimento. Uma tessitura ao mesmo tempo ética (pelo encontro com o outro) e estética (na busca de lhe dar, à experiência, um acabamento) pelos quais os sujeitos situados se relacionam e produzem a sala de aula como lugar coletivo.

**Palavras-chave:** Sujeito situado. Sala de aula. Aprender como ato.

## ABSTRACT

This study presents evidence of learning as an act from the researcher's transit in school environments and in particular in the second year classes of an elementary school, a public school located in the Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brazil. With a proposal linked to the Civitas project - LELIC / PPGEDU / UFRGS, the interwoven of the written dialogues with the production of the Russian philosopher Mikhail Bakhtin, which has as object of analysis the utterances produced by the acting subjects in this research (students; the teacher-researcher). From this perspective, the methodology used is uniquely presented as an ethic-aesthetic act that intertwines, welcomes and sets unique ways of seeing, and feeling the learning process development, and more specifically the act of revealing the unusual learning of new neighborhoods. And in this sense it points to possibilities of the invention escaping from the current, original readings of what gives "the sights" and "the listenings" the provisional aesthetic completion made possible by the exceding vision as well as a production plan in itself, an architectural collective production of knowledge. A fabric that is at the same time ethic (in the meeting with the other) and aesthetic (in the quest of giving the other the experience, a completion) in which situated subjects relate and produce a classroom as a collective place.

**Keywords:** The situated subject. The classroom. Learning as an act.

Dedico esse escrito aos meus pais,  
Edilucia Santos e José Celso Oliveira.  
Ao meu amor, cúmplice e companheiro,  
Marino Rosado, e a todos e todas que  
produziram comigo um lugar coletivo do  
encontro ético e estético: a sala de aula.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, por acreditar e acompanhar o meu processo de formação. A meus pais, Edilucia Santos e José Celso Oliveira. Aos meus irmãos, Celso Santos Oliveira, Luciene Santos Oliveira e Ednaldo Santos Oliveira.

Às amigas Célia Pires e Paula Marques e ao amigo Rafael Carvalho, pela amizade e carinho, proporcionando, no meu trajetar, o que há de melhor: a humanidade de Ser.

Aos amigos e colegas do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC/UFRGS –, pela acolhida. De certo, o LELIC é um lugar de aprendizagens, de interações, de iMAGInAr... lugar no qual me reconheço! A vocês, Leliquianos, o meu muito obrigada!

A minha eterna “dupla de dois”, amiga de viagens imaginárias e experiências imensuráveis no processo de formação e na vida, Kelly Souza.

À Maribel Selli, pela escuta, atenção e cuidado com meu processo.

À Capes, pelo apoio, e a todos e todas que fazem o Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul acontecer.

A todos e todas que compartilharam e participaram desse plano de incontáveis encontros.

À professora Dóris Fiss, por me acolher e proporcionar encontros potentes, encantadores e reais de uma sala de aula produzida no reconhecimento da multiplicidade.

Ao companheirismo, aos abraços nos momentos de aflição e de alegria..., à compreensão, enfim, ao amor de Marino Rosado.

Em especial, a uma pessoa fantástica, maravilhosa que acompanhou todo esse processo, que acreditou nesse ato de pesquisar ética-e-esteticamente. Meu muito obrigada a você, minha orientadora, Margarete Axt.

E como diz a letra da música: “[...] hoje o tempo voa, escorre pelas mãos. E não há tempo que volte... vamos viver tudo que há pra viver. Vamos nos permitir.”

Seguimos...

“A sorrir, eu pretendo levar a vida...”

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| Ilustração 1: Atividade em aula e em dupla.....    | 71 |
| Ilustração 2: Atividade em aula e em dupla.....    | 71 |
| Ilustração 3: Atividade em aula e em dupla.....    | 72 |
| Ilustração 4: Atividade de Café Colonial.....      | 73 |
| Ilustração 5: Compartilhando o "chima".....        | 73 |
| Ilustração 6: A prenda e o chimarrão.....          | 74 |
| Ilustração 7: O bailão.....                        | 74 |
| Ilustração 8: Início da apresentação.....          | 75 |
| Ilustração 9: Apresentação.....                    | 76 |
| Ilustração 10: Continuação da apresentação.....    | 76 |
| Ilustração 11: Trabalho sobre o tempo.....         | 78 |
| Ilustração 12: Trabalho sobre o tempo.....         | 79 |
| Ilustração 13: Trabalho sobre o tempo.....         | 79 |
| Ilustração 14: Trabalho sobre o tempo.....         | 80 |
| Ilustração 15: Trabalho sobre o tempo.....         | 80 |
| Ilustração 16: Trabalho escrito sobre o tempo..... | 84 |
| Ilustração 17: Trabalho escrito sobre o tempo..... | 84 |
| Ilustração 18: Trabalho escrito sobre o tempo..... | 85 |
| Ilustração 19: Trabalho escrito sobre o tempo..... | 85 |
| Ilustração 20: Trabalho escrito sobre o tempo..... | 86 |



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 A PRODUÇÃO DE SI NUM <i>ENTRE-LUGAR</i>.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>2 TECENDO CONCEITOS: ADENTRANDO A COMPLEXA DIALOGIZAÇÃO DE REALIDADES... UM ENCONTRO COM MIKHAIL BAKHTIN .....</b>  | <b>17</b> |
| <b>3 METODOLOGIAR: UM MOVIMENTO ÉTICO-ESTÉTICO .....</b>   | <b>22</b> |
| <b>4 O TRAJETAR COMO PRODUÇÃO DE VIZINHANÇAS: UM ADENTRAR A ARTE DE REVISITAR O ACONTECIMENTO... .....</b>             | <b>26</b> |
| 4.1 TRAJETO 1 – NO MUNDO DOS SENTIDOS E DOS CONCEITOS... ONDE É O MEU LUGAR? .....                                     | 27        |
| 4.2 TRAJETO 2 – OS SENTIDOS (PLANOS) DA LINGUAGEM: CÓDIGO OU PRODUÇÃO? .....   | 34        |
| 4.3 TRAJETO 3 – A TENSÃO ENTRE O SUJEITO SITUADO E A IMAGEM ESCOLA: A INTERAÇÃO E A PRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA..... | 38        |
| 4.4 TRAJETO 4 – O INACABADO COMO ELEMENTO DO ATIVISMO ESTÉTICO: PLANO DA TESSITURA DE LUGAR, DA SINGULARIDADE .....    | 42        |
| 4.5 TRAJETO 5 – UM NÃO-LUGAR... O MUNDO ONDE NÃO PARTICIPO. ....   | 46        |
| 4.6 TRAJETO 6 – A LINGUAGEM: O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE .....  | 49        |
| <b>5 A SALA DE AULA COMO LUGAR COLETIVO DO ENCONTRO ÉTICO-ESTÉTICO.....</b>  | <b>55</b> |
| 5.1 QUANTOS ABC'S EXISTEM?.....  | 63        |
| 5.2 NA IMAGINAÇÃO TUDO PODE!.....  | 69        |
| 5.3 VOCÊS NÃO PODEM FAZER ISSO COMIGO! .....   | 72        |
| 5.4 O TEMPO NÃO PARA, ENTENDE? O TEMPO É INFINITO! .....   | 77        |
| <b>6 O APRENDER COMO ATO .....</b>   | <b>87</b> |
| <b>7 UM EXERCÍCIO DE UM (IN)ACABAMENTO .....</b>   | <b>91</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>93</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>97</b> |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....  | 97        |
| ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO .....   | 98        |

## 1 A PRODUÇÃO DE SI NUM *ENTRE-LUGAR*

[...] *Lembro-me de quando tinha pouco mais que sete anos, após os primeiros dois períodos de aula, eu saía sem muita pressa para observar o recreio.*

*Todas aquelas crianças correndo (eu, também criança)! Meu recreio, na maioria das vezes, era observá-las. As quedas, o beijo roubado, a inspetora que pouco via, os professores acessando a “restrita” sala dos professores, as conversas ao pé do ouvido, as brigas, as gargalhadas, as rodas de conversas “proibidas”... Enfim, outro universo era montado na escola durante o recreio! Ao observar aquele universo, eu desejava: “bem que podíamos congelar esse momento, ou melhor, torná-lo um sempre... esse deveria ser a escola!” Mas, o sinal tocava, os corpos obedeciam e voltávamos todos para as suas posições. Em fila, aguardávamos a volta da professora... lugares marcados, cópias, silêncio...*

(Trecho do diário da pesquisadora, em 20 de agosto de 2012).

A forma pela qual se revela a escrita da presente dissertação se inscreve e emerge na/da experiencição do ambiente escolar. O lugar escola me proporcionou e proporciona vivenciar movimentos múltiplos e únicos. Adentrar esses movimentos é um ato singular e desejante do sujeito pesquisador de compor/apresentar modos de existir. E, de certo, validá-los no ambiente institucional de ensino, ao mesmo tempo em que esses se constituem num plano de produção de si, do *eu*<sup>1</sup> que habita um *entre-lugar* – plano produzido pelas relações dialógicas<sup>2</sup> que se revela no encontro entre *eu-outro*, num *acontecimento* –, uma miscelânea de séries espaço-temporais e materialidades produzindo escolhas.

A cada parada para escrever, minha memória me presenteia com lembranças “adormecidas”, apresentando novos elementos, novas leituras de acontecimentos que duram e se metamorfoseiam pelos atravessamentos de *vozes e temporalidades*. De certo, fico surpresa por esses (re)correntes fluxos, essas lembranças inusitadas, e desafiada a tecer uma forma que possibilite aos leitores a aproximação com um *ativismo*<sup>3</sup> implicado que flagra os indícios de um aprender como ato a partir de trajetos percorridos e produzidos nos e pelos sujeitos participantes da pesquisa.

---

<sup>1</sup> O termo *eu* se apresenta enquanto reconhecimento de si como centro axiológico, como sujeito ativo.

<sup>2</sup> As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico (BAKHTIN, 2002, p. 41 apud LUNKES, 2010, p. 41).

<sup>3</sup> Compreendemos o ativismo como o devir do processo criativo e autoral do sujeito que se inscreve no acontecimento. Aqui, o termo apresenta-se em sintonia com os escritos bakhtinianos diferindo de outras abordagens teórico-metodológicas.

Para Axt e Martins (2008, p.140),

[...] o inusitado não é propriamente uma “percepção”, seria, talvez, o que preenche os intervalos deixados pela nossa percepção. Percebemos sempre com o esforço de nossas lembranças, de nossas vivências e experiências. Esta participação das lembranças faz com que percebamos os objetos, as coisas, os eventos, sempre “a menos”... que tudo aquilo que alguma coisa é, “a menos” o que não nos interessa; e nos interessamos por isso, e não por aquilo, na dependência de como nosso passado inteiro se dobra e se atualiza neste presente, como presente (BERGSON, 1999, p. 35 apud AXT; MARTINS, 2008, p. 140).

Assim, permito-me afirmar que esta dissertação se apresenta como uma *arquitetônica* profissional-existencial, um modo de habitar e compor o aprender na sala de aula, uma tessitura de afecções, uma produção estética entre o sujeito que a escreve, dialoga com as realidades que experiencia e os indícios do aprender como plano de produção de conhecimento em *devir*. O estudo não tem o intuito de ser modelo, mas sim, de enunciar realidades de um contexto singular.

Como plano do inacabado – porta pela qual adentra o movimento da *autoria* e da *alteridade* –, o estudo tem no ambiente escolar e, em especial, nos enunciados produzidos pelos sujeitos em sala de aula, o seu objeto. Segundo Machado (2010), o inacabamento se revela como princípio estético que acolhe o arcabouço estético das relações constituídas entre o eu-outro, permitindo o tratamento de temas e problemas de caráter contingente e indeterminado em que cada um manifesta um ponto de vista sobre o mundo, deslocando-se de modelos acabados, finitos.

Daí a natureza “inusitada” de uma escolha que não segue o “roteiro” da percepção tão-somente, mas que antes se deixa tomar também pela afecção. Este plano molecular das afecções (que junto com as percepções pode transbordar o plano do vivido, compondo blocos de sensações) está na dependência, como já dito, de uma micropolítica dos desejos e crenças (quase sempre inconscientes); daí falar-se em emergência do inusitado: o sentido inusitado não está atrelado a qualquer normatização no plano macro – por exemplo, às amarras de um cronograma curricular [...] (AXT; MARTINS, 2008, p. 143).

Esse objeto constitui-se no âmbito das problemáticas experienciadas num grupo de pesquisa – o LELIC<sup>4</sup> –, na atividade docente e na interação dialógica entre as *consciências participantes*, isto é, os *centros axiológicos* que tensionam o devir da pesquisa.

Ousar uma escrita, compor um *objeto estético* – unidade arquitetônica e composicional do todo esteticamente consumado – na problematização do aprender da sala de aula, de elementos e/ou objetos constituintes da instituição escola, é apresentá-lo de modo singular, um modo pelo qual o *sentido* nos assalta. É tecer uma singular produção a partir de uma *materialidade* que se diferencia de um comum pela relação axiológica atribuída pelo sujeito, que adentra lugares, acontecimentos e articula-se nesses enquanto participante ativo, atribuindo-lhes sentido e experienciando o plano das relações como um plano do *devir*, da *eventicidade do Ser*. Plano esse que se produz num engajamento, na *respondibilidade*. Isso implica em ver no *outro/Outro* um coautor do movimento da vida, da criação, de atos, de modos inéditos que estilhaçam a pretensão de qualquer sobreposição de um único modo de pensar, agir e ser, bem como de relações hierarquizadas. E, como afirma Bakhtin (2010a, p. 29):

Esse eventual agente da resposta axiológica do outro a mim não deve ser um indivíduo determinado, senão ele desalojaria imediatamente minha imagem externa do campo da minha representação e ocuparia o lugar desta; eu passaria a vê-lo com sua reação externamente expressa a mim, já situado normalmente na fronteira do campo de visão [...].

A objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força efetivamente real, de cujo interior eu poderia ver-me como outro.

Para tal diálogo, é importante compreender que a pesquisa acontece na composição e/ou validação de outras imagens da escola, da sala de aula e dos sujeitos participantes, constituindo-se na tensão com elementos dados, fixos. Tal movimento não impede a interação dialógica com imagens fixas, mas o desejo é discorrer sobre lugares que elas não percorrem, isto é, dar visibilidade às leituras

---

<sup>4</sup> Laboratório de Linguagem, Interação e Cognição, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarete Axt. Localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Onde os trabalhos recorrentes inscrevem-se no plano das aprendizagens, das relações éticas, da expressão estética, da produção de sentido e de autoria, problematizando processos de investigação do virtual, da criação e da invenção, implicando saberes instituídos em campos específicos, bem como a produção de modos de subjetivação então emergentes (AXT, 2008, p. 92).

insurgentes, inaudíveis quando se trata de situação pré-determinada, por exemplo, um plano de aula asséptico a qualquer modo outro e/ou vozes.

O desejo que se estabelece nessa escrita não é julgar a educação planejada regida por tempos medidos, atividades e deveres previsíveis, mas sim, adentrar as “errâncias”, o “falatório”, os movimentos classificados como ilógicos e/ou imorais enquanto elementos de uma prática dialógica potente e criadora de lugares singulares habitados por sujeitos que coletivamente constituem o *lugar* sala de aula.

De certo, a atividade do sujeito e seus questionamentos sobre o mundo apresentam-nos dimensões particulares. Nessa perspectiva, este ato de pesquisa emerge como uma problematização das relações de aprendizagem na Educação Básica experienciando **como os sujeitos se relacionam e constituem o aprender como ato implicado na produção de sentidos em sala de aula?**

Nesse *trajetar* (AXT, 2011b), nesse adentrar, o acontecimento num tempo sempre presente, produzindo novos sentidos, novas variedades de fluxos, percorremos três objetivos:

- (a) Compor um plano de diálogo entre a sala de aula, os sujeitos da pesquisa (as crianças e professora), a ação docente e conceitos trabalhados pelo teórico Mikhail Bakhtin e outros teóricos da educação, bem como, os escritos e o fazer em sala de aula pelos pesquisadores do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC referente ao projeto Civitas;
- (b) Analisar como os sujeitos dialogam e apreendem a sala de aula como lugar na constituição do conhecimento e de si num plano de sentidos;
- (c) Analisar, numa perspectiva bakhtiniana, de que forma os enunciados dos sujeitos envolvidos no plano de sala de aula constituem-se como atos únicos evidenciando realidades e singularidades tecidas no encontro ético e estético, na interação dialógica com o que fora proposto pela ação docente.

Tais objetivos tensionam o plano da pesquisa, constituindo, num dialogar com os sujeitos que compõem a sala de aula, um plano de relações potentes disposto a experienciar e acolher modos de aprender, relacionar e enunciar:

Neste sentido é que erigir ou traçar um plano de pesquisa em Educação é diferente da pesquisa em laboratório, é neste sentido que, respectivamente, a *experimentação* difere do *experimento* – o recorte operado a partir do traçado do plano não extrai o plano do seu contexto [...]. Ao contrário, são as próprias fronteiras que constituem o meio, onde tudo adquire velocidade [...] supõe-se que, no traçado dos planos em que erigirá a pesquisa, o

pesquisador opere simultaneamente dois movimentos: o de *implicar-se* vivencialmente no campo empírico, dobrando-se com o dentro, o movimento de *implicação-vivenciação*; e o de *explicar* (no sentido de uma tradução interpretativa, não literal) as relações sobre o plano ao dobrar-se com o fora, transbordando as fronteiras do dentro, distanciando-se, o movimento de *distanciação-explicação* (AXT, 2008, p. 96).

Aproximar-se de processos constitutivos de outros *centros axiológicos* que habitam a sala de aula, acolhendo-os, constitui-se para nós num *trajetar* enquanto movimento de acesso ao coletivo lugar sala de aula, esse acesso configura-se como um ato ético da pesquisa de escuta das vozes que aí emergem.

Para Axt (2011b) *trajetar*, quando no plano da escrita reflexivo-analítica do relatório de pesquisa, se apresenta como movimento de revisitar trajetos produzidos nas experiências – produzindo novos trajetos, trajetos-imagens únicos, extraídos de fluxos de sentidos, percepções, afecções. Assim, entendemos que *trajetar* difere de realizações que se valem de pré-requisitos *para*, de uma linearidade e/ou previsibilidade, pois, o *trajetar* é um movimento único que emerge de um ato desejante e singular, de um “iMAGInAr” – um implicar-se numa magia; criação singular – que se apresenta como plano real de sentidos, de autoria do sujeito.

O conceito de iMAGInAr se apresenta, para nós, em sintonia com os escritos de Axt (2011a, 2011b) e Bakhtin (1997, s/d), como um lugar de fabulações, construções a partir de um amálgama de elementos tecidos ética e esteticamente na relação *eu-outro/Outro*, compondo uma rede de novos elos emergentes desse *trajetar* único-singularizante figurando e misturando imagens, desfocando-as, formando-as em outras num plano atual e real, um plano de *inuitar* a vida, mundo no qual o sujeito produz e constitui relações de sentidos e de autoria.

Para Faraco, assumir uma autoria é se colocar numa posição axiológica, ou seja, numa posição marcada por valores que conotam a própria existência e o lugar pressuposto no diálogo travado com variadas vozes sociais (FARACO apud GROFF et al. 2010, p. 99), um diálogo que, para nós, acolhe relações espaço-temporais constituindo-as em um modo singular de inscrever-se enquanto *Ser-em-processo* num lugar incomum, acolhendo o inusitado, num devir permanente.

É desse plano da escrita que o objeto de pesquisa, os enunciados, se apresenta como *objeto estético* composto por uma forma e conteúdo inédito, tecido por séries espaço-temporais únicas que se atravessam, se remedam, se parodiam, tornando cada enunciado um acontecimento, evidenciando a relação entre o sujeito

e a produção da sala de aula como lugar. O objeto estético, aqui, se apresenta não como algo palpável, mas sim, como uma produção tecida no plano do real. Bakhtin aborda esse conceito numa análise do romance como obra de arte, em que:

O objeto estético é uma criação que inclui em si o criador: nela o criador se encontra e sente intensamente a sua atividade criativa, ou ao contrário: é a criação tal qual aparece aos olhos do próprio criador, que cria com amor e liberdade (é verdade que não é uma criação a partir do nada, ela pressupõe a realidade do conhecimento e do ato, que ela apenas transfigura e formaliza) (BAKHTIN, 2010b, p. 69).

E nós, neste escrito, entendemos o objeto estético como uma produção singular do devir sujeito quando participante de uma relação. Dessa maneira, as temporalidades, espacialidades, historicidades e singularidades dos sujeitos que compõem a sala de aula produzem um *todo arquitetônico* ao inscrever-se na vida, onde arte, ciência e vida não se separam.

O plano empírico da pesquisa, do encontro com a sala de aula, erigiu-se numa instituição municipal de ensino fundamental, localizada no maior bairro popular do município, na região do Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul/Brasil, em turmas de 2º ano, entre os anos de 2010 a 2012.

Dirigida por uma equipe diretiva, formada por diretora, vice-diretora, secretário, coordenadora pedagógica e orientadora educacional, a escola tem mais de 700 alunos matriculados, número correspondente aos dois turnos – matutino e vespertino –, atendendo desde a Educação Infantil até o 7º ano do Ensino Fundamental, com 48 professores.

A escola tem um público heterogêneo em diversos aspectos (sociais, econômicos, etc.). Oferece 14 projetos internos: Sala Multifuncional, Jornal na Sala de Aula, Corporeidade, Dança Folclórica, Xadrez Escolar, Hora do Conto, Dança Rítmica e Laboratório de Informática Educativa, Monitores Ecológicos, Monitores do Esporte, Monitores Literários, Projeto Interdisciplinar, Repórter Mirim, Teatro, bem como programas federais: Mais Educação e Escola Aberta, numa proposta de educação integral.

O produzir da pesquisa se instaura no âmbito de metodologia dialógica, do devir que adentra o lugar sala de aula sem pretensões de categorizá-lo, mas de experienciá-lo de maneira que os inusitados revelem particularidades, potência e produção do coletivo. Um processo que apresenta planos e atos que dialogam entre

si, delineando-a – a metodologia – a partir de uma *pragmática das vozes*, que habitam e tensionam o trajetar da pesquisa, envolvendo de modo imprevisível o ato de pesquisar, o que singulariza o lugar coletivo sala de aula e a materialidade dessa interação.

No capítulo a seguir, apresento-lhes um ensaio de como o Ser-em-processo se amálgama ao contexto da pesquisa e os indícios de como esse *sujeito situado* constitui, numa abordagem bakhtiniana, sua interação no/com o mundo, mais precisamente, com o *lugar* sala de aula. Logo após, discorro sobre o sentido do trajetar e sua plurivocalidade nos registros de trajetos, os quais apresentam movimentos e ativismos de um aprender como ato do sujeito enquanto Ser único e singular delineando-se.

Para Bakhtin, o modo singular de tecer a realidade está intimamente ligado a um *ativismo* do sujeito que o torna único, o que não é sinônimo de individual. Sem uma estrutura que delimita as fronteiras de seus conceitos, Bakhtin nos convida a experienciar a autoria pelo movimento de seus escritos. Esses sem início, meio e fim mas misturados como nos movimentos que me remetem à insurgência inusitada de lembranças que desequilibram e convocam a responsabilidade para compor, parafrasear, criar movimentos mutantes que não se esgotam mas sim, apresentam-nos vizinhanças inesperadas como num bailar de passos não ensaiados da/na vida.

Dessa maneira, a dissertação propõe-se a trazer, por meio de trajetos do sujeito pesquisador e suas experiências nos processos de aprendizagem, indícios do aprender como ato, e como essas relações tecem a sala de aula como lugar coletivo e plano do inacabado que acolhe as *arquitetônicas* que ali se inscrevem. O trabalho produzido no diálogo com esse teórico só acontece a partir de um exercício ético-estético permanente de leitura e de adentrar as singularidades da escrita bakhtiniana, relacionando-a com a minha realidade. São movimentos de difícil delineamento, mas ricos na sua complexidade.



## 2 TECENDO CONCEITOS: ADENTRANDO A COMPLEXA DIALOGIZAÇÃO DE REALIDADES... UM ENCONTRO COM MIKHAIL BAKHTIN

Na intenção de proporcionar ao leitor uma aproximação com o trajeto de pesquisa, faz-se necessário apresentar-lhe a noção de sujeito que se instaura nesse processo, bem como o plano em que se produz a pesquisa. O estudo tem como principal teórico o filósofo russo Mikhail Bakhtin<sup>5</sup> (1895-1975).

O sujeito que transita na pesquisa (eu-professor/pesquisador/aluno), produz e é produzido (processos que não se sobrepõem), é um sujeito situado que, no seu escrito intitulado “*Para uma Filosofia do Ato*”, Bakhtin (s/d, p. 31) denomina como “Ser” (Ser-em-processo de Ser) e afirma que esse “[...] não pode ser determinado nas categorias da consciência teórica não participante – ele pode ser determinado apenas nas categorias da comunhão real, isto é, de um ato realmente realizado, nas categorias da efetiva-participativa experiência da unicidade ou singularidade concreta do mundo”.

