

**Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana / *Possible Dimensions of Consciousness in Narrative Inquiry and in Self Narrative - a Bakhtinian Perspective***

Vanessa França Simas\*  
 Guilherme do Val Toledo Prado\*\*  
 Jesús Domingo\*\*\*

## RESUMO

Este artigo problematiza a escrita narrativa e a pesquisa narrativa como meios potentes para tomadas de consciência e para o autodesenvolvimento profissional. Para isso, apresenta movimentos possíveis em uma pesquisa narrativa na qual a pesquisadora investigou a própria prática, questionando-se como se constituía professora no início da docência. Os diferentes lugares em que se colocava — de professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora — ao ser professora e pesquisar a própria prática de ensino lhe possibilitavam diferentes dimensões de consciência. Essas dimensões eram possíveis, pois, ao escrever reflexivamente sobre o trabalho e a pesquisa, produzindo acabamentos provisórios, a professora e pesquisadora se colocava em um lugar exotópico e ampliava as interações verbais, desse lugar e com outros interlocutores, enxergando o que antes não fora possível alcançar. A partir das percepções possíveis, construía novas memórias de futuro que lhe faziam reorganizar a prática em prol de seu desenvolvimento profissional e do aprendizado dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Consciência; Narrativa; Pesquisa narrativa; Mikhail Bakhtin

## ABSTRACT

*This paper discusses narrative writing and narrative inquiry as powerful resources for gaining awareness and for professional self-development. To this end, it presents possible movements in a narrative inquiry in which the researcher investigated her own teaching practice, on the basis of questions regarding how she became a teacher. The distinct places where she placed herself – beginning teacher, teacher-researcher and researcher – as a teacher who was investigating her own practice, made her aware of the distinct dimensions of these roles. Such dimensions were possible because, while writing reflexively about her work and inquiry - which led to provisional finalizations -, the teacher-researcher was placing herself at an exotopical place and expanded the verbal interactions from this place and with other interlocutors, thus acquiring a far-reaching vision that was not possible before. Drawing on possible perceptions thereof, she built memories of the future that would make her reorganize the practice on behalf of her professional development and of her pupils' learning process.*

**KEYWORDS:** *Consciousness; Narrative; Narrative inquiry; Mikhail Bakhtin*

\* Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil e Universidade de Granada - UGR, Granada, Granada, Espanha; [vanessafsimas@gmail.com](mailto:vanessafsimas@gmail.com)

\*\* Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil; [gvptoledo@gmail.com](mailto:gvptoledo@gmail.com)

\*\*\* Universidade de Granada - UGR, Granada, Granada, Espanha; [jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

## Introdução

Este artigo tem o propósito de mostrar como a escrita narrativa reflexiva e a pesquisa narrativa podem ser meios potentes para o autodesenvolvimento profissional e para tomadas de consciência nas relações com os outros de mim (BAKHTIN, 2010a, 2010b).

A partir de uma pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995; CLANDININ; CONNELLY, 2011) sobre a própria prática de ensino, uma professora iniciante investigou como se constituía docente no início da carreira. A professora escrevia narrativas reflexivas sobre sua prática e as relações que estabelecia na escola, percebendo as dificuldades e os sucessos que obtinha e buscando maneiras de aperfeiçoamento dos processos de ensino. Essas narrativas eram compartilhadas e discutidas com um grupo de profissionais da educação, denominado Grupo de Interlocutores (composto por professores da educação básica, coordenadores pedagógicos, formadores e professores universitários). Nesse processo, a docente colocava-se no lugar de professora-pesquisadora (STENHOUSE, 1987; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998), uma vez que procurava, nessa escrita reflexiva compartilhada, possibilidades de investigar sua prática em busca de um autodesenvolvimento profissional.

A partir da questão da constituição profissional no início da docência, a professora iniciou sua pesquisa de doutorado, momento em que passou a pesquisar de maneira mais sistemática suas ações no cotidiano escolar, bem como o que vinha escrevendo, por meio da pesquisa narrativa, ou seja, ocupando também o lugar de pesquisadora.

