DIÁRIO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESCRITA, LEITURA E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS

Paloma Dias Silveira UFRGS paloma.dias@gmail.com
Margarete Axt UFRGS maaxt@ufrgs.br

Introdução

O presente trabalho pretende refletir sobre possibilidades de produção de novos sentidos sobre experiências docentes, a partir de exercícios de escrita, leitura e análise de diário de campo, realizados por professores em situação de formação continuada em serviço[1].

Nos perguntamos, fundamentalmente: Como a escrita, leitura e análise, realizada pelo professor, durante a construção de seu diário de campo, poderá reverberar na produção de novos sentidos sobre as suas experiências docentes?

Tal questão torna-se alvo de nossa pesquisa, na medida em que apostamos num trabalho de formação que coloca em evidência a necessidade de produção escrita pelo professor, entretanto, deslocando o foco desta produção que normalmente resulta em densos relatórios, planos de aula, pareceres descritivos, para um outro tipo de produção, que seja atravessada por um redirecionamento do olhar do professor para os sentidos produzidos e experimentados em seu cotidiano escolar.

[1] A proposta de utilização de diário de campo ou também denominado "diário de bordo" na formação docente é desenvolvida pelo nosso grupo de pesquisa do projeto "CIVITAS: Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação", no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil). O projeto está em andamento desde 2003, e atualmente participam quatro municípios do interior do estado do Rio Grande do Sul, envolvendo uma equipe de formadores (alunos de mestrado e doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação/ UFRGS), sob coordenação geral da profª. Margarete Axt (Faculdade de Educação/ UFRGS) e coordenação pedagógica do profº Márcio Martins (doutorando em educação/ UFRGS). Em linhas gerais, se prevê como metodologia a produção do diário de campo, a participação semanal do professor em grupos de estudos teóricos, seminários integradores, oficinas e realização de relatos sobre suas experiências em sala de aula. Para realizar tais atividades, o professor deve possuir liberação de 4 horas semanais, previstas em sua carga horária de trabalho. A partir de tal projeto que passamos a pesquisar o uso do diário de campo como recurso na formação docente em serviço.

Pensamos que a escrita do professor a respeito das experiências vivenciadas nos encontros diários com a escola, alunos, pais, colegas, comunidade escolar, entre outros, potencializa a construção de novos modos de pensar e dar sentido ao vivido.

A seguir discutimos alguns conceitos centrais, tais como: *experiência* e *sujeito da experiência*, a partir do filósofo da educação, Jorge Larrosa; e *texto*, *produção de sentidos* e *excedente de visão*, pautados na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin.

As construções filosóficas de ambos os autores constituem base de nossas reflexões, que tem foco, neste artigo, nos desenvolvimentos teórico-conceituais a respeito da escrita e produção de sentido, e encaminham para apresentação de possibilidades de trabalho e análise de diários de campo no âmbito da formação docente.

Experiência e Sujeito da Experiência

Em muitos contextos podemos interpretar os conceitos *experiência* e *prática* como sinônimos. No campo educacional, tal interpretação é bastante corrente, percebendo-se inclusive nos discursos de professores, que ora utilizam um, ora outro, atribuindo-lhes o mesmo significado. Mas o que significa 'prática'? Entendemos, aqui, prática como *ação*, pois temos visto, no âmbito da educação, a freqüente associação da expressão 'prática docente' à 'ação docente'.

E, ao observarmos alguns contextos de emprego do conceito 'experiência', vimos que este também se relaciona freqüentemente à ação. Logo questionamos: Porque não se poderia, no contexto da educação, entender como sinônimas, ainda, as expressões 'prática docente' e 'experiência docente', já que tais conceitos se utilizam, quase indistintamente, e relacionados à idéia de 'ação'? Parece confuso! E, de fato, se expressa uma confusão gerada em torno da ausência de reflexividade quanto aos conceitos que enunciamos.

Coloca-se aí o problema do conceito e sua referência teórica, pois, se numa concepção podemos entender a experiência como prática ou ação, aqui a entendemos como *acontecimento*. Poderíamos, então, dizer que a experiência "é" acontecimento? Provavelmente não. Não definimos o

conceito, devido à complexidade de sua significação, que se situa em uma outra lógica, a lógica do que não "é", mas o que nos "acontece", ou seja, a lógica do acontecimento.

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

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

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

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

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

Larrosa não pensa a experiência desde o ponto de vista da ação, mas a pensa desde o ponto de vista do acontecimento. A experiência é o que nos passa, o que nos toca, o que forma e transforma.