Bakhtin nos apresenta, no escrito supracitado, um sujeito que não se limita e não se produz a partir de especulações e projeções advindas de um mundo teórico e ideológico – composto por elementos externos às suas afecções que intenta classificá-lo (como ser biológico, físico, cultural e etc.) –, as quais não produzem sentido e tampouco se aproximam do sujeito bakhtiniano e do mundo no qual esse *Ser* em devir se instaura, o mundo da vida. Entende-se que no mundo da vida não há sobreposições de elementos, classificações, mas sim, uma tensão entre os elementos de onde emerge o sentido.

No texto intitulado *O Ato “Responsível” ou Ato Ético em Bakhtin e Centralidade do Agente*, Sobral (2008, p. 223) nos apresenta o sujeito, na perspectiva bakhtiniana, como “[...] seres relacionais, seres que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travam

---

<sup>5</sup> Tendo vivido no período de 1895 a 1975, esse autor foi contemporâneo de duas grandes guerras mundiais e da principal revolução russa que derrubou o regime czarista e instituiu o comunismo, criando a União Soviética. No cenário acadêmico, foi contemporâneo do desenvolvimento de importantes correntes de pensamento que marcaram época, como, só para citar alguns exemplos, a *filosofia da vida*, da qual H. Bergson foi um de seus expoentes; as *teorias auto-organizativas*, a partir da biologia, mas avançando para outros campos de conhecimento, e que tiveram entre seus principais pesquisadores K. L. Bertalanffy, J. Piaget, H. Maturana e F. Varela, passando pela cibernética dos anos 50; o estruturalismo [...] enfim, foi um período de grande efervescência na ciência, na filosofia e nas artes [...] (AXT, 2011a, p. 48).

ao longo da vida”. Segundo o autor (SOBRAL, 2008), essas relações não submetem os sujeitos, singulares, ao coletivo de sujeitos, despersonalizando-os, e ao mesmo tempo não atribui a cada sujeito a possibilidade de se sobrepor ao coletivo, tornando-se autárquico. Essas relações se instauram num mundo que envolve sujeitos ímpares em interação, num mundo que passa por constantes mudanças, mundo em que não se poderiam aplicar as leis da física, que são naturais, não humanas.

É esse sujeito que Sobral (2008, p. 229) denomina de *sujeito situado*, um sujeito cujas decisões éticas não ocorrem a partir de regras gerais aplicáveis a todas as situações, mas da junção entre essas regras e as circunstâncias específicas da decisão. Para o autor (ibid), o sujeito se produz como centro de valor ao experienciar, numa interação dialógica, outros centros de valores que não estão desassociados das práticas concretas da vida dos sujeitos. Ou seja, o sujeito se constitui na relação com o mundo da vida, o qual, nesse escrito, se revela por acontecimentos imensuráveis e inusitados, potencializando o devir sujeito.

Nessa perspectiva, o mundo teórico pode ser/é acolhido, mas a partir de sua vivência/experienciação no mundo da vida, pois, de maneira alguma, ele tem à mão elementos *a priori* para justificar ou aplicar a seus atos. Isto é, o sujeito está localizado e, por isso, sendo responsável, se reconhece como autor no acontecimento.

Como um ato executado, um dado pensamento forma um todo integral: tanto seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença na minha consciência real – a consciência de um ser humano perfeitamente determinado – em tempo particular e em circunstâncias particulares, isto é, toda a historicidade concreta de sua realização – ambos os movimentos (o movimento conteúdo-sentido e o movimento histórico-individual) são unitários e indivisíveis na avaliação desse pensamento como minha ação ou ato responsável (BAKHTIN, s/d, p. 21).

Não há álibi:

Isso significa que o mundo no qual um ato ou uma ação realmente se desenvolve, no qual ele é realmente completado, é um mundo unitário e único [...]. A unicidade unitária desse mundo [...] é garantida à realidade pelo reconhecimento de minha participação única nesse mundo, por meu *não-álibi* nele. [...] Esse mundo é dado para mim, do meu único lugar no Ser, como um mundo que é concreto e único (BAKHTIN, s/d, p. 59).

O ato responsável acontece num duplo movimento em que, ao relacionar-se, o sujeito se reconhece como centro axiológico ativo (*responsável*) e, concomitantemente, reconhece o outro como elemento fundamental na interação (*respondível*). Para Axt (2011a, p. 51):

É o *reconhecimento*, pelo próprio *eu*, de sua efetiva participação nessa relação *eu/mundo*, uma relação de caráter eminentemente responsivo (*respon<sup>sa</sup>/dível*), que se constitui, segundo o autor, como fundante do sentido de *responsabilidade* do ser concreto: ao mesmo tempo, *respon<sup>sa</sup>/dibilidade*, duas faces inseparáveis do mesmo ato, ato realmente executado que, enquanto *responde* ao outro e a si mesmo, também é *responsável* consigo mesmo em seu processo de auto-realização de sua própria vida, tanto quanto pelo *outro*, em vista das “intervenções” que produz e cujos efeitos reverberam em si e no outro.

Tal tessitura nos permite afirmar que o ato de pesquisar se produz no reconhecimento da multiplicidade, no encontro de singularidades que enunciam modos de ser, fazer e compor na vida. Nessa perspectiva, Bakhtin nos apresenta uma *arquitetônica* do sujeito, que se instaura na *consciência participativa* que age num experimentar de mundos e a si mesmo, numa relação ética-estética em que se instaura o sentido “[...] elemento de que só as totalidades arquitetônicas dão conta [...]” (SOBRAL, 2008, p. 112) e, também, onde emerge a singularidade – a singularidade ou unicidade não pode ser pensada; ela só pode ser participativamente experimentada ou vivida (BAKHTIN, s/d, p. 30).

É nesse plano relacional instituído pelo sentido, onde a singularidade se revela, que nos autorizamos a pensar esse Ser como ser de autoria, onde o sujeito – Ser único<sup>6</sup> – se apresenta como ativo, como autor num plano de coexistência de relações potentes que se produzem continuamente num agir ético, onde...

[...] não restringe o ético ao que é considerado “bom”, mas expressa, antes de tudo, a centralidade do caráter contextual e situado de cada ato na avaliação de seu conteúdo-sentido, levando à impossibilidade de que uma norma transcendental-formal venha a definir o que é “bom” ou “mau”, de acordo com regras pré-configuradas (SILVEIRA; AXT, 2011, p. 241).

... e, de igual maneira, a partir de um estético, no qual...

---

<sup>6</sup> Bakhtin (PFA, s/d) nos apresenta instâncias do Ser único, pois esse difere e subverte qualquer representação a ele julgada, mas também sinaliza que essa instância de Ser, não é uma instância finita. Ele se produz na sua relação com e no mundo constantemente – Ser-em-evento – num experimentar e experimentar os sentidos num plano do inusitado, do inacabado.

[...] a atividade estética [...] realizar-se-ia nesse movimento em que o autor entra no mundo do personagem, vivencia seu interior empaticamente (vale dizer, eticamente), e, ao mesmo tempo, retorna ao seu lugar fora do personagem para dar acabamento (estético) ao material da compenetração: completa tal material com os elementos transgredientes que encontra em sua posição exterior à obra, a partir de seu lugar histórico e único no Ser em processo (e pela via contemplativa propiciada por seu excedente de visão). O mesmo, em outra escala, se daria, por suposto, com a relação *eu-outro/Outro* (SILVEIRA; AXT, 2011, p. 242).

Ético e Estético tensionam os trajetos os quais o sujeito experiencia, no campo empírico e também na escrita, constituindo (e em que/onde constitui) a sua singularidade. Para Bakhtin, a “atuação” do sujeito está interconectada às relações do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*...

*Eu-para-mim* constitui o centro do qual surge ou flui meu ato realizado e minha auto-atividade de afirmar e reconhecer qualquer valor, porque esse é o único ponto em que eu participo responsabilmente no Ser único; é o centro de operações, o quartel general que dirige minhas possibilidades e meu dever no Ser-evento. É apenas desse meu lugar único no Ser que eu posso e devo ser ativo (BAKHTIN, s/d, p. 78).

O outro (*outro-para-mim*) é um outro para o *eu*, em duas dimensões: (a) na medida em que o *um* dá de encontro com um *outro* (não-eu), esta contraposição o faz reconhecer-se como um *eu* – eu único em sua unicidade no Ser – sendo que, neste sentido, este *outro* é sempre constitutivo do *eu*, e reciprocamente, este *outro* se torna um existente a partir de um *eu* que o percebe, a ele não sendo indiferente; (b) na medida em que é a este *outro*, não-eu que a ação do *um* se dirige, a ele respondendo responsabilmente. [...] Do mesmo modo como este *outro* se constitui um *outro-para-mim* [...] *eu-para-o-outro* se constitui na relação inversa [...] (AXT, 2011a, p. 49).

Segundo essa linha de pensamento, a atividade do sujeito, amparada por uma unidade interna de sentido, difere de um “todo mecânico”:

O todo mecânico, não arquitetônico, tem elementos constituintes unidos apenas no tempo e no espaço por alguma ligação externa, sem ser integrados pela unidade interna de sentido que marca um todo arquitetônico. Suas partes são contíguas e se tocam mutuamente, mas em si mesmas permanecem alheias umas às outras; são de átomos desvinculados intrinsecamente e que só se aproximam materialmente. [...] Pensando-se por exclusão a partir desses fatores, um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras, isto é constitutivamente (SOBRAL, 2007, p. 110).

Assim, concebemos que é na interação com um coletivo que se instaura o sujeito constituído por sentidos, desejos e pela *respon<sup>sa</sup>/di**bilidade***. A concepção de sujeito apresentada por Bakhtin em seus escritos, particularmente, em *Para uma*

*Filosofia do Ato e Questões de Literatura e Estética*, implica: 1) pensar os planos da pesquisa como um lugar de encontro ético entre eu/outro, tendo como um lugar de contemplação estética os enunciados produzidos; 2) problematizar as relações em sala de aula, buscando compreender como esse sujeito compõe o processo de aprendizagem num conjunto infinito de atos – um agir pela segurança constituída no real, no aprender como ato. Esse é o sujeito desse pesquisar.

### 3 METODOLOGIAR: UM MOVIMENTO ÉTICO-ESTÉTICO

*[...] Agora aqui estou... ainda, do lado de fora.  
Desejo adentrar esse lugar, me envolver, aprender... aprender!  
Desejo experienciá-lo!*

*Lugar... lugar de enunciados, de atos que enunciam singularidades...  
singularidades do aprender!  
Sim... falo de muitos lugares, mas, hoje, falo da sala de aula...*

*Falo de mim... falo de você... falo de nós! Alegro-me ao falar de nós... os  
fluxos adensam... estou desejante!*

*Falo de um lugar... mas como abrir essa porta e adentrar?  
Será que aqui um "Ô de casa, com licença" funciona?  
Desejo meu... será um desejo seu?  
Como adentrar esse lugar? [...]  
(Diário de campo, 15 de março de 2012)*

Como pesquisar sem se valer da previsibilidade de normas e condutas de análises que têm como base os princípios universais, que já têm pré-determinados e sistematizados os modos de ser e agir do pesquisador? Como lhe dá com a tensão entre as singularidades que tecem um plano imensurável?

A partir dos escritos de Mikhail Bakhtin, que têm como eixo o princípio da *Dialogia*, a pesquisa reconhece o sujeito não como objeto de estudo, mas sim como sujeito da linguagem. Nessa tessitura, o sentido de linguagem se apresenta como plano de produção diferindo de algo estático e/ou formativo.

Para Axt (2011a), o sentido de linguagem que emerge da interação dialógica não se confunde com elementos de foco exclusivo da língua. Segundo a autora, “[...] os elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos), por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor de determinado enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 353 apud AXT, 2011a, p. 48).

Dessa maneira, o sujeito interage ativamente no plano da pesquisa, na processualidade do ato de pesquisar, compondo movimentos, contextualizando-os, evidenciando as multidimensionalidades da relação coletiva dialógica implicando num exercício de delineamento do fazer metodológico, concomitantemente, da pesquisa em-acontecendo.

A metodologia de pesquisa, singularmente, se apresenta como um ato ético-estético que se entrelaça e se enuncia na compreensão do *outro* como elemento constituinte do plano de conhecimento, em que o ato de experimentar e produzir um valor desse ato transborda os limites da assepsia dada pelos modelos hegemônicos e controlados de experimentos.

Para Axt (2008), um plano que acolhe as singularidades nos leva a querer tecer um modo de inserção da pesquisa no campo educacional que...

[...] ao mesmo tempo em que reconhece a influência dos modelos redutores na determinação das práticas docentes, quer ultrapassar a ideia de justificativa, para avançar em direção a própria intencionalidade da pesquisa, constituindo-se em operador de uma proposta metodológica de formação: ter-se-á, assim, simultaneamente, na mesma interface, pesquisa e formação (AXT, 2008, p. 95).

No intuito de aproximar o leitor nesse trajetar e compor o estudo, apresentamos a pesquisa em três planos: a) plano da experiência, do encontro; b) plano reflexivo e de ação; c) plano da escrita. Planos que não se sobrepõem mas aqui serão apresentados separadamente por uma apresentação didática. Esses são intensamente ligados, compondo elos da “pesquisa-em-acontecendo”, diferindo de normas pré-estabelecidas.

O primeiro plano acontece na sala de aula, onde a trama se revela no encontro. Onde o *eu* se desloca de seu lugar, de um julgamento superficial, e adentra o plano das experiências, das intensidades, vivenciando, não totalmente, a singularidade do *outro* produzida pelos sentidos, pelas afecções.

Segundo Axt (2011b, p. 111),

[...] compor com o contexto em sua mobilidade, em seu acontecendo, é implicar-se profundamente com ele: ato ético de empatia, simpatia radical, de encontros com o alter, reverberando possibilidades criativas em potência para o agir e o enunciar de um coletivo.

É nesse plano que percorremos trajetos e capturamos indícios. Esses revelam lugares, modos de inusitar a vida que desacomodam o pensamento, que deturpam imagens onde o registro, através de diversas ferramentas, se metamorfoseia num plano de “fazer durar” o acontecimento, as afecções, os sentidos.

[...] as ferramentas exercitam a expressão [...] servindo de suporte cronotópico para o sentido. O diário de bordo (ou caderno de notas) exercita em particular uma escrita feita de intensidades-afecções-sensações. Também o *fluxografo* concentra um esforço na captura dos fluxos de sentidos em si mesmos, compondo-se de traços, riscos, palavras, siglas, cores, desenhos (*excrições*, ou o que é crivado para fora e no fora), aquilo que o *catador-de-sentidos* tiver à mão para proceder à captura (AXT, 2011b, p. 110).

Nesse estudo utilizamos as seguintes ferramentas: câmera filmadora, câmera fotográfica, diário de bordo e registros dos alunos (que não deixam de ser fluxografos produzidos no acontecimento-aula), fundamentais para um outro plano.

O segundo plano é um plano reflexivo, no qual trajetamos os vestígios, as marcas das relações produzidas no encontro com o *outro* capturadas, transcritas nos diários, no gravador (áudio de vídeos), na máquina fotográfica. Esse plano se caracteriza pelo movimento de dialogização do que fora captado na relação do encontro com o aporte teórico, problematizado nas reuniões de orientação, na interlocução entre a pesquisa e o plano do encontro.

É um momento exotópico, de excedente de visão do encontro e produção de fluxos que auxiliará tanto na prática pedagógica, no intuito de criar condições de fluxos de singularidades, como ressoa no trajetar do pesquisador no próprio fazer pesquisa. Segundo Axt:

Este plano arquitetônico que faculta o encontro interlocutivo-responsivo, tanto quanto a atividade de ordem estética, produz a um só tempo: (a) um debruçar-se de fora e à distância sobre *algo-dado* (o lugar da prática docente onde se encontram em relação professor e alunos com foco nos processos de ensinar e aprender); (b) e um prescrutar de um *algo-em-devir*, um *algo-a-ser-realizado* (um lugar em processo de Ser, pura virtualidade) (2011a, p. 53).

Plano que enuncia, coletivamente, leituras inusitadas e elementos, antes distantes, agora em dialogicidade. Para Axt (2011a), inscreve-se nesse movimento o plano de pesquisa e formação, onde:

[...] esta dupla função do plano traçado pelo pesquisador oportuniza ao professor (*onde, nesse caso, o docente é também o pesquisador*), ao encontrar-se com outros universos de valor, afastar-se do mundo de relação com o aluno (*mundo da ação docente na sala de aula*) e virtualizar esta ação colocando-a como uma entre outras possibilidades. Ao regressar a seu mundo de docência ele [professor] estará perspectivado, enriquecido por um plano de virtualidades [...] [adquirindo] plenitude de possibilidades de escolha [...] enquanto oportunizada pelo plano de encontro traçado pelo pesquisador (AXT, 2011a, p. 53-54) (grifos meus).



A complexidade desses movimentos exige do pesquisador escolhas e um exercício de como tratar e enunciar essas experiências em sua escrita, atendendo a um formato acadêmico de escrita configurando o terceiro plano do fazer metodológico.

O terceiro plano é o plano da escrita, em que os sujeitos participantes da pesquisa, agora, são perspectivados, tornam-se personagens de um contar implicado e situado da pesquisadora, a qual reúne os vestígios, as imagens, o caderno de anotações e revisita os acontecimentos, as experiências e revela, a partir de um lugar tensionado pela multiplicidade, pelas vozes, um posicionamento interpretativo do vivido, compondo tessitura, fabulações entre seu contexto social, histórico, cultural, referencial teórico e com os indícios/afecções/sentidos tecidos na relação com *outro*.

Uma produção estética tecida por afecções, que desloca sentidos e que adentra o plano da autoria num exercício respon<sup>sá</sup>/di<sup>vel</sup>, de fazer-compor-escrever um trajetar.

#### 4 O TRAJETAR COMO PRODUÇÃO DE VIZINHANÇAS: UM ADENTRAR A ARTE DE REVISITAR O ACONTECIMENTO...

Nesse capítulo, apresento o modo pelo qual produzi e produzo relações com o ambiente institucional de educação, num devir permanente, em seus diferentes níveis e modalidades. Um trajetar tecido por séries espaço-temporais que revelam modos inusitados de ver e de se relacionar com o mundo.

Modos que revelam, em-acontecendo, uma rede de sentidos de um viver inusitado, na qual o sujeito não se abstrai nas relações produzidas, mas sim, compõe a partir de sua realidade e no encontro com o outro novas variedades... vizinhanças que revelam um exercício de si legitimado por uma ética que difere de uma moral, isto é, de regras pré-determinadas, pré-elaboradas, transcendentais ao sujeito, ao *eu*.

Aqui, teço aproximações pelas quais experienciei modos de produção de conhecimento e saberes nas instituições escolares tensionados pelas múltiplas vozes, temporalidades, sujeitos... verdades que ora se sobrepõem, ora se metamorfoseiam e dialogam com elementos antes “incompatíveis”, que emergem de um exercício de reconhecimento de si na relação, de um devir arquetípico produzido num plano real, visível ao *eu*.

Minhas inquietações não emergem, pontualmente, na pesquisa, mas deságuam nesse experienciar. Ao ingressar no mestrado me perguntei: *Como começar a escrita? Como dar forma a um conteúdo mutante e singular?* E, logo, algumas lembranças emergiram, tecendo um plano híbrido de acontecimentos, proporcionando uma tessitura singular de escrita como exercício de experienciar trajetos, mundos outros... realidades.

Essas lembranças constituem um plano acolhedor e dialógico de trajetos que me produzem enquanto sujeito, enquanto profissional de maneira situada. Movimento que se dá pelo estranhamento e, concomitantemente, pelo reconhecimento da plurivocalidade que uma relação, um encontro proporciona e que, de certo, produz uma interação entre *eu-outro* pautada num exercício ético-e-estético.

#### 4.1 TRAJETO 1 – NO MUNDO DOS SENTIDOS E DOS CONCEITOS... ONDE É O MEU LUGAR?

*[...] Por que as aulas de recreação são mais prazerosas? Por que as idas ao pomar eram tão interessantes, mas a professora nada nos perguntava e ignorava qualquer comentário sobre a pitanga roída pelo passarinho?*  
– Professora, por que os passarinhos comem pitangas? Será pela doçura da fruta ou por que ela parece que tem aguiinha?  
– Se concentra dona moça e obedece a fila!

*Acho que ela (a professora) pensava que era apenas o caminho para a quadra, assim como todos pensavam sobre o desenho no livro do Pequeno Príncipe... apenas um chapéu! Notei que cada vez mais essa “cegueira” se intensificava ao passar dos tempos...*

*Surgem os cálculos, as interpretações de texto... a escrita moldada... na verdade, não surgem, despencam em nossas cabeças, e salve-se quem puder!! Por que na escola a gente não escreve como a gente vê o mundo? Sobre o que nos chama a atenção nos trajetos diversos? Sei que posso ler um livro e falar sobre ele... e quanta diferença entre as leituras!*

– Leitura de mundo?  
– Isso não lhe pertence!  
– Acho que isso não cai no vestibular...  
– Ora moçada, precisamos alcançar o sucesso!  
*Sinto falta das rodas de leituras, das rodas de conversas... das aulas debaixo da árvore. É... saudade... saudade de tudo!!! Dos doces de D. Marieta. Era tudo muito escondido, e a gente ajudava fingindo que aquele comércio informal jamais existira dentro da escola... em troca, ouvíamos muitas histórias... histórias de D. Marieta...*

*E as histórias de Seu Vavá? Seu Vavá colecionava dinheiro antigo... acho que ele só mostrava para gente... para os professores não tinha graça, era coisa velha. Tinha dinheiro de quando eu não era nascida! Mas, meus pais falavam dos famosos réis... Será que isso ainda acontece nos dias de hoje?*

*E aquela professora que sempre recomendava cuidado, pois: “boca abriu, asneira saiu!”*

*Não sei por que ainda lembro disso?*  
*E, alguém responde: – Memórias minha cara... memórias [...].*  
(Trechos do diário da pesquisadora que remetem às suas experimentações na escola de Ensino Fundamental)

Esse trajeto apresenta uma tessitura de acontecimentos que me levaram a questionar as relações produzidas na escola, sobre os interesses que perpassam e configuram esse lugar, o plano do aprender e os sujeitos que o habitam.

Por que será que a professora pensa que é apenas o caminho da sala de aula para a quadra? Por ter vivenciado esse acontecimento numa outra perspectiva, hoje, ao me aproximar ética-e-esteticamente dele, emerge uma tensão entre posições

constituintes desse encontro, a concepção da prática docente e a percepção de sujeito que compõe o contexto, bem como os sentidos que “produzem” o aprender.

Como essas dimensões se relacionam? O que constitui uma “pergunta correta”? Ou “hora certa”? Quando pergunto para a professora o porquê que o passarinho come pitanga, de certo, gostaria de saber e não de atrapalhar a aula. Há uma sistemática de composição do conhecimento? Talvez a legitimação do conhecimento esteja em torno de um conceito pautado na ideia de organização universal, planificada.

Nesse acontecimento, interpreto que o posicionamento da professora para com a aluna evidencia uma prática docente pautada num fazer desvinculado do pensamento, de uma “intervenção” do sujeito no evento enquanto agente, coautor. A relação que caracteriza a condução desse encontro se legitima por uma série de movimentos de sobreposição de ações *dogmáticas* que não se relacionam com a multiplicidade dos modos de ver, ler e escrever dos sujeitos participantes desse encontro.

Nessa perspectiva, os sujeitos são “classificados” como representantes de uma ordem transcendente a eles (professora e alunos/as) com contornos bem delineados a partir de um tempo cronológico, um espaço milimetricamente organizado e um discurso pautado numa linguagem normativa. Elementos que compõem uma forma padronizada de aprender.

Dessa maneira, compreende-se que os processos de memorização e repetição, em que os sentidos constituídos na relação do *eu* como Ser-em-evento e situados com o *outro/Outro* são ignorados e/ou depreciados, legitimando uma realidade mecânica estruturada por relações hierárquicas entre os sujeitos, em que *um* (professor) se sobrepõe ao *outro* (aluno), sendo que aquele tem sua atividade enquanto *sujeito situado* também minimizada pelas relações hierárquicas impostas pela organização a qual está vinculado.

Amorim (2009) fala do *outro* como ser concreto e singular e do *Outro* como ser da cultura, o conhecimento objetivo, abstrato e universal. Assim, numa relação dialógica, o ser real e único na sua existência estaria duplamente comprometido, detendo a possibilidade de, ao realizar sua singularidade, ao reconhecê-la, completar o *outro/Outro* com algo que somente ele poderia oferecer. A não-indiferença do Ser afirma a potência de uma singularidade participante, ativa e generosa (AMORIM, 2009 apud SILVEIRA; AXT, 2011, p. 240). Contudo, a relação

problematizada, especificamente, possui categorias que ditam formas pelas quais os sujeitos são reconhecidos como participantes do ambiente escolar que dura ao longo de tempos, imprimindo uma imagem monológica à escola.

Nóvoa (1991), bem como outros autores, evidencia em seus escritos que a legitimação de um modelo linear e planejado foi acolhido pela escola como maneira eficaz de educar. Numa abordagem sócio-histórica, o autor aponta acontecimentos que marcaram a transição da Idade Média para a Idade Moderna – Reforma Protestante/Contra-Reforma, proliferação das cidades, afirmação da burguesia, a produção da infância –, os quais, dentre outros, corroboraram para o processo de escolarização e a profissionalização docente. Segundo Nóvoa (ibid), houve a “necessidade” de uma “propaganda” no intuito de eleger o processo de escolarização como meio eficaz de ascensão social, tendo como princípios fundamentais elementos da cultura elitista da época.

