

A MEMÓRIA DE FUTURO E O ATO DE NARRAR COMO PRINCÍPIO CONSTITUTIVO DO SUJEITO PROFESSOR

■ ANDRÉ PLEZ SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-3785-9495>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* de São João da Boa Vista

■ MILENA MORETTO

<https://orcid.org/0000-0002-1924-1678>

Universidade São Francisco

RESUMO

O presente artigo tem como forma de produção e análise de dados a entrevista narrativa de um professor da área de Linguagens do Instituto Federal de São Paulo, buscando na singularidade do discurso narrativo formas de identificar a constituição do sujeito professor, bem como as vozes sociais presentes em seu relato. Para isso, focaremos nossos estudos na filosofia da linguagem de Bakhtin e de seu Círculo, investigando a natureza social da linguagem, a questão das relações dialógicas, da memória de passado, presente e futuro, como forma de ressignificar o percurso do entrevistado, demonstrando que rever a própria história, trazendo-a à luz do pensamento presente, é uma forma autêntica de percepção das marcas constitutivas de nossa trajetória, sempre em embate com o outro e com as instituições.

Palavras-chave: Memória de futuro. Relações dialógicas. Entrevista narrativa.

ABSTRACT

THE MEMORY OF THE FUTURE AND THE ACT OF NARRATING AS A CONSTITUTIVE PRINCIPLE OF THE TEACHER SUBJECT

The present article has as a form of data production and analysis the narrative interview of a professor from the Languages area of the Federal Institute of São Paulo, searching in the singularity of the narrative discourse for ways to identify the constitution of the teacher subject, as well as the voices present in his account. To this end,

we will focus our studies on the philosophy of language by Bakhtin and his Circle, investigating the social nature of language, the issue of dialogical relations, the memory of past, present and future, as a way to reframe the interviewee's path, demonstrating that reviewing history itself, bringing it to the light of the present thought, is an authentic way of perceiving the constitutive marks of our trajectory, always in conflict with the other and with the institutions.

Keywords: Memory of the future. Dialogical relations. Narrative interview.

RESUMEN LA MEMORIA DEL FUTURO Y EL ACTO DE NARRAR COMO PRINCIPIO CONSTITUTIVO DEL SUJETO PROFESOR

Este artículo tiene como forma de producción y análisis de datos la entrevista narrativa de un profesor en el área de Lenguajes del Instituto Federal de Sao Paulo, buscando en la singularidad del discurso narrativo formas de identificar la constitución del sujeto profesor, así como las voces sociales presentes en su informe. Para ello, centraremos nuestros estudios en la filosofía del lenguaje de Bakhtin y su Círculo, investigando la naturaleza social del lenguaje, la cuestión de las relaciones dialógicas, la memoria del pasado, presente y futuro, como una forma de resignificar el camino del entrevistado, demostrando que revisar la propia historia, sacarla a la luz del pensamiento presente, es una forma auténtica de percepción de las marcas constitutivas de nuestra trayectoria, siempre en conflicto con el otro y con las instituciones.

Palabras clave: Memoria de futuro. Relaciones dialógicas. Entrevista narrativa.

Considerações iniciais

Nos últimos anos, muitas são as pesquisas que tiveram como foco investigar a constituição docente e contribuir para as práticas e formação do professor. A partir da investigação qualitativa, conforme Bolívar e Domingo (2006), o enfoque biográfico e narrativo adquiriu uma identidade própria, adotando uma metodologia narrativa. Sendo assim, essa temática é atual por estar em curso, considerando as mudanças políticas, sociais e culturais a que o

professor está imerso, bem como a singularidade que cada um tem de todo o processo de tornar-se professor.

Segundo Hernández (2011), tal percurso investigativo centrado na subjetividade, começou a se consolidar a partir dos anos 1970, pois houve uma crescente crítica às visões tecnocráticas e positivistas sobre a educação e o comportamento humano. Passou-se, então, a reivindicar o redescobrimiento das experiên-

cias e dos comportamentos, valorizando o “[...] estudo das narrativas como formas de representação da realidade, frente às representações baseadas em modelos matemáticos ou propositivos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 15, tradução nossa).

No Brasil, a partir da década de 1980, segundo Bueno (2002), a pesquisa baseada em histórias de vida do professor começou a se construir na área das Ciências da Educação, firmando investigações acerca da vida do professor e sua subjetividade. Ademais, o enfoque biográfico-narrativo demonstra o “giro hermenêutico”, em detrimento da crise do positivismo, conforme atestam Bolívar, Domingo e Fernández (2001), buscando construir sua própria credibilidade diante do vasto arcabouço das investigações qualitativas.

Assim, sendo uma temática atual e que está em curso, o presente artigo tem como objetivo, a partir da análise de uma entrevista narrativa, se colocar à escuta de um professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), da disciplina de Língua Portuguesa e Inglês, a fim de compreender, a partir de sua experiência de vida e das conjunturas profissionais, como ele se constituiu como docente, uma vez que a narrativa tem se mostrado potencializadora para autoidentificação dos sujeitos que a narram, fazendo-os ressignificarem a própria trajetória que é, de certa forma, reveladora das relações dialógicas que esse sujeito estabeleceu com o(s) outro(s).

Para isso, pautamo-nos na perspectiva enunciativa-discursiva de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo que assumimos para analisar a fala viva do sujeito-professor levando em consideração conceitos de enunciado, dialogismo e memória.

1 “[...] estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 15).

A memória presente no ato de narrar: formas de ressignificação

Quando se pensa em um construto que privilegia a narrativa, ou seja, o narrar a própria existência, buscando a partir de resgates da memória toda a base descritiva, abre-se o precedente para a reminiscência, tal como observou Platão (2012). Segundo o filósofo grego, toda a recordação de uma verdade foi observada pela alma no instante em que acontece o desencarne, já tendo contemplado tudo o que existe na Terra e no Hades, por isso, quando retomada à consciência, pode ser o lugar de toda a sua sabedoria, já que não há nada que não conheça.