As discussões aqui apresentadas, portanto, desenvolveram-se nesse contexto investigativo. Diz respeito à maneira como os processos de dialogar e refletir sobre o trabalho no/pelo trabalho a partir dos aportes bakhtinianos, por meio da escrita reflexiva compartilhada e de uma investigação sistemática das ações e das narrativas, possibilitavam à professora iniciante se deslocar para diversos lugares e, a partir deles, alcançar diferentes dimensões<sup>1</sup> de consciências.

---

<sup>1</sup> Mais adiante explicaremos a opção por denominar as tomadas de consciência possíveis a partir dos diferentes lugares em que se colocavam, dimensões de consciência.

Assim como o sujeito era apenas um, mas aqui falamos em professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora, pois o mesmo sujeito se deslocava para diferentes lugares e desses lugares percebia diferentes aspectos do próprio trabalho, entendemos que consciência é apenas uma, mesmo que sempre plural. Diante disso, optamos por considerar a ideia de dimensões de consciência para que pudéssemos discorrer sobre as consciências possíveis nos três lugares que o sujeito ocupava. Usamos, portanto, dimensões porque essas foram acabadas provisoriamente para que compreensões sobre as tomadas de consciência pudessem ser construídas.

As posições vividas nessa experiência não foram posições que deixaram de existir, mas coexistiram (bem como as dimensões de consciência). O sujeito, no decorrer de todo o processo, continuava sendo a professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora, o que ampliava sua constituição profissional em vez de deixar de ser uma para ser outra.

A professora refletia, portanto, sobre a prática do lugar de professora iniciante, quando a reflexão ocorria na ação, no cotidiano escolar, junto aos estudantes; do lugar de professora-pesquisadora, quando esse exercício se dava ao escrever sobre os ocorridos, questionando-se, construindo hipóteses e percebendo o que antes lhe era imperceptível, sempre em diálogo com o grupo de interlocutores; e do lugar de pesquisadora, quando pesquisava a própria prática com uma questão que a guiava, produzindo dados, construindo categorias *a posteriori*, analisando as narrativas e as interlocuções e construindo compreensões e saberes a partir do vivido.

Os diferentes lugares em que se colocava, bem como as interlocuções que estabelecia com o grupo de interlocutores, com as crianças e com a comunidade escolar lhe possibilitavam diferentes excedentes de visão<sup>2</sup> (conforme proposto em O autor e a personagem na atividade estética, BAKHTIN, 2010b). Ao ter acesso a esses excedentes, construía memórias de futuro<sup>3</sup> (O autor e a personagem na atividade estética, BAKHTIN, 2010b) e tinha tomadas de consciência, reorganizando a prática de ensino,

---

<sup>2</sup> Excedente de visão é a visão que o outro tem do eu e à qual o eu não tem acesso. Por exemplo, o outro é capaz de ver a expressão facial do eu em determinada situação, como está arrumado o cabelo do eu, entre outros aspectos, enquanto o eu só poderá alcançar esses excedentes por meio da devolutiva do outro que o vê.

<sup>3</sup> A memória de futuro é uma projeção que o homem constrói para o seu futuro. Por exemplo, a professora percebia necessidades dela e das crianças — fosse no cotidiano escolar, fosse por meio das interlocuções ou da escrita — e começava a pensar em ações futuras de suprir essas necessidades. Esses movimentos possíveis se configuravam como uma memória de futuro.

autodesenvolvendo-se e construindo saberes a partir da experiência (DEWEY, 2010; ZAMBRANO, 2011).

## 1 Pressupostos da investigação

Adotamos, neste artigo, uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2010a, 2010b; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), entendendo assim que o sujeito é constituído na relação com o meio e com o outro, mediado pela linguagem e, conseqüentemente, no e pelo trabalho, sendo que nessas relações acaba por constituir a si mesmo, os outros e o mundo. Assim, em um movimento dialógico, vida vai formando a consciência (MARX; ENGELS, 1998) e essa, por sua vez, possibilitando novas memórias de futuro e, conseqüentemente, novos e outros porvires.