Em sua abordagem, o autor destaca a importância de ressaltar que a gênese da profissão docente não coincide com os sistemas de ensino do Estado, contudo, seu texto se baseia no período de pós-estatização do ensino para compor um panorama da profissionalização docente no qual sinaliza que a partir dessa estatização instauram-se indagações em torno dessa profissão.

O autor (ibid) apresenta-nos em sua escrita uma análise processual da profissão docente. Inicialmente, como atividade secundária e dependente de uma orientação eclesial à profissionalização docente orientada pelo Estado, contudo, afirma que a profissão se apresentou tão deslocada e marcada por *rupturas* e *continuidades* pela sua produção exógena, isto é, dada.

Segundo Nóvoa (1991), a profissão docente, no século XIX, esteve muito atrelada às prioridades e aos objetivos estatais. Porém, enquanto os docentes almejavam constituírem-se como corpo administrativo autônomo e hierárquico, o Estado buscou garantir o controle das instituições escolares como processo de legitimação desse *corpo administrativo*. Mesmo com modificações no cenário político, social e cultural, para Nóvoa (1991), a profissão docente no contexto do século XIX não superou as amarras do poder estatal, evidenciando uma ruptura entre o sujeito como Ser-em-evento, real e a atividade profissional.

Ao problematizar a relação professor-aluno, Arroyo (2000) aponta para as relações tecidas em torno do ser docente, as quais se constituem a partir do entendimento da função social da escola que se inscreve na prática desse

profissional da educação. Segundo o autor, “[...] A escola passou a ser uma vivência humana pobre” (2000, p. 54). Arroyo (ibid) afirma que as discussões e construções históricas sobre a educação provocaram desencontros entre os sentidos de educação e de ensino<sup>7</sup>, e salienta que a opção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) para Ensino Fundamental e Médio e não por uma educação reforça uma visão reducionista do direito humano, o qual implica, também, na construção de um rosto desfigurado dos profissionais desse direito.

Reduzir essa tensa história do direito à Educação Básica universal ao domínio de habilidades, saberes, competências pontuais é empobrecer essa história. É empobrecer o ofício dos profissionais desse direito. Nesse reducionismo tão presente em nossa visão da escola e de seus mestres, aprender habilidades, saberes e competências exige apenas alguém que domine essas habilidades e competências, domine a matéria e a ensine (ARROYO, 2000, p. 54).

Para o autor (ibid), o ensino como elemento principal da instituição escolar torna esse lugar sem sentido, bem como o magistério, que também perde seu sentido, no qual o ato responsável não está voltado para o educando, mas sim, desde o primeiro dia de aula, a atenção do docente está direcionada ao interesse dos alunos em sua matéria.

Constata-se uma ação mecânica que atesta, segundo o autor (ibid), a ação sem-sentido do papel social do docente e a expropriação dos sujeitos que se fazem presentes nesse contexto, minimizando a necessidade de aprender a ser e a curiosidade que emerge na interação com o mundo. Ou seja, os sujeitos participantes desse encontro transitam num plano de desfiguração de si, onde sua singularidade é ignorada a partir das relações que caracterizam o contexto escolar – contexto pautado nos fundamentos do ensino: repetição, competências e habilidades, implicando num não reconhecimento do *outro/Outro* como elemento constitutivo do *eu*, mas sim, como modelo a ser seguido.

Para Sacristán (2005), um dos problemas na educação é a falta de realismo das expectativas que colocamos sobre as instituições escolares. De certo, não questionamos os sentidos que nos levam a habitar e produzir o lugar escola, mas

---

<sup>7</sup> Para Arroyo (2000), a educação se apresenta como processo para ambas as partes envolvidas (professor e aluno) como relação constituinte de sentidos, relação humana que está na ordem da vida e não somente dos conteúdos, e o ensino se restringe às competências e habilidades constituídas por um processo de repetição, sem sentido. O autor entende a educação como um processo amplo que engloba o ensino, atribuindo-lhe sentido, num plano relacional interativo.

nos obrigamos como se fosse um processo natural, no qual há um excesso de confiança quanto aos fins não levando em conta as vozes de todos os envolvidos. Desse modo, o autor sinaliza que, ao não dispor das realidades dos sujeitos para compor um lugar acolhedor de singularidades, a escola perde de vista uma parte importante para que se tenha um diagnóstico justo, não excludente e não autoritário.

Nessa problematização, a postura da professora frente à indagação da aluna entendendo o comportamento dessa como falta de interesse ao trabalho que estava sendo executado classifica os indícios de um ativismo de um sujeito implicado ao acaso, ao mesmo tempo em que percebemos que esse comportamento da professora está atravessado por uma imagem e/ou conceito limitado do sujeito enquanto criança, enquanto sujeito ativo na produção do aprender.

Entender esse plano de (des)encontros é lançar-se a apreender como a criança é concebida nos processos de aprendizagens e, não obstante, nas relações sociais, políticas e culturais. No artigo intitulado *História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes*, Rocha (2002) relata a expropriação da criança como autora nas relações sociais e aponta que, ainda hoje, os adultos são porta-vozes da construção da infância.

Reis, padres, professores, pais, mães, vizinhos, gente rica, gente pobre são porta-vozes da construção da infância no passado e continuam a ser no presente. Ou seja, a concepção de criança é vivida e apreendida a partir das construções feitas pelos adultos, nas quais, muitas vezes, a criança não pode discursar, defender-se ou falar sobre si mesma. Se pudéssemos dar voz às crianças que estão nas casas, ruas, instituições, buscando a construção de sua própria história, é possível que elas nos relatem situações que envolvem sentimentos e sensações diferentes da perspectiva do adulto (ROCHA, 2002, p. 52).

Com a produção da infância como objeto de poder e de manipulação de uma ideia de salvação da espécie humana que nessa fase o homem seria ensinado a viver numa organização pacífica, organizada e menos “selvagem”, instaura-se um fosso entre o “mundo dos adultos” e o “mundo da criança” ao mesmo tempo em que emerge uma legitimação da sobreposição de um para com o outro. As crianças, dessa maneira, estão desautorizadas a emitir qualquer posicionamento, pois não são consideradas seres capazes de apresentar, de forma fundamentada/racional percepções e sentimentos sobre relações que estabelecem na interação com o mundo, produzindo-se como sujeito agente, participante. É nessa lógica que Bakhtin (s/d) problematiza a existência do álibi.

Reconhecemos como infundadas e essencialmente sem esperança todas as tentativas de orientar uma filosofia primeira (a filosofia do Ser-evento unitário e único) em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, ou do produto objetivado, fazendo-se abstração do ato-ação real, único, e de seu autor – aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente. É apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem para o Ser único e unitário em sua realidade concreta. Uma filosofia primeira só pode orientar-se em relação a esse ato realmente executado (BAKHTIN, s/d, p. 45).

O modo organizado de relacionar-se com o mundo é posto para as crianças como uma verdade, e essas vão à escola para um dia, quando adultas, operarem nesse mundo como sujeitos ativos. Mas, será que estamos oportunizando essa autonomia às crianças para que quando adultas (será que só quando adultas?) possam intervir de modo autônomo, produzir e constituir relações sociais como *agente* – sujeito atuante, autor do ato – no mundo?

Para Phillipe Ariés (1981 apud ROCHA, 2002, p. 55), na Idade Antiga, os adultos não diferenciavam seus modos de agir para com as crianças em suas relações cotidianas, essas eram consideradas homens reduzidos, e o interesse referente a esse ser era sua participação no processo produtivo, pois a noção de infância era intimamente baseada em uma perspectiva utilitária. Tal compreensão justificava a prática do infanticídio e da rejeição atrelada ao objetivo dos pais de ter outro filho mais sadio e forte.

Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças [...] (ROCHA, 2002, p. 55).

Essa linearidade nas relações sociais entre crianças e adultos legitimados na instrução, segundo Ariés, perdurou até o século XII, quando os poderes públicos e a Igreja passaram a não tolerar passivamente o infanticídio, “[...] como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes [...]” (ARIÉS, 1981 apud ROCHA 2002, p. 56). A partir dessa concepção cristã, emerge um cuidado maior com relação à manutenção da vida da criança. Essas instituições viram na infância o período apropriado para formar cidadãos portadores da moral e dos dogmas da Igreja.



Contudo, os modos operadores apontam uma distância entre o cuidar e o perceber a criança como ser relacional, como sujeito que produz e é produzido no plano das experiências, afecções. Tal distanciamento gera um construto social, uma idealização no modo de educar, o qual interfere diretamente na concepção da criança como autora de si e de conhecimento.

Para Sarmiento,

[...] a interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade de suas ideias, representações, práticas e ações sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, impróprio e inadequado –, sendo filosófica e pedagogicamente construída, teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições [...] (SARMENTO, 2005, p. 368-369).

Talvez o grande desafio desse processo seja conceber a criança como única em sua existência. Pois,

[...] pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR., 1998, p. 33 apud ROCHA, 2002, p. 61).

Kuhlmann Jr. (1998, apud ROCHA, 2002) propõe outro modo de conceber a criança a partir da própria criança, como movimento real de acessar, tornar visíveis as singularidades desses sujeitos antes minimizadas pela cristalização do pensamento sobre a infância.

Para Sarmiento (s/d, p. 16), a infância se constitui num *entre-lugar*. Um lugar tanto construído pela criança como também influenciado pelas concepções pré-determinadas como tal. Para o autor, a leveza de como as crianças transitam por esses mundos sinaliza um plano complexo relacional, e afirma que a dicotomia *realidade-fantasia* atribuída à relação tecida pela criança com o *outro* e com o mundo é muito frágil para denotar o processo de interação entre esses universos. Segundo o autor (ibid), a *imaginação do real* está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e integram o modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência.

Nessa perspectiva, Sarmiento (2005) critica o conceito de infância por compreender que esse sustenta uma interpretação homogeneizante de uma parte da sociedade, e, se adentrarmos às demais classificações em torno do sujeito, principalmente, as que emergem de interpretações biológicas, teremos indícios de formas interpretativas que ocultam diferenças e desigualdades dos sujeitos.

Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito deve ser compreendido como um ser participativo, que se produz num plano *espaço-temporal-histórico* singular, nos desafiando a produzir, enquanto escola, um lugar de sentidos, uma *arquitetônica do aprender*.

Nesse trajetar pela Educação Básica, emerge o desejo de experienciar modos outros de aprendizagens, assim, ingresso na universidade para adentrar acontecimentos... novos trajetos.

## 4.2 TRAJETO 2 – OS SENTIDOS (PLANOS) DA LINGUAGEM: CÓDIGO OU PRODUÇÃO?

*[...] Chego ao tão sonhado lugar: a universidade! Mas, algo soa estranho... pensava que era o lugar onde cabia o universo, as diversidades... mas, por que não me vejo nesse lugar?*

*As pessoas quase não se olham, quase não falam... murmuram!*

*- Ei, por gentileza, como faço para saber "tal" informação?*

*- Ah! No D.A. você terá todas essas informações!*

*- Obrigada! Se instaura a grande dúvida do dia: o que de fato é o D.A.?*

*As pessoas só sabem falar em códigos, siglas: D.A; SGC; PROPG... blá, blá, blá!*

*Conviver aqui não é nada fácil como falaram lá fora. Será que as pessoas que me falaram sobre a universidade a conhecem de fato? Ou "pintam" outra realidade para não serem confundidos com máquinas?*

*Isso é muito estranho!*

*O único ponto fácil de encontrar é a lojinha do xerox... intencionalidades capitalistas?*

*Acho que eu estava enganada sobre o universo caber "dentro" da universidade...*

*Parece que me lancei ao voo de paraquedas e caí num outro lugar... um lugar que não provoca(va) sentidos em mim... O contexto exigia uma outra pessoa que não era eu! [...]*

*(Trechos do diário da pesquisadora, 15 de fevereiro de 2012)*

Ao ingressar na universidade, em 2004, outros fluxos se produziram, e as inquietações adensaram – dúvidas, incertezas – com as relações que emergiram das estruturas físicas e ideológicas da instituição de Ensino Superior. Os discursos que ali transitavam não representavam de modo algum meus anseios e desejos. De certo, o contexto exigia outra pessoa que não era eu... Verdades tão sistematizadas e estáticas que esvaziavam qualquer sentido, qualquer ressonância para além do contexto acadêmico, planejado.

Pensei que talvez a concepção de ensino estruturado pela repetição, competências e habilidades não se restringisse às instituições de Educação Básica, mas sim, ao plano simbólico institucionalizado de educação em seus níveis e modalidades. O regime de condutas e a objetividade percebida e que, de certa forma, caracterizam o lugar universidade, instauram uma forma de conceber o sujeito como sujeito do conhecimento, como sujeito da verdade. Mas, de fato, de que sujeito estamos falando?

Estamos falando do sujeito sistematizado, categorizado, da ciência moderna, o sujeito do conhecimento – *ego cogito* – que, segundo Agamben (2005) é resultado de uma refundição da experiência e uma reforma da inteligência, atribuindo ordem ao pensamento e, sobretudo, legitimando a previsibilidade e o controle dos acontecimentos. Para o autor (ibid, p. 25), de certo, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna, na qual a experiência ocorre espontaneamente, com isso, chama-se de acaso; se deliberadamente buscada, recebe o nome de experimento, transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem.

Mas, o que está por trás desse modo de pensar e agir? Segundo Kant (1996), o homem é a única criatura que precisa ser educada. Dessa maneira, o autor descreve sua concepção de educação trabalhando, inicialmente, na interconexão de diversos conceitos, como: cuidado, disciplina e instrução. Tais conceitos dão desdobramento à ideia de educação como uma arte que é passada de geração em geração com o intuito de assegurar o bem comum.

Para Kant, a educação é uma arte e a “[...] origem da arte da educação, assim como o seu progresso é: ou *mecânica*, ordenada sem plano conforme as circunstâncias; ou *raciocinada* [...]” (1996, p. 21-22). Para o autor, devemos estar atentos ao controle sobre o lado “selvagem” do homem, salientando a importância do agir e seguir regras para almejar uma sociedade de bondade, civilizada.

Segundo Foucault (1996), a forma mais superficial desse sistema de treinamento é constituída pelo que se pode agrupar como *ritual*.

[...] o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT, 1996, p. 39).

O *ritual* que está presente nas instituições e, sobretudo, nas instituições de ensino. Não obstante, concebemos a escola como um não-lugar constituído por discursos e práticas fundamentadas em discursos seletos que repelem qualquer modo outro. Que discursos são esses? Como se instaura a expropriação do sujeito no plano do discurso? Como a relação entre discurso e produção de conhecimento acontece?

As inquietações me remetem ao período de quando eu era criança. A não escuta, ou melhor, como afirma Foucault: “a escuta como manutenção de censura” constitui/constituía um plano em que éramos/somos a todo tempo corrigidos pela forma de agir, falar, ler e escrever. Essa “obediência” tinha como finalidade moldar nossas práticas, constituindo-se como elemento importante da formação humana, e, dentre essas práticas, a linguagem nas suas diversas dimensões sempre é imposta por um modelo externo ao sujeito.

Foucault (1996), em seu escrito intitulado *A ordem do discurso*, nos apresenta a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam. Para o autor, a ordem do discurso obedece ao plano do imperativo sustentado pelo assujeitamento do homem. Esse processo se instaura nas instituições que validam a ordem do discursar como eixo elementar do conhecimento.

O autor (ibid) aponta no seu escrito supracitado três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: a) a palavra proibida – não se pode pronunciá-la ao acaso, ao desejo, em certos lugares há modos específicos de discurso; b) a segregação da loucura – a exclusão da diferença, o não lógico; e c) a vontade de verdade – modelos, meios para validar a verdade do discurso. Me senti desestimulada nesse lugar, mas não poderia ser vencida pela abstração do discurso. Como atribuir sentido e tornar aquele lugar num plano de autoria?

Como aponta Bakhtin (s/d, PFA), as reais decisões emergem do centro de valor constituído pelo sujeito ao experienciar eticamente o *outro/Outro* e compor, num movimento de contemplação estética, um todo arquitetônico, um plano de sentidos.

Eu *posso* realizar um ato político ou um ritual religioso na qualidade de representante, mas isso já constitui uma ação especializada, a qual pressupõe o fato de eu ter sido realmente autorizado a fazê-lo. Mas mesmo aqui eu não abduco definitivamente da minha responsabilidade pessoal; ao contrário, meu *status* de representante autorizado por si só leva em conta minha responsabilidade pessoal.

[...]

Ser um representante não abole, mas simplesmente especializa minha responsabilidade pessoal. A afirmação-reconhecimento real do todo que eu devo representar é meu ato pessoalmente responsável (BAKHTIN, s/d, p. 70) [grifos do autor].

Assim, comecei a analisar comportamentos dissonantes que emergiam de lugares diversos na/da universidade em relação à produção de conhecimento, ao aprender.

Num trajetar “(in)certo” – único – pude experienciar novos mundos, novas arquitetônicas, que, a princípio, num olhar expropriado, ou melhor, não afetado, não desejanse, jamais produziria interconexão, diálogo, sentido. Como posso participar desse contexto se eu pareço ser invisível a ele?

Como desvencilhar desse regime de verdades que ditam o modo de ser e conceber um lugar (AUGÉ, 2008), uma relação, o mundo? Bakhtin (1997, p. 246) imprime na sua escrita que o sentido se instaura numa intensa relação arquitetônica.

Para Bakhtin, o único mundo é o mundo no qual nós criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas, como também afirma que um ato de nossa atividade, de nossa real experiência é como um Jano bifronte, onde esse olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepitível da vida realmente vivida e experimentada e salienta que é apenas o evento único do Ser, no processo de realização que pode constituir essa unidade única (BAKHTIN, s/d, p. 20). Ao mesmo tempo em que eu não me reconhecia nos discursos, eu já estava inserida naquele lugar e vice-versa.

Nas atividades de estágio docente e de extensão, adentro universos inéditos que implicam numa aproximação, num conviver, num *exercício ético-estético* que proporcionará o reconhecimento de si como *sujeito situado*, como *centro de valor axiológico*. E é nesse momento em que acesso, entrelaço-me no lugar universidade

como um plano de autorias e multiplicidades, que não se limita a uma ordem do discurso verbalizado e/ou escrito, mas sim, constitui-se num lugar poroso.

#### 4.3 TRAJETO 3 – A TENSÃO ENTRE O SUJEITO SITUADO E A IMAGEM ESCOLA: A INTERAÇÃO E A PRODUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

*[...] Agora estou aqui para comprovar para mim o quanto sou capaz de dominar uma situação... mas será de fato que dar aula é dominar uma situação? Parece que, de certo modo, a gente internaliza os modos de fazer, de falar e se comportar numa sala de aula... Será que é um movimento demarcado que quero? Será que terei de optar entre o certo e o errado? O que é o certo e o errado? Mas, esse modo de agir, na minha vida, é sem sentido. E por que trazê-lo para a sala de aula?*

*Mesmo assim, na minha pasta, tem planos de aula... horários definidos... uma lista de conteúdos para dar conta... parece tudo muito perfeito!?  
Parece.*

*Chego, então, aquele espaço... um pouco estranho: um canteiro de obras. Um lugar de difícil acesso! Se eu perdesse o horário da van da empresa (carona), estaria perdida... teria de andar quase três quilômetros para chegar à obra de construção civil, ou seja, à sala de aula! De certo, tudo já começa bem diferente! Aquelas teorias estudadas não conhecem, não se aproximam desse lugar...*

*Conheço a sala e os alunos. Na verdade não é bem uma sala, é um refeitório que com um quadro pregado numa das paredes possibilitava o registro de esquema de um determinado assunto. Os alunos? Bem, poucos estavam na minha faixa etária... os demais tinham a idade para serem meu pai... como chamá-los então? Parece que "aluno" não seria a denominação adequada para me referir àqueles sujeitos tão ímpares. Chamar pelo nome era um bom começo! Era uma turma de EJA multisseriada. De uma coisa tenho certeza: aqui não tem quem sabe menos ou quem sabe mais!*

*Como uma menina tão nova pode ser nossa professora? – Assim eu pensava que eles (os alunos) pensavam sobre mim. Como os modelos validados por uma sociedade reverberam nas relações cotidianas... como isso nos empobrece!*

*Acho que esse foi um dos fatores que me deixou um pouco insegura... jamais "dominaria a situação". E isso ficou muito perceptível na minha voz, gestos. Não consegui esconder... gritei aos quatro cantos que só seria possível dar aula se eu tivesse eles (alunos) como parceiros para desbravar a "floresta do conhecimento", de saberes... Sabia que essa coisa de professor falar e aluno escutar não ia dar certo e propus à turma aprendermos juntos, a experienciar os mundos que compunham aquele lugar que fora se constituindo, também, como meu lugar...*

*Compartilhamos momentos felizes, tristes (algumas demissões, transferências e etc.), mas, sobretudo, compartilhamos e compomos conhecimentos, saberes! Acessamos lugares, construímos histórias, uma arquitetônica coletiva. Jamais conseguiria construir tudo que fora realizado, sozinha [...] (Trechos do diário da pesquisadora, fevereiro de 2012).*

Como articular o pensamento com o fazer? Como atribuir sentido nesse espaço? Agora não mais como aluna, mas como estagiária numa turma de Educação de Jovens e Adultos me encontro num contexto real antes vivido através de leituras que abordavam essa modalidade de educação. Porém, ao experienciar esse contexto, me transporte para outro plano onde não há apenas os autores dos textos lidos, mas consciências que agem, as quais dão outra velocidade, mobilidade ao acontecimento – o plano do inusitado.

A partir da experiencição desse lugar, na qual o refeitório se traveste de sala de aula, tentando aproximar-se dos objetos que a caracterizam de forma comum, ao mesmo tempo, esse, o refeitório, revela-se como plano multidimensional tecido por *temporalidades*, por modos singulares produzidos pelos sujeitos ao se relacionarem com sistematizações pré-determinadas (plano de aula, atividades de aprendizagem).

As dissonâncias só foram percebidas ao vivenciar essas realidades compreendendo o “calcanhar de Aquiles” das metodologias delineadas *a priori* e apresentadas na formação do pedagogo/professor. Metodologias que são “cegas” às *relações-eventos* – que não são apenas relações entre eventos, mas também relações que têm o caráter de devir (eventos em processo) (BAKHTIN, s/d, p. 106).

Essa interação foi interessante, pois, compreendendo minhas limitações, propus ao grupo que entendesse nossas aulas como encontros, e essa relação se constituiu num agir ético, tendo o outro como elemento de produção ético-estética, tecendo uma aprendizagem nutrida pelo movimento de empatia. Segundo Bakhtin (s/d, p. 33), a empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em *eu* mesmo antes do ato de identificação e através dessa alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (isto é, ele não permanece igual).

Não obstante, aquele refeitório não mais se constituía como espaço “esquisito” para lecionar, no entanto, como lugar de aprendizagens, de equidade, de arquitetônicas, de tessituras de sentidos. Aprendi muito, ou melhor, aprendemos. Ao modo em que as relações foram se produzindo, outro sujeito ali se fez presente através de seus escritos, Paulo Freire.

Em seus escritos sobre educação, Freire (2009) apontou o plano da vida como lugar de formação de um sujeito político, autônomo longe de estereótipos, constituindo-se na sua realidade, produzindo a si mesmo e o contexto numa coletividade, num ato de comprometimento – e, como nos diz Bakhtin (1997), num ato amoroso, um ato responsável.

Para Freire,

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho (2009, p. 96).

Paulo Freire (2009) apresentou a educação como ato político que não se completa nos processos didáticos externos ao sujeito, na identificação dos códigos, em que ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania, mas sim, como um movimento coletivo, lugar de discussão e aprendizagem, de diálogo das diferenças sem a sobreposição dessa para com aquela. Para Joesgrilbert (s/d), Freire criou “[...] uma pedagogia tão paradoxalmente simples, que desvela, de forma ainda mais singela, algo tão imenso e profundo: a importância da vida humana e o valor do outro no processo pedagógico”.

Segundo a autora, Freire nos ensinou a olhar o outro, olhando para nós mesmos (ibid). Nessa perspectiva, os escritos do escritor brasileiro entram em sintonia com conceitos bakhtinianos, sinalizando o envolver ético-estético do sujeito para com o contexto, uma *responsabilidade*, um movimento desenhado pelo sentido que emerge da relação *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e do *outro-para mim*, na composição do *alter*.

Para ser um ato de conhecimento, o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nessa perspectiva, os alfabetizandos assumem, desde o começo, mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem no acoplamento aos contextos de vida (FREIRE, 2002, p. 58).

Tal perspectiva compreende o conhecimento como uma produção que emerge do encontro, de fluxos produzidos na interação, pautada num ato reflexivo pelo qual o sujeito se inscreve e rompe as desigualdades instauradas e legitimadas



por um pensamento que limita as leituras de mundo, as quais diferem de um plano comum, simplificado a partir da complexidade tecida na sua unicidade.

Para Dussel (2000), a linha pedagógica de Freire é única, pois, no ato de conscientização, emerge a autonomia do sujeito enquanto ser social através do pensamento ético crítico, como eixo condutor do processo educativo. Nessa relação se constitui um real, algo concreto do qual o sujeito pode enunciar com autoridade.

Tal posicionamento reflexivo constitui a sala de aula num lugar de tensões, debates, composições e encontros de centros de valores, movimentos que não excluem a relação com o mundo teórico mas também não se validam só a partir desse. Nessa atividade de estágio, eu lecionava numa turma multisseriada que contemplava os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com duração de duas horas e trinta minutos, durante quatro dias da semana, numa classe constituída por alunos de faixas etárias diferentes, fatores que implicam numa pluralidade de modos de ler, ver e ser. Tais características influenciaram a prática docente que se reinventava a todo o momento, tecida pelas materialidades dos trajetos experienciados unicamente e produzidos coletivamente adentrando as plurilinguagens do acontecimento aula.

O ato de experienciar centros de valores constitui sentido em ser docente. A prática se dilata no “molhar-se na chuva”, nos fluxos e amálgamas da interação de corpos. E, assim, trajeto, num movimento permanente em lugares diversos de aprendizagens, pois, como afirma Bakhtin...

Desamor, indiferença, nunca serão capazes de gerar poder suficiente de demorar-se atentamente sobre um objeto, segurar e esculpir cada detalhe e particularidade nele, por mínimos que sejam. Apenas o amor é capaz de ser esteticamente produtivo; apenas em correlação com o amado é possível a multiplicidade plena (BAKHTIN, s/d, p. 82).

Desse modo, o amor que emerge ao experienciar um plano concreto, real, difere de uma construção analítica das projeções possíveis que contornam e limitam a sala de aula ou qualquer outro lugar constituído por sujeitos num espaço vazio de um *todo mecânico*. Amar se constitui enquanto encontro no qual pulsa a vida, o sentido. E a escuta se apresenta como plano ético, potente e, concomitantemente, no reconhecimento do outro e produção de si.

#### 4.4 TRAJETO 4 – O INACABADO COMO ELEMENTO DO ATIVISMO ESTÉTICO: PLANO DA TESSITURA DE LUGAR, DA SINGULARIDADE

[...] – *Aqui, ainda, é Salvador? Será que as pessoas daqui vão ao shopping Iguatemi, no centro da cidade?* – Joana – *é natural do interior da Bahia, aluna da universidade, mora numa residência universitária, localizada num bairro central e reduto da classe média alta de Salvador – me deixou intrigada com essa pergunta. Que ideia ela tem sobre a cidade de Salvador?*

–  *Talvez. É tão longe! Imagine uma família inteira se deslocando para o shopping no centro da cidade? Acho que desistiriam só em pensar na quantidade de passagens... deve sair caro!*

O “buzú” (ônibus) sacolejava pelas estradas de terra, e um medo sempre presente de um possível assalto. Passam-se alguns minutos... que com tanto medo parecia uma eternidade.

– *Aqui, ainda é Salvador?*

–  *Sim, aqui ainda é Salvador. Estamos numa outra cidade dentro da cidade do Salvador (risos).*

*Mesmo dentro de um ônibus, ao conhecer outra realidade da cidade do carnaval, do Farol da Barra, do Mercado Modelo, da praia de Itapuã... Joana se mostrava perplexa pelo descaso, pela falta de (quase) tudo naquele lugar. Restava-lhe apenas um referencial: estamos perto do aeroporto.*

*Desembarcamos no bairro e adentramos aquela realidade desconhecida. Acho que a Joana pensava que, mesmo eu afirmando, aquele bairro era outro lugar, menos parte da cidade do Salvador. Nas ruas estreitas, as pessoas nos olhavam! Éramos mesmo diferentes, mas a blusa do projeto, a bolsa do projeto, de certo modo, permitia o “livre-acesso” no bairro.*

*Chegamos à escola para realizar a oficina. Enfim... chegamos! Fomos abraçadas pela diretora e demaisicineiros. Sentimos-nos acolhidas. Estávamos numa escola. Ambiente familiar, mas sabíamos que o bairro era muito perigoso e que devíamos ter certos cuidados com os enunciados, com o transitar pelo bairro... coisas desse tipo... até com o olhar!*

*Certo dia, realizando a oficina de LEITUR(AÇÃO) com crianças, adultos e até mesmo, algunsicineiros, um rapaz chega e senta na sala. Joana e eu tentamos disfarçar, mas estávamos com muito medo. Concluímos a oficina temática daquele dia e, ao juntar nossos materiais, o rapaz pediu para se pronunciar e nós falamos que aquele lugar era democrático, era nosso! Mas, acho que ele percebeu nossa angústia do que estava por vir.*

*O rapaz se levanta e começa a cantar um rap. Aquilo me arrepiava de um jeito. Talvez fosse meu corpo se libertando dos estereótipos... preconceitos! Ao finalizar, todos aplaudiram o rapaz. Esse pediu para que ajudássemos a dar visibilidade ao seu trabalho e, por incrível que pareça, outras pessoas que ali estavam começaram a relatar sobre manifestações culturais daquela comunidade, como bloco carnavalesco, grupos de mulheres que ensinam cantigas... ou seja, compartilharam seus saberes, suas produções e esse diálogo não aconteceu inicialmente, de certo, já tínhamos um bom tempo desenvolvendo esse trabalho na comunidade, mas sei que a escuta que propusemos naquele lugar permitiu o acesso a um lugar outro, que se construía no seu dia a dia, num outro ritmo, outros referenciais.*

*Um cotidiano que se produzia (e se produz) na linha do meio, entre a fome, a violência, mas também, na criação, na poética, na filosofia, na relação consigo e com o outro numa complexidade. Podemos dizer que essa comunidade responde por si, é uma “comunidade situada”[...] (Trechos do diário da pesquisadora, em fevereiro de 2012)*

Como a sistematização do conhecimento pautada na assepsia dos “desvios” se apresenta como única leitura do real? No segundo semestre de 2006, ao concluir o estágio docente, participei do Programa Conexões de Saberes – Ação Escola Aberta. Um programa de extensão realizado em parceria entre a Universidade Federal da Bahia – UFBA e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC.

A proposta tinha como uma de suas ações a realização de oficinas temáticas semanais, as quais denominamos de LEITUR(AÇÃO). Tais oficinas tinham como objetivo proporcionar discussões sobre Direitos Humanos e Cidadania (gênero, formas de violência e identidade – relações conceituais e a formação do sujeito – identidade e lugar) em escolas municipais localizadas em bairros com estatísticas elevadas de violência contra crianças e adolescentes, além de interagir com diversos contextos, visando a um diálogo entre universidade e comunidade. Talvez esses requisitos de seleção e, principalmente, de ser oriundo de bairros populares dialoguem com um conteúdo e formas únicas de modo mais próximo do que a formação acadêmica possa oferecer.

A formação dosicineiros aconteceu por via de palestras. Os estudantes eram selecionados de acordo com o rendimento financeiro *per capita* familiar e oriundo de bairros populares – realidades interpretadas como “elemento facilitador da interação” entre universidade e comunidade.

As realidades daquelas comunidades visitadas “gritavam” socorro em todos os aspectos, e minha colega (graduada em Letras) e eu pensávamos como a educação (e hoje ponho em questão a concepção de educação que tínhamos) poderia ganhar espaço num local de fome, narcotráfico, prostituição? Fomos desafiadas a pensar como envolver os sujeitos, respeitando suas vivências e faixas etárias acessando um universo muito particular e complexo, pois não tínhamos nenhuma metodologia que nos desse a “receita” de como proceder em realidades que transgridem, no sentido de autonomia, qualquer modelo teórico que busque por em ordem as lógicas que ali se produzem e acontecem.

Lembro-me de um trecho da música *O Calibre* do grupo Os Paralamas do Sucesso que diz: “[...] No caos ninguém é cidadão/As promessas foram esquecidas/Não há estado, não há mais nação [...]”<sup>8</sup>, ou seja, a complexidade da existência humana é simplificada e não reconhecida, é apenas representada por uma tradução literal resultante de um olhar expropriado, desencarnado (no caos ninguém é cidadão, e o que é então?) daquela realidade, tornando-a passiva, classificada e sistematizada (e por que não controlada?). Portanto, qualquer “desvio” da norma, do dito comportamento padrão torna o sujeito invisível, um ser não social. Por que Joana não compreendia essa realidade como parte da cidade do Salvador?

De fato, não há comunicação, linguagens delineadas *a priori* que deem conta da complexa interação dialógica que ali é produzida e dos sentidos produzidos, pois, são elementos dissonantes das molduras constituídas por um discurso predominante da imagem da cidade do Salvador. Como trazer isso para as mídias, para as discussões do cotidiano? Sentidos? Quais relações os sujeitos desse lugar tecem com a escola e vice-versa? Como se concebe o processo de aprendizagem? Como o conhecimento é produzido pelos sujeitos na/da instituição de ensino (que está pautada por regimento, normas, conceitos fixos, etc.) inserida nesse lugar?

Não tivemos tempo para acessar tal complexidade. Mas, um fator que chamou a atenção foi a necessidade de não nos prendermos à figura de representantes de instituições “gerenciadoras” do programa, mas sim, de nos vermos e nos colocarmos como sujeitos que têm fragilidades, dificuldades e que se produzem experimentando, numa escuta ética-estética, mundos outros.

Esse posicionamento intuitivo se constituiu como elemento de composições a partir de narrativas dos sujeitos participantes, as quais proporcionaram descobertas e nos levaram para outro lugar produzido por outros tempos e linguagens. Os trajetos não foram os mesmos, retornamos à universidade “dilatadas” (sem forma) e afetadas pela invisibilidade (intencional?) de modos outros de existir, saber, interagir, enunciar e produzir<sup>9</sup>.

Segundo Morin (2006, p. 11), vivemos sob o império dos princípios de disjunção, redução e abstração, cujo conjunto constitui o “paradigma de simplificação”. Para o autor (*ibid*), Descartes, conhecido como pai da ciência,

---

<sup>8</sup> Música e letra de autoria de Hebert Viana, lançada no cd “Uns Dias – ao vivo/Disco 1, pela gravadora EMI, em 2004.

<sup>9</sup> O termo “produzir” difere de algo intrínseco à representação ou estrutura pré-determinada. Sendo ato único do sujeito.

formulou esse paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias “claras e distintas”, o próprio pensamento disjuntivo.

Nessa concepção de realidade, Morin (2006, p. 6-7) identifica duas ilusões: a) a primeira é acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela acolhe para si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade; b) a segunda ilusão é confundir complexidade e completude. Segundo o autor, a ambição do pensamento complexo é proporcionar a interação entre os campos disciplinares que são limitados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); esse isola o que separa e oculta o que religa, interage, interfere.

Nesse sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. De fato, estávamos ali propondo ações que não se aproximavam da realidade daquela comunidade. Falar e problematizar a violência são questões presentes no cotidiano nosso, e aquela comunidade não se resumia como lugar violento, mas complexo que extrapola esse rótulo posto pelas estatísticas. E me pergunto: como é possível se aproximar de uma realidade com uma leitura pré-definida que suprime a poética, a arte, o lugar?

Poética e artes se produzem noutras perspectivas, as quais não estão e não são validadas no denominado “centro da cultura”, mas emergem da/na complexidade da rua, a mesma onde acontecem as barbáries contra a vida que não se produzem, em sua totalidade, dentro da comunidade, contudo, também, na imposição de um fora, de um olhar externo que não interage, apenas define o que é limitando-a a uma concepção expropriada.

#### 4.5 TRAJETO 5 – UM NÃO-LUGAR... O MUNDO ONDE NÃO PARTICIPO.

*[...] – Para você, o que é o índio? Me fala sobre o índio?*

*– Posso desenhar?*

*– Sim, pode desenhar.*

*A criança se debruça sobre a mesa e começa a desenhar o que ela chama de índio: um boneco de “pele vermelha”, com uma tanga, um cocar e um colar...*

*– Está pronto! Esse é o índio!!*

*– E o que mais?*

*– Mais nada! Foi assim que me contaram, e assim que eu sei...*

*Itapuã, Massaranduba, Sussuarana... são nomes de bairros de Salvador que têm uma relação muito peculiar e histórica com a população indígena, você sabia? É difícil encontrar alguém que transite por esses lugares e perceba nos traços, quase dilacerados pelo tempo, relações, trajetos constituídos pelo povo indígena em seu lugar, hoje denominado de território baiano.*

*“Indígenas no território baiano e a relação do governo com eles”. Esse é o título da pesquisa, da qual participei quando bolsista de iniciação científica.*

*A princípio, não havia relação comigo, nem com meus referenciais teóricos... mas desejava muito experimentar o pesquisar dentro da universidade. Tomar novos rumos, experimentar outras linguagens, nunca tinha pensado em trabalhar com o assunto, desejava mesmo ser pesquisadora. O que será que faz da gente um pesquisador? O rigor técnico? Quais serão os procedimentos para validar a pesquisa?*

*Começo, então, com o trabalho de compilação de leis do século XIX. Muitos dos registros mostravam uma realidade e percepções sobre a população indígena que, conseqüentemente, resultou na invisibilidade dos indígenas no cotidiano baiano e brasileiro. Leis que declaravam os indígenas como seres incapazes de autogerir sua vida. De fato, legalizamos uma atrocidade que reverbera até os dias de hoje...*

*Eu lia aqueles documentos sem querer acreditar o quanto nos fora escondida a possibilidade de acessar concepções, pensamentos e modos de existir, que, de certa forma, estão presentes no nosso cotidiano... preciso, urgentemente, falar para as pessoas o que esses escritos revelam: a arquitetônica daquele bairro; festas sagradas; a agricultura... isso é muito mais que um cocar e uma pena vestindo um homem de “pele vermelha”[...]  
(Trechos do diário da pesquisadora, em fevereiro de 2012)*

Encerra-se o projeto Conexões de Saberes e, no início de 2007, passo numa seleção para bolsista de iniciação científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia – FAPESB – no Projeto “Indígenas no território baiano e a relação do governo com eles”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antonietta d’Aguiar Nunes.

A pesquisa me permitiu adentrar um campo desconhecido e estabelecer relações com o que sempre estive envolvida: a linguagem e sua importância/interferência nos modos de produção de subjetividade e conhecimento. O estudo tinha como um de seus objetivos compreender a relação dos governos imperial e baiano com a população indígena a partir de legislação do século XIX, no período entre 1822 a 1889, tecendo elementos que implicavam diretamente na constituição e na percepção do sujeito indígena a partir dos documentos analisados.

O trabalho fora realizado através da transcrição dos relatórios de Diretores Gerais de Índios já publicados e a compilação de leis e relatórios encontrados em originais manuscritos que indicavam a identificação das antigas aldeias que se transformaram em vilas, cidades, etc.

Por meio dessa atividade de pesquisa, pude perceber o quanto a questão indígena é limitada a uma simbologia que, a meu ver, se vale de uma legislação escrita por sujeitos autárquicos, os quais legitimam uma realidade indigenista influenciando um construto simbólico limitado, apresentado como único modo de conhecer e pensar a população indígena no Brasil e no território baiano.

Muitos dos textos, aos quais tive acesso, revelaram como os índios foram classificados e relativamente instituídos como seres incapazes de decidir sobre si. Esse termo “relativamente” esteve presente, segundo Cunha (1994), pois alguns indivíduos (índios) conseguiam se destacar e interagir de forma dócil na sociedade de estrutura homogênea.

Para Cunha (1994, p. 121-122), utilizando uma analogia ao totemismo, o processo cultural instaurado no território brasileiro, no século XVI, substituiu a noção de raça, herdando, no entanto, sua reificação, em que as culturas são sistemas cujas partes interdependentes são determinadas pelo todo que as organiza, conferindo-lhes posições e significados, caso sejam usadas como signos em um sistema multiétnico.

Segundo a autora, entender esses processos não é somente importante para a definição da identidade étnica. Na realidade, toda a questão indígena (e não só ela) está eivada de semelhantes reificações. No século XVI, os índios eram ou *bons selvagens* para uso na filosofia moral europeia ou abomináveis antropófagos para uso na colônia. No século XIX, eram quando extintos os símbolos nobres do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos à penetração que convinha precisamente extinguir (CUNHA, 1994, p. 123).

Cunha (ibid) descreve como a situação de assujeitamento do índio se constituiu a partir de uma legislação que permitiu que outros se apoderassem de tudo que é de direito da população indígena, e isso se deu, principalmente, segundo a autora, à inversão de foco que ocorreu durante o século XIX, no qual “[...] inaugura-se um expediente utilizado até hoje: nega-se sua identidade aos índios. E se não há índios, tampouco há direitos” (CUNHA, 1994, p. 127).

Compreendemos por meio dos escritos de autoria de Cunha (1994) que a legislação indigenista no Brasil teve ligação direta com a expropriação territorial do povo indígena atrelada a uma descaracterização espaço-temporal-histórica desses sujeitos, objetivando a “inclusão” dessa população a uma sociedade igualitária e civilizada. De certo, os textos de Cunha e demais estudiosos, como Florestan Fernandes (1989); Julio Cezar Melatti (1987); André Proust (2006) e outros, denunciam a destruição de um povo legitimado pelo princípio de igualdade e, concomitantemente, extinguem a coexistência como realidade ao eleger um único conhecimento e regimes comportamentais entrelaçados às questões políticas, sociais, econômicas e tecnocientíficas como únicas a serem seguidas.

Segundo Bakhtin (s/d, p. 27), nesse mundo, nós nos descobriríamos determinados, pré-determinados, passados e terminados, isto é, essencialmente não vivos. Para o autor (1997, p. 139):

Qualquer antecipação do sentido, por mais completa e perfeita que seja (determinação para o outro e no outro), de dentro de mim, é sempre subjetiva; a condensação, a determinação desse sentido — quando não lhe introduzimos do exterior categorias estéticas que nos validem e nos acabem com formas peculiares à categoria do outro — é uma condensação nociva que limita o sentido, uma condensação espaço-temporal que, por assim dizer, ficou para trás do objeto e do sentido.

É uma ação de retirada do sujeito da vida, como vida responsável plena de riscos e transformando-os através de ações realizadas, para torná-lo um ser indiferente, fundamentalmente, completado e terminado, num Ser teórico — determinado precisamente como um dado.

Os índios e as demais etnias foram, nesse processo de colonização do Brasil, objetivados por cientistas e demais pesquisadores. As descrições sobre essa população e outras, de modo algum as contemplam, pois ressoam conceitos vazios e imóveis constituídos por meio de experimentos. E nesse momento que me questiono: como produzir conhecimento? E, ao experienciar relações entre uma



imagem expropriada do sujeito e as tensões que nesse plano se instauram, me pergunto: onde se localiza a verdade?

Para Bakhtin, os elementos da grande temporalidade só produzem efeitos quando dialogam com a temporalidade singular do sujeito, produzindo um conhecimento real.

#### 4.6 TRAJETO 6 – A LINGUAGEM: O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

*[...] Então chega o período de concluir o curso de graduação e muita coisa a dizer e que ficou por dizer. O que registrar num trabalho escrito de final de curso, as experiências? Trabalhos de algumas disciplinas? Talvez o registro de minhas inquietações seja um dispositivo disparador de narrativas das relações, as aprendizagens na universidade.*

*Pensei em falar sobre currículo, sobre políticas públicas em educação na universidade, mas não tinha como desvencilhar o escrito à minha permanência, o meu (co)existir dentro da instituição.*

*No primeiro semestre, ao ingressar na universidade participei do III Seminário de Estudantes Negros(as) Universitários(as) da Bahia (2004) e, assim, decidi adentrar um acontecimento que movimentou a universidade – a aprovação das cotas.*

*Ao concluir o curso, meu desejo foi mostrar a ferida que se abre no outro a perpetuar uma única linguagem, ao classificar os modos em verdadeiros ou falsos sem, ao menos, experienciá-los, escutá-los.*

*E, num inscrever-se, num mergulho na minha realidade, o trabalho se torna um dos escritos mais autorais que já produzi. Autoral não pela individualidade, mas, sobretudo, pela coletividade das consciências atuantes, e escrevo sobre os grupos negros da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como espaço de formação epistemológica [...]*  
(Trechos do diário da pesquisadora, em fevereiro de 2012)

Por que há a existência de grupos étnicos dentro da universidade? Mesmo experienciando as relações constituídas nos encontros com a diversidade de realidades, as quais tensionam o contexto universitário produzido pelas singularidades das consciências que agem, me senti inquieta pelo desejo de apreender como esses grupos tecem um plano de ativismo, de conhecimentos diferente de uma ordem linear, pré-estabelecida.

No trabalho de conclusão de curso de graduação (2008), estudei o porquê da existência de grupos étnicos, mais precisamente, grupos de estudantes negros e negras na Universidade Federal da Bahia. Num movimento empático, me aproximei

e problematizei tal realidade acadêmica, questionando a prevalência de um modelo epistemológico de conhecimento validado pela instituição que, ao privilegiar um único viés pautado numa interpretação (representação), produz (in)visibilidades de grupos, etnias, saberes e linguagens. Dessa maneira, transitei naquele plano espaço-temporal entre o desenvolvimento histórico (modo de existir) da instituição universidade e a existência de grupos étnicos dentro da instituição acadêmica.

Esse estudo sinalizou alguns movimentos heterogêneos, multidimensionais dentro da academia, os quais acolhem a diferença como elemento fundamental de existir do Ser – alteridade. Para Oliveira (2008), entender o processo formativo dentro da universidade ao longo da história é ousar desvendar as redes que configuram as relações entre os sujeitos e os modos de conhecer que enunciam realidades.

Para Macamo (2008 apud OLIVEIRA, 2008, p. 29), esse modo de erigir o conhecimento acolhido pela universidade instaura um *epistemicídio*. Epistemicídio é um termo que entende que a afirmação da ciência moderna implica numa espécie de “limpeza do conhecimento”. Sendo esse, o epistemicídio, interpretado como uma operação clínica necessária à imposição da ordem.

Segundo Cruz (2002):,

[...] a escola [e não obstante, demais instituições] utiliza conteúdos e valores significativos na sociedade capitalista para formação de alunos úteis e dóceis. Úteis, pois aprendem o mínimo necessário para uma participação produtiva na sociedade (não é à toa que se usa a expressão “conteúdos mínimos” para “padronizar” o currículo nas escolas e justificar a promoção dos alunos). Dóceis, pois aprendem a distinguir quem é que manda em quem na escola e aprendem, com isso, a importância da obediência para sua permanência e sucesso na escola e na vida (CRUZ, 2002 apud OLIVEIRA, 2008, p. 19) [grifos meus].

Uma concepção que também se reproduz na universidade. São inúmeros os indícios, entre eles, o levantamento nos aspectos étnicos e econômicos das pessoas que acessam os sistemas universitários público e privado brasileiros.

Japiassu (1975 apud OLIVEIRA, 2008, p. 51) assinala que quando as Ciências Humanas se instauraram, buscaram seu reconhecimento e sua legitimidade como ciências, apoiando-se em paradigmas então consagrados pelas Ciências Naturais. Objetividade e neutralidade são almejadas em direção a um conhecimento “positivo” da realidade humana.

Buscar nas Ciências Naturais os meios para garantir a legitimidade científica fez com que as Ciências Humanas assumissem os pressupostos das Ciências Naturais, incorporando uma perspectiva epistemológica e, em consequência, uma perspectiva metodológica que não lhe é própria, o que não nos possibilita explicitar os fenômenos humanos em sua profundidade – em sua *complexidade* (MARTINS, 2004, apud OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Para Bakhtin (1997),

[...] o sentido é, de fato, esse “elemento de liberdade que traspassa a necessidade” (ibid., p. 410). Sou determinado enquanto ser (objeto) e livre enquanto sentido (sujeito). Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente (ibid., p. 342).

Compreendemos, num diálogo com Bakhtin (1997), que relações constituídas nos moldes das Ciências Naturais não se constituem de singularidades, sentidos, portanto, não dialogam com a vida e o cotidiano das pessoas, conduzindo-as num processo de letargia, do não ato. Segundo Bakhtin (s/d, p. 23), “[...] o ato responsável vem do interior do sujeito, o ato de reconhecimento de que o dever é verdadeiro [...]”.

Para o autor (ibid, p. 38), o sujeito contemporâneo pautado nas determinações da ciência moderna sente-se seguro, onde suas ações são reconhecidas e delineadas por um modelo legitimado socialmente, mas, quando colocado como centro emissor de atos na vida real este se sente “destituído de compreensão” por ser desafiado a posicionar-se como centro axiológico no evento, na relação que se difere de algo mecânico, representativo, já dado.

Em alguns momentos no contexto acadêmico, essa insegurança do sujeito emerge quando esse é indagado sobre um assunto no qual ele não se reconhece, ao mesmo tempo em que ele não externa a falta de sentido daquela dinâmica ou assunto com a sua realidade, com o seu cotidiano se apresentando como centro axiológico na discussão. Mas, busca exprimir ideias, falas, conceitos “transcendentes” a sua realidade para “validar” sua participação no grupo, em sala de aula, por exemplo, onde as relações estão “submetidas” a um *ritual*, a um discurso monológico.

Como a linguagem se apresenta nesse contexto de representações? Talvez, ela se apresente como um plano normativo da língua, resumindo-se às figuras de linguagem. Segundo Lukianchuki (1994, p. 85), “língua é comunicação mas é também princípio de classificação, representando prestígio social ou não, conforme o nível do falante” (*quantificação do conhecimento?*). Para a autora (ibid), são chamados “cultos” os falantes que têm condições de variar a sua linguagem em função das situações de comunicação (*Múltiplas faces? Transitar pelas representações?*) e essa é a grande diferença entre os falantes “cultos” e os ditos “incultos”: saber montar e desmontar os “jogos da linguagem verbal” e também variar a própria linguagem [grifos meus].

Para Lukianchuki (1994), existe uma relação de dominante e dominado (em maior ou menor grau), conforme a competência linguística de cada um. Para Axt (2008), ao se constituir num plano de leis invariáveis, o sujeito adentra num plano de “[...] abstração cognitiva e se pronuncia sobre ela, falando como seu representante autorizado [...]” (AXT, 2008, p. 96).

Morin (2011, p. 1) afirma que, naturalmente, o ensino fornece conhecimento, fornece saberes. Porém, apesar de sua fundamental importância, nunca se ensina o que é, de fato, conhecimento. Dessa maneira, as relações constituídas no ambiente escolar, em torno do aprender, se apresentam como plano de recepção, representação. Contudo, alguns indícios classificados como transgressores, elementos de crise, erros de linguagem nos fazem questionar a validade desse plano limitado e de sobreposição. Talvez, esses “problemas” enunciem outro lugar de aprendizagem pelo ato de experienciar e trajetar pelo imaginário, pelos efeitos, sentidos classificados com “desvios” e julgados inapropriados à existência humana, cujo sujeito se inscreve e atua no plano do inusitado, do imprevisível, do imensurável.

Segundo Bakhtin (1997, p. 207-208),

[...] a ingenuidade dos primeiros que colocaram a ciência em estudo foi acreditar que também o mundo da criação compunha-se de elementos científicos abstratos; ora, acontece que falamos todo o tempo em prosa sem nem desconfiar. O positivismo ingênuo aventa que no mundo – ou seja, no acontecimento do mundo pois, de fato, é nele que vivemos, agimos e criamos – lidamos com a matéria, com o psiquismo, com o número matemático em sua relação com o sentido e com o objetivo de nosso ato, e que é por aí que se pode explicar qualquer ato e qualquer criação enquanto tal (o exemplo de Sócrates em Platão). Ora, tais noções explicam apenas o material do mundo, o aparato técnico do acontecimento do mundo. O ato e

a criação superam o material do mundo de uma forma imanente. Esse positivismo ingênuo repercutiu nas ciências humanas (a concepção ingênua do cientismo, tal como ela é aceita em nossos dias). O que se trata de compreender não é o aparato técnico, mas a lógica imanente à criação, e, acima de tudo, a estrutura dos valores do sentido na qual a criação se desenvolve e toma consciência de seus próprios valores, o contexto em que o ato criador é pensado. A consciência criadora do autor-artista jamais coincide com sua consciência lingüística; a consciência lingüística é governada pelo desígnio artístico.

É produzir-se como sujeito, é atribuir sentido onde as experimentações não se esgotam, elas ressoam, implicam e replicam num movimento inacabado... ilimitado. E, no experienciar desses acontecimentos e acolher elementos complexos, trajeto por outras regiões e lugares. Em 2009, saí de Salvador, na Bahia, e vim morar no estado do Rio Grande do Sul. Recém formada, busco uma atividade que venha compor e problematizar inquietações que permanecem. Conheço, assim, o Projeto Civitas. Um projeto que tem duas vias de atuação. Dentre elas, a formação de professores, plano até então desconhecido que se apresenta como potente.

De certo, me deparei com vozes outras. Vozes essas que me tiram de um lugar estável e me levam a problematizar quais relações estabeleço nesse lugar e num movimento de me situar nesse contexto, a escuta vale como exercício de aproximação dos centros axiológicos presentes. São discussões densas que só se materializam para mim quando, em junho do ano corrente (2009), participo de seminários realizados em cidades onde o Projeto acontece.

Me deparo com sujeitos que, num ativismo, problematizam seu lugar de trabalho, seu lugar enquanto sujeito para alimentarem uma prática pautada na dialogicidade como plano potente de produção do conhecimento arado pelo sentido, pela autoria. E, são nesses lugares que os pesquisadores do Projeto Civitas adensam as problemáticas e produzem pesquisas acolhendo indícios de uma prática dialógica, acolhedora e responsável, nas quais me debruço, problematizo e estabeleço vizinhanças de elementos na plurivocalidade de imagens dos trajetos produzidos.

Imagens que transvestem, parodiam “a imagem” sobreposta aos sujeitos participantes – sujeitos enquanto professor e aluno – dos acontecimentos, dos eventos que emergem da relação sujeito-lugar (sala de aula). Em 2010, passo num concurso, na região metropolitana de Porto Alegre e sou desafiada a compor um plano de sentidos nesse contexto, cuja inquietação sobre o aprender lateja todos os

dias, pois, a diversidade de vozes me obriga a pensar e produzir modos outros de composição, problematização que não convém com práticas homogeneizadoras.

Dessa maneira, trago, em 2011, como proposta do mestrado a problematização do aprender como ato e as relações tecidas pelos sujeitos na sala de aula a partir do prisma bakhtiniano.

## 5 A SALA DE AULA COMO LUGAR COLETIVO DO ENCONTRO ÉTICO-ESTÉTICO

*Mais um dia... entro na sala de aula! Dou bom dia, e mesmo com muitos planejamentos e atividades na pasta e no armário, o inusitado aguarda meu momento de estréia... todo dia é esse frisson! Creio que aí está a magia de adentrar um lugar e compartilhar ideias, vozes, saberes, cores... muitas cores!*

*Às vezes, fico com tanta vontade que, ao acender a luz, as cadeiras arrumadas, enfileiradas me apresentam mais um dia de desafios... Desde quando criança, a sala de aula apresenta a mesma cara... tenta se mostrar inócua, mas incomoda de montão!*

*A sala, com aquele monte de cadeiras arrumadinhas parece, ao longo da manhã, um lugar muito apertado... ora? Não te contei? Já nos esparramamos no chão. A princípio, o combinado era ficar sentado, mas o corpo... ha ha... não há estilística que dê conta! Deitamos, rolamos e rimos muito, muito da ideia do Nicolau<sup>10</sup>... sim, aquele Nicolau da Ruth Rocha...*

*As muitas e gostosas risadas apresentam desejos, vontades, autorias, singularidades e imagens parodiadas produzidas nesse lugar... Não nos contentamos muito com as ideias do Nicolau... precisamos avisá-lo que aqui fazemos de modo diferente... não precisamos de um “espaço apropriado” para que todos escutem nossas ideias... aqui, elas são intrusas, soltas... aqui, ao nascerem, elas já são outras... e falamos... falamos sobre tudo! Essa fala misturada se mescla a uma série temporal, prolongando-se...*

(Trecho do diário da pesquisadora, em outubro de 2012)

Adentrar a sala de aula é experienciar modos pelos quais os sujeitos que a compõe se relacionam. Ao longo dessa experiência – o pesquisar –, indícios singulares se inscreveram num contexto em devir, provocando deslocamento de uma imagem comum de sala de aula como um espaço milimetricamente regimentado, revelando uma densidade única daquele coletivo.

Ao toque do sinal para início da aula, a professora se desloca da sala dos professores até a sala de aula onde, na porta, em fila, os alunos a esperam. Até então nada muito diferente das demais escolas (pelo menos isso parece ser muito comum!). Porém, o sorriso largo e, na maioria das vezes, uma piscadinha de olho já sinalizava uma relação muito próxima da professora com os alunos... seguido de alto e expressivo “bom dia” e, em particular, um *tchauzinho* para a turma da sala ao lado (turma do ano anterior).

---

<sup>10</sup> Trecho do diário da professora a partir de uma atividade com o livro *Nicolau tinha uma ideia* da autora Ruth Rocha.

Enfim, a porta da sala é aberta e, rapidamente, a professora coloca sua bolsa em cima da mesa e corre para cumprimentar, novamente, cada aluno e/ou aluna. Em seguida, troca poucas palavras com alguns pais (pois, é proibido conversar com os pais após o toque do sinal, indicando o início da aula) num olhar que se reveza... ora olha para o pai ora para a turma que se ajeita (alguns alunos, ainda, vinham perguntar se podiam trocar de lugar ou se aproximavam por curiosidade ao assunto que estava sendo tratado entre os pais e a professora).

Às vezes, antes de apresentar ou lançar pistas da temática da aula, outros diálogos se estabeleciam entre alunos, entre alunos e professora. Se fosse início de semana... era uma enxurrada de relatos... muitos “causos”!

Nesses pequenos diálogos, a sala de aula parece “superar” um *ritual formativo* ao, de maneira ímpar, acolher coletivamente as realidades dos sujeitos ali presentes, sinalizando um modo único, implicado e denso de existir, que acontece entre pequenos grupos e, na maioria das vezes, todo o coletivo. Isto é, a sala de aula não está desconectada do modo pelo qual o sujeito tece e se constitui no mundo.

Era visível identificar, enquanto pesquisadora, o movimento ético do *eu* no reconhecimento do *outro* como *centro axiológico* e, indissociavelmente, de um ato estético que, num exercício de compreender o *outro*, o *eu*, ao adentrar a relação como sujeito situado e, notadamente, como *centro axiológico*, tecia outras imagens e leituras. Dessa maneira, a relação dialógica se constituía no encontro de elementos singulares e únicos a partir de contextos sociais, culturais, históricos próprios da interação dos sujeitos sem se sobreporem.

E, num distanciamento desse acontecimento, de um olhar perspectivado pela pesquisadora referente às relações, perceber-se indícios de séries espaço-temporais que interagem e desenham a sala de aula como lugar coletivo do encontro ético-estético, produzindo um plano acolhedor de modos de existir que se comunica com mundos e transborda os limites físicos da sala de aula, bem como a imagem de um lugar isolado do mundo. Onde...

O sujeito não é “fantoche” das relações sociais, mas um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um “excedente de visão”, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber. Mas ao tempo depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber sobre si. Só nessa relação entre “eus” pode nascer o



sentido da vida humana, que é função dela e ao mesmo tempo serve para dar-lhe forma.

[...]

Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido, a partir do mundo dado, o mundo enquanto materialidade concreta (SOBRAL, 2009, p. 124).

Com isso, num movimento respondível, o sujeito adentra o plano do estético. O estético, sem perder suas especificidades formais, está enraizado na história e na cultura, tira daí seus sentidos e valores e absorve em si a história e a cultura, transpondo-as para outro plano axiológico precisamente por meio da função estético-formal do autor-criador. É o posicionamento valorativo do autor-criador que constitui o princípio regente para a construção do todo estético. É a partir dele que se construirá o herói e o seu mundo, isto é, se enformará o conteúdo do objeto (BAKHTIN, 1990, p. 278 apud FARACO, 2011, p. 22).

E, num exercício de escuta e de compreensão do outro, num ato ético e cúmplice ao se permitir experienciar os *centros de valores* que dão vida à sala de aula, a professora atua nos fluxos produzidos pela interação dialógica por via da *in(ter)venção*, que emerge num ato de dupla responsabilidade: a responsabilidade de não minimizar ou anular a potência, o modo pelo qual o sujeito se inscreve em sala de aula, bem como de envolver esse sujeito para discussão de uma temática (conteúdo) que, de certo, justifica a presença de todos naquele lugar; e o modo pelo qual essa relação se estabelece na qual se pode tornar perceptível a responsabilidade do *outro*, do coletivo... quando, então, a interação acontece!

Com poções de fabulações, os sujeitos se desvestem do que o Bakhtin denomina de *autor-pessoa* e adentra o devir *autor-criador* inventando, compondo e revelando uma estética de mundo “em-acontecendo”, intercambiando vozes, culturas, modos...

Em que:

O primeiro é o escritor, o artista, a pessoa física, o *professor*, o *aluno*. O segundo é a função estético-formal engendrada da obra, um constituinte do objeto estético, um elemento imanente do todo artístico. Trata-se, mais precisamente, do constituinte que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade arquitetônica e composicional do todo esteticamente consumado (FARACO, 2011, p. 22) [grifos meus].

Relações que emergem do encontro ético-estético, tecidas no *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e *outro-para-mim*, apresentando-nos a sala de aula como uma rede

de singularidades, tendo, além da linguagem corporal, o enunciado – sendo que o enunciado não se separa do ativismo corporal, eles se complementam, compõem o todo, isto é, enunciado, aqui, é compreendido como uma das formas de expressão do sujeito, de in(ter)venção – como plano que *(d)enuncia* o lugar de onde o sujeito fala.

Para Lunkes (2010, p. 35), [...] o enunciado é acontecimento, é aquilo que efetivamente é materializado em um determinado momento, para os interlocutores que participam do contexto e das condições peculiares em que é produzido e recebido. E, para nós, o *(d)enunciar* é a tessitura produzida entre o *eu-outro/Outro* que revela repertórios inusitados, vozes. É o posicionamento axiológico que se inscreve numa relação dialógica entre sujeitos situados, atribuindo novo sentido ao acontecimento, tecendo trajetos únicos, reais. É produção, intervenção.

Dessa maneira, a sala de aula não se resume somente em colocar o pé para dentro de um lugar composto por cadeiras, quadros, canetas, armários – elementos que, na perspectiva da pesquisa, são interpretados como instrumentos de inscrição de trajetos, mas, sobretudo, como lugar no qual os sujeitos inscrevem modos singulares de habitar esse lugar.

Para Marc Augé (2008), o conceito de lugar na contemporaneidade se constitui no diferenciar-se de *espaço* com suas medidas e descrições físicas. Segundo o autor, a distinção entre lugares e não-lugares passa pela oposição do lugar ao espaço, mas não se limita a esse contraponto. Ambos se apresentam numa interlocução. Contudo, o espaço é dado como um plano mais abstrato do que o de *lugar*: nesse, referimo-nos a um acontecimento por sua dimensão imensurável e inusitada de sentido.

O espaço se dá, nessa perspectiva, por uma ideia pré-formada cujas ações serão desenvolvidas a partir de uma lógica pré-determinada. Um ambiente fixo e estático, diferindo da ideia de lugar. Lugar teria, em relação à concepção de espaço, outra configuração que não se apresentaria à parte das relações constituídas pelos sujeitos, mas sim, como elemento de composição das relações tecidas pelos sujeitos com o ambiente modificando-o e atribuindo-lhe novas configurações, movimento.

Conforme o autor (ibid), os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se. Nesse olhar de composição, a pesquisa constitui seus trajetos – movimento de um tempo singular que se instaura nos fluxos

produzidos num acontecimento – sem se limitar ao número de sujeitos participantes, quadros, portas, ventiladores ou metros quadrados, isto é, sem se restringir aos elementos físicos que compõem uma sala de aula, porém, no apreender como as relações, as interações dialogam num plano de movimento de tom *emocional-volitivo* produzindo a sala de aula como lugar em constante movimento, colorido, inusitado. Para Bakhtin (s/d, p. 51), o tom *emocional-volitivo*

[...] é um momento inalienável do ato realmente executado, mesmo do mais abstrato pensamento; na medida em que eu esteja realmente pensando nele, isto é, na medida em que ele seja realmente atualizado no Ser, torna-se um participante do ser em processo, onde nenhum pensamento seria pensado se não estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emotivo-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa.

Nesse sentido, Axt (2011b) nos apresenta a ideia de *acontecimento-lugar*. Segundo a autora, *acontecimento-lugar* difere de um *espaço* exilado do acontecimento temporal-histórico tanto quanto de um acontecimento temporal-histórico constituído *abstratamente* sem se localizar num espaço em que esteja “gravada” a “necessidade” de sua realização: “*acontecimento-lugar* se determinam mutuamente”, onde “tempo em escoamento e lugar concreto entrelaçam-se em um *cronotopo*<sup>11</sup>, sustentando o lugar do sentido, sentido em movimento, movimento em ação, produzindo trajetos, trajetos em processo de enredamento com emoções-sensações, produzindo imagens, imagens abrindo as portas à criação imaginativa” (AXT, 2011b, p. 100-101). Assim, o plano de pesquisa, a sala de aula, emerge como lugar de experiência e relações que não se restringem às dimensões mensuráveis e objetivadas *a priori*, entretanto, como lugar de fluxos ressonantes do ato de experimentar.

Assim, a pesquisa se instaura numa relação íntima de aproximação responsável, num encontro implicado entre *centros de valores*, num plano de misturas. Nessa perspectiva, que o ambiente escolar e, especialmente, a sala de aula emergem como lugares de fluxos de percepções e afecções tecidos pelos

---

<sup>11</sup> Esse conceito se refere a um equilíbrio entre as perspectivas de espaço e tempo em que Bakhtin se utiliza de empréstimos conceituais de outras áreas do conhecimento, a saber, da matemática e da teoria da relatividade, de Albert Einstein, de onde traz o conceito de cronotopo. Todavia, o ressignifica para compreender como ocorre discursivamente a indissolubilidade de tempo e espaço. Nessa nova acepção, tempo e espaço não são realidades abstratas como antes, mas sim realidades concretas, significadas pela cultura de uma sociedade (AMORIM, 2010, apud JUNIOR, 2013, s/p).

encontros, pelas relações entre o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim* – numa relação de sentidos constituídos nos e pelos sujeitos.

Encontros que produzem uma arquitetônica de pesquisa como plano de ressonâncias da interação entre sujeito e lugar, no qual esses se interconectam numa complexidade, no amálgama de elementos não mensuráveis (e, talvez, não nomeáveis) que emergem de modos singulares de perceber o tempo, a história e o espaço, compondo as dimensões do acontecimento.

Bakhtin, a partir dos romances de Goethe, mostra-nos a noção de acontecimento como componente essencial e irremovível, e não mais fragmentos de tempos determinados, mas um tempo *devenir*. “A noção de acontecimento adquire essencialidade única, unitária, geograficamente localizada, uma vez que o acontecimento é da ordem do humano, interfere no humano e na natureza justamente por ser geograficamente localizado” (DAVID, 2003, s/p).

Ao interagir e aproximar desse lugar de afecções, a pesquisa apreende a concepção de tempo e espaço no plano do acontecimento, diferentemente de algo cronológico e milimetricamente definido onde o sujeito obedece às normas universais de como agir. Mikhail Bakhtin (1997), no seu escrito intitulado *Estética da Criação Verbal* (ECV), discorre sobre esse movimento e efeitos que Axt (2011b) denomina de *trajetos-imagens*, esses emergem no campo da pesquisa como evidências de singularidades constituindo um desenho em permanente construção da relação entre *eu-outro* que comunicam (sinalizam) modos de existir.

Adentrar um campo empírico na pesquisa em educação é ato ético e político, de uma só vez, na medida em que: implica *trajetar trajetos-imagens* coletivos (não apenas individuais, de interesse do pesquisador); implica envolver-se com o *alter*, reverberando o que em educação é potência de criação; implica instigar no humano a sua humanidade, exercitando, no crescimento do humano, o crescer na relação *eu-outro* (AXT, 2011b, 111).

O *sentido* se apresenta, dessa maneira, como elo de encontro, de um todo arquitetônico que exige de mim uma implicação para com o *outro* possibilitando a interação. Sem sentido não há interação, mas sobreposição, relações hierárquicas e hegemônicas, isto é, intensifica-se o grau de determinação e previsibilidade. Numa relação produzida pelo sentido, emerge a responsabilidade do *eu* para com o *outro* produzida pelo meu olhar para com ele, e essa responsabilidade, no reconhecimento do outro, se difere de uma ação mecânica. Segundo Novaski (1993, p. 12):

Como são infindáveis as perspectivas desde as quais um assunto pode ser abordado, vemos aí então que a aprendizagem não termina nunca, o que torna perigosa, diria mesmo ridícula, a postura de quem se acha o dono do saber. Nesse particular vejo como é importante a arte de manter-se firme em posse todo aquele que quer ensinar-aprender, arte de manter-se firme em suas convicções sem ser dogmático, e respeitoso das convicções alheias sem ser subserviente.

É importante salientar que, a relação dialógica não cria (não produz novo ser, um novo planeta), contudo, (re)cria modos de relacionar-se com o que está posto. Portanto, o trabalho realizado em sala de aula não exclui os saberes que estão postos, mas estabelece uma relação singular, uma produção pelo reconhecimento de uma estrutura já dada, já estabelecida, como, por exemplo, o currículo. Tal reconhecimento não implica, de maneira alguma, em uma cópia ou uma reprodução fiel ao que está posto no documento.

Cada sujeito, numa relação que possibilite a atuação do Ser, apresentará um modo imensurável, inusitado de relacionar-se. A produção com o *outro* acolherá outras vozes, imagens, trajetos. Uma produção plurilíngue do/no acontecimento acolhendo séries espaço-temporais, e o exercício de compreender esse movimento instaura-se como elemento necessário para uma tessitura ético-estética na vida e no plano profissional, em especial, na prática docente. Ambos os planos não estão separados, se comunicam. Bakhtin (2010b) apresenta-nos a potência do plurilinguismo a partir da análise realizada sobre o romance, apontando indícios de abertura para a multiplicidade, pressupondo uma descentralização do plano semântico-verbal, reconhecendo “[...] a pluralidade das línguas nacionais, e principalmente, sociais, que tanto podem ser ‘línguas da verdade’, como também relativas, objetais e limitadas de grupos sociais, de profissões e de costumes” (BAKHTIN, 2010b, p. 164).

Essa concepção bakhtiniana se apresenta para nós como uma necessidade de se reconhecer a multiplicidade de lugares... de tempos. Cada aula, nessa perspectiva, se apresenta como um acontecimento em *devir*, em que os sujeitos tecem relações e (*d*)*enunciam* seu posicionamento, isto é, adentram o processo de atividade estética tensionada pelos *trajetos-imagens*, revelados nos enunciados dos outros sujeitos que ali, também, (*d*)*enunciam* seus recortes, suas afecções, suas realidades.

[...] a atualidade – tanto na natureza quanto na vida humana – se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distantes (BAKHTIN, 2010a, p. 228-229).

Há de se criar condições para a expressividade, para a criatividade de fluxos produzidos nas relações em sala de aula que acolham a diversidade e os modos em que os sujeitos se relacionam com o acontecimento, com o inacabado que implica numa atividade respon<sup>sá</sup>/di<sup>vel</sup>. Esse modo de pensar, viver e experienciar a sala de aula implica numa *in(ter)venção* (AXT, 2008) que se produz e acolhe velocidades imensuráveis, em que a sala de aula se organiza como um organismo vivo.

O ato de criar condições de aprendizagem inscreve-se como um movimento intimamente tecido à formação do professor. Este é mais um dos pontos que a pesquisa dialoga com o Projeto Civitas, o qual entende o professor como um sujeito que tem a sua prática como condição de inscrever-se como *sujeito situado* que reconhece o *outro*, a dialogicidade como plano da produção de conhecimentos e saberes.

A *in(ter)venção* adentra o plano da formação e da sala de aula de forma avassaladora, potente e plurilinguística, subvertendo e descentralizando a linearidade e a previsibilidade do fazer, compor a sala de aula. É o momento em que os sujeitos participantes entram em debate, produzem fluxos e novas vizinhanças tecidos ética-e-esteticamente pelo coletivo, transbordando os limites da recorrência do “mesmo”.

Para Bakhtin (2010b, p. 164), o plurilinguismo apresenta-se como uma revolução radical nos destinos do discurso humano que implica diretamente na *consciência linguística* do sujeito. Ele se revela como elemento participante da interação dialógica ao apresentar indícios do encontro de consciências participativas que não coincidem (*d*)*enunciando* trajetos únicos, a unicidade do Ser-em-evento.

É preciso que o plurilinguismo invada a consciência cultural e a sua linguagem, que lhe penetre até o núcleo, que relativize e prive do caráter ingenuamente irrefutável o sistema básico da ideologia e da literatura. [...] Uma participação substancial nas culturas e nas línguas de outrem (uma não é possível sem a outra) acarretará inevitavelmente o desmembramento das intenções e da linguagem, do pensamento e da linguagem, da expressão e da linguagem (BAKHTIN, 2010b, p. 165-166).

Cada enunciado é um acontecimento, e a sala de aula um *lugar-rede* conectado aos mundos e às realidades, dando materialidade ao que Bakhtin

denomina como *Dialogia*. A sala de aula se apresenta como um lugar produzido pelos atravessamentos das consciências participantes, cotidianos, vozes e sua porosidade em relação aos modos de interpretar o mundo. Ela não se produz enquanto lugar, estando isolada, isto é, não localizada na realidade do Ser, elemento que a delinea, também, como um enunciado atravessado por vozes, séries espaço-temporais, como acontecimento, no qual elementos (imagem, vídeos, fotografias) se transfiguram como enunciados que tensionam, se atravessam apresentando aberturas dialógicas, redes, fluxos para o *acontecimento-aula* que emerge de um híbrido entre algo constante, que se repete, e aquilo que lhe escapa, isto é, no vazio que é preenchido pelos fluxos, afecções tecidas pelo inusitado.

Nesse âmbito, propomos *intervenção* como *in(ter)venção*, em que o aspecto estático, ou de posse ou permanência, se dilui em tensão com o aspecto processual, singular, histórico que caracteriza este ato-evento no âmbito do Ser em processo (AXT, 2011a, p. 51).

Assim, a sala de aula acontece de modo singular, imensurável, cuja vida dialóga com pontos de vista numa tessitura de atos. Atos potencializados pela *in(ter)venção*, a qual se instaura como método de intervenção na sala de aula (em oposição à exposição, por exemplo), como modo de interagir com as crianças, como estratégia de ensino-aprendizagem, em sintonia com o compromisso, com a emergência das vozes infantis, a produção de sentido, o investimento no inusitado dos sentidos, abrindo as portas do pensamento à imaginação, à invenção.

## 5.1 QUANTOS ABC'S EXISTEM?

*E numa bela manhã, muito cheia de certeza, afirmei:*

**Professora:** – *Então turma, quando alguém se referir ao termo ABC, abecedário, alfabeto... ele ou ela estará se referindo a estas letrinhas, códigos que fazem parte da nossa escrita...*

**Aluno 1:** – *Profe, quantos ABC's existem?*

**Professora:** – *Existem vários códigos que auxiliam na comunicação de vários povos, mas ABC's?*

*De certo, fiquei sem palavras para responder a tão inusitada pergunta... meu pensamento percorreu todos os trajetos então realizados, e nada emergia como resposta. E, imediatamente, transferei a resposta para o aluno. Por que você está me perguntando isso?*

**Aluno 1:** – *Por que eu vi passar na televisão que existe o ABC paulista. Daí quando você falou em ABC, você não falou do ABC Paulista.*

**Professora:** – Muito bem lembrado! Alguém sabe o que é o ABC Paulista?  
Olhares desconfiados me olhavam como se perguntassem: será mesmo que existe um ABC Paulista? Será que tem o ABC Gaúcho?  
Sentei com a turma e comecei a explicar que o ABC Paulista é uma região do estado de São Paulo (visualizando no mapa nacional), e que as cidades que compõem essa região (Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema e outras) tinham uma certa relação com as letras do nosso alfabeto. E, não muito convencida com a explicação, uma aluna pergunta:  
**Aluno 2:** – É de lá que veio o Lula?  
**Professora:** – Sim.  
E assim, nossa aula acontece, na qual todos os alunos relatam sua experiência com o alfabeto.  
(Trecho do diário de bordo da pesquisadora, em 17 de agosto de 2010)

Essa aula havia sido planejada como revisão do primeiro trimestre, em que problematizamos e trabalhamos a forma de classificação do alfabeto – vogal e consoante, bem como a apresentação de diversas nomenclaturas dadas ao código: alfabeto; abc; abecedário e etc.

Inicialmente, revisitamos alguns trabalhos já realizados em sala (títulos de textos, nomes dos alunos, nomes de materiais da sala de aula e etc.). Utilizamos um alfabeto móvel em que algumas letras eram selecionadas e classificadas (como vogal ou como consoante). Quando percebi que as crianças estavam “compreendendo” a atividade, afirmei: – *Então turma, quando alguém se referir ao termo ABC, abecedário, alfabeto... ele ou ela estará se referindo a essas letrinhas, códigos que fazem parte da nossa escrita...*

De certo, aquela pergunta deslocou toda uma previsibilidade da ação que obedecia a um ritmo cadenciado pela fala “planejada” da professora e conduziu para um lugar outro, não previsível, para um movimento responsável e implicado onde o sujeito se apresenta na relação como sujeito situado, bem como “introduz” no discurso monológico, o diálogo. Movimentos que percebemos na sua fala:

**Aluno 1:** – Profe, quantos ABC's existem?

[...]

**Aluno 1:** – Por que eu vi passar na televisão que existe o ABC paulista. Daí quando você falou em ABC, você não falou do ABC paulista.

A professora confirma a afirmação do aluno e apresenta para os demais alunos, utilizando-se de um mapa com a localização do ABC paulista e as cidades que o compõe. E se depara com uma nova pergunta: É de lá que veio o presidente Lula? Seguem-se uma série de questões o que, de certo, evidencia a iminência de múltiplas vozes.



O que me chama a atenção nesse acontecimento é a previsibilidade de uma ação planejada e, provavelmente, monológica, na qual a professora utiliza-se de linguagens já pré-estabelecidas para confirmar sua explanação é desviada. A fala monológica da professora é revelada no relato de como a atividade fora iniciada... utilização de um alfabeto móvel, a utilização de exemplos relacionados aos nomes dos alunos e etc.

Porém, quando se instaura um ato imprevisível, cuja linearidade do discurso da aula é atravessada por um enunciado que desvia um ritmo/procedimento para outro lugar poroso, da dúvida onde a imagem da professora como “detentora do saber” se desfaz, há um ato de abertura para os fluxos, sentidos ali tecidos que se revelam quando a professora se permite escutar e aproximar-se do lugar de onde o aluno fala, reconhecendo-o como *consciência participante* naquele acontecimento.

Evidencia-se a instauração do *ato ético*, por meio da empatia exercida pela professora, como ato de perceber e aproximar-se do trajeto *em-acontecendo*, produzido pelo sujeito (aluno), reconhecendo-o como um *sujeito situado*, como *autor-criador* na medida em que propôs uma nova relação, uma nova vizinhança. Esse reconhecimento favorece, isto é, cria condições para que outros sujeitos (os alunos e até mesmo a professora) apresentem perspectivas diferentes sobre a temática e, tacitamente, séries temporais num exercício de localizar-se, ao mesmo tempo, de experienciar trajetos e linguagens outras.

Eis que se apresenta, nesse plano finito, de partes e papéis bem limitados, o *inusitado*, o *acontecimento* tecido pelo implicar-se dos sujeitos. Implicar deriva do latim *implicare* que emerge, aqui, no sentido de *dobrar-se para dentro*, produzindo uma tensão em torno de um mesmo objeto que tece elementos inusitados que dialogam.

A responsabilidade ao outro compõe aquele lugar até então tecido por uma forma monológica, pré-estabelecida, sinalizando novas vias de conceber o outro.

Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro de minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável (BAKHTIN, s/d, p. 35).

E, na instauração do *implicare*, emergem atos singulares de se relacionar com o discurso dado. É eventicidade do Ser em devir, em acontecendo, em evento. Nesse sentido, Axt (2011a, p. 52) afirma que:

[...] estar o *um* em relação com o *outro*, contrapor-se o *um* nesta relação com o *outro*, implica crucialmente compreender o outro, ser capaz de, num ato de *auto-renúncia* provisória, abandonar seu próprio lugar perspectivado, para num movimento radical de aproximação desse outro centro de valores, ver, ouvir, sentir as intensidades que o afetam: é poder, pela *empatia*, deixar-se afetar pelo que afeta o *outro*, num determinado momento. E, pela *empatia*, ao mesmo tempo responder ao *outro* (e a si mesmo) afectivamente, responsabilizando-se por esta relação de mútua afetação.

E completa:

Nesta linha, desde o seu lugar histórico e único, chegar ao *outro*, pela empatia, pode também ter o sentido de *ler* o outro (autor) e *aprender* com o outro – ler seus conceitos e aprender com suas intensidades nas quais os conceitos estão envolvidos; é também escutar o outro nas suas intensidades, registrar a sua voz enquanto pensa e expressa a sua verdade, no seu movimento de produzir uma verdade. Pois que as verdades de cada *um* estão inelutavelmente ligadas e comprometidas com este lugar histórico e único que *um* busca realizar em sua unicidade-eventicidade, e que o ato ético da empatia busca compreender em suas intensidades e também, é claro, em suas extensões. É neste sentido que as verdades do *um* e do *outro* estão em relação, interpenetram-se, contagiam-se mutuamente... (AXT, 2011a, p. 52).

As miscelâneas ainda não acessadas pela professora começaram a compor um movimento imprevisível, as quais sinalizaram a potência da interação dialógica, por uma forma arquitetônica composta pelos sentidos e afecções implicadas, e não pela universalidade de valores, em que a sala de aula se instaura, também, como *sistema de vida e de viver*.

O que temos é um sistema de vida e de viver onde adaptação não significa repetir as respostas que são exigidas pelas condições ambientais, mas sim replicar, ou seja, aproveitar as vantagens, neutralizar os inconvenientes, construindo uma máquina distinta das condições ambientais ainda que ambas se componham mutuamente (BERGSON, 1964, p. 88). No fim das contas, temos um "monstro" – que é a composição do sistema – uma instalação contínua, que nada mais é do que efeito da alquimia existente nesta relação entre o vivo e o viver num ambiente (KREUTZ; AXT, 2003, p. 321-322).

E como lugar de relações não finitas, multiformes e coloridas no encontro, como desdobramentos de cronotopos singulares, únicos.

A relativização da consciência lingüística, na sua participação essencial na multiplicidade e na diversidade sociais das linguagens em transformação, a oscilação das intenções semânticas e expressivas, dos desígnios dessa consciência entre as linguagens (igualmente interpretadas e objetivadas), a inelutabilidade para ela de um falar indireto, restritivo, refrato, tudo isso constitui os postulados indispensáveis da autêntica bivocalidade do discurso em prosa literária. Essa bivocalidade é pré-descoberta pelo romancista na diversidade viva de línguas e linguagens que a envolve e que alimenta a sua consciência, e não é criada sobre uma polêmica superficial, individual e retórica com os indivíduos (BAKHTIN, 2010, p. 129).

E emerge dessa relação um conceito que, intrinsecamente, conecta o acontecimento à autoria, ao inacabamento, sendo constituído não por uma única perspectiva, ao contrário, sendo sempre outra, composta pelo amálgama de tempos-espacos, de autoria que apresenta formas para pensar a sala de aula por via do dialogismo. Sendo assim, o estilo, enquanto indício de autoria decorre, sobretudo, de um investimento do sujeito que, na função de um projeto discursivo, particulariza as ações que o constituem autor de seu discurso naquele gênero discursivo (RIBEIRO, 2006, s/p).

O inacabamento está amalgamado em tempo e espaço únicos, nos quais o sujeito recorta e adentra esse “retrato”, compondo um modo singular de interpretá-lo e os diversos recortes tecidos a partir do encontro de *um* com o *outro* que revelam a infinitude de relações e dimensões em devir, tecidas pela atividade estética do sujeito, o que Machado (2010) denomina de *arcabouço estético*.

Se, por um lado, o inacabamento imprime em seu discurso a dimensão semiótica de um discurso em devir pela interação com o discurso do outro, por outro abre para a emergência da multiplicidade dos pontos de vista que constrói o inacabamento como mundividenciados sistemas de ideias humanas na cultura (MACHADO, 2010, p. 83).

E afirma que:

Inacabamento é assim o princípio estético a partir do qual é possível considerar a *poiesis* do dialogismo como campo conceitual da estética bakhtiniana e do modelo artístico do mundo. Não se limita, portanto, ao livro de Dostoiévski, mas pode ser dimensionado nos diferentes campos por onde transitaram suas inquietações (MACHADO, 2010, p. 84).

Nessa experiencição, muitas questões surgiram em torno da produção coletiva dos sujeitos. E esse exercício implica no adensamento, no acolhimento e na inscrição de novos contextos que dialogam e evidenciam a implicação dos sujeitos em sala de aula, a responsabilidade *para* implicações que nos apresentam indícios

do Ser como um sujeito relacional, o qual atua na arquitetônica de si, tecida na experiência de um mundo real concreto, produzida nas relações do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para- mim*.

A potência do dialogismo e o fenômeno da plurivocalidade tecem dimensões imensuráveis, indiciando novas interpretações ético-estéticas de ver, de fazer e ser no mundo, compostos na relação com o já instituído. Analisar a forma de algo – um objeto “acabado” – é compreender os eus, os movimentos constitutivos – isso é a forma artística que se diferencia pelos padrões definidos de uma forma objetiva.

Mas, um ponto interessante é trazer a problematização realizada por Bakhtin sobre a arte e sua constituição estilística, transpondo-a para a educação, na qual o autor sinaliza a heterogeneidade de linguagens, de forma, de material e de conteúdo como plano real da produção artística tecida pelos sentidos, pelas afecções. Elementos constituintes do devir arte. Essa abordagem nos ajuda a adentrar a necessidade de cada um (a professora, a pesquisadora, a criança) para desenvolver um estilo ao se apropriar da palavra alheia, que foi o que as crianças tentaram: procuraram se apropriar da noção de ABC, imprimindo-lhe outras tonalidades, tornando-a polissêmica e polifônica. Onde a polissemia acolhe a diversidade dos sentidos atribuídos a um conceito (ABC paulista, ABC como código e etc.) e a polifonia emerge como plano de tessitura tensionado por contextos históricos, culturais, políticos revelando vozes heterogêneas.

Por isso:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva.

[...]

A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo (BAKHTIN, 2010b, p. 100).

E o exercício de compreender e acolher o *outro* como parte integrante do movimento singular e diverso que é a vida para cada sujeito, o *eu*, é o que nos move apesar das adversidades e dos atravessamentos redutores.

## 5.2 NA IMAGINAÇÃO TUDO PODE!

[...] **Professora:** – Olá pessoal, vamos nos organizar para começarmos nossa aula?  
– Hoje teremos coisas interessantes, mas deixo com vocês!  
A turma se ajeita, arruma as classes e se posicionam para professora...  
**Professora:** – Vou começar... Título do texto1: RINO...  
– Modo de usar, ou seja, posologia... indicado para...  
E a leitura acontece! Antes que a mesma findasse, dedinhos já estavam levantados... Expressões de desconfianças estavam na maioria dos rostinhos. Não suspirei! Tirei outro texto da sacola e continuei:  
**Professora:** – Título do texto 2: “A LEBRE E A TARTARUGA”...  
Algumas faces já expressavam sorrisos. Eu permanecia naquele mundo... no mundo da fantasia! Continuei a leitura... a turma estava inquieta e, ao finalizar as leituras, me calei. Aquele dedinho desde o meio da primeira leitura permanecia no alto... ele continuava ali, inquieto!  
**Professora:** – Fala, meu amor!  
**Aluno 1:** – Profe, você leu dois textos diferentes e foi muito engraçado!  
**Professora:** – Por que engraçado?  
**Aluno 1:** – Porque um fala do real e o outro da imaginação!  
**Professora:** – Real e imaginação? Por que você acha isso?  
**Aluno 1:** – Porque um a gente tem que fazer como ele manda, as pessoas respeitam muito, é da vida real.  
E um colega interfere o enunciado do aluno 1.  
**Aluno 2:** – É tão verdadeiro que até passa na TV: “Antes de tomar o remédio, leia a bula!”  
**Aluno 1:** – Mas, eu gostei muito do texto da imaginação!  
**Professora:** – Por quê?  
**Aluno 1:** – Porque na imaginação tudo pode, a gente inventa, faz o que está na nossa cabeça... a lebre fala, a tartaruga fala. É muito legal!  
[...].  
(Trecho retirado do diário de bordo da pesquisadora, em 17 de agosto de 2011)

Como trabalhar gêneros textuais sem limitá-los a um único material, única forma e único conteúdo? Como tecer sentido com o que já está dado? No exercício de propor uma in(ter)venção, a professora revisa o conteúdo a ser apresentado, mas, ao invés de detalhar todas as normas e a categorização que envolvem uma das interpretações referentes à temática de gêneros textuais, ela seleciona dois textos: uma fábula e uma bula para inquietar, lançar pistas. E inicia a aula com uma leitura bem humorada, catártica! A inquietação se instaura na sala de aula e, ao finalizar as leituras dos textos, inscreve-se um sentido inusitado entre o real e o imaginário...

**Aluno 1:** – Profe, você leu dois textos diferentes e foi muito engraçado!  
**Professora:** – Por que engraçado?

A necessidade de conhecer o outro alimenta um ativismo no qual se inscreve a responsabilidade.

**Aluno 1:** – *Porque um fala do real e o outro da imaginação!*

**Professora:** – *Real e imaginação? Por que você acha isso?*

**Aluno 1:** – *Porque um a gente tem que fazer como ele manda, as pessoas respeitam muito, é da vida real.*

Assim, constitui-se uma tensão no diferir de trajetos e imagens que constituem, dialogam, movimentam o acontecimento num revelar o modo pelo qual me relaciono e experiencio o *outro/Outro* – elementos, enunciados, conceitos – que circulam no nosso cotidiano

Nesse contexto, o real se apresenta num plano finito/conceitual a ser seguido, e o plano da imaginação apresenta-se como um plano da autoria. A bula se apresenta como uma realidade irrefutável, como uma verdade formulada de um lugar ao qual desconheço e sou desconhecido, e a imaginação é o lugar no qual me reconheço, onde estou autorizado. E a fábula se apresenta, aqui, como plano dialógico, permitindo a participação ativa do autor/criança, no qual ele produz uma leitura de mundo a partir de seus desejos, de sonhos, de sentidos... de um iMAGInAr!

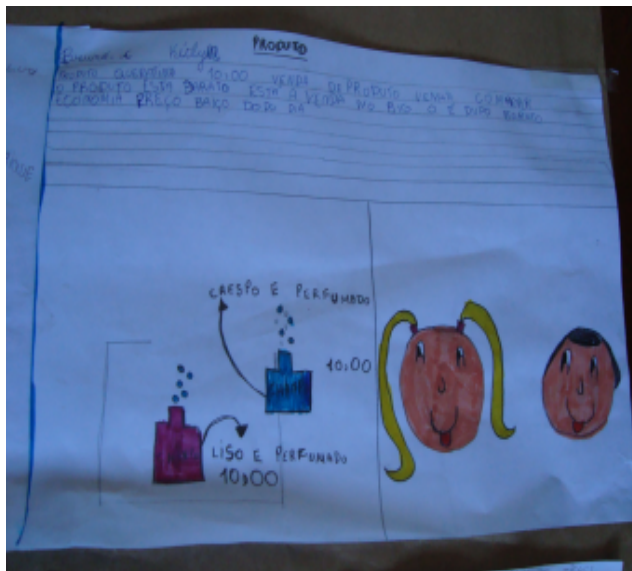
O acontecimento descrito evidencia o *ativismo* dos sujeitos na relação com o *outro*, numa relação ética, produzindo modos de interação e composição a partir de sua realidade, materializando as ideias atribuídas àquele acontecimento. O que é real? O que é imaginação? Como esses planos se tecem e compõem o mundo da vida? São questões e sentidos adensados, misturados, experienciados...

Tempos, lugares, historicidades, somos seres produtores de histórias, de imagens, memórias inscritas num tempo sempre presente, memórias que alimentam um trajetar, a escrita na página ainda intocada talvez esteja nesse plano de misturas, autorias, o sentido da minha prática docente, do ato de pesquisar, de realizar-se. Mundos únicos, potentes, relacionais, o que pode evidenciar o pensamento?

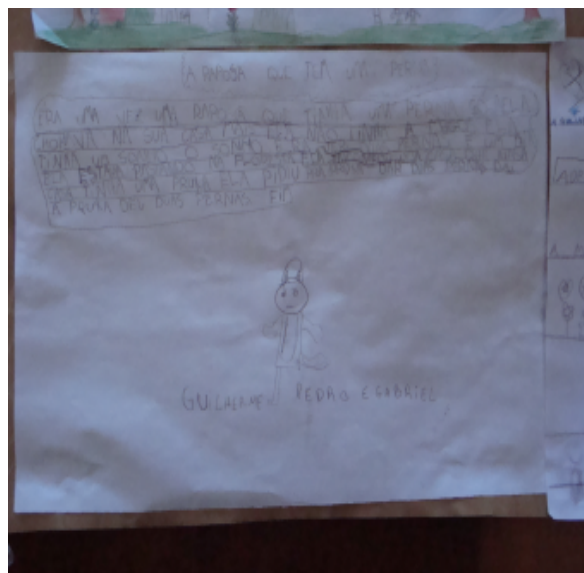
Há que experiência em sala de aula como lugar real de (des)encontros, lugar imensurável, isto é, de aberturas potentes, em que o aprender se revela como ato do *sujeito situado* propositor de leituras singulares diferindo de uma homogeneidade, de um único modo de pensar, agir, ser. E seguimos a aula, produzindo textos e

discutindo como eles se revelam e como se inscrevem nas diversas situações do cotidiano, bem como a apresentação de outras interpretações referentes aos gêneros textuais.

A seguir, algumas produções dos alunos utilizadas para a discussão. O trabalho foi realizado em dupla, em que cada uma decidiu que gênero textual abordar e depois apresentava e justificava a escolha.



**Ilustração 1: Atividade em aula e em dupla.**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.



**Ilustração 2: Atividade em aula e em dupla.**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.



**Ilustração 3: Atividade em aula e em dupla.**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.

### 5.3 VOCÊS NÃO PODEM FAZER ISSO COMIGO!

Trabalhar sobre a Revolução Farroupilha é sempre um aprendizado, pois, é um debruçar sobre uma cultura (culturas) ainda recente para a professora, natural do nordeste do Brasil.

Após discutirmos a simbologia (culinária, bandeira, hinos, moedas, vestimentas, cumprimentos e etc.) em torno do que foi a Revolução Farroupilha e de alguns registros produzidos pela imprensa, das contradições (Batalha dos Porongos), decidimos vivenciar através de um café colonial realizado em sala práticas características desse acontecimento, pois entendemos (o coletivo) que o experienciar se apresenta como o exercício ético, de aproximação com o *outro/Outro*.

Selecionei algumas músicas tradicionais com a ajuda da turma, estávamos em festa, regada a cucas, chimarrão, danças, enfim... eu estava ali como “aprendente”.





**Ilustração 4: Atividade de Café Colonial**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.



**Ilustração 5: Compartilhando o "chima".**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.



**Ilustração 6: A prenda e o chimarrão**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



**Ilustração 7: O bailão**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012.

Enquanto acontecia nosso café colonial, todos os alunos da escola foram convidados pela comissão organizadora para prestigiar uma programação de culminância da Semana Farroupilha na quadra da escola.

Após tocar o sinal, organizei a turma e descemos para a quadra. Todos sentados. Os responsáveis deram início ao evento. Logo meus alunos me chamaram:

– *Profe, a gente também quer participar!*

– *Mas, como? A gente não programou nada! De certo, eu estava assustada e apreensiva!*

– *A gente sabe profe, deixa!*

Eu não tinha coragem de negar aos alunos mas também estava insegura de expô-los para toda a escola. Enfim, falei com a coordenadora pedagógica para apresentarmos uma dança no final, já que o evento foi planejado em dois momentos: antes e depois do recreio.

Após o término do primeiro momento, fomos para a sala e ensaiamos a nossa “emergente apresentação”, enfim, os alunos apresentaram a atividade de dança. A seguir, algumas fotos da apresentação:



**Ilustração 8: Início da apresentação.**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



**Ilustração 9: Apresentação**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



**Ilustração 10: Continuação da apresentação.**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012

Reconhecendo-se como um *coletivo situado* e parte integrante desse contexto, os alunos adentraram um acontecimento e atuaram nele como sujeitos, que se reconhecem como participantes ativos e têm a sala de aula, mas também, a escola, como lugar, modificando uma ação pré-determinada e, até certo momento, imposta a todos os sujeitos da escola, como agenda e horários definidos.

Essa experiência dialoga com o que Bakhtin nos apresenta e o que já foi colocado nesse escrito, que o mundo real é o mundo no qual me realizo. Dessa

maneira, a escola se faz dialógica, e esse ato coletivo me inquieta e me faz refletir, permanentemente, o estar, o fazer-compor a Educação, ao mesmo tempo em que provoca na escola e nos gestores o fazer-compor a Escola. Primeiro, o acolhimento, pela professora, do inusitado reconhecendo a potência dos fluxos em-acontecendo como plano do aprender e pelo movimento estético, por parte dos alunos, dando acabamento ao acontecimento. O modo pelo qual os sujeitos se posicionaram ética-e-esteticamente proporcionou o fortalecendo do vínculo do coletivo. Depois, um novo acolhimento do inusitado tanto pela professora, quanto pela escola, na confiança no fazer das crianças vinculando conteúdo de história à realização de vida no cotidiano.

#### 5.4 O TEMPO NÃO PARA, ENTENDE? O TEMPO É INFINITO!

**Bruno:** – O tempo... tem gente que diz que o tempo é infinito, né?

**Professora:** – Você acha também que o tempo nunca para? É?  
E como... Dá um exemplo pra gente, Bruno.

**Bruno:** – Tá!

**Vitória:** – Ô sora, o tempo para!

**Bruno:** – Tempo tem 24 horas...

**Professora:** – Peraê, o tempo para por quê?

**Vitória:** – Por que que nem um dia!

**Bruno:** – O tempo vai parar quando vir o apocalipse!  
Risos! [...]

**Vitória:** – Por que que nem hoje é segunda. Não vai ser quinta, sexta, sábado, domingo e não vai vir um monte de dia só num dia.

Parar pra ser só um dia!

**Professora:** – É?

**Vitória:** – Só segunda!

**Professora:** – Hahã.

[E várias vozes ao mesmo tempo.]

**Professora:** – Peraê! Ele para...

**Ana:** – Hoje vai ser o mesmo dia e... não vai ser outro dia junto.

**Bruno:** – Eu vou dar um exemplo, gente!

**Professora:** – Então, vamos ver ali...

**Bruno:** – Alguém sabe...

**Professora:** – O Bruno vai dar um exemplo, vamos ver isso!

**Bruno:** – Um dia tem 24 horas! Vinte e quatro, tá, Vitória! UPA  
[Unidade de Pronto Atendimento, conhecida das crianças] 24 horas.

O UPA para? Não vai por que vai estar rodando!

Vai tá rodando. 24 horas segunda, 24 horas terça, 24 horas,  
por isso o tempo não para, entende? O tempo é infinito!

**Professora:** – E aí, Vitória? Será que o Bruno te convenceu?  
Risos!

**Professora:** – Pra você será que para segunda, parou. Para? O relógio?

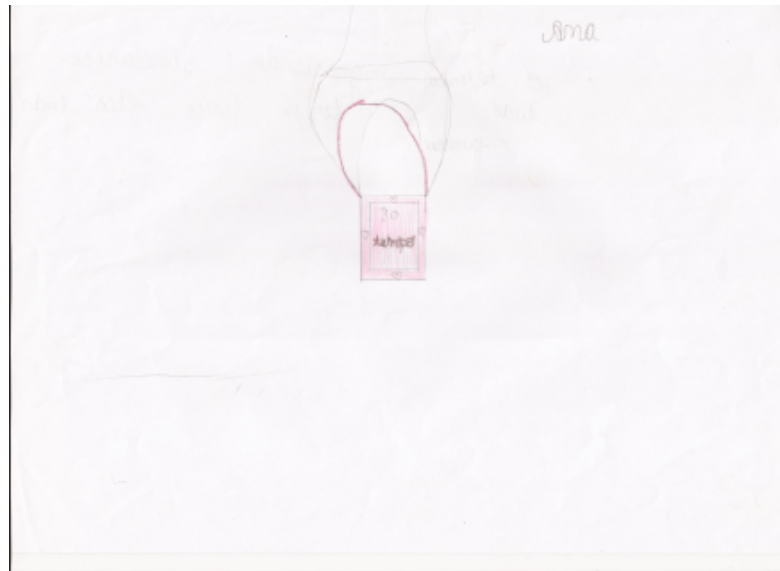
**Bruno:** – Olha...

**Professora:** – Para o tempo?

**Bruno:** – *Gente! Ô gente! Cada dia tem um tempo, né?*  
(Trecho de transcrição de áudio, gravado em 9 de outubro de 2012)

Medidas de tempo era o conteúdo programado. Um dos conteúdos elencados como fundamentais para a compreensão dos sujeitos sobre as representações sociais que atravessam práticas do nosso cotidiano. Inicialmente, fora pensada a apresentação de alguns instrumentos (relógio, cronômetro, calendários e etc.), mas, ao adentrar a sala de aula, surgiu uma dúvida na professora: *Como trabalhar a noção de medidas de tempo se eu não sei o conceito de tempo?*

Assim, todo o planejamento fora (re)configurado... abre alas para o inusitado! Muitas interpretações foram surgindo, e percebemos o quanto o conceito de tempo é plural. Inicialmente, a professora propôs aos alunos a apresentação de um desejo/imagem no/na qual ele/a relacione o conceito de tempo.



**Ilustração 11: Trabalho sobre o tempo.**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



**Ilustração 12: Trabalho sobre o tempo**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



**Ilustração 13: Trabalho sobre o tempo.**  
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



**Ilustração 14: Trabalho sobre o tempo.**  
 Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



**Ilustração 15: Trabalho sobre o tempo.**  
 Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012

Percebemos nesse momento, o exercício ético da professora no intuito de colher indícios, imagens produzidas pelos alunos sobre a temática problematizada pautada numa prática teórico-metodológica que provoca no outro um movimento de *responsabilidade*, já que a proposta se apresenta num plano não finito a ser preenchido, estabelecendo uma interação dialógica com o(s) outro(s). Um ato, o qual Axt (2008; 2011) denomina de *in(ter)venção*:



[...] onde o intervir é movimento de criação em ato, se faz único e irreversível, inscrevendo-se no plano de produção de um contexto para o qual foi inventado. Estamos nos referindo a um processo de devir, um trajeto/pesquisa em se fazendo constantemente (AXT, 2008; 2011 apud MARQUES et al. 2011).

O ato de *in(ter)venção* imbrica-se à prática pedagógica no sentido de acolher a potência dos enunciados como indícios de um trajetar que apresenta velocidades singulares tecidas pela consciência participativa do Ser e da vida social. Modo esse que subverte e descentraliza a linearidade e a recorrência de imagens fixas, demarcadas. Eis a questão apresentada: Quando falamos sobre tempo, qual imagem vem a sua cabeça?

**Ana:** – *Aqui eu fiz aquela coisa que marca o tempo quando uma pessoa está correndo com a outra, tá competindo com outra pessoa.*

**Raquel:** – *Aqui nesse quadradinho eu desenhei uma chuva. Aqui eu desenhei um sol. Aqui uma nuvem. Aqui a noite!*

**Guilherme:** – *Hã... Eu desenhei... é... desenhei hã... a gente aproveita o tempo pra brincar.*

**Daniel:** – *Eu desenhei o sol, quando não tá chovendo a gente brinca na rua. Quando dá chuva, a gente brinca dentro da sala. Quando dá sol, eu lembro de ir para a quadra. O coração é quando a gente gosta de outro e aqui...*

**Vitória:** – *Desenhei chovendo, desenhei um dia que dá pra ir no “shop”, e o almoço em família.*

**Eduardo:** – *Aqui eu fiz que tá chovendo e as flores nascem. E aqui eu fiz que a chuva deixa todos os rios cheios.*

As noções de tempo apresentadas pelas crianças variam, sinalizando contextos, espaço-temporais, envolvendo o que vivenciam no cotidiano da vida concreta, no qual se encaixam fenômenos da natureza, e enquanto relações sócio-históricas que revelam o tempo não como uma dimensão mensurável delimitada pelas medidas de tempo, mas também como dimensão do acontecimento. Essa interpretação se revela a partir das imagens produzidas pelos alunos, em que cada enunciado que acompanha o desenho – produzido pelo sentido, pela afecção – constitui-se como lugar singular de produção de si e de socialização do homem. Para Santos Filho (2012, s/p), “[...] o signo sempre é a expressão ‘visível’ de um ‘eu’”. O que é visível nos enunciados dos alunos.

A diversidade de concepções gera uma tensão quando revelada a plurivocalidade em torno da temática, inquietando o sujeito a compreender o outro a partir do lugar desse outro e, num momento de *refratação*, tecer esteticamente um híbrido e a percorrer áreas do pensamento ainda não aradas. Movimento que percebemos nos enunciados a seguir:

**Bruno:** – O tempo... tem gente que diz que o tempo é infinito, né?  
**Professora:** – Você acha também que o tempo nunca para? É?  
 E como... Dá um exemplo pra gente, Bruno.  
**Bruno:** – Tá!  
**Vitória:** – Ô sora, o tempo para!  
**Bruno:** – O tempo tem 24 horas...  
**Professora:** – Peraê, o tempo para por quê?  
**Vitória:** – Por que que nem um dia!  
**Bruno:** – O tempo vai parar quando vir o apocalipse!  
**Risos!** [...]  
**Vitória:** – Por que que nem hoje é segunda. Não vai ser quinta, sexta, sábado, domingo e não vai vir um monte de dia só num dia. Parar pra ser só um dia!  
**Professora:** – É?  
**Vitória:** – Só segunda!  
**Professora:** – Hahã.  
 [E...várias vozes ao mesmo tempo.]  
**Professora:** – Peraê! Ele para...  
**Ana:** – Hoje vai ser o mesmo dia e... não vai ser outro dia junto.

A aluna Vitória estranha a afirmação do Bruno quando esse diz que o tempo é infinito. Talvez, ela nunca tivesse pensado sobre o tempo a partir desse ponto de vista, mas como algo demarcado. Desse modo, a plurivocalidade no diálogo apresenta a potência do encontro em que os enunciados não se anulam, não se sobrepõem, apresentando-nos a uma *estilística sociológica* que:

A dialogicidade interna do discurso [...] exige a revelação do contexto social concreto, o qual determina toda a sua estrutura estilística, sua “forma” e seu “conteúdo”, sendo que os determinam não a partir de fora, mas de dentro; pois o diálogo social ressoa no seu próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam eles de “conteúdo” ou de “forma” (BAKHTIN, 2010b, p. 106).

Estão numa equipotência dialógica, a qual “desarma” a sobreposição de *um* sobre o *outro* numa tessitura arquitetônica produzida na experientiação da vida social que percorre os *lugares de discursos*, modos pelos quais os enunciados são elaborados e apresentados socialmente.

Ao discorrer sobre a obra de Rabelais (os quatro primeiros livros), Bakhtin (2010) aponta que o romance rabelaisiano se produz num *entre-lugar*, na combinação entre o instituído como verdade e a produção desse a partir da experientiação do sujeito.

Trata-se de uma ligação particular do homem e de todas as suas ações e peripécias com o mundo espaço-temporal. Assinalaremos esta relação particular como uma adequação e uma proporcionalidade direta dos graus qualitativos (“valores”) às grandezas (dimensões) espaço-temporais (BAKHTIN, 2010b, p. 282).

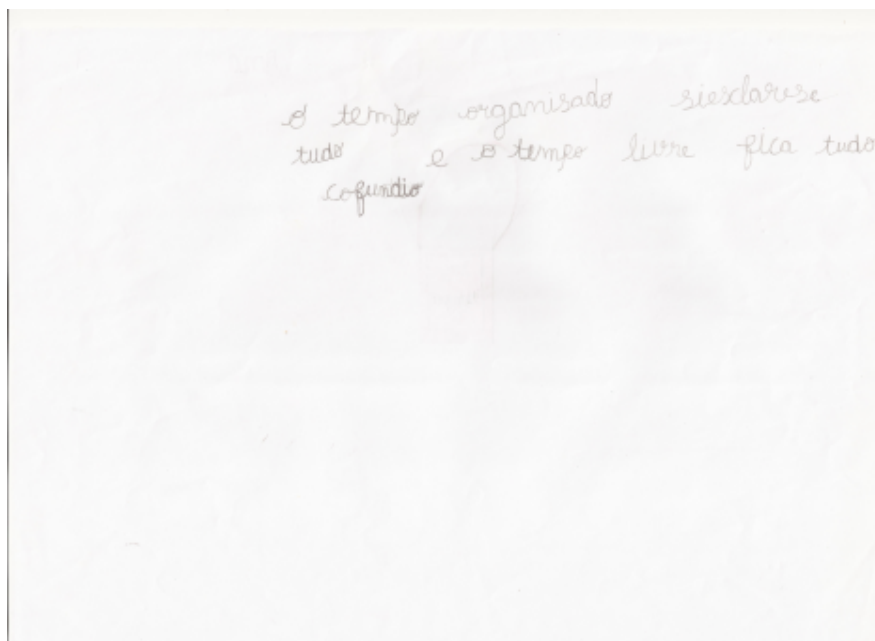
[...]

Esta combinação de problemas polêmicos e positivos – problemas de purificação e reconstituição do mundo real e do homem – determina as particularidades do método literário de Rabelais, a originalidade do seu realismo fantástico. A essência do método consiste principalmente na destruição de todos os laços e *vizinhanças habituais*, das coisas e das ideias, e na criação de vizinhanças inesperadas, de ligações inesperadas [...] (ibid., p. 283-284).

A cada enunciado abre-se uma série insólita evidenciando novos lugares, novos cronotopos que revelam a *eventicidade do Ser* em *devir* imensurável e infinito projetado num plano heterogêneo e, ao mesmo tempo, articulado pelo sentido, pelo *ativismo do sujeito situado*. E, a cada enunciação, a entonação revela um *todo arquitetônico* do sujeito produzido na relação, no encontro (cf. áudio). O ato de enunciar, aqui, em especial, se dá pela verbalização, contudo, compartilha-se a compreensão de que o falar do corpo não se resume à linguagem falada/escrita, mas o corpo como um *todo verbo*.

De certo, o exercício constante e implicado pelo qual adentramos a sala de aula contribui para revelar indícios de um ativismo do sujeito como *autor-criador* de pensamentos inusitados e/ou inventivos, onde cada *consciência participativa* apresenta-se como um núcleo possuidor de “tentáculos”, os quais acessam lugares e revelam mundos. Isto é, apresentam uma riqueza de detalhes tecendo a sala de aula num lugar *plurivocal, processual, feiticeiro e aitoral* alimentado pelo encontro ético-estético, em que experienciamos estilos, formas, conteúdos, materiais... imagens vivas.

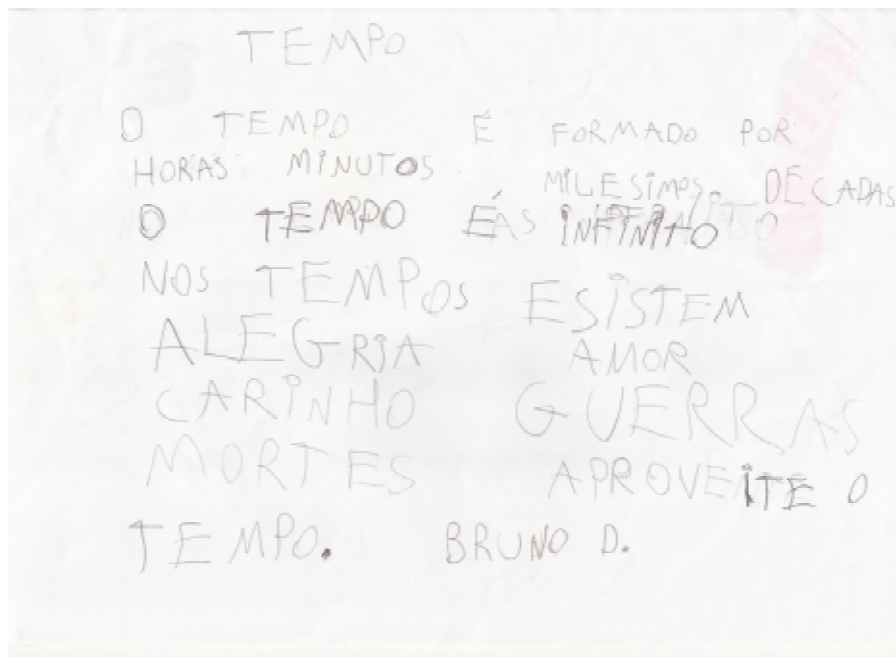
Dessa maneira, nos indagamos: *qual o sentido de medir o tempo?* Chegamos à conclusão de que as medidas de tempo só valem para um determinado conceito sobre o tempo, o tempo enquanto dimensão organizada. E, no verso da folha, os alunos registraram sua impressão sobre o conceito de tempo:



O tempo organizado esclarece tudo e o tempo livre fica tudo confundo (sic.)

**Ilustração 16: Trabalho escrito sobre o tempo.**

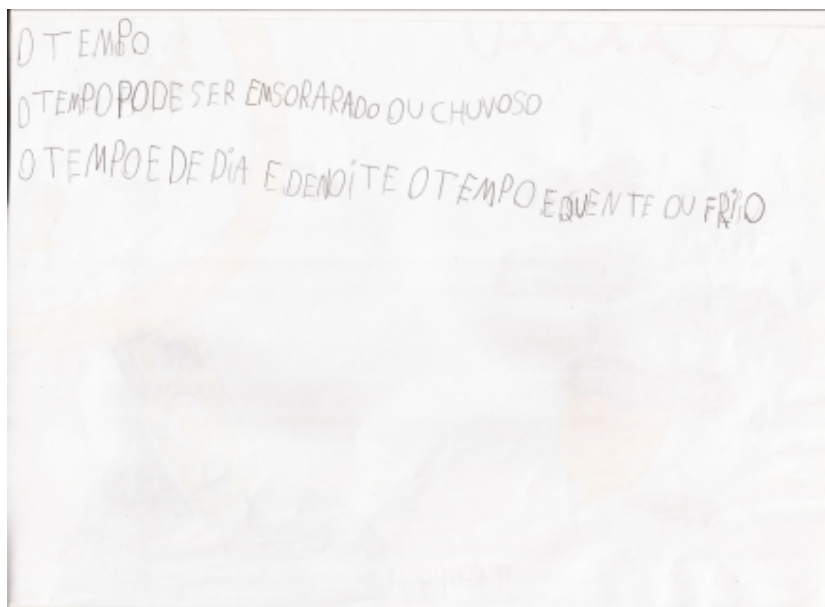
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



**TEMPO**  
O TEMPO É FORMADO POR HORAS MINUTOS MILÉSIMOS DÉCADAS. O TEMPO É INFINITO. NOS TEMPOS ESISTEM ALEGRIA AMOR CARINHO GUERRAS MORTES APROVEITE O TEMPO. BRUNO D. (sic.)

**Ilustração 17: Trabalho escrito sobre o tempo.**

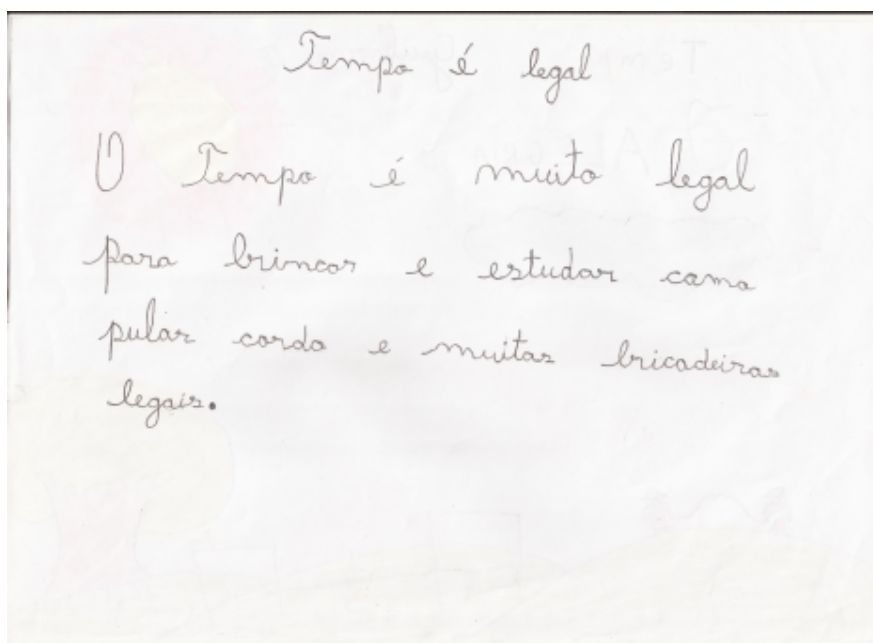
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



*O TEMPO  
O TEMPO PODE SER ENSORARADO OU CHUVOSO  
O TEMPO E DE DIA E DE NOITE O TEMPO E QUENTE OU FRIO  
(sic.)*

**Ilustração 18: Trabalho escrito sobre o tempo.**

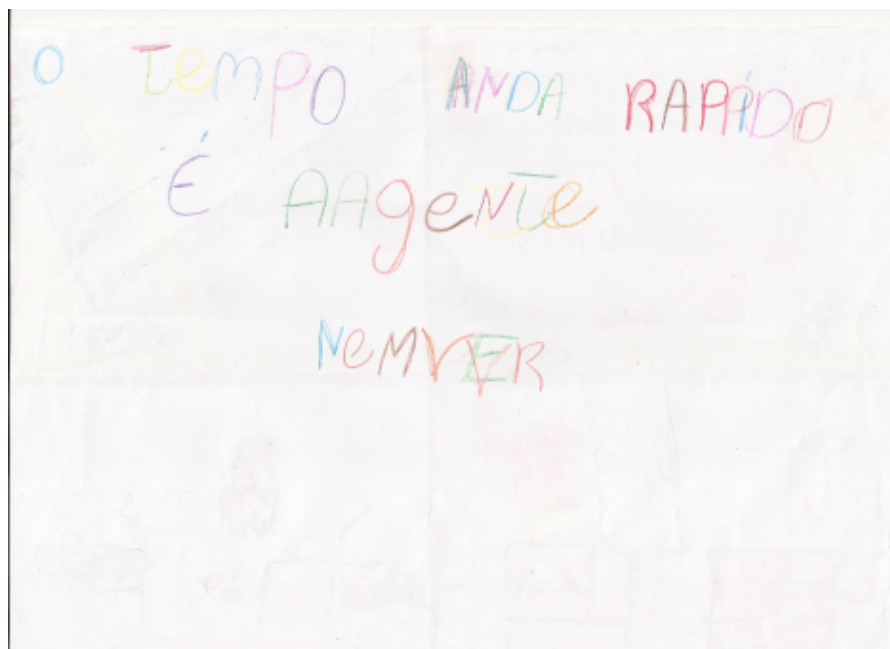
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



*Tempo é legal  
O Tempo é muito legal para brincar e estudar como pular corda e muitas  
brincadeiras legais. (sic.)*

**Ilustração 19: Trabalho escrito sobre o tempo.**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012



O TEMPO ANDA RÁPIDO E A GENTE NEM VER (sic.)

**Ilustração 20: Trabalho escrito sobre o tempo.**

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2012

E, dentre tantos acontecimentos, a sala de aula estende o tapete para o aprender como ato.

## 6 O APRENDER COMO ATO

O aprender como ato sinaliza outro lugar, um *todo arquitetônico* que acolhe – o acolher tem como elemento fundante a orientação prática da minha vida<sup>12</sup> – trajetos únicos, singulares que coabitam a sala de aula. As relações constituídas exigem de nós, docentes, pesquisadores, sujeitos, um movimento empático, ético, como forma de acessar o outro, produzindo um lugar de tensão de temporalidades – modos de compreender o tempo não subordinado a uma ordem linear – constituinte de relações *multilíngues*<sup>13</sup>, de imagens interpretadas por ângulos, centros de valores ímpares.

Relações essas que escapam de sentidos fixos, mais precisamente, quando temos a sala de aula como um lugar para além do processo estrito de ensino e de transmissão da cultura/saberes, como um lugar onde as palavras não mais se apresentam exclusivamente como unidade da linguagem, mas como enunciados, como uma tessitura de sentidos e autoria.

Para Bakhtin (1985), o enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas. Cada enunciado, dessa forma, constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. [...] Mas é também como elemento inalienável que o enunciado representa apenas um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva, mantendo relações dialógicas com os outros enunciados: ele já nasce como resposta a outros enunciados (surge como sua réplica) e mantém no seu horizonte os enunciados que o seguem (todo enunciado está orientado para a reação-resposta ativa do(s) outro(s) participante(s) da interação) (RODRIGUES, 2004, s/p.).

Dessa forma, compreendemos que os limites produzidos por um construto simbólico pautado em normas fixas e arbitrárias não dão conta da complexidade da interação humana, apresentando restrições ao modo de pensar e agir, simplificando

---

<sup>12</sup> Qualquer espécie de orientação *prática* da minha vida é impossível no interior do mundo teórico: é impossível viver nele, impossível realizar ações responsáveis (BAKHTIN, s/d, p. 27).

<sup>13</sup> O conceito *multilinguismo* trabalhado por Bakhtin (1999 apud FARACO, 2003), Deleuze e Parnet (1998 apud AXT, 2011b) se apresenta como plano de variações de sentidos para além de códigos fixos da língua. Se apresenta num diferir de signos, constituído no plano dos sentidos, na eventicidade do Ser.

e ordenando a experiência e o vivido, tendo a língua e, não obstante, a linguagem como instrumentos de uma configuração universal do modo de ser.

A concepção de linguagem constituída a partir desse construto simbólico implica (in)diretamente<sup>14</sup> na expropriação do Ser como autor do seu ato responsável e na sua constituição enquanto *sujeito de linguagem* que atua e tece, singularmente, o seu enunciar. Na ótica que estamos privilegiando, o sujeito da linguagem interage com os signos, atribuindo-lhes sentidos, dando-lhes movimento num plano em que as palavras se deslocam e se (de)formam, constantemente, acolhendo sentidos inéditos na sua implicação e replicação do ato enunciante.

Para Bakhtin, compreender a linguagem como plano que acolhe o *multilinguismo* é relacioná-la à dialogização de vozes – plano em que percorremos trajetos –, ao “[...] encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (FARACO, 2003, p. 56-57).

Dessa maneira, o ato de escutar se instaura como elo de encontro/confluência das múltiplas vozes que habitam a sala de aula, desenhando uma ética de aproximação e composição do ato. Como plano de experimentações das arquitetônicas dos sujeitos envolvidos, a pesquisa experiencia e apreende os enunciados verbais como indícios de *sentidos*, *singularidades* e *ativismo* do Ser. Enunciados que emergem das relações produzidas na sala de aula mediadas pela escuta, em que são compreendidos como unidade da linguagem potente e penetrante no sentido da afecção-interesse, tecendo a sala de aula como lugar travestido numa imagem multilíngue e porosa, carregada por elementos imensuráveis e complexos desse encontro dialógico.

Encontro esse que enuncia trajetos constituídos por sujeitos singulares, autores de saberes implicados num ato de aprender, promovido pelo envolvimento empático que se apresenta como senha de acessar o outro, num...

[...] adentrar o imaginário, este mundo das imagens, lugar da imaginação, sempre prestes a virtualizar o real ao toque de uma fabulação-em-movimento [...] que se apresenta nos intervalos de uma espera (uma espera

---

<sup>14</sup> O terno (in)diretamente implica tanto na esfera social como na esfera do produzir-sujeito, ou seja, a estrutura linguística implica na relação do sujeito com o outro e consigo mesmo, intrínseco ao plano da representação.



em ebulição [...] sem que possa ser identificada ou elegida por antecipação [...] (AXT, 2011b, p. 100).

O aprender como ato evidencia um lugar de experiências tornando-se um plano de dialogicidade de centros axiológicos. Um movimento constante e mutante que se instaura no Ser enquanto organismo vivo, ativo que, no ambiente escolar, sofre atravessamentos (eventos institucionais, avaliações institucionais e etc.). Mas, o interessante é que o movimento ético-estético produzido pelo sujeito não se fragmenta, nos movimentos produzidos do *eu-para-mim*, como na escrita ou nos diversos registros os alunos revelam indícios de uma materialidade de um trajetar por meio de um acabamento singular, único que não sinaliza rupturas, mas novos arranjos, vizinhanças.

E, apresentar trajetos é o modo pelo qual o *ativismo* se materializa nessa escrita como ato de acessar o outro/outros e, concomitantemente, a produção de si. Isto é, o trajetar se alimenta dentre tantos movimentos na relação do *eu-para-mim*, do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*, na dialogia de séries espaço-temporais de acontecimentos.

Bakhtin (1997), tendo os trabalhos de Goethe como referência da interconexão tempo-espaço-histórico, salienta que o trabalho dos olhos que veem, adentrando o lugar, estando esse sempre em movimento, combinam-se com um processo muito complexo do pensamento.

Para o filósofo (BAKHTIN, 1997, p. 243), quaisquer que sejam o nível de profundidade e o grau de generalização desse processo cognitivo, esses nunca se separam totalmente do trabalho a que se dedicam os olhos, não se separa do indício sensível e concreto, não se separa da palavra viva e imaginativa. Nos escritos de Goethe, Bakhtin analisa pontos importantes para pensar a relação do *sujeito-outro-mundo* (e por que não o ato de aprender?) a partir dos sentidos que evidenciam a percepção de tempo atrelada à concepção de lugar e às ressonâncias desse encontro que se materializam no ato, no enunciado.

[...] Goethe queria — e sabia — perceber tudo com os olhos. O invisível não existe para ele. Mas, ao mesmo tempo, seus olhos não queriam (nem podiam) ver nada como já concluído e imóvel. Seus olhos não reconheciam uma justaposição pura e simplesmente espacial, uma simples coexistência das coisas e dos fenômenos. Por trás de qualquer diversidade estática, ele via a multitemporalidade: a diversidade incluía-se, para ele, no escalonamento das épocas e da evolução, ou seja, continha um sentido temporal. [...] eis como Goethe define essa particularidade sua: “Eu dispunha de um método de desenvolvimento que me revelava a evolução

(die entwickelnde entfaltende Methode), e não de um método que ordenasse as coisas mediante oposições; eu não sabia o que fazer com fenômenos justapostos, ou melhor, só podia estabelecer a filiação deles” (Anais). A simples contigüidade espacial (neben einander) dos fenômenos era profundamente alheia a Goethe; ele costumava preenchê-la, penetrá-la com o tempo, descobria nela o processo de formação, o desenvolvimento, distribuía as coisas que se encontram juntas no espaço segundo os elos temporais, segundo as épocas de geração (BAKHTIN, 1997, p. 246-247).

Ao apresentar essa leitura sobre a relação de Goethe com o outro e com o mundo, Bakhtin sinaliza alguns pontos que, a meu ver, constituem a compreensão do aprender como ato: a) “o *invisível não existe*”, isto é, não se pode constituir relações onde não emerge o sentido, apenas estabelecer a filiação deles. Há de se adentrar o acontecimento, estabelecer novas vizinhanças tecendo possibilidades da invenção, fugindo do hábito, leituras originais do que se dá “às vistas” e “às escutas”.

A criança não vê problema em deixar coexistir o seu ponto de vista com os dos coleguinhas, são os adultos que provocam os processos de triagem, distribuindo “falso” e “verdadeiro”, “certo” e “errado”, “observação inteligente” e “observação boba”, proposta “interessante” ou “ridícula”. Tal movimento implica em acabamentos estéticos provisórios possibilitados pelos excedentes de visão; b) as relações de sentido interagem com séries espaço-temporais, nas quais, de maneira alguma seus olhos captavam a justaposição pura e simplesmente espacial, concluída e imóvel; de igual maneira, a ideia de organização do conhecimento pautada na justaposição de fatos evoca, para nós, a ideia de disposição dos mesmos em espaços mentais abstratos, por contigüidade, lembrando as demandas da perspectiva tradicional de ensino, de caráter monológico em que o indivíduo se constituiria a partir de normas vigentes numa sociedade, de forma autoritária.

O processo de formação só se concretiza na interação da *contigüidade espacial com o tempo*, como Bakhtin apontou em Goethe, esse penetrava a espacialidade distribuindo as coisas que se encontravam juntas no espaço segundo os elos temporais. São relações que constituem o sujeito enquanto *Ser-em-processo*, numa arquitetura fundamentada no real e no ato ético-estético, cuja ideia de um Ser pré-concebido que tem as categorias relacionais determinadas é “[...] *incapaz de devir, é incapaz de viver*” (BAKHTIN, s/d, p. 7).

## 7 UM EXERCÍCIO DE UM (IN)ACABAMENTO

A tessitura da pesquisa em seus seis capítulos abertos, não finitos por se tratar de uma abordagem singular e única, portanto, não tem a pretensão de estabelecer-se como modelo, mas sim, de (d)enunciar modos únicos de estar em sala de aula e, em especial, apresentar indícios de um aprender como ato que me levou, em alguns momentos, a parar, refletir e compartilhar a densidade desse trajeto que minimamente se inscreve nessas palavras. Mas, no processo de escrita, sempre idealizamos um leitor, o *outro*. E, ao mesmo tempo em que esse encontro é esperado, perspectivado, ele é também dolorido, porque somos tentados a escrever para o outro, contudo, num exercício de um sujeito situado, adentramos brechas, trajetos sem se perder, sem fazer de conta!

Uma das muitas vezes que compartilhei da dissertação com meu esposo, ele me perguntou: O por quê dessa pesquisa? Que sentido isso tem para você? Eu respondi, afirmando que a pesquisa é parte de um exercício ético-estético como meio de tornar as relações produzidas na escola e, em especial, na sala de aula, em relações menos autoritárias.

Tal concepção se insere num modo de ver, conceber e sentir o processo de aprendizagem e, mais precisamente, o ato de aprender revelando-se, também, como plano de produção de si. Uma produção ao mesmo tempo ética (pelo encontro com o outro) e estética (na busca de *lhe dar*, à experiência, um acabamento).

Todas as palavras que aqui foram escritas partem de modo singular de um sujeito que experienciou o aprender, o lugar sala de aula ora como aluna ora como professora, ora como pesquisadora ora como gente, apenas.

A afirmação de impotência de uma criança ou o silenciamento abrupto de um “cala a boca” ou classificar um acontecimento, um enunciado ao acaso, nos faz problematizar nosso lugar nesse contexto e, muitas vezes, não nos enxergamos nele. E, pelos trajetos já realizados, percebo que a imposição de algo que não faz sentido para você não atinge somente ao sujeito enquanto aluno, mas, enquanto professor ou qualquer outro profissional que esteja naquele contexto como número, estatística.

O modo em que o filósofo Bakhtin sinaliza a relação do homem com o mundo se faz na cumplicidade das coisas, dos fenômenos, dos saberes. E, a cada dia que

entro numa sala de aula, sinto-me privilegiada em escutar tamanhas leituras de mundo, nas quais me autorizo a pensar, a trajetar em relação de reciprocidade com o outro, ao me aproximar do outro e, num movimento *exotópico*, produzir a mim mesma com elementos jamais elaborados sozinha, configurando assim a prática docente esteticamente como uma prática de mundo, da vida, da escuta, da cumplicidade.

E isso só acontece quando me permito, na apresentação, a trazer a escola de um prisma muito particular, carregado de imagens, lembranças, num trajetar que dura e que me permite a adentrar lugares “proibidos” e censurados. E nesse trajetar vou acolhendo elementos que alimentam um *ativismo* de estar sempre situada, por isso, a potência de reconhecer-se enquanto Ser único, no qual todo ato é único, localizado. Mas, dentre essas experiências, os desafios se colocam, e como proporcionar a visibilidade desses trajetos silenciados pela sobreposição do controle, da representação e do conteúdo? Volto mais uma vez para a questão do sujeito como leitor de mundo, portanto, autor de conhecimento, e tensionar, numa interação dialógica, que a linearidade do conteúdo é também um modo de conceber o mundo. As vizinhanças adentram e alimentam a categoria do crescimento.

Adentramos assim, na sala de aula, compartilhando imagens de mundo, acontecimentos e trajetos, e experiencio que o conhecimento não cabe em si! Formas, conteúdos; o material a ser usado é como o tecer de uma tecelã, que depende de como acontecerá a mistura para que se produzam universos coloridos. Mesmo com todas as dificuldades, permaneço no exercício! E, mesmo com as adversidades (sim, elas existem), como nos diz o poeta: “a sorrir, eu pretendo levar a vida [...]”

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: \_\_\_\_\_. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Trad. BURIGO, Henrique. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 19-78.

ARROYO, M. G. A humana docência. In: \_\_\_\_\_. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagem. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 50-67.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. PEREIRA, M. L. 7.ed. Campinas: Papirus, 2008.

AXT, M. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação**: teoria & prática. Porto Alegre, RS, v.11, n.1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. **Letras de hoje**. Porto Alegre, RS, v. 46, n.1, p. 46-54, jan./mar. 2011a.

\_\_\_\_\_. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, A. V.; TITTONI, J. (Org.). **Imagens no pesquisar**: experimentações. Porto Alegre, RS, v.1, p. 99-122, 2011b.

AXT, M.; MARTINS, M. A. R. Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 133-157.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. BERNARDINI, A. F. (Trad.). 6.ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. FARACO, C. A.; TEZZA, C. (Trad.). s/d. 108 p.

CUNHA, M. C. da. **O futuro da questão indígena**. *Estud. av.* [online]., v.8, n.20, p. 121-136, 1994. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000100016>>. Acessado em fev. 2012.

DAVID, W.. **Anotações sobre Bakhtin**: verbetes do curso "Tópicos de Linguística V", ministrado pelo Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, sobre o pensamento de Mikhail M. Bakhtin, anotados entre julho e novembro de 2003. 2003. s/p. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/a00006.htm>>. Acessado em fev. 2012.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**. v.46, n.1, Porto Alegre, p. 21-26, jan./mar., 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FERNANDES, F. **O folclore em questão**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura, 40ª reimpressão), 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 2002.

GROFF, A. R., et al. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v.62, n.1, 2010, p. 97-103. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/download/477/400>>. Acessado em fev. 2012.

JOESGRILBERT, M. de F. V. **Paulo Freire e a educação de jovens e adultos**. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_MariadeFa.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_MariadeFa.pdf)>. Acessado em mar. 2012.

JUNIOR, A.F. da S. **Cronotopo do gênero jornalístico notícia na web**. Disponível em: <[http://www.letramagna.com/art\\_16\\_5.pdf](http://www.letramagna.com/art_16_5.pdf)>. Acessado em mar. 2013, s/p.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. (Trad.) FONTANELLA, F. C. Piracicaba: Editora Unimep, 1996, p. 11-38.

KREUTZ, J. R.; MARTINS, M.; AXT, M.; SILVEIRA, P. D. Formação docente como invenção do conhecimento. In: **VII Seminário da rede de estudos sobre trabalho docente**: novas regulações na América Latina. Buenos Aires, 2008. Anais do VII Seminário da rede de estudos sobre trabalho docente: novas regulações na América Latina. 2008, p. 1-14.

LUKIANCHUKI, C. Linguagem: liberdade ou prisão? **Comunicação e Educação**. São Paulo, (1), set. 1994, p. 84-104.

LUNKES, L. **Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem**. 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010. 136f + 1CDROM.

MACHADO, I. Inacabamento como modelo artístico de mundo. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.3, 2010, 1º sem. p. 82-98. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3372/2242>>. Acessado em fev. 2012.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MORIN, E. A inteligência cega. In: \_\_\_\_\_ **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. LISBOA, E. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 9-16.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Disponível em: <<http://ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf>>. Acessado em nov. 2011, 12p.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: **Sala de aula: que espaço é esse?** MORAIS, R. (org.). 3.ed. Campinas: Papirus, 1993, p. 11-17.

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, 1991, p. 110-140.

OLIVEIRA, A. O. **Os grupos negros universitários da UFBA como espaço de formação epistemológica**. 2008. 57p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PROUS, A. **O Brasil antes dos Brasileiros: a pré-história do nosso país**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

RIBEIRO, N. B. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v.6, n.1, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/05.htm>>. Acessado em ago. 2012.

ROCHA, R. de C. L. da. **História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**. 2002. Disponível em: <[http://www.cepetin.com.br/pdf/a\\_historia\\_da\\_infancia.pdf](http://www.cepetin.com.br/pdf/a_historia_da_infancia.pdf)>. Acessado em fev. 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. v. 4, n. 2, jan./jun. 2004. Disponível: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/08.htm>>. Acessado em mar. 2012.

SACRISTÁN, J. G. A educação “na medida do aluno” nas instituições escolares hoje, ou como tornar compatíveis a amabilidade, os afetos, o prazer de aprender, a formação e o progresso. In: **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 191-216.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.91, mai./ago., 2005, p. 361-378. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Disponível em:

<[http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)>. Acessado em fev. 2012.

SILVA, P. M.; LAZZAROTTO, G. R.; AXT, M. Liberdade para aprender: Estou livre. Hoje não tem trabalho em casa e não estou de castigo. In: **XVI Encontro Nacional da ABRAPSO**, 2011, Recife. Anais do XVI Encontro Nacional da ABRAPSO, 2011.

SILVEIRA, P. D.; AXT, M. Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula. **Filosofia e Educação** (Unicamp). Campinas. v.3, n.1, 2011, p. 237-266.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 103-122.

\_\_\_\_\_. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n.11/1, jul., 2008, p. 219-235.

\_\_\_\_\_. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **BIOETHIKOS**. v.3, n.1, 2009, p. 121-126. Disponível: <<http://www.saocamilosp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acessado em ago. de 2012.



## ANEXOS

### ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Aline Santos Oliveira, e o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da professora Dra. Margarete Axt, estamos preparando publicações de caráter estritamente educacional e de pesquisa, sobre a proposta metodológica desenvolvida pelos responsáveis supracitados, no decorrer de 2010 a 2012.

Estas publicações acontecem no âmbito de pesquisa acadêmica da referida Universidade e envolverão, mediante autorização dos responsáveis, imagens fotográficas e trabalhos escolares de estudantes, que poderão incluir o(a) seu(ua) filho(a).

Outrossim, informamos, para sua tranquilidade, que estão sendo considerados todos os cuidados éticos previstos nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990).

Os benefícios destas publicações para a comunidade se refletem na possibilidade de divulgação de uma metodologia de trabalho educacional em favor de crianças e professores no contexto do Ensino Fundamental e outros níveis da Educação Básica.

Em havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos o(a) senhor(a) preencher a autorização abaixo.

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG nº \_\_\_\_\_ e CPF nº \_\_\_\_\_, responsável legal pelo(a) estudante \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo com a utilização, pela professora Aline Santos Oliveira, bem como pelos pesquisadores do LELIC na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de imagens fotográficas e/ou trabalhos escolares do(a) referido(a) estudante realizados durante o ano de 2011, para fins de divulgação educacional e de pesquisa (através de livros, artigos e slides).

#### OBSERVAÇÕES:

Para resolver qualquer dúvida, o responsável poderá entrar em contato com: Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, nº 110, prédio 12201, sala 807, bairro Farroupilha, Porto Alegre/RS, ou através do telefone: (51) 3308-4149

\_\_\_\_\_ Novo Hamburgo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.  
Assinatura do responsável

## ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

**O tempo não para, entende? O tempo é infinito!**

*Transcrição aula 09/10/2012*

**Professora:** – Bem, então nossa atividade hoje “foi” mais ou menos para gente discutir sobre o tempo, né? O que é que vem na nossa cabeça... vamos lá turma! Vamos nos preparar!

O que é que vem na nossa cabeça quando a gente fala sobre o tempo, e aí cada um vai falar um pouco sobre o que pensa... assim... seu posicionamento pra a gente construir uma ideia sobre o tempo, tá bom? Tá?

*Pode ir, Ana!*

**Ana:** – Aqui eu fiz aquela coisa que marca o tempo quando uma pessoa está correndo com a outra, tá competindo com outra pessoa – Ana.

**Professora:** – Então quando fala sobre o tempo, você lembra de medida, Ana? É isso? De medir o tempo? De controlar o tempo? É isso? Ok, Ana! Obrigada!

*Pode ir lá Raquel!*

*Podem mostrar todas as imagens. Mostra pra gente, Raquel. Pera um momentinho. Deixa a gente ver primeiro. Segura aí! Isso!*

**Raquel:** – Aqui nesse quadradinho eu desenhei uma chuva. Aqui eu desenhei um sol. Aqui uma nuvem. Aqui a noite!

**Professora:** – Ok. O que é que tem de diferente entre a ideia de tempo da Raquel e da Ana? Alguém quer falar sobre isso? Em turma?

**Ana:** – O primeiro é de medir o tempo e o dela é quando... tipo assim, quando está chovendo...

**Vitória Bornoldo:** – Os dias.

**Ana:** – Os dias.

**Professora:** – Hahã. E o que isso nos faz pensar sobre o tempo? Quando vocês veem o desenho assim da Ana... a gente vai pensando sobre isso, tá? Vou pedir para o Guilherme apresentar. O Guilherme Fernandes e a gente vai pensando o porquê dessas ideias diferentes sobre o tempo, tá? Depois a gente vai conversar mais sobre isso. Vai lá Guilherme, é contigo!

**Guilherme Fernandes:** – Hã... Eu desenhei... é... desenhei hã... a gente aproveitar o tempo pra brincar.

**Professora:** – Quando fala de tempo você lembra de brincadeira? O que é que isso? Mostra pra gente! O que é que você lembra?

**Guilherme Fernandes:** – Brincar e estudar?

**Professora:** – É? Ok! Vai lá Daniel. É contigo agora!

**Daniel:** – Eu desenhei o sol por que...

**Professora:** – Mostra pra gente, pra gente ver!

**Daniel:** – Eu desenhei o sol, quando não tá chovendo a gente brinca na rua. Quando dá chuva a gente brinca dentro da sala. Quando dá sol, eu lembro de ir para a quadra. O coração é quando a gente gosta de outro e aqui...

**Professora:** – E o que isso tem haver com o tempo? (silêncio)

– O que é que pra vocês o coração tem haver com o tempo turma? Em Vitória? Pra você assim, quando você... tem alguma coisa haver coração e tempo?

**Vitória:** – (não compreendo a fala da Vitória)

**Professora:** – Não. Pra alguém? Diga, Raquel.

**Raquel:** – Amor.

**Professora:** – E o que isso tem haver com o tempo, com a palavra tempo?

**Raquel:** – Que ama o tempo!

**Professora:** – Hã?

**Raquel:** – Eu amo o tempo!

**Professora:** – É o que significa amar o tempo?

**Vitória:** – Agora...

**Bruno:** – Sora, ela agora não sabe!

**Professora:** – Diga, Bruno.

**Bruno:** – Em tempos... existe amor nos tempos!

**Professora:** – Hum. Esse é seu ponto de vista, Bruno?

**Bruno:** – Não!

**Professora:** – Não?

**Bruno:** – Risos. É!

**Professora:** – É?

**Bruno:** – Não é.

O Anthony ensaia um enunciado...

**Professora:** – Peraí Anthony, quero ouvir aqui do Bruno... ah... isso é interessante ver esse amor nos tempos. Mas como você ver esse amor? Por que você está dizendo isso? Você já viu alguma coisa, você sente alguma coisa?

**Bruno:** – Não. É só porque eu estou dizendo, risos!

**Professora:** – É? Ok! Vamos lá, Eduardo?

– todos falam ao mesmo tempo! (5'08'')

**Vitória Bornoldo:** – Professora, depois do Eduardo eu posso ir.

**Professora:** – Não, Eduardo. Pode vir, não tem problema

**Daniel:** – Ô sora, eu ainda não terminei!

**Professora:** – Sim, termina. E o que mais?

**Daniel:** – E eu fiz a gente brincando de pular corda!

**Professora:** – Quando fala de tempo, fala também de brincar? É isso? O Guilherme, o do Guilherme também veio isso também, né? Então vamos pensar a ideia de tempo. O da Ana veio um tempo mais medido. O da Raquel veio um tempo assim: o dia, a noite, a chuva... O do Guilherme Fernandes também apareceu isso, né?

Vamos lá Eduardo! É contigo agora.

**Vitória Bornoldo:** – Sora, depois do Eduardo eu posso ir?

**Professora:** – Então vem! Pode vir você! Agora assim: explicar qual a relação, Anthony, seu desenho tem com o texto, né? Vai lá! Mostra aqui pra profe! Segura aí! (barulhos) Isso, vai lá!

**Vitória Bornoldo:** – Eu desenhei um dia ensolarado que dá pra brincar, se divertir...

**Professora:** – humhum.

**Vitória Bornoldo:** – Desenhei chovendo, desenhei um dia que dá pra ir no “shop”, e o almoço em família.

**Professora:** – Muito bom! Muito bom mesmo! Quem mais? Vamos lá Eduardo?

**Peterson:** – Eu não quero, sora!

**Bruno:** – Ai, sôra! Eu estou com vergonha!

**Professora:** – Vamos, psiu! Nada de vergonha! Aqui a gente ta construindo... hã... o nosso conhecimento sobre tempo. O que que a gente fala sobre o tempo. O que que o tempo tem haver com a gente. É isso! Vai lá Eduardo!

**Eduardo:** – Aqui...

**Professora:** – Mostra aqui pra gente, segura pra profe gravar aqui. Isso! Beleza! Vai lá!

**Eduardo:** – Aqui eu fiz que tá chovendo, e as flores nascem. E aqui eu fiz que a chuva deixa todos os rios cheios.

**Professora:** – Humhum

– E por que você relacionou isso com o tempo, Eduardo?

**Eduardo:** – Por que a água pode ajudar em muitas coisas!

**Professora:** – Por que o quê?

– Por que a água ajuda em muitas coisas?

– E o tempo? Como é que o tempo entra aí?

**Eduardo:** – Chovendo!

Risos

**Professora:** – Isso é interessante porque a ideia de tempo dele é uma ideia climática, é relacionada ao tempo. O tempo está chuvoso. A gente fala isso.

**Bruno:** – Previsão do tempo!

**Professora:** – Né? A ideia de tempo de como o tempo está, né? Muito bom, Eduardo! Valeu! Beleza. Vai lá Bruno! Vai lá!

**Bruno:** – Ai, não sora!

**Professora:** – Vamos Bruno, por favor, que... Vai Vitória Gabriele. Turma, é para apresentar o trabalho!

**Bruno:** – Ai, depois sou eu.

**Professora:** – Só “tamos” nos aqui, vamos Vitória. Vai, a profe confia em ti. Pode ser daí. Então, levanta aí!

**Guilherme Fernandes:** – O Bruno vai ir sora.  
**Daniel:** – O Bruno vai ir.  
**Guilherme Fernandes:**– Bruno vai ir sora.  
**Professora:** – O Bruno vai? Então a Vitória vai, tá Vitória... presentear a gente.  
**Eduardo:** – O Bruno tá de pé descalço!  
**Professora:** – Não, vai lá Bruno! Vai como você tá mesmo!  
**Bruno:** – Meus pé são feios!  
Risos  
**Daniel:** – Não exagera tanto!  
**Bruno:** – Depois pode apresentar.  
É a mesma coisa que vocês sabem.  
**Professora:** – Bem, será que é a mesma coisa? Bruno, assim oh, o que você ... atenção turminha! O que que você...  
**Bruno:** – Não repara que isso daqui eu vou explicar depois!  
**Professora:** – Tá! Desenhou é... sobre o tempo? Mostra aí pra gente, vai lá! Mostra aqui pra profe gravar direitinho!  
**Bruno:** – Não repara sora porque tem isso, isso daqui...  
**Professora:** – Sim, não vou reparar! Ta ótimo. Pra mim ta ótimo! Vai lá!  
**Bruno:** – O tempo. Tem gente que diz que o tempo é infinito né? Eu botei aqui que o tempo é infinito. O tempo... tem gente que diz que o tempo é infinito, né?  
**Professora:** – Você acha também que o tempo nunca para? É? E como... Dá um exemplo pra gente, Bruno.  
**Bruno:** – Tá!  
**Vitória Bornoldo:** – Ô sora, o tempo para!  
**Bruno:** – O tempo tem 24 horas...  
**Professora:** – Peraê, o tempo para por quê?  
**Vitória Bornoldo:** – Porque que nem um dia!  
**Bruno:** – O tempo vai parar quando vir o apocalipse!  
Risos! [...]  
**Vitória Bornoldo:** – Porque que nem hoje é segunda. Não vai ser quinta, sexta, sábado, domingo e não vai vir um monte de dia só num dia. Parar pra ser só um dia!  
**Professora:** – É?  
**Vitória Bornoldo:** – Só segunda!  
**Professora:** – Hahã. E...várias vezes ao mesmo tempo.  
**Professora:** – Peraê! Ele para...  
**Ana:** – Hoje vai ser o mesmo dia e... não vai ser outro dia junto.  
**Bruno:** – Eu vou dar um exemplo, gente!  
**Professora:** – Então vamos ver ali...  
**Bruno:** – Alguém sabe...  
**Professora:** – O Bruno vai dar um exemplo, vamos ver isso!  
**Bruno:** – Um dia tem 24 horas! Vinte e quatro, tá, Vitória! UPA 24 horas. O UPA para? Não vai por que vai estar rodando! Vai tá rodando. 24 horas segunda, 24 horas terça, 24 horas, por isso o tempo não para, entende? O tempo é infinito!  
**Professora:** – E aí, Vitória? Será que o Bruno te convenceu?  
Risos!  
**Professora:** – Pra você será que para segunda, parou. Para? O relógio?  
**Bruno:** – Olha...  
**Professora:** – Para o tempo?  
**Bruno:** – Gente!Ô gente! Cada dia tem um tempo, né?

...