Destarte às significações descritas no Fédon acerca do pensamento embargado pela memória, não propomos perceber a reminiscência em seu caráter de eminência de todo o conhecimento humano, mas atribuir a essas recordações vagas e peremptórias, o seu lugar junto à memória, porém, dentro de um viés bakhtiniano. O filósofo da linguagem já nos alertava sobre essa questão, quando anunciou que “não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá a sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2011, p. 96).

As recordações do passado, ou seja, o que se mantém na memória, terá a sua festa de renovação durante o seu ato narrativo, motivando o falante a recriar seus instantes constitutivos, firmando em radicar na palavra-sua o lugar da palavra-outra, delegando até a quem ouve ou a quem lê, que se torne um outro falante, um outro autor de narrativas. Ao ouvir um relato, acabamos por nos confrontar com o nosso pensamento interior, que reproduz, mediante a aproximação ou distanciamento, a nossa própria história.

[...] Toda reconstrução biográfica supõe entrelaçar quem a viveu, semelhança e diferença entre o antes e o agora, entre a percepção e a

lembança. Nesse espaço de tempo múltiplo em que os eventos se desenrolam, onde a experiência é significativa, o presente, passado e o futuro se sobrepõem criando um novo tempo, o tempo do relato. (CREUS, 2011, p. 65, tradução nossa²).

Assim, além da história de vida, há a relação com a escola e com os sujeitos a ela pertencentes. Percebe-se que, ao se resgatar a memória do passado, junto a essas lembranças resguardadas – e algumas vezes esquecidas –, surgem também as relações com o outro, através de *insights*, demonstrando a relação fundamental da palavra-minha com a palavra-outra.

As memórias do passado, segundo Sobral e Giacomelli (2018), quando trazidas à tona, revelam que a memória não é instável ou estável, mas que está em uma cadeia relativamente estável, ou seja, se abala com a palavra-outra. Dessa forma, o lugar da memória se mostra como algo que ora se firma, ora se movimenta, demonstrando que a palavra-outra, que joga com a palavra-minha, a modifica, altera o seu lugar na memória, ou seja, ressignifica o que vivenciou.

Como os gêneros demonstram o lugar onde a linguagem vai funcionar, as narrativas autobiográficas proporcionam ao sujeito reconhecer-se como sujeito único, que precisa dizer a sua palavra, a maneira como vê o mundo. E, em seus relatos, percebe-se a força das relações dialógicas.

É claro que, quando reinstalamos em nossa consciência a memória do passado, sabemos que não podemos mudar a sua materialidade, contudo, podemos modificar o sentido daquele evento, ou seja, podemos ressignificar a nossa própria história, trazendo ao presente

as marcas constitutivas de nossa trajetória, sempre em embate com o outro.

Tal materialidade ou acontecimento se mostra cravada em uma instância histórica determinada, revelando as marcas sociais de uma época. Segundo Bakhtin (2011), produzimos a história e somos produzidos por ela, o que revela nosso caráter de sujeitos ativos e inacabados. Assim, através da sondagem de nossa memória do passado, reconhecendo nosso caráter como sujeitos inseridos em contextos socioeconômicos específicos, percebemos que podemos visitar, refazer ou fazer de outra forma o que já está constituído. Assim, segundo as reflexões do Grupo de Estudos de Gênero (GEGE) (2013), temos um segundo nascimento além do físico, o nascimento social. Como tal, o mais significativo em Bakhtin é perceber sua instância inovadora, que revela a história como móvel, ou seja, como algo que não está pronto ou acabado, mas que se materializa novamente no uso do signo. Dessa forma,

[...] a história é como o veículo de todo signo produzido, funcionando como a transportadora de signos ditos ao encontro de signos ainda não ditos. A cada novo acontecimento, a cada nova produção ideológica a história se recompõe, reescreve-se, atualiza-se. (GEGE, 2013, p. 56).

Assim, ainda sob os estudos do GEGE (2013), identificamos que a memória do passado se define como tudo aquilo que é compartilhado por uma determinada comunidade linguística, ou seja, as suas experiências e enunciados, bem como os valores que os constituem. Assim, são as marcas valorativas que nos constituem, sendo estas contemporâneas.

A memória de futuro revela outra instância do pensamento bakhtiniano: a ideia do devir, do porvir, do vir a ser. Trata-se, portanto, de uma capacidade de ressignificar, de dar novo sentido à nossa incompletude. Narrar a pró-

2 “[...] Toda reconstrucción biográfica supone entretejer aquel que la vivió, semejanza y diferencia entre el antes y el ahora, entre la percepción y el recuerdo. En ese espacio temporal múltiple en el que se despliegan los acontecimientos, donde la experiencia se reviste de sentido, pasado presente y futuro se sobrepone creando un tiempo nuevo, el tiempo del relato”.

pria vida, refazer a cronotopia de nossa história, buscando, através de palavras e posturas libertárias, recontar a nossa história como uma metanarrativa, nos revela a força da palavra, que consiste em seu poder de atravessar o tempo, de reescrever os seus sentidos. Portanto, partindo das significações do GEGE (2013), a memória de futuro é utópica, sendo assim, ainda não encontrou seu lugar ou foi concretizada.

Ora, a memória de futuro, então, é o pensamento projetado que se encontra em mim, e que está por se realizar, logo, em devir. O futuro permite ao sujeito justificar-se diante do passado e do presente, pois permite recomençar uma empreitada, revogar suas abnegações, reiterar seus desejos. O futuro revela a condição de inacabamento, assim, podemos reconstruir as nossas esperanças, de modo a nos humanizar, como preconiza Paulo Freire (FREIRE, 1996).

Nos ideais freireanos, o gérmen da educação libertadora se encontra na inconclusão. Quando os sujeitos se tornam conscientes da possibilidade do devir, se projetam na tentativa de fazer história, ou seja, de se instaurar como sujeito histórico. Portanto, “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 50).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 57).