A atividade vital consciente do homem (MARX, 2010) ocorre justamente da relação existente entre o homem e a natureza, sendo a emergência da consciência “um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade produtora do homem” (PINO, 2005, p.16). A consciência, portanto, surge do próprio agir do homem, uma vez que seu distanciamento da natureza permite que ele faça desta o objeto de sua ação. Bakhtin/Volochínov (2010) vêm somar à perspectiva em que aqui nos respaldamos sobre a consciência e sua emergência quando explicam que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (p.34). Acrescentam que não é somente do agir do homem que surge a consciência, mas que se faz necessário que esse homem esteja em relação com outros homens.

Portanto, quando o homem transforma a natureza a partir do trabalho, modificando-a, também se modifica. Nesse movimento que pressupõe o outro, constitui-se a consciência.

Na linha das ideias de Marx, em diálogo com as de Bakhtin/Volochínov, evidencia-se que é por meio da linguagem que o homem constitui-se na relação com os outros e com o meio em que está situado:

*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido*

gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.36-38, com destaque em itálico pelos autores).

Dessa forma, a linguagem é imprescindível para que a consciência possa se formar e se manifestar. Isso porque, como a linguagem encontra-se no mundo, a consciência precisa do mundo para se constituir ao mesmo tempo em que constrói o mundo (SOBRAL, 2007).

Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a uma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.37, com destaque em itálico pelos autores).

Logo, considerando que por meio das palavras e da expressão a consciência passa a se constituir e que ao narrar reflexivamente o ocorrido é inevitável usar as palavras, podemos revelar que as práticas de uma escrita narrativa reflexiva e de uma pesquisa narrativa reelaboram a consciência e propiciam, em um movimento sempre dialógico, a ascensão a outras dimensões de consciência.

## **2 A escrita narrativa e a pesquisa narrativa**

O sujeito da pesquisa era também a pesquisadora que se deslocava entre os lugares de professora, professora-pesquisadora e pesquisadora. Ao dar aulas e interagir com a comunidade escolar, a professora agia intuitivamente e refletia durante a ação.

Por exemplo, ao notar que seus alunos não estavam conseguindo realizar abstrações para resolver um problema matemático, refletia, naquele momento, sobre o que poderia ser feito para que compreendessem aquele conteúdo. Assim, naquele espaço/tempo em que ocorria a reflexão, chegava a propor um conjunto de ações e

também a disponibilizar um material concreto para que, aos poucos, eles fossem construindo e desconstruindo suas hipóteses.

Já do lugar de professora-pesquisadora, ao usar da memória — aqui considerada como "um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo" e como "um traço de união entre o que foi e o que será" (BOSI, 1993, p.280; p.281) —, para exercer uma escrita narrativa sobre o vivido no cotidiano escolar, não mais estando naquele espaço, refletia sobre a própria prática e as relações estabelecidas na escola.

Nesse processo, olhava para a situação passada de um lugar e de um tempo distanciados e tinha acesso a exotopias (conforme Os estudos literários hoje e Apontamentos de 1970-1971, BAKHTIN, 1997) de si e das relações que estabelecia com as crianças, os conteúdos e os profissionais da escola. Ao projetar a si, suas ações e relações, por meio da escrita narrativa, reexaminava o vivido “por sua significação no presente e pela colocação em perspectiva do futuro” (JOSSO, 2007, p.420). Assim, as tomadas de consciência lhe eram possíveis justamente por observar a situação a partir de outra perspectiva, refletir sobre ela e replanejar as aulas durante o ato de narrar. Afinal,

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. [...]

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. [...] Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, parágrafos 8 e 10)

A reflexão sobre a prática lhe possibilitava organizar novas ações, além de construir hipóteses acerca das razões de um acontecimento se desenvolver como o esperado ou não e também dos atos (BAKHTIN, 2010a) das crianças. Esse exercício intencional de construção de hipