

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E ALTERNATIVAS EMANCIPATÓRIAS- IMAGENS E SENTIDOS DE DOCÊNCIAS NAS NARRATIVAS E CONVERSAS COMO PROCESSOS DIALÓGICOS

Tânia da Costa Gouvêa
UERJ/FFP, Brasil
gouveatania@yahoo.com.br

Alexandra Garcia
UERJ/FFP, Brasil
alegarcialima@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo filia-se às pesquisas nos/dos/com os cotidianos e busca perceber e discutir as experiências e práticas docentes produzidas nos cotidianos a partir da relação estabelecida entre imagens e narrativas. Entende-se que tornar visíveis os sujeitos e seus saberes cotidianos é importante para discutir as práticas e sentidos de docência e ampliar as percepções sobre o presente, multiplicando as alternativas de futuro (SANTOS, 2002). Articula a concepção de personagens conceituais, a partir do uso dado ao conceito por Alves (2008) e explora as possibilidades de utilização de um vídeo-imagem como dispositivo disparador de narrativas e conversas que acionam memórias e experiências, produzindo interrogações e deslocamentos de sentidos hegemônicos nas práticas docentes. Tem por objetivo, apontar a produção de sentidos e saberes docentes que emerge com as narrativas a partir do uso de imagens, vídeo-imagem como dispositivos de deslocamento de visões hegemônicas sobre a escola e o currículo, bem como, discutir suas contribuições na produção de novos sentidos e práticas docentes. Entende as experiências narradas como enunciativas, pois, falam do sujeito constituindo-se por meio das suas relações (eu-outro), contribuindo tanto para a ressignificação, quanto para a compreensão das experiências narradas como saberes produzidos no cotidiano. Toma por base, ainda, as noções de justiça cognitiva (Santos, 2010), experiência (Larrosa Bondiá, 2002), alteridade (Bakhtin, 2014), sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2002) para a compreensão e discussão do fenômeno da produção de invisibilidade dos sujeitos e de suas práticas no pensamento moderno ocidental, discutindo formas de potencializar a produção de práticas alternativas e saberes docentes.

Palavras-chaves: imagens, sentido, experiências, narrativas, cotidiano

1. INTRODUÇÃO

Buscando reverter à lógica do pensamento moderno para o qual o projeto da educação se pauta na preconização da ciência e da racionalidade cognitiva instrumental (SANTOS, 2002), seguimos a proposta de Larrosa Bondiá (2002) ao sugerir pensar a educação por vias alternativas aos binômios ciência/técnica e prática/teoria, de forma que esta opção amplie os horizontes da existência humana. Propõe, assim, pensar a educação a partir do binômio experiência/sentido, ampliando a compreensão do pensar enquanto processo de atribuição de sentidos ao que somos e ao que nos acontece e não apenas como mero ato da cognição.

Temos, assim, como objetivos apontar a produção de sentidos e saberes docentes que emergem com as narrativas docentes a partir do uso de imagens e vídeos como dispositivos de deslocamento de visões hegemônicas sobre a escola e o currículo (GARCIA, 2015) em processos formativos, promovendo a produção de outros sentidos e práticas docentes. Assim, nos propomos a discutir a contribuição do uso de imagens e do que chamamos de vídeo-imagem para a produção de reflexões sobre os currículos e sobre as práticas docentes. Partimos de uma experiência desenvolvida no contexto da pesquisa articulada à formação continuada de professores em uma escola de educação infantil. Para tanto, buscamos articular discussões do campo da formação de professores, currículo e linguagem dialogando, sobretudo, com as noções de experiência (LARROSA BONDÍÁ, 2002) e justiça cognitiva (SANTOS, 2010), para pensar a produção de alternativas emancipatórias (SANTOS, 2002) no cotidiano dos currículos vividos nas escolas. Recorremos, ainda, às compreensões de enunciação e rede dialógica na produção de sentidos (BAKHTIN, 2014) ao pensarmos o uso de imagens, vídeo-imagens e narrativas para a produção de saberes docentes e para a compreensão dos acontecimentos com os quais os saberes docentes vão se constituindo nos cotidianos das práticas. Nossa discussão traz narrativas escritas por professoras de Educação Infantil em uma escola pública no município de Silva Jardim¹, interior do estado do Rio de Janeiro. A partir das narrativas docentes foram realizadas conversas em pequenos grupos, buscando provocar nos diálogos os sentidos que produziram sobre suas trajetórias, experiências e práticas a partir do vídeo-imagem exibido em um encontro de formação. Temos por hipótese do trabalho de pesquisa e formação que o uso de imagens, vídeo-imagens e narrativas junto à produção de espaços de diálogos entre os professores podem desencadear memórias e articular diferentes sentidos, corroborando a produção de deslocamentos de sentidos e visões hegemônicas nas práticas docentes, interrogando currículos e promovendo a produção de novos saberes. Trabalhamos com a expressão vídeo-imagem

1. A escola é uma creche que atende crianças de 6 meses a 3 anos.

para expressar a ideia de que as imagens se apresentam e podem compor nossos diálogos a partir de diferentes formas e com distintas propostas. A noção está associada às possibilidades que as imagens em diferentes suportes nos trazem e que “nos permitiria viajar com nossos sentidos, produtores de imagens, mas também mediadores das imagens que vemos – a imagem “ânima”. (GARCIA, 2005, p. 39)

Partimos, ainda, da premissa de Alves (2008) de que as narrativas, conversas e o vídeo-imagem funcionam como personagens conceituais. Conforme explicitam Garcia e Oliveira (2015), a autora se apropria do conceito a partir de Deleuze para pensá-lo como possibilidade de compreensão dos acontecimentos, atribuindo-lhes maior relevância epistemológica e metodológica ao assumi-los como personagens que intervêm e que operam na produção de novos conceitos. A própria autora usa o conceito a partir da seguinte compreensão:

“Os *personagens conceitos* são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o *outro* - aquele com que se dialoga e que permanece presente muito tempo para se acumular ideias. Aí têm que estar, para que o pensamento se desenrola e para que se criem conhecimentos”. (ALVES, 2007, p. 9 *apud* GARCIA & OLIVEIRA, 2015, p. 33).

Nesse sentido, o vídeo-imagem torna-se um signo expressivo, que nos remete a um processo de re-elaboração do vivido por meio da memória e da palavra narrada, atribuindo sentidos que foram forjados na trajetória de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio da linguagem, da cultura, dos afetos e da alteridade. São lembranças e experiências ressignificadas nas narrativas por meio da palavra que se sobressai por sua força e poder, já que determinam formas de pensar, de ser e sentir o mundo.

Nessa perspectiva, os sentidos e os significados atribuídos às ações, situações, lembranças, pensamentos vividos e ‘experienciados’ se constituem como um corpo de saberes cotidianos que se configuram na relação com o outro que lhe é diverso, formando um processo de tessitura da realidade (ALVES, 2008). Saberes que se dão em formas de redes possibilitando melhor compreender a vida, os sujeitos, as relações, as singularidades e o diverso. Assim, tanto as imagens, quanto as narrativas se impõem como necessidades epistemológicas para as pesquisas nos/dos /com os cotidianos (ALVES, 2008), a que nos filiamos.

2. NOTAS PARA PENSAR AS NARRATIVAS, IMAGENS E VÍDEO-IMAGENS EM DIÁLOGOS DE FORMAÇÃO COM OS COTIDIANOS DAS PRÁTICAS DOCENTES

A possibilidade do trabalho com narrativas e imagens responde às exigências colocadas pelas pesquisas com os cotidianos, que nos fazem interrogar os pressupostos epistemológicos da ciência moderna (ALVES, 2008), por dificultarem a percepção sobre a produção de saberes nos cotidianos, sobretudo, dos saberes docentes produzidos com as práticas. O cotidiano, em nossas pesquisas é entendido como locus de criação, de saberes e significações. Ao colocarmos essa ideia em diálogo com o pensamento bakhtiniano, entendemos esses cotidianos como ‘*espaçotempo*²’ de encontros e diálogos em que se constituem o “eu” e o “outro”, se interpenetrando e nos fazendo tornarmos “outros”. Os processos envolvidos nesses movimentos nos provocam a pensar os diálogos na formação docente e as imagens e vídeo-imagens que ampliam as possibilidades de diálogos e deslocamentos na produção de sentidos.

Tal processo nos apresenta como natureza humana o outro enquanto necessidade para a constituição do eu. A interação que surge exige a coparticipação dos sujeitos envolvidos e, por meio das narrativas e conversas, estas interações podem ser revividas e re-elaboradas, promovendo outras tantas interações por meio da linguagem. São os discursos enunciativos do pensamento de Bakhtin que situados em um ‘*espaçotempo*’ imediato, constituem as relações sociais permeadas por diversas vozes, às vezes consensuais, outras conflituosas, mas que possibilitam reflexões e embates lingüísticos povoados por discursos alheios de confronto, aceitação e recusa. Nos encontros com as próprias memórias e com os outros sujeitos, as linguagens se interceptam e, assim, vamos nos constituindo e constituindo outros saberes. Isso ocorre à medida que significamos e respondemos ao que nos acontece, pois, o sujeito é autor do seu dizer e dos sentidos que expressa, mas numa relação intersubjetiva de alteridade, por meio do discurso, consubstanciado na palavra e na experiência. (LARROSA BONDÍA, 2002).

Quando pensamos na produção e negociação de sentidos que as professoras tecem sobre suas práticas numa perspectiva dialógica, é importante considerar que:

“Tudo o que me diz respeito vem-me do mundo exterior por meio da palavra do outro. Todo o enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Nessa rede dialógica que é o discurso, instituem-se sentidos que não são originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de um *continuum*.” (BAKHTIN, 1979, *apud* PIRES, 2002: p.40). Bakhtin (2014) entende “enunciação como puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (p.126)

O vídeo-imagem e as narrativas que ele provoca e com as quais dialogamos no texto emergem, desse modo, enquanto elementos intercessores de compreensão dos acontecimentos em que os saberes cotidianos vão se constituindo. Cabe, nesse sentido, o alerta de Alves (2008) quanto às questões de ordem ética para o trabalho com imagens, narrativas e conversas. A

2. Alves grifa alguns termos reunidos, em itálico e com aspas simples para indicar que se precisa ir além dos processos de dicotomização com que foram pensados para criação das ciências, na modernidade.

autora destaca que é necessário reconhecê-los de forma respeitosa como portadores de integridade, sensibilidade e saberes. Assim, baseando-nos no pensamento bakhtiniano e nos princípios das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, nossa proposta de investigação consiste em promover uma escuta sensível, responsável e responsiva (BAKHTIN, 2014) dessas narrativas.

Como alternativa epistemológica, nosso estudo busca trazer os sujeitos e os saberes do cotidiano, que se encontram invisibilizados (GARCIA e OLIVEIRA, 2015) nas formas clássicas de produzir conhecimento sobre as escolas para o centro da pesquisa. Nesse sentido, suas histórias de vida, compreensões sobre as escolas, os currículos e a docência, hegemônicas ou não, evidenciam-se nas narrativas como saberes tecidos nas práticas cotidianas. O trabalho com as narrativas, imagens e vídeo-imagens procura, portanto, investir na potencialização das redes de saberes docentes através da negociação de sentidos das próprias narrativas, das conversas, dos encontros, da palavra dita ou silenciada. Ao propor não só a emergência do cotidiano com seus sujeitos e saberes, dando-lhes voz e visibilidade, mas também a resignificação de suas trajetórias e histórias de vida por meio das narrativas e conversas, evidenciando possíveis sentidos dos acontecimentos que estão sendo narrados, buscamos potencializar a reflexão sobre suas práticas docentes por meio do diálogo como alternativa pedagógica emancipatória, evitando o “desperdício de experiências” (SANTOS, 2002, p. 238).

Assim, procuramos tornar visíveis outros saberes na construção político-epistemológica de práticas alternativas, recuperando experiências desperdiçadas com base na sociologia das ausências e das emergências (OLIVEIRA, 2008). Procuramos identificar saberes presentes nas práticas cotidianas que comumente não se “encaixam” em modelos da racionalidade hegemônica para torná-los operantes na produção de outros sentidos e saberes. Tal procedimento apoia-se no conceito da sociologia das ausências:

“Uma investigação que visa demonstrar o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não sendo existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. (SANTOS, 2002: p. 246)

Junto a esta concepção e a fim de expor e tornar credível para si o saber-fazer dessas professoras, numa perspectiva emancipatória e democrática não só de suas práticas educativas, mas delas mesmas como agentes políticos, educativos e sociais, a pesquisa inscreve-se também no procedimento do que Santos denomina de sociologia das emergências, pois:

“A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através de actividades de cuidado”. (SANTOS, 2002: pp. 254)

Essa operação tem um valor central para a pesquisa e as ações desenvolvidas na formação de professores e na discussão sobre os currículos, já que “(...) consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda Não) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objectivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade de esperança; por outro, definir princípios de acção que promovam a realização dessas condições”. (SANTOS, 2002: p. 256).

Portanto, as narrativas, conversas e diálogos travados com as professoras trazem e ampliam o campo das possibilidades com seus fazeres e saberes docentes. Temos por pressuposto o *continuum* deste trabalho em que as práticas pedagógicas sejam um desses campos de possibilidades repensadas à luz de novos saberes, de narrativas, de conversas, de reflexões, de experiências, de diálogos, de alteridade e de singularidades.

O uso de imagens e vídeo-imagens junto às narrativas busca potencializar a negociação de sentidos, provocando deslocamentos a partir da evocação da memória e da experiência, enquanto aquilo que nos toca, contribuindo para a produção de diálogos entre as professoras que interroguem práticas e saberes docentes apoiados em visões hegemônicas de escola. Em pesquisas nos/dos/com os cotidianos, compreendem-se as imagens, as narrativas e conversas como necessidades epistemológicas, portanto personagens conceituais para a compreensão dos acontecimentos. Através delas chega-se a outras formas de produção de saberes, pois mobilizam através dos sentidos atribuídos ao vivido e da palavra uma compreensão responsiva sobre os acontecimentos. Pensamos, assim, a partir da ideia de que

“Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o carácter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura e um depois, e por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos a imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.” (MANGUEL, 2000: p. 27)

Dessa forma, iniciamos a conversa, narrando a escolha do vídeo-imagem para o desenvolvimento do trabalho de formação realizado com as professoras que busca conjugar imagens e narrativas como discutimos nesse texto. Durante um dos encontros para a realização do Conselho de Classe na escola de Educação Infantil, onde uma de nós atua como Orientadora Pedagógica, conversamos com as professoras falando sobre as possíveis atividades a serem desenvolvidas a partir do projeto piloto do

semestre³. Partimos da necessidade de se explorar as sensações e a motricidade por meio da vivência. Compreendemos esse processo como forma de desenvolver relações e aprendizagens sociais, culturais, cognitivas e afetivas. Com essas compreensões foi proposta a realização da atividade “banho de lama” que consistia em propiciar às crianças o contato físico com a textura e, ao mesmo tempo, provocar sensações e lembranças com essa experiência. A proposta gerou tanto curiosidade e interesse em como realizá-la quanto, resistência por parte das professoras. Foram expostas não só as dificuldades, mas, também, as implicações que a proposta poderia trazer. Dentre as preocupações estavam às possíveis reações dos pais e responsáveis.

A fim de estimular a reflexão sobre esta ideia entre o grupo, resolvemos apresentar o vídeo-imagem “velha infância”⁴, buscando explorar, por meio da memória, das narrativas e conversas, as sensações, experiências, lembranças e afetos que estivessem relacionados de alguma forma com as imagens em movimento do vídeo. Ao explorarmos o trabalho com o vídeo-imagem junto às professoras, buscamos provocar sensações, experiências, lembranças e afetos que constituíram suas histórias e suas singularidades. Ao dialogarmos sobre seus saberes expressos em escritas produzidas após assistirem ao vídeo, entendemos promover ‘*espaçotempos*’ de negociação de sentidos de docência, em seus fazeres e saberes que possibilitam pensar e repensar suas práticas, caracterizando a articulação da pesquisa nesse processo com a formação.

O vídeo exhibe uma narrativa imagética em que, em determinado ‘*espaçotempo*’, um grupo de crianças brinca num escorregador debaixo da chuva, sujando-se todos de lama. A alegria das crianças é contagiante, os sons provenientes dos gritos, das gargalhadas, das falas e do barulho da chuva caindo, as vestimentas e os movimentos realizados buscam transmitir ao espectador o prazer da brincadeira e daquele momento. A narrativa sugere que a “sujeira” provocada pela lama torna-se um elemento menor diante nítida alegria da experiência. As reações das crianças, seus gestos, o som da chuva, também nos levam às nossas lembranças da infância, trazendo-nos sensações nostálgicas de lugares e momentos como aquele. Como narram as professoras⁵ em suas escritas:

“Assistir ao vídeo me fez recordar de quando morávamos na casa dos fundos do meu avô. (...). Foi uma época feliz, pois eu sabia que teria correria, bola batendo nas canelas russas de tanta poeira da estrada, gente correndo atrás de mim e eu gritando não me pega... rolando pelo chão, mas, feliz”!!! (Professora M)

“Neste vídeo lembro-me da minha infância rodeada de amiguinhos brincando de várias brincadeiras na rua (...) tive um sentimento de alegria, felicidade, liberdade (...) como é gostoso brincar seja de que maneira for”!! (Professora A)

O cenário do vídeo-imagem, que tem a duração de 30 segundos, possui como artefato cultural (ALVES, 2003) o brinquedo “escorregador”, localizado em um campo, apoiado em pedras e rodeado por diversos pneus de carro que servem como vasos de plantas. Em volta, encontram-se várias árvores de pequeno porte e uma cerca que rodeia o campo. O local poderia ser uma escola ou praça.

Imagem 1: vídeo-imagem - “Velha Infância”



3. O sistema municipal envia dois projetos norteadores às suas escolas. Em 2017 foi enviado o projeto “Vida que pulsa em Biomas: cultivar e cuidar! A partir do que a escola desenvolveu o seu projeto.

4. <https://www.facebook.com/velhainfanciabr/>

5. Por opção das professoras envolvidas na pesquisa, elas serão identificadas por letras iniciais de seus nomes ou sobrenomes.

Após assistirem ao vídeo-imagem as professoras escreveram narrativas. A proposta para a produção das narrativas considerou que uma imagem fotografia ou vídeo-imagem, implica em escolhas feitas por quem as produziu. Utilizá-las em processo formativos também implica em escolhas quanto a que temas, perspectivas e sentidos mobilizar. Entendemos que a captura ou uso de uma imagem “sempre será um conhecimento intuitivo e sensível que se manifesta, a partir de valores existenciais e também em função da multiplicidade de diferenciações e relacionamentos formais simultâneos e da complexidade de tensões (espaciais e emocionais)” (Ostrower, 1998, p. 96).

Considerando essas questões, entendemos, ainda, que o processo de escolhas sobre o que focar, o que destacar, o que narrar, implica uma postura ativa que desloca as professoras do suposto lugar de “mero espectador”. Essas escolhas se articulam a valores, lembranças e saberes. Portanto, o trabalho com imagens e vídeo-imagens nos processos formativos traz todas essas camadas que se negociam, permanentemente, na produção de sentidos e saberes. A proposta inicial seria estabelecer o diálogo numa roda de conversa sobre os relatos enunciativos a partir das narrativas de cada sujeito. No entanto, ela foi alterada em virtude da dificuldade em ocorrer ‘*espacotempo*’ de formação como planejamento coletivo, democrático e de direito assegurado em lei federal⁶. Assim, a proposta foi reconfigurada em vários ‘*espaçostempos*’ de modo promover momentos de diálogos como processos formativos.

A partir dos relatos narrados e das conversas, algumas questões puderam ser pensadas. Podemos identificar alguns traços comuns nas narrativas e conversas enunciativas das professoras: 1º) a concepção de infância associada aos conceitos de afeto, liberdade e ao ato de brincar, sempre dicotomizados da vida adulta; 2º) A noção de espaço e tempo também dicotomizado entre passado e presente; 3º) as dificuldades em expor suas experiências, seus saberes e seus afetos, sejam por meio das conversas ou das narrativas escritas. Como narram às professoras:

“Esse vídeo me fez recordar a minha infância. Uma infância muito linda e livre. (...) brincávamos no final da tarde e finais de semana com pneus rolando ladeira com uma criança dentro. (...) O vídeo me fez voltar ao passado onde trouxe recordações de amizade, liberdade e saudades”. (Professora C)

“Vendo esta imagem eu viajo no passado. Lembranças boas de quando era criança, (...) de uma sensação de liberdade que hoje já não sinto mais... Lembro bem de quando brincava na chuva, escorregava no barranco, de quando brincava de comidinha. Que lembranças boas!!! Hoje sinto falta de ver essas práticas nas crianças. (...) Tempo bom que não volta mais!! Ou posso revivê-las com meu filho não é verdade? Afinal todos nós temos uma criança viva dentro de nós...” (Professora F)

“Esse vídeo me faz pensar na minha infância onde pude experimentar várias brincadeiras com água, [memória] que sempre vem acompanhada de sentimento de alegria e nostalgia. Uma época que não tinha preocupação com quase nada. (...) Quando vejo brincadeiras com lama me causa um pouco de “estranheza”, na minha infância não brinquei com lama, era uma criança que sempre ficava doente, tinha muitos problemas respiratórios, acho que isso fez com que eu tivesse medo de colocar a mão em lugares sujos, empoeirados e com lama. Hoje vejo que era preocupação dos meus pais comigo, mas também a superproteção que gerou em mim algumas manias e medos”. (Professora L)

“Ao assistir ao vídeo... recordei da minha infância. Quando criança gostava muito desse antigo brinquedo escorregador (...). Também a chuva, me lembro do verão, aquela chuva passageira, cheirinho de terra molhada. Certa vez, olhava para o céu para os pingos da chuva cair no meu rosto, me sentia muito bem em ficar molhada (...) tempo em que as preocupações não existiam e o brincar era muito importante para mim. (...) Aprendendo a andar de bicicleta caí em um buraco cheio dela (lama) e fiquei toda suja (...). Hoje muitas crianças não tem essa oportunidade. Digo, não vivem, não tem experiência com elementos da natureza chuva, lama (...)”. (Professora D)

Ao analisarmos as narrativas, podemos pensar quanto às contribuições da proposta aos processos formativos, percebendo que as imagens e vídeo-imagens são incorporados como posição interpelativa oferecida pelas emoções, memórias e identificações que podem suscitar. Ampliam desse modo, por sua condição polissêmica (MANGUEL, 2000), os sentidos sobre nossas relações sociais, sobre as escolas, sobre nossas experiências.