Portanto, é na projeção da memória de futuro que posso me assumir como sujeito inacabado e, dessa forma, me reconhecer numa condição moral, no sentido de exigir minha realização, minha ação responsiva-ativa. Reco-

nheço, assim, a minha história em movimento, logo, devo agir de forma ética para ampliar minhas possibilidades, para me elevar, para me perpetuar diante do acontecimento da vida. Assim, Freire (1996, p. 58) nos adverte que “[...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O mundo é o objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua atualidade, em seu presente, eu seu ser-aqui já realizado. (BAKHTIN, 2011, p. 112).

Logo, compreendemos a memória de passado como a historicidade estética do sujeito, ou seja, a sua representação acabada. A memória de futuro, por sua vez, mostra-se como devir, como resposta ao inacabamento, que surge como ação responsiva. Ao se fundir ambas as memórias, percebemos ser instaurada a constituição da singularidade.

Para Bakhtin (2011), a questão da singularidade se apresenta a partir do conceito de exotopia, uma vez que é o outro quem dá acabamento ao eu. “A singularidade do eu é a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia” (PONZIO, 2010, p. 37). A alteridade se mostra como caminho fundante, pois ambos se complementam, na relação eu-outro, logo, ambas as memórias se encontram. A singularidade de quem fala, articulada pelo excedente de visão, revela que é pela memória que se fundamenta o estético e o ético.

No inacabamento, encontramos no outro uma experiência de mim que eu próprio não possuo. O outro enxerga a mim e todo o meu entorno, o que me escapa, portanto, me vejo com os olhos do outro, e sempre que regresso a mim, trago a minha incompletude. Todavia, eu também possuo uma experiência do

outro que ele próprio não possui. Tal excedente de visão revela tacitamente a incompletude, reinstaurando o outro como a única possibilidade de uma possível completude. Encontro no outro a oportunidade perdida de me definir, logo, a alteridade se revela como a força motriz que nos impulsiona rumo à busca por completude. Narrar ao outro sobre si mesmo revela-se como uma busca de completude e compreensão de si a partir do olhar do outro.

A narrativa (auto)biográfica como fonte de compreensão sobre si, sobre os outros e sobre a prática docente

Coadunamos com Connelly e Clandinin (1995, p. 50, tradução nossa), quando os pesquisadores enfatizam que “aprendemos que nós também necessitamos contar nossas histórias³”, reforçando a importância da narrativa de si para o processo de percepção da própria subjetividade. É nesse sentido que as considerações do método – autobiográfico – têm um espaço privilegiado neste trabalho. Acreditamos que a entrevista narrativa com profissionais na área da Educação, a partir da dinâmica dos relatos de vida e do percurso educativo e formativo, configura-se como um método dialógico que revela diferentes vozes sociais, permitindo a adoção de uma prática qualitativa como forma de reinterpretar o fazer docente e o agir de forma ética. Por conseguinte, “a narrativa e os relatos, tal como acreditamos que funcionem na investigação educacional, geram novos temas sobre as relações entre a teoria e a prática”. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 50, tradução nossa⁴).

3 “Aprendimos que también nosotros necesitamos contar nuestras historias” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 50-51).

4 “La narrativa y los relatos, tal como creemos que funcionan en la investigación educacional, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 50).

Ademais, o uso das narrativas, sendo de natureza aberta, tende a resgatar a partir das experiências, características imprescindíveis para quem adota uma perspectiva firmada nas relações dialógicas, uma vez que permite a livre manifestação do entrevistado, frente a interposições sutilmente elaboradas, com o intuito de promover a prática dialógica, tal qual um confronto revelador, num “[...] movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência” (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

Outrossim, a pesquisa a partir das histórias de vida de professores revela-se como uma forma de desenvolver um método de pesquisa narrativa, buscando na compreensão da experiência uma compreensão sobre si, sobre os outros e sobre a prática docente, sendo tais atributos reveladores da singularidade, reforçando que o essencial da formação reside no processo, ou seja, na jornada, ou ainda em uma “[...] relação singular com eventos irrepetíveis, histórico-individualizados, polissêmicos e transgredientes, exotópicos... entre indivíduos singulares, sejam eles os narradores e os investigadores que tomam a narrativa para construir suas pesquisas” (PRADO et al., 2015, p. 66).

Dessa forma, podemos auferir que as relações dialógicas é um diálogo que não tem fim (BAKHTIN, 2013), pois vincula a reação do eu ao outro, ou seja, uma viva reação da palavra à palavra do outro, gerando assim um embate entre valores e forças sociais, o qual Volóchinov denomina como “um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 140).

A partir desses excertos, podemos afirmar que, para Bakhtin e seu Círculo, a língua somente atinge a sua totalidade em seu uso real, ou seja, em sua propriedade dialógica. Todos os enunciados no processo de comunicação são

dialógicos. A palavra é sempre repassada pela palavra do outro, dessa forma, para se constituir um discurso, leva-se em conta o discurso de outrem, utilizando-o de alguma maneira no seu discurso. Esse seria o funcionamento real da linguagem, pois absorver o discurso alheio no próprio enunciado torna possível o dialogismo. Conforme Bakhtin/Volochínov,

[...] é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas [...]. (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Logo, através das relações dialógicas, há a revelação de que

[...] nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam [...]. (TEZZA, 1988, p. 55).

Por isso, dizemos que a construção da identidade, sob o viés da filosofia da linguagem, parte de uma perspectiva sócio-histórica, que está, intrinsecamente, ligada à concepção dialógica da linguagem. Seria como dizer que estamos sempre impregnados pelas palavras do outro, assumindo assim uma identidade formada por um conjunto sem-fim de vozes sociais, que estabelecem relações com opiniões, formulações sobre o estar no mundo, ações valorativas, dizeres. Em suma, como afirmava o poeta português: “torno-me eles e não eu” (PESSOA, 1993, p. 48).

A partir dessas considerações, cabe ressaltar a potencialidade da narrativa enquanto uma prática discursiva, uma vez que, a partir da relação eu-outro, possibilita ao sujeito narrador a atribuição de sentido às suas vivências, à reflexão e, conseqüentemente, a novas

formas de construção do conhecimento. Torna-se importante considerar também que toda narrativa é única e irrepetível; revela a singularidade daquele que narra ao mesmo tempo que desvela as múltiplas vozes sociais que o constituem. Por meio dessa interlocução entre as considerações do método (auto)biográfico e a perspectiva enunciativo-discursiva que nos apoiamos, apresentamos a seguir os procedimentos de produção e análise dos dados.