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

Agora perguntamos sobre a concepção de sujeito aqui adotada: Quem é o sujeito que vive experiências?

Diante das múltiplas teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas, pedagógicas, e as diversas concepções de sujeitos correspondentes a cada uma destas, antes de apresentar uma definição de sujeito para Larrosa[2], pensemos sobre o que não "é" esse sujeito: primeiramente, não se trata de um sujeito cognoscente ou epistemológico, construído por teorias do conhecimento, como a de Jean Piaget (1990)[3]; assim como não se refere ao sujeito psicológico, construído por teorias da aprendizagem, como a de Barbel Inhelder (1996)[4]; tão pouco se trata do sujeito crítico de Paulo Freire, o sujeito que reflete sobre a prática, com vistas a transformá-la

[2] Inclusive porque a Larrosa não lhe agradam as definições, como expõe em sua conferência "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes" (2003).
[3] Piaget, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo, Martins Fontes: 1990.
[4] Inhelder, B. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

(2003)[5]; Será que existe uma concepção de sujeito? Ou poderíamos duvidar da existência deste, buscando referenciais em algumas teorizações pós-modernas em educação?

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

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

Para experimentar, o sujeito necessita estar receptivo, aberto. Estar aberto significa também estar exposto. E se a experiência pode ser comparada, metaforicamente, a uma viagem, há que se pensar que toda a viagem implica incertezas, inseguranças e indeterminações. Ao mesmo tempo em que é, de certa forma, uma aventura, comporta também uma infinidade de riscos. Mas se somente conhece o mundo o homem que viaja, somente vive experiências o homem que se arrisca, se expõe, e sofre todos os perigos de sua exposição.

A discussão sobre a experiência, suas condições e possibilidades, nos leva a pensar na escola, alunos e professores. Perguntamo-nos: Hoje os professores vivem experiências? Os professores são sujeitos da experiência? Os professores intercambiam/ narram suas experiências? E os alunos?

Seria bastante difícil (e pretensioso) afirmar ou negar a vivência de experiências pelos professores, diariamente, em suas escolas. Contudo, o filósofo francês Gilles Deleuze (1988)[6], ao dialogar com Claire Parnet, na entrevista conhecida como "Abecedário Deleuze", declara:

> As aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Uma

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

[6] O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord. (Fonte: http://paginas.terra.com.br/arte/hidalgo/abecedario/index.html - acesso em 15/11/2007)

> aula é algo que se estende de uma semana a outra. [...] É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma seqüência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante.

Ao concordar com a afirmação de Deleuze de que *muitas coisas acontecem numa aula*, pensamos também que a escola é um lugar onde há múltiplas possibilidades de experiência, pois todos os dias interagimos com uma diversidade de alunos, com suas histórias de vida e particularidades, e cada uma dessas vidas nos afeta de uma forma diferente, algumas com mais e outras com menos intensidade.

Os professores utilizam múltiplas linguagens para expressar aquilo que os afeta o corpo, o pensamento, aquilo que os desestabiliza, que acontece como experiência. Poder-se-ia dizer que muitas vezes o que ocorre nos diálogos entre professores (e neste momento recordamos das conversas nas salas dos professores) são sessões de catarse ou desabafo coletivo, mas o que destacamos são as trocas, desde um ponto de vista mais afetivo, pois nesses movimentos de expressão, potencializam-se entre os professores o desenvolvimento de relações de apoio e empatia. Algumas vezes geram-se conflitos, discussões, discordâncias de opiniões, mas toda a tensão gerada é positiva, na medida em que se produz diálogo sobre o vivido.

Porém, diante de tantas experiências, muitas delas são esquecidas com o passar do tempo, e nós professores, somente nos recordamos de algumas que foram mais significativas, marcantes. As narrativas orais, linguagem a partir da qual normalmente nos expressamos, não produzem um tipo de registro mais duradouro[7], que possa ser consultado, após um período, para releitura da experiência. Além disso, o que é dito, é dito uma

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

única vez, pois ainda que as mesmas palavras sejam repetidas, o contexto (espaço e tempo) será diferentes, o que muda o sentido do texto enunciado.

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

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

É a partir destas considerações que trazemos em nosso estudo o *diário de campo*, como suporte para a escrita do docente sobre suas experiências, afetos, com o objetivo de pesquisar como a própria escrita, leitura e análise dos registros reverbera na produção de sentidos sobre tais experiências.