“Quando vi o filme veio logo em minha memória que adorava brincar na chuva, correr pela rua do bairro e me molhar toda e logo depois começar a escrever no chão com um pedacinho de pau. Hoje vejo que surtiu efeito, pois, foi nesse episódio que eu aprendi o meu próprio nome. Descobri também o quanto ele era grande! Tempo gostoso em que até o cheiro da chuva com terra era tão prazeroso. Pena que não existem mais esses tipos de brincadeiras. Acho que deveria resgatá-las. (...) Foi através dessas brincadeiras que não só aprendi a escrever o meu próprio nome, mas, me senti muito esperta e inteligente, pois, na minha sala ninguém sabia ainda.”. (Professora V)

Compreendendo as narrativas e conversas desencadeadas pelo vídeo-imagem como experiências e como discursos enunciativos a partir da teoria bakhtiniana, além de considerar os traços comuns destas como pistas ou sinais para uma análise baseada em um modelo diferente de racionalidade (SANTOS, 2002), algumas observações podem ser feitas de forma que ampliem nossa compreensão sobre concepções existentes, formação e currículo, em que o sentido da docência possa ser produzido a partir do cotidiano e do diálogo.

6. Lei Federal nº 11.738/2008.

Aspectos presentes em suas narrativas apontam para uma valorização da infância como espaço de liberdade, afetividade e ludicidade. Reconhecem esses movimentos na ideia da infância vivida no *'espaçotempo'* de suas trajetórias, memórias, experiências narradas. Em suas narrativas estão presentes possibilidades de produção de saberes e de subjetividades, mesmo que não façam essa associação explícita. No entanto, não reconhecem na infância de hoje esses mesmos movimentos, distinguindo-as em relação à "sua época". Essas primeiras reflexões levam à valorização desses momentos nos *'espaçostempos'* de hoje para a infância.

Outro aspecto a ser considerado quanto ao trabalho com as narrativas refere-se ao desconforto em escrever ou narrar suas experiências exposto por algumas professoras. Talvez, por se sentirem expostas a possíveis julgamentos de suas compreensões ou, ainda, por recearem uma possível regulação do seu "fazer" nessa exposição. Pistas que emergem a partir do seguinte registro narrativo:

"Gosto de falar de mim enquanto pessoa "nua e crua", mas tenho dificuldades de falar de mim enquanto professora, pois acredito que muito tem um padrão perfeito de professor que nem sempre eu me enquadro". (Professora M)

Por esta fala enunciativa pode-se compreender as resistências, os receios, as dificuldades encontradas em virtude do próprio campo de atuação ser comumente lugar de embates políticos, culturais, epistemológicos (GARCIA & OLIVEIRA, 2016). Segundo as autoras, os modelos são produzidos social e culturalmente e difundidos nos discursos que se tornam hegemônicos e que "materializam imagens estáticas do ser e do real que se projetam para um futuro idealizado." (GARCIA & OLIVEIRA, 2016, p. 196).

Nóvoa (2014) expressa que a consolidação dos especialistas na área de educação atrelada, a nosso ver, a ideia de competência e de regulação da docência por meio de políticas de controle, geram mal-estar entre os professores por corroborarem formas de depreciação e de desprestígio da profissão. Essa compreensão aponta não só para uma imagem construída e definida como modelo de professor, mas também para o papel que os especialistas desempenham no espaço escolar, como no caso do papel da Orientação Pedagógica envolvida no trabalho realizado com as professoras.

A invisibilização produzida do cotidiano, a partir dos discursos hegemônicos que possuem forte poder simbólico criando modelos e referências do que se entende por qualidade, por formação, por escola, por democracia, por direitos, por currículo, por professor, por aluno, está tanto na ordem dos sujeitos, quanto das práticas e das experiências que formam esses sujeitos e consolidam essas práticas. Compreender essa invisibilização produzida e torná-la visível, ressignificando-a a partir de outros saberes produzidos com as experiências e práticas, fortalece as possibilidades de docência no plural. Implica em transbordar o próprio sentido do "ser professor" a partir do seu fazer-saber; pressupondo atividades intelectuais, sociais, éticas e políticas que lhes são inerentes como sujeitos educacionais e sociais. (GARCIA & OLIVEIRA, 2016)

Desta forma, os professores visitando seu passado e ressignificando suas próprias experiências decidiram por realizar essa experiência com seus alunos, não porque houve um discurso autoritário sobre o fazer pedagógico por parte do "especialista" sobre o ato de brincar na infância, mas porque sentiram a partir de suas experiências que o brincar pode, de fato, ampliar as experiências a partir das sensações e dos afetos, características que nos humanizam. São esses saberes e fazeres do presente num processo dialógico, narrados e praticados, que emergem nos processos formativos nos cotidianos.

Por meio do vídeo-imagem, como personagem conceitual, foi possível desencadear processos reflexivos a partir das narrativas e conversas sobre a docência exercida, as experiências de suas trajetórias de vida, bem como os diversos tipos de saberes que podem sustentar as práticas educativas numa perspectiva dialógica e emancipatória. O uso de imagens, associado ao trabalho com as narrativas em práticas de formação de professores que tomam o diálogo como princípio da produção de sentidos e saberes, aciona outros novos sentidos já que, "o suporte imagético não funciona da mesma maneira que o suporte verbal. Cada um põe em obra operações cognitivas e afetivas singulares." (SAMAIN, 1997: p. 28).

O trabalho dialógico produzido nas conversas – em que as professoras puderam ouvir-se, ouvir suas narrativas e negociar os sentidos de escola, do brincar e dos valores que anteriormente estavam privilegiando ao pensar suas práticas – pôde ser potencializado quando a esse diálogo agregaram-se elementos provocados pela experiência mobilizada com o vídeo-imagem. Percebemos um movimento de deslocamento na recepção da proposta, ao considerarmos as colocações iniciais das professoras, inclinadas para recusar a ideia do banho de lama a partir de saberes e valores que orientavam, ainda que de forma não diretamente explicitada, suas compreensões de currículo e práticas docentes. O vídeo-imagem mobilizou a produção de novos saberes e o reconhecimento destes, tanto quanto dos seus sujeitos, ao evidenciar as experiências por meio das memórias narradas, deslocando visões formais de práticas pedagógicas já sedimentadas e abrindo espaço para novas experiências no *'espaçotempo'* de suas práticas e dos currículos que com elas se produzem (GARCIA, 2015).

A realização do "banho de lama", foi assumido pelo coletivo de professoras a partir de nova conversa sobre a proposta, agora permeada por outros-novos valores e saberes que se tornaram possíveis com os deslocamentos produzidos. A sequência de imagens com que encerramos esse texto traz como narrativa imagética, expressando de forma não verbal um processo em que o trabalho foi reconstituído a partir das memórias e da experiência das professoras, permitindo às crianças um *'espaçotempo'* de experiências como alternativa emancipatória nos currículos vividos naquela escola.

Imagem 2



Considerando a noção de imagem “ânima” (GARCIA, 2005) e as possíveis interpretações que dela decorrem ao “viajar” pelo que ela nos apresenta; a imagem 2 nos permite uma aproximação do cotidiano da escola, através da experiência do “banho de lama” trazendo-nos as sensações de alegria, liberdade e surpresa, representadas por meio dos gestos e expressões das crianças, que tornam a “imagem viva” (GARCIA, 2005).

Imagem 3



Apesar de estarmos tentando descrever sensações que aparentemente nos parecem indescritíveis, mas que devem ser sentidas no sentido larrossiano, a imagem 3 nos remete ao prazer do ato de brincar – ao vermos as crianças se sujarem de barro – e ao que ele em si propicia em termos de contato humano por meio do toque, gerando “sons”, “sabores”, “cheiros”, “paixões” e outros tantos tipos de emoções e sensações que possam não só constituir nossas experiências, como lembranças significativas que nos definem. Ao buscar o entendimento da imagem como representação do que foi sentido, trazemos a perspectiva do “entrecruzamento de suas possibilidades miméticas, narrativas e expressivas.” (GARCIA, 2005, p. 42).

As imagens do “banho de lama”, enquanto personagens conceituais, falam por si, enunciam-se, dialogam, trazem novos sentidos para as práticas curriculares, permitindo reinventar a escola, a experiência e o saber. Entendemos que ao operarmos com os saberes e sentidos que as professoras expressam, dialogando e negociando esses sentidos nos coletivos, podemos contribuir com processos de formação que expressem sentidos de docência política, social, responsiva e ética. Isto porque, essa perspectiva na formação pode contribuir para o entendimento de seu trabalho como constituído em um *‘espaçotempo’* de produção de saberes por meio do diálogo e de momentos de encontros que os fortaleçam como grupo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas narrativas e conversas os sujeitos falam de si e elaboram sentidos ao vivido, remetendo-nos ao saber da experiência e à enunciação. A palavra narrada e o sentido da experiência não são constituídos à priori no sujeito, mas por meio de suas relações culturais, afetivas, e intersubjetivas, em que as relações de alteridade evidenciam-se. Desse modo, não há um “eu” isolado, ele se constitui com o outro por meio da linguagem e da interação, as experiências advindas desse processo serão ressignificadas por cada um, formando o que lhe é singular.

Ao se propor trazer as narrativas e conversas e o vídeo-imagem para a discussão de um trabalho de formação e pesquisa realizado com professoras, buscou-se trazer os saberes das professoras e reconhecer, ao mesmo tempo, tanto a experiência como produtora de saberes, quanto os sujeitos delas com suas singularidades, capazes de produzir outros saberes em encontros e diálogos. O diálogo, seja das professoras com a narrativa imagética do vídeo, seja entre as professoras quando, ao ouvirem uma colega elaboram suas colocações e percepções a partir de um ponto de vista diferente do inicialmente assumido, torna-se, assim, elemento fundamental para pensarmos a formação.