A entrevista narrativa como procedimento de produção dos dados da pesquisa

A entrevista narrativa, realizada com um professor da área de Linguagens do IFSP denominado como Antônio⁵, iniciou-se com uma pergunta ampla, que serviu de mote ao início da construção narrativa: “*Conte-me sobre a sua trajetória escolar, desde os estudos iniciais*”. Nesse caso, a narrativa assumiu plena autonomia, sendo repassada sem que fossem necessárias outras perguntas exmanentes. Caso o depoente não explicitasse alguns pontos que coadunam com os objetivos da pesquisa, outras seriam realizadas: “*Conte pouco sobre a sua formação no ensino superior*”; ou ainda: “*Conte-me sobre os estudos da pós-graduação*”.

A entrevista, que foi gravada através de aplicativo de celular, durou 2 horas, 1 minuto e 20 segundos. Foi realizada no dia 31 de maio de 2019, em um *campus*⁶ do IFSP. Ao término da entrevista, a narração foi minuciosamente transcrita, respeitando as marcações linguísticas e entoações, como forma de valorar e ressignificar as palavras, tornando-as autênticas

5 Utilizamos um pseudônimo como forma de preservar a identidade do entrevistado. Escolhemos “Antônio” em homenagem ao poeta condoreiro Antônio Frederico de Castro Alves.

6 O *campus* foi omitido como forma de preservar a identidade do professor entrevistado.

e erigidas numa cadeia enunciativa irrepitível, trazendo legitimidade e segurança como dados de pesquisa qualitativa.

Posteriormente, a transcrição foi enviada ao professor, por *e-mail*, em arquivo digital, para que fosse lida e, caso necessário, fossem realizadas alterações que poderiam ser de qualquer ordem: desde apagar algum pronunciamento, até transcrever novas informações. Todos os trâmites descritos estão devidamente arquivados, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado e com suas formalidades cumpridas.

Após a transcrição, buscamos encontrar, nos enunciados do depoente, indícios de como ele foi se constituindo professor e como outras vozes foram contribuindo para a significação do que é ser docente.

A voz do professor: formas de identificação de si a partir do outro

O docente, assim como qualquer outro indivíduo, pode, a partir da memória, recriar suas vivências escolares, desde os primeiros anos da educação básica até os últimos estudos: a pós-graduação. Dessa forma, pode-se ressignificar o seu papel como estudante e reviver as marcas constitutivas deixadas pelos professores que passaram por sua formação. Feito tal imersão na memória, pode-se voltar à prática docente, tentando perceber em que momento optou por ser professor, ou se o método, ou mesmo o estilo que se utiliza em sala de aula, é inspirado em alguma dessas vivências.

Por isso, mostra-se salutar a utilização das entrevistas narrativas como base de dados, pois, ao registrar a memória, a partir de um modelo de livre diálogo, ou seja, que abole os modelos de pergunta-resposta, abre-se a possibilidade de registrar o diálogo vivo, forjado em seu caráter de irrepitibilidade. Por

isso, iniciaremos a análise de uma história de vida, tendo como marco temático uma experiência concreta: a de um professor de Língua Portuguesa do IFSP. Assim, buscaremos dar um sentido interpretativo à história narrada, organizando a dinâmica de suas temporalidades, visando a análise de seus efeitos e os processos de compreensão resultantes de sua explanação no escopo teórico que sugerimos.

Ao iniciar a sua narrativa, Antônio começa a rememorar, ressignificando o início de sua trajetória. Por volta dos cinco anos de idade, teve o seu primeiro contato com a escola. Foi um período bastante difícil, pois diagnosticaram a sua mãe com um tumor. Devido às dificuldades com o tratamento, resolveram matriculá-lo, junto com seu irmão mais novo, em uma escola infantil. Outro agravante era que a mãe de Antônio estava grávida, fato que retardou tanto o tratamento quanto a sua recuperação. Embora vivesse momentos difíceis, a escola surgiu para amenizar tal situação, pois durante as atividades, brincadeiras e aprendizagem, conseguia esquecer que sua família passava por uma situação muito delicada.

*E colocaram a gente na escolinha, foi assim que eu tive meu primeiro contato com escola. E foi um contato tão gostoso, tão legal que ajudou a amenizar o desespero do momento [...] e a escola era um refúgio, era um lugar bom. Era gostoso de ir pra escola. Então, foi um começo feliz da escola, né? E sempre tendo como refúgio, a escolinha. A escola ***7 foi um lugar muito bom. Foi lá que eu tive o primeiro contato com as letras, com a matemática, com o convívio social fora da família, né, porque a gente conhece pessoas ali... que a gente fez os amigos, né? (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).*

Percebemos, logo nesse início, a importância da família neste processo de ingresso e permanência na escola. A família, portanto, possui um papel fundamental na percepção da

7 O nome da escola não foi identificado como forma de proteger a identidade do entrevistado.

importância da educação, bem como do papel social da escola, como forma de emancipação.

As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. [...] São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. [...] Evidentemente a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional. (DOMINICÉ, 2010, p. 86-87).

O gosto pelo ambiente escolar, propiciado por um espaço acolhedor, que lhe servia como mote para reforçar a curiosidade, desperta-o para a forma dos signos linguísticos, uma vez que, cravado na memória infantil, percebemos tal arroubo em suas palavras.

[...] e eu tava aprendendo as letras, né, eu tinha ali, já devia ter por volta dos seis anos e eu sempre fui curioso com isso, eu sempre quis ler logo, né? Eu olhava livro, eu achava legal, achava interessante, eu era aquela criança que voltava da escola e tinha tarefa pra fazer, eu queria fazer logo depois; acabei de chegar em casa já queria continuar; queria continuar o que tava fazendo na escola, né. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Ainda no ensino infantil, a percepção benfazeja da apropriação das competências leitora e escritora o levou a perceber um caminho a trilhar, que resultaria em uma acolhida e em uma percepção positiva de si. Tal momento narrado, inclusive por conta da memória que foi se desenrolando ao longo do processo narrativo, revela um fator de estímulo educacional e do importante papel do professor e de outros agentes educacionais neste processo. Analisemos o caso a seguir:

E, mas eu tava muito fascinado com a história de aprender a ler. Então, eu logo que comecei a ter; na verdade, antes de entrar no 1º ano mesmo, de, na fase de alfabetização, eu já tava me mexendo ali, sempre curioso, pedindo ajuda, provocando as professoras, né, pedindo coisas;

e aí, logo que eu aprendi a montar as palavras e consegui decifrar aquele código, a ler as historinhas; eu fiquei muito feliz e eu achei muito legal a reação da professora na época. Eu confesso que eu não tenho, assim, a imagem da professora mais, eu tenho a história assim na memória. Mas teve uma coisa muito marcante que foi o fato de ela ter me levado no dia que, ela fez um; não era uma espécie de chamada oral, mas, por alguma razão ela tava ensinando alguma coisa, e aí ela percebeu que eu já tava conseguindo ler... e ler relativamente bem, né? E tava me destacando ali por causa disso. E aí ela me chamou na hora do intervalo e me conduziu até a diretoria para me mostrar pra diretora, pra compartilhar que 'esse cara aqui já tá lendo, ó, né'; pra mostrar o serviço, né? O resultado do serviço que ela tava fazendo... e aí eu li um pedacinho de texto, lá; a diretora deu parabéns e tudo, e depois teve uma cerimônia de entrega de prêmios por desempenho e eu ganhei uma lembrancinha por causa disso e eu fiquei me achando... o cara. Então eu estou aqui e já sei ler. Olha que vitória, né? E fez toda a diferença na vida mesmo saber ler, né? Quem não sabe, passa apertado. (ANTÔNIO EN, 31/05/2019, grifos nossos).

A importância do professor na vida do aluno pode ser facilmente percebida no desenrolar dessa história de vida. Antônio, durante a narrativa, ressignifica sua história ao declarar como a ação de um educador interfere em uma mudança de consciência de si e do papel do outro: "Fazia tempo que eu não pensava nisso. Foi legal, está sendo bom viver essa sua proposta aqui, de visitar essa história" (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019). Ainda no percalço de sua memória de passado, percebemos a projeção para o presente e, conseqüentemente, para o futuro, elencando valores que algumas vezes nos fogem, sendo marcas importantes para perceber o próprio trajeto. Ao narrar o seu comportamento para com as lições de casa, com toda a cautela e preocupação em realizá-las assim que chegava da escola, mesmo diante da TV ligada, mostra como o aluno

atento e dedicado tornar-se-ia um professor com as mesmas características. *“Que engraçado, né? E aí, revisitando esses momentos, agora eu tô enxergando algumas marcas de porquê eu fui pra esse caminho, né? Eu gostava de mexer com as palavras, ali, desde pequeno”* (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

A percepção de Antônio, ao vislumbrar-se como participante da pesquisa, como aquele que desfia os fios da memória e começa a remontar seu caminho, ressignificando a sua prática, a sua subjetividade, o seu destino, demonstra a eficácia da narrativa como forma de reinstaurar as marcas de constituição.

A dimensão reflexiva, que exige a construção de uma narrativa capaz de pôr em evidência, tanto no plano da exterioridade como da interioridade, os aspectos formadores das experiências de vida e os fios condutores da sua dinâmica, impõe um novo esforço de distanciamento face a si mesmo. (JOSSO, 2010, p. 150)

No processo narrativo de Antônio, vamos saltar para o Ensino Fundamental II, mais propriamente na 5ª série⁸, quando a sua experiência afetiva e competente com uma professora de inglês, marca a ideia de emancipação que ocorre diante da interação professor-aluno. Marcas como essa prosseguem por toda uma história de vida, demarcando sutilmente como as relações dialógicas servem como forma de reinterpretar o mundo, fazendo-nos agir diante dos embates da vida. Paulo Freire já nos advertia como educadores, pois “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126). Sonhos estes que podem levar a humanização do sujeito, pois ainda com Freire (1996, p. 11), podemos nos questionar: “Como ser educador, se

não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte”?

Na minha trajetória escolar, e a primeira delas foi a aula de Inglês. Dessa professora eu me lembro, era uma japonesinha chamada Olga; que tinha um livro que a gente usava que chamava Our Way, uma coisa assim, eu devo ter esse livro até hoje jogado em algum lugar na casa da minha mãe, em algum armário. E essa professora, ela dava aula de inglês, né, e foi ela que comentou, que fez o primeiro comentário, percebendo que eu conseguia fazer as coisas que ela pedia de forma rápida e relativamente bem-feita; ela olhou pra mim, me chamou um dia no cantinho e falou: ‘nossa, você tem facilidade pra isso, né? Que bom, que bacana. Toma aqui, tem esse papelzinho aqui, com algumas coisas a mais, vai fazendo aí e vê o que se acha’. E ela me estimulou bastante. E ela deu aula pra mim só na 5ª série, depois eu tive outros professores que passaram aí com a disciplina de inglês, mas a Dona Olga me marcou. Ela, eu sentia que ela tinha um amor verdadeiro pelo serviço que ela tava fazendo ali naquela 5ª série. Ela encantava... e foi assim, a minha carreira como professor começou no inglês e eu lembro com carinho dela porque ela foi uma referência, uma professora que marcou, né? (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019, grifos nossos).

Ora, percebemos nas falas do Antônio, uma ressignificação no ato de narrar, que permitiu rever as bases de sua formação como aluno e, conseqüentemente, como professor. Portanto, “a memória do passado é submetida a um processo estético, a memória do futuro é sempre de ordem moral” (BAKHTIN, 2011, p. 167).

O ato de lembrar, sempre marcado pela presença de um professor exigente ou amoroso, ou mesmo de uma disciplina que encontra afinidade, curiosidade, revela como a interação com o outro se mostra reveladora do senso prático, do gosto pela descoberta, como forma de participação com o saber, como forma de interpretação de si e do mundo.

8 Embora a nova legislação reconheça a terminologia “ano”, ou seja, do 6º ao 9º ano; mantivemos a forma como o entrevistado se reportou aos anos do Ensino Fundamental II, classificando-os por “séries”.

Assim, por muitas vezes, o processo educativo renuncia a aproximação, no sentido de prescrever erros, promovendo retenções, castigos e processos de rejeição ininterruptos, seja pela nota que não atingiu a média seja pela falta de amabilidade dos profissionais da educação. Enfim, a escola, muitas vezes, se mostra como aquela que, em certa medida, mais afasta que acolhe.

Durante a entrevista narrativa, o professor Antônio nos forneceu, a partir de suas reminiscências da vida escolar, um retrato de uma escola estadual na qual estudou no 2º ano do Ensino Médio, em uma transição entre cidades, pois teve que se mudar com a família por conta do emprego do pai. Assim, ao ter o contato pela primeira vez com a escola pública, no estado de Minas Gerais, aproximou-se pela primeira vez de uma educação diferente, a qual identificou como “fraca”. Vejamos em suas palavras:

[...] mas foi muito ruim estudar naquela escola, foi terrível. Se eu pudesse nunca ter ido pra lá, eu jamais teria pisado naquele lugar. Por fora era muito bonita, uma estrutura legal, física, mas eu não lembro de um professor que tive lá, não lembro de uma aula que eu tive lá. E o que mais me incomodava era tirar notas excelentes sem o mínimo esforço. E eu percebi: isso aqui não tá certo, isso aqui vai me dar prejuízo [...] e ali eu tava num lugar onde não tinha disciplina nenhuma, todo mundo levantava e saía a hora que queria, professor nem cumprimentava a gente, isso quando tinha professor, né, e eu tava cansado daquilo e não aguentaria mais um ano naquele lugar. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Após a experiência aviltante, que o levou a perceber a escola pública como uma rede que não traria as oportunidades necessárias para uma formação digna e eficaz, no que tange ao mercado de trabalho ou mesmo a uma preparação para o vestibular, introjetou a ideia de que a rede particular de ensino seria uma referência, contudo, por não ter condições finan-

ceiras para tal, estudou sozinho para prestar a prova de um Colégio Militar, o qual conseguiu entrar no 3º ano do Ensino Médio. Sentiu muita dificuldade em cumprir todas as exigências da escola, porém, sentiu-se feliz, por estar em uma escola considerada por ele como séria.

Mas eu achei muito bom porque eu senti que a coisa ali era séria, era exatamente isso que me ofendia na outra escola: ali não era sério, ninguém estava levando aquilo a sério. Quem trabalhava lá não levava a sério, quem estudava lá não levava a sério; e eu queria levar a sério. Eu queria estudar de verdade. Eu não queria só ir lá, né? E aí foi muito bom estudar nessa escola. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Ao término do Ensino Médio, mudou-se novamente com a família. E logo iniciou seus estudos no cursinho pré-vestibular, ao mesmo tempo em que trabalhava como professor de Inglês em uma escola de idiomas. Aliás, o trabalho como professor sempre lhe comprovou seu interesse para com as letras e com a língua estrangeira moderna. Tal levante o nutriu de expectativas acerca da carreira como professor, afinal, era aquilo que já fazia e que poderia aperfeiçoar. Percebemos, nesse sentido, que as experiências como aluno começavam a moldar o seu percurso como professor. O lugar da memória, refazendo seu percalço, revelava tais rumores: “Então, se for pra ser professor, eu quero ser, trabalhar em um lugar que seja igual a esse aqui ou melhor, né. Então, eu queria ser professor de escola particular. Coloquei essa meta. Aí eu fui fazer Letras” (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Com isso, a memória de futuro demonstra a capacidade da projeção do devir, ou seja, da oportunidade de ressignificar o próprio percurso, instaurando na percepção do presente, que se dá através da narrativa de si, a elaboração de novos sentidos que revelam a incompletude como ato fundante, como asseverou Bakhtin e seu Círculo.

Na projeção da escola particular como o melhor para se trabalhar, assim como foi a sua visão de uma educação de qualidade, quis buscar na rede particular de ensino uma forma de ressignificar a sua história, desenvolvendo seu trabalho docente no ambiente que acreditava lhe trazer melhores resultados. Entretanto, começou a revelar novas perspectivas:

E pra ser professor nessas escolas, não basta ser professor, não basta saber o conteúdo, você tem que ser carismático, tem que ser... era ainda a época da aula show, você tem que ser um cara bacana, que os alunos se divertem com você, eu gostava disso, eu tinha uma certa, é... era isso que eu enxergava que era a educação, né, então, eu entrei nessa dança, eu tocava o violão, sempre levava o violão pra escola, puxava uma música com algum conteúdo, cantava, mexia, nossa... era uma alegria, era muito legal. Mas aí eu perdi esses empregos aí, e aí eu tinha lá, ganhava dois mil reais, que na época era bastante dinheiro e, de repente, eu estava com 500. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019, grifos nossos).

Diante de tais dilemas profissionais, começou a perceber que trabalhar em um mercado tão instável não traria uma segurança, ainda mais por conta de seu recente casamento, bem como a possível chegada de um primeiro filho. Queria experimentar uma condição mais estável, por conta disso, passou a estudar para concursos públicos. Ademais, a previsibilidade encontrada nos livros dos sistemas de ensino da rede particular levou-o a ressignificar o seu papel como professor, uma vez que sabia de antemão tudo o que iria ensinar, deixando-o sem o desafio da prática docente, tal como percebemos em seu relato: *“Então eu ia dar aula de Inglês no Anglo, eu sabia que no canto inferior direito da página 78 tinha uma frase que era, que eu usava como, era a deixa de uma piada. Tinha até a piada pronta na página 78, né, de tão acostumado com aquilo”* (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019). Durante a entrevista, Antônio pôde acercar-se mais de suas memórias, im-

plicando que *“começou a ficar pequeno, num dava, tava muito amarrado”* (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

Outrossim, quando conseguiu ingressar no IFSP, passou a viver uma nova experiência docente, no que tange à compreensão de como funciona o ensino na rede federal, bem como estratégias para preparar o próprio material de ensino, ou lidar com um público que se mostra mais carente.