Para continuar a reflexão sobre o texto escrito como linguagem para expressão das experiências docentes, e, em específico, tratar o diário de campo como suporte para o registro destas, aliaremos ao quadro teórico de J. Larrosa, os estudos do russo M. Bakhtin, filósofo da linguagem, que nos aportará contribuições sobre os conceitos de *texto*, *produção de sentidos* e *excedente de visão.*

Porém, antes de iniciar a apresentação dos conceitos bakhtinianos, articulando-os com nossa questão de estudo, parece-nos importante elucidar sobre o que consiste o diário de campo e sua especificidade quando utilizado no âmbito de uma proposta de formação docente.

Diário de campo

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

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

Desde a perspectiva antropológica de Rocha & Eckert (2005, p.37), nos diários de campo, nas descrições densas ou nos relatos de pesquisa, ler e escrever traduzem a preocupação do antropólogo com a fixação, através da escrita, da temporalidade do acontecimento por ele vivido com os seus "nativos".[8]

No presente trabalho, pretendemos (re)significar o conceito de diário de campo, quando tratamos de sua utilização por professores em situação de formação.

O diário de campo, neste âmbito, tem por objetivo o registro, por professores, de acontecimentos de seu cotidiano escolar. O seu uso é inicialmente orientado na busca do 'inusitado' na sala de aula, ou seja, dos acontecimentos que escapam à linha do previsto.

[8] A paternidade desse tipo de registro, segundo Lazzarotto (2007), se atribui a Bronislaw Malinowski, antropólogo polonês da década de 10, que buscava formas de investigação que explicitassem mais as condições pelas quais se chegavam aos resultados dos estudos que tinham por base a coleta de material etnográfico.

> Para observar acontecimentos da sala de aula, escutá-los, os professores utilizam, além do caderno de relatos ou bloco de notas, também câmeras fotográficas digitais, que funcionam como auxiliares na captura do que está passando/acontecendo nos encontros com seus alunos, com a sala de aula, com as informações/conteúdos, com as teorias/conceitos (Axt e Martins, *ibid*). (grifo meu)

Um caderno ou bloco no qual se possa escrever, rabiscar ou desenhar é o suporte material a partir do qual se produz o diário. Um material que acompanha o professor na sala de aula ou em outros espaços da escola, bem como em sua casa e demais ambientes em que o professor deseja realizar seus registros, inclusive sobre aquilo que o afeta nos seus encontros com a escola.

Texto, Produção de Sentidos e Excedente de Visão

Cabe agora pensarmos sobre os conceitos de *texto* e *produção de sentidos*, citados anteriormente.

Novamente deparamo-nos com um conceito usual no âmbito pedagógico: o *texto*. Recorremos à interrogação: O que é *texto*?

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

A partir da perspectiva em que o texto é concebido como descrição objetiva da realidade, seria possível a expressão da experiência docente,

como a entendemos, por meio do texto escrito? Acreditamos que não. O conceito de experiência aqui adotado torna-se incompatível com tal conceito de texto, pois a experiência é única, não objetiva, e sequer a escrita pode torná-la reproduzível.

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

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

O enunciado é a unidade real da comunicação, distinguindo-se das unidades convencionais da língua, como as palavras e orações. Para Bakhtin, o que define o enunciado como unidade, compondo seus limites, é *alternância de sujeitos do discurso*, ou seja, a alternância dos falantes.

Além disso, somente o sistema da língua é suscetível de repetição. Pois, *a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia história da comunicação discursiva* (*ibid*, p. 311).

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao adotarmos o conceito bakhtiniano de texto, supomos que não há uma leitura, sentido ou interpretação "verdadeira" de um texto, visto que este segue em constante transformação.

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

Voltemos à interrogação: Como a releitura e análise do diário de bordo, reverbera na produção de novos sentidos sobre as experiências docentes? E, perguntamo-nos, então: No que consiste produzir sentidos sobre a experiência, em particular sobre a experiência docente, enquanto *texto-experiência*?

Ao reler o texto-experiência entramos numa relação dialógica, em que se produzem novos sentidos, ao abrir possibilidades de diálogos com outros textos distantes no espaço e no tempo, tornando o texto-experiência um elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.

Até este ponto buscamos elucidar os conceitos de *experiência, texto* e *produção de sentidos*, compondo ligações entre eles, tecendo nossas reflexões. Introduzimos, agora, o conceito de *excedente de visão ou exotopia*[9].