O caminho que vem sendo percorrido nos processos de pesquisa e formação com as professoras vem apontando que a produção de sentidos e saberes docentes pode ser potencializada e mesmo provocada de forma mais sistemática, considerando-se os diferentes aspectos do que se pretende discutir e tecer com as professoras. Pelo trabalho com as narrativas docentes. Esse trabalho mostra-se, ainda, ampliado em termos de possibilidades e de intensidade nos deslocamentos e produção de outros-novos saberes e sentidos a partir do uso de imagens e vídeo-imagens que corroborem perspectivas e práticas alternativas às visões hegemônicas sobre a escola e o currículo.

Entendemos que o estudo e as ações de formação a ele articuladas caminham no sentido de escolhas políticas e epistemológicas com relação aos saberes na formação de professores e nos currículos. Esse movimento vem buscando afinar-se ao procedimento sociológico de tornar as “ausências em presenças” (SANTOS, 2002) considerando que tanto os saberes não hegemônicos, quanto aqueles saberes que emergem ou podem emergir a partir das memórias, narrativas e práticas docentes, encontram-se comumente invisibilizados pelos modos clássicos de produzir conhecimentos sobre as escolas e sobre a formação de professores. Buscando pensar *com* as escolas e *com* as professoras, entendemos ser possível fortalecer as alternativas a partir das inúmeras possibilidades geradas no presente das práticas docentes. Nesse sentido, entendemos ser necessário reconhecer a horizontalidade entre os saberes, no caso, o saber vindo da experiência docente, que também se elabora com as memórias das professoras, e pode ser continuamente reelaborado por meio das narrativas e conversas nos processos formativos (GARCIA, 2015).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. G. (2008). *Lembranças em imagens*. Em: M. C. Passeggi; T. M. N. Barbosa. (Org.). Narrativas de formação e saberes biográficos (1ed.). v. 6, pp. 175-195, Natal: UFRN.
- (2003). *Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. n° 23, ANPED. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- BAKHTIN, M. M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (16 ed.). São Paulo: Hucitec.
- GARCIA, A. (2005). *Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração... são...* Em: I. B. Oliveira, N. G. Alves e R. G. Barreto. Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens. pp. 39-49. Rio de Janeiro: DP&A.
- GARCIA, A. e OLIVEIRA, I. B. (2016). *Encontros e narrativas como formação: presenças e sentidos da justiça cognitiva nas escolas*. Em: I. B. Oliveira e M. L. Sússekind (Orgs.). Formação docente e Justiça Cognitiva: pesquisas e práticas e possibilidades. pp. 191-216. Rio de Janeiro: DP ET Alii,
- (2015). *Fazendopensandopráticasteorias educativas nos/dos/com os cotidianos*. Em: A. Garcia e I. B. Oliveira (Orgs.). Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos. pp. 7-35. Belo Horizonte: Autêntica.
- LARROSA BONDÍA, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira da Educação n° 19, ANPED. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Brasil. Lei nº 11.738, 16 de julho de 2008 (2008). Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
- MANGUEL, A. (2000). *Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- NÓVOA, A. (2014). *O passado e o presente dos professores*. Em: A. Nóvoa (Org.). Profissão professor (2 ed.). pp. 13-34. Porto.
- OLIVEIRA, I. B. (2008). *Boaventura & a Educação* (2. ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- OSTROWER, F. A. (2003). *Grandeza humana. Cinco séculos, cinco gênios da arte*. Gênios da arte. Rio de Janeiro: Campus.
- PIRES, V. L. (2002). *Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin*. Rio Grande do Sul. Revista do Instituto de Letras da UFRGS Organon. <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782/18403>
- SAMAIN, E. (1997). *O Que vem a ser portanto um olhar? Prefácio*. Em: L. E. R. ACHUTTI. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Palmarinca e Tomo.
- SANTOS, B. S. (2010) *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Em: B. S. Santos e M. P. Menezes (Orgs.). Epistemologias do sul. pp. 31-83. São Paulo: Cortez.

- (2002). *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Coimbra/Portugal. Revista Crítica de Ciências Sociais. Universidade de Coimbra. pp. 237-280. <https://rccs.revues.org/1285>
- SILVA, M. L. M. B. S. (2015). *Vida e morte na alteridade*. Em: Grupo de estudos bakhtinianos ATOS/UFF (Org.). *Palavras próprias-alheias*: pp. 55-60. *Palavras próprias-alheias: Ela. Vida, arte, alteridade*. São Carlos: Pedro & João.

CURRÍCULO

Tânia da Costa Gouvêa

Mestranda da UERJ/FFP, Orientadora Pedagógica do Sistema Municipal de Ensino de Silva Jardim/RJ e Inspetora Escolar do Estado do Rio de Janeiro.

Alexandra Garcia

Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da FFP (PPGEdu) e do PROPEd - UERJ. Procientista – UERJ. Líder do GRPesq “Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos”. Membro do Conselho Fiscal da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).