*E aí, aqui, ao mesmo tempo que essa liberdade é muito boa, ela foi um pouco assustadora, principalmente no começo, porque eu não tinha experiência com isso, e não tinha muita base pra poder tomar essas decisões, pra poder fazer as coisas como a gente, como é esperado que a gente faça aqui. E o que eu fiz? Grudei em quem tava aqui dentro já, que já tinha entendido, e a *** e a ****⁹ foram grandes parceiras pra me guiar dentro do universo aqui dentro, pra me explicar o que que era pesquisa o que que era extensão, o que era o ensino, né. E outros colegas, de outras áreas. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019, grifos nossos).*

Sabemos que, para Bakhtin (2017), o *eu* é constituído a partir do outro. Sendo assim, para reconhecer-se como si próprio, o sujeito deve perceber o outro como um não eu, o que objetiva uma eventicidade única do ser, orquestrada por uma temporalidade histórica. Ao lidar com o outro, numa cadeia exotópica de troca de significados, somente dentro de uma arquitetônica estética podemos colocar o outro em um processo de valoração. Portanto, a partir das palavras de Antônio, que deflagra em sua história de vida pessoal e profissional as marcas da alteridade, isto é, as marcas da construção de uma identidade professoral firmada na capacidade de ouvir o outro, percebemos essa capacidade de se enriquecer através do outro. Conforme Bakhtin:

9 Ocultamos os nomes das professoras como forma de preservar as identidades.

Eu me identifico ativamente com uma individualidade e, conseqüentemente, eu não me perco completamente, nem perco meu lugar único do lado de fora dela, sequer por um momento. Não é o objeto que toma posseção de mim como alguém passivo. Sou eu que me identifico com o objeto: *criar empatia é um ato meu e apenas isso constitui sua produtividade e novidade*. A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada, *o Ser-e-vento é enriquecido*. (BAKHTIN, 2017, p. 33, grifos nossos).

Nesse processo de enriquecimento sugerido por Bakhtin (2017), podemos perceber a ação ética docente, uma vez que, munidos de um intercâmbio de sua própria realidade, o professor engajado percebe as mesmas dificuldades que teve na figura do colega professor, ou mesmo na persona do aluno, ajudando-o, sobremaneira, a transpor tais problemas como uma espécie de projeção, pois através do olhar do outro é possível identificar as próprias vicissitudes.

Como a história está em pleno acontecimento, ou seja, está em constante movimento, percebe-se que ambas as memórias, tanto a do passado, quanto a do futuro, estão juntas. Quando enunciamos, resgatamos os valores da memória de passado, ou seja, dos valores que já estão estabelecidos, contudo, tal enunciado afeta tanto o sujeito falante quanto o seu interlocutor. Dessa forma, os sentidos são reinventados por conta do tom valorativo, das intenções e das expressões que surgem em seu projeto discursivo. Reassumindo-se como professor, dessa vez ancorado por toda uma história de vida pessoal e profissional, com vivências em diversas esferas, assume novas percepções diante de si e de seu trajeto, tal como percebemos nas falas a seguir:

É uma coisa, realmente, estranho; parece, hoje, eu posso dizer que, hoje eu sou professor. Hoje

eu sou capaz de observar a ementa de uma disciplina e desenvolver um plano de curso, depois planificar todas as aulas, com todas as atividades que eu acho que são coerentes praquilo ali, fazer ajustes com as outras turmas, desenvolver metodologias de avaliação, respeitando as individualidades dos alunos, as formas de aprendizado, as inteligências múltiplas e tudo mais, conseguiu enxergar essas coisas e olhar o que eu aprendi aqui. (ANTÔNIO, EN, 31/05/2019).

A partir da transformação que transcorreu em sua vida profissional, podemos auferir que “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Assim, atuando no IFSP, precisou ressignificar seu conceito de professor, além do conceito de educação. O fato de seguir as apostilas já não condizia com suas expectativas como professor, por isso acolheu tão bem a liberdade em confeccionar o material didático, ou mesmo buscar outras formas de interação com o saber e com os alunos. Por ser um *campus* Federal, a conscientização política também se fez presente, pois começou a refletir com mais cuidado sobre os rumos da política, uma vez que uma decisão feita pelo governo poderia modificar a realidade do *campus*, ou seja, a sua própria carreira como docente.

Com a experiência positiva que teve com seu orientador do mestrado, passou a perceber que afetividade e comprometimento, aliados à prática docente, leva o aluno a um compromisso maior com o estudo. Reconhece-se, dentro desse processo, como professor, capaz de observar uma ementa de disciplina e desenvolver um plano de curso, planificar as aulas com atividades, metodologias de avaliação, respeitando as individualidades do aluno. O professor Antônio, preparando-se para o doutorado, revela que já possui preocupações que considera mais profundas e que possam, efetivamente, contribuir para a rede de conhecimento que já existe, buscando preencher

uma lacuna com algo que possa servir para a sociedade, pois percebe que, como agente público, deve se responsabilizar por devolver à sociedade parte do investimento que recebe. Por isso, “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, 1995, p. 113).

Percebemos, então, como se processou a percepção de si e de suas respostas como professor e, porventura, pesquisador. A pesquisa (auto)biográfica, a entrevista narrativa, propõe esse momento de autorreflexão, quando a história de vida passa a se ressignificar, trazida à tona pela própria linguagem e, através dela, processar novamente as experiências, como uma chance de resposta para si.

Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns). Interroga os modos pelos quais os indivíduos dão forma às experiências, sentindo a existência, na interação com o outro e consigo mesmo. (PASSEGGI, 2011, p. 15-16).