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

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

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

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

Pensemos num exemplo real, pautado na relação do pesquisador e seu trabalho de escrita: desde a posição que ocupa o pesquisador, sua visão se restringe, de certa forma, ao seu campo de estudo. E, quando um segundo sujeito (que pode ser um leitor, outro pesquisador, uma determinada comunidade científica) entrar em contato com um texto produzido pelo pesquisador, se produzirá uma tensão entre esses dois olhares. O olhar do segundo sujeito intervirá com suas posições teóricas, problemáticas, trazendo ao texto novas questões, novos sentidos e interpretações.

Trata-se, sobretudo, de um encontro, mas no qual não há fusão na posição dos sujeitos. Pois se houvesse fusão ou identificação absoluta de suas posições, não seria gerado um excedente de visão, visto que o excedente gera-se a partir de algo que é visto por um sujeito desde seu lugar no mundo, e que é inacessível ao outro. Assim como um homem que admira o pôr do sol, sentado à beira de um lago, mas que nunca poderá admirar a sua própria imagem ou figura contempladora, como um elemento da paisagem.

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

Essa relação de tensão entre duas posições ou olhares distintos, que produz um *excedente de visão,* é o que constitui o gesto exotópico de

acabamento ou *exotopia*[10].

Por outro lado, é possível pensar que neste momento, por exemplo, nós autoras, estamos quase em fusão com este texto, o que escrevemos faz parte de nós. E, assim como uma parte de nossos corpos, conseguimos vê-lo somente desde nossos pontos de vista, que são absolutamente limitados.

Porém, sempre que nos *distanciamos*, quando permanecemos dias sem lê-lo, acontece algo: nas questões que pareciam já formuladas, organizadas, sempre encontramos algum ponto a ser repensado, reelaborado, reescrito, operando essa escrita como um trabalho infinito. E, pensamos que isso se deve ao fato de que, a cada retomada, estamos transformadas pelas leituras teóricas que realizamos, pelas discussões, pela construção de novos conceitos que auxiliam a seguir com as problematizações.

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

Segundo Bakhtin, há a possibilidade do sujeito colocar-se fora de si mesmo. É possível produzir um distanciamento, criar um excedente de visão, e entrar numa posição de segundo sujeito, um *outro*, em relação ao próprio texto.

O movimento em que se vai configurando este excedente de visão é de grande interesse para o presente trabalho, visto que desde o tempo da experiência vivida pelo professor em situação de formação (na escola, sala de aula, quando registra no diário de campo), até o tempo das releituras do texto-experiência (ao realizar sua análise), destacam-se dois pontos de configuração do excedente de visão, que estão relacionados, também, com a posição de sujeito tomada por aquele que escreve (o professor). Cabe,

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

agora, delinear tais posições de sujeito, o que será realizado a partir de uma relação espaço-temporal.

O espaço e o tempo onde ocorre a experiência docente tratam-se, respectivamente, do espaço escolar e do período em que se está nele. Este espaço e tempo constituem o plano do vivido pelo professor, o plano em que ele imerge nos acontecimentos. Neste plano não se escuta nem se vê a si mesmo, devido à imersão na experiência docente, em que se fundem o professor/a professora[11], o homem/a mulher, o filho/a filha, o irmão/a irmã, a amiga, etc. Se fundem vários "eu" num sujeito, um sujeito da experiência.

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

Considerando, como referido, que as experiências podem ser vistas como acontecimentos, daquilo que ocorreu na relação com um outro, nessa medida os acontecimentos são sempre éticos, pois se dão nos encontros entre personagens, entre professora e alunos, professora e pais, professora e escola. A escola, uma instituição vista como personagem também, pois do que é feita uma instituição, senão de pessoas/personagens?! Os acontecimentos não são nomeados éticos em relação à moral, no sentido estrito, mas são éticos porque tem ligação com valores, sentimentos, crenças, afetos, explicitados nas relações de encontro eu-outro, nos modos em que essas relações se dão.

Estabelecer limites de espaço é um trabalho complexo e talvez irrealizável. A escola pode ser definida enquanto espaço físico, mas a escola para o sujeito da experiência estende-se à sua casa, ao seu trabalho, à universidade, etc. De tal maneira que as experiências docentes não podem ser consideradas somente como as experiências vividas no interior e nos limites concretos da escola, pois mantem relação com um tempo único.

[11] Não nos preocuparemos em manter o uso constante do feminino ou masculino para a palavra "professor", que aparece em nosso texto em ambas as formas.

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

Para Bakhtin, o sujeito da linguagem constrói-se pelo uso efetivo da linguagem, em diversos contextos onde se dá a comunicação discursiva.

O sujeito que produz o diário de campo é o que faz uso da linguagem escrita para escrever sobre a experiência já vivida, portanto, um sujeito da linguagem.

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

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

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

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

acontecimento ético (entre personagens) e o acontecimento estético (entre personagens e o autor - de como o autor da escrita contempla e vê as personagens sujeitos da experiência vivida)[12].

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

Ao reler e analisar o texto-experiência, o professor encontra a possibilidade de abarcar integralmente a personagem que constituía no plano aberto do vivido, em que os acontecimentos eram éticos, se davam na convivência com o outro. Tal possibilidade se abre em função da tensa distância no espaço e no tempo. O espaço e o tempo agora são outros.

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

Calcando-nos no exemplo do teatro, em que o ator-personagem não vê a si mesmo enquanto atua, podemos pensar que o sujeito autor atua como um expectador/contemplador, tendo uma visão mais ampla e acabada da cena contemplada, percebendo o ator-personagem como parte do cenário. Não ocupa a mesma posição que o contemplador do sol, como vimos antes, mas uma posição de expectador como pintor ou fotógrafo, que está fora da cena, e possui uma visão de todos os personagens e dos acontecimentos éticos entre eles. O acabamento dado pelo sujeito autor dá-se por meio de sua capacidade criadora de proceder a um distanciamento e contemplar o todo.

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

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

> Urge que o excedente de minha visão complete o horizonte complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele, e depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com meu excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, converta-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (*grifo meu*)

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

> Com um só e único participante não pode haver estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um

> todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. (*ibid*, p. 23)

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

Reflexões e focos sugeridos para análise

Com a finalidade de ensaiar possibilidades de análise do texto-experiência, pelo professor, partimos da hipótese de que o distanciamento/ excedente de visão em relação ao texto-experiência já existe em potência. Entretanto, pensamos que esse excedente de visão possa ir-se configurando, também, a partir da tomada de uma posição interrogativa frente ao texto.

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

Elaboramos, então, algumas interrogações para serem realizadas durante a releitura do texto experiência, partindo da hipótese de que serão produtivas no objetivo de torná-lo um problema. São as questões:

(i) Como registrei minhas experiências?

(ii) Que experiências me afetaram e que não foram registradas?Por quê?

(iii) Em que medida, ao escrever, (re) produzo verdades sobre o que é ser professora, ser aluno, sobre o que é ensinar, aprender, sobre o que é escola, etc...?

Tais interrogações surgiram a partir de uma afirmação de Larrosa (1996), de que *é necessário pôr as experiências em escuta, mas há que se ter o cuidado de não determiná-las como verdade*. Pois, quando supomos que um texto expressa 'verdadeiramente' nossas experiências, não há motivo para torná-lo um objeto.

O objetivo, então, é colocar o texto-experiência numa dimensão de dúvida, de questionamento, desassossegando o professor ao reler o texto-experiência; também, problematizar cada fragmento de escrita, que a princípio, possa parecer uma simples descrição do vivido.

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

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

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

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

Conclusão

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

A partir da proposta de análise do diário de campo, pelos professores, considerado como um texto-experiência, buscamos valorizar a experiência docente como um conhecimento, fazendo-a "falar". Porém, um conhecimento que não é determinando como uma verdade absoluta, mas um conhecimento que dá origem a novas produções de sentido.

As reflexões teóricas realizadas neste trabalho apontam para a fecundidade de exercícios de escrita, releitura e análise do diário de bordo, na medida em que reconfiguram, num movimento dialógico, o tempo e o espaço da experiência docente, potencializando o pensamento sobre ela.

Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio A. R. Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. *In*: *Relatório de pesquisa CNPq Edital Universal 2004: "CIVITAS II – cidades virtuais: tecnologias para aprendizagem e simulação*". Porto Alegre, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Mikhail Bakhtin: Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Paulo. Introdução. *In: Mikhail Bakhtin: Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. *In*: HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luís Armando. *Educação em tempos de incertezas.* Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

DELEUZE,, G. PARNET, C. Abecedário Deleuze. (Fonte: http://paginas.terra.com.br/arte/hidalgo/abedecario/indez.html - acesso em 15/11/2007).

HESS, R.; WEIGAND, Gabriele. A escrita implicada. In: *Cadernos de Educação*, n°. 11, 2000.

LARROSA, Jorge; VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: entrevista com Jorge Larrosa. *In: Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. COSTA, Marisa Vorraber (et alli.). Porto Alegre: Mediação, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *In: Revista Brasileira de Educação*, 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003, 4ª edição.

LAZZAROTTO, Gislei D. R. *Juventude escrita: pragmáticas de uma psicologia que forma e se forma*. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS, 2007.

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

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