Interessante a ideia da memória exotópica se manifestando no relato. Conforme Amorim (2009), tal memória se configura depois da compreensão, ou seja, quando se apreende o outro. Nas palavras da pesquisadora, “podemos mesmo dizer que a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do outro e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o outro vê” (AMORIM, 2009, p. 9). Assim, a memória exotópica seria a memória estética, dando forma e acabamento ao outro. A memória do futuro, nesse sentido,

acaba por ser a memória do devir, do vir a ser, o que revela o processo de inacabamento em relação a si mesmo. Dessa forma, “[...] a seletividade da memória é o espaço da valoração, espaço da escolha interessada, não indiferente, do que recordar” (SOBRAL e GIACOMELLI, 2018, p. 418).

Ademais, para Bakhtin (2011), a memória do passado é estética, e do futuro sempre de ordem moral. Contudo, não podemos prescindir que a memória estética não seja ética, mas, conforme Sobral e Giacomelli (2018, p. 419), existem as forças centrípetas e centrífugas, funcionando da seguinte maneira: “[...] o sujeito sempre se afasta (força centrífuga) do que não é pertinente para suas necessidades enunciativas, e se aproxima (força centrípeta) do que o é”. Assim, ao se retomar as marcas constituintes da memória, mais precisamente aquilo que lhe interessa, o sujeito afirma a verdade a partir de seu ponto de vista específico, buscando uma seleção que melhor sirva à sua explanação que, em nosso caso, foi uma narrativa de sua história de vida, tanto pessoal quanto profissional, valorando-a para encontrar o seu princípio de identidade.

Considerações finais

A busca por nossa memória, por nossa identidade, nos permite encontrar na alteridade o caminho que nos leva em direção ao ato ético. Ela nos conduz, reproduzindo sua dimensionalidade em nossas ações e reações, palavras e contrapalavras, numa escala muito ampla, sempre firmada no social. Compreender o outro envolve um compromisso ético, pois diante do outro eu percebo a minha própria existência, em seu caráter de não álibi, ou seja, o porvir está circunscrito em minhas ações, ligando-me ao outro que me constitui. Por isso Bakhtin (2011) nos mostra que estamos repletos de palavras dos outros. Ao

construirmos os nossos diálogos, carregamos a voz de outros, que reestruturamos e modificamos após a apropriação. Com isso, ao assumirmos um compromisso responsivo-ativo como educadores, nos constituímos como seres pedagógicos que, a partir da identidade firmada na alteridade, reproduzimos as palavras daqueles que melhor personificaram em nosso caminho essa identidade peculiar, a de ser professor.

Logo, tendo uma educação que reflete o processo de viver, buscando melhorar a existência a partir de experiências vividas reflexivamente, busca-se não apenas os resultados externos, mas a retomada da experiência perdida que pode ser reorganizada através das narrativas, orientando a prática educacional a uma tentativa de reconstruir e reorganizar as experiências como forma de conduzir a uma percepção crítica e uma remodelação do futuro. Lembrando que “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142).

Portanto, buscando uma prática reflexiva nas experiências narrativas, cuja reorganização da memória de passado e, conseqüentemente, uma reelaboração da memória de futuro, possa despertar no sujeito social uma consciência crítica de suas ações. Assim, poderemos assegurar à experiência humana o seu caráter de singularidade e irrepitibilidade, pois se circunscreve em um contexto histórico definido, que dialoga com seu passado, ou seja, que retoma o já vivido para ressignificar seus níveis de formação e se digna a projetar o futuro, reconstruindo e assegurando o devir. Assim, acreditamos ser possível uma prática educacional que busque romper com o mutismo proposto pelas crises da modernidade, privilegiando as experiências como cumulativas em nossa formação, logo, irrepitíveis e intermináveis.

Assim, o ato de narrar se revela como um princípio constitutivo, de redescoberta e de revalorização da experiência, chegando também a servir como dádiva ao leitor da narrativa, pois lhe fornece, tanto para quem narra quanto para quem ouve, uma razão para continuar construindo a sua própria memória e, conseqüentemente, nesse caso, também a da própria escola.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v.1, n. 1, p. 8 - 22, 1 sem. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/2993/1927/6701>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. **La investigación Biográfica-Narrativa em Iberoamérica**: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), p. 1-33, 2006. Disponível em: <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús & FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica narrativa en educación**. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BUENO, Belmira de Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNK-zjNHnF3m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge et. Al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CREUS, Amalia Susana. Narrar experiencias, construir historias: (Re)visitando Lara. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho. & José Ignacio Rivas Flores (Coord.) **Historias de Vida en Educación: biografías en contexto**. Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona, 2011. p. 57-67.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEGE - Grupo de estudos de gêneros. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. Vol. IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.). **Historias de Vida en Educación: biografías en contexto**. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona, 2011. p. 13-22.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011b, p. 13-39.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. Lisboa: Ática, 1993.

PLATÃO. **Fédon**. São Paulo: Edipro, 2012.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello, Regina Silva, Daniela M. Mondardo, Camila Caracelli Scherma, Marina Haber de Figueiredo, Ana Beatriz Dias e Allan Pugliese. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

PRADO, Guilherme Val Toledo; SERODIO, Liana Araes; PROENCA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SOBRAL, Adail Ubirajara.; GIACOMELLI, Karina. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 21, n. esp., [VIII SENALE] p. 395-432, 2018. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1971/1217>. Acesso em: 15 jul. 2020.

TEZZA, Cristovão César. A. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: 05/11/2020

Revisado em: 26/08/2021

Aprovado em: 29/08/2021

André Plez Silva é mestre em Linguística pela Universidade de Franca. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus* de São João da Boa Vista – professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Membro dos Grupos de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-LEGE) / e Teoria Crítica e Teorias Críticas Latino-Americanas e Educação (TCTCLAE), vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* andreplez@gmail.com

Milena Moretto é doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Grupos de pesquisa: Relações de Ensino e Trabalho Docente da USF; Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-LEGE); Linguagem, Memória e Subjetividade da Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* milena.moretto@yahoo.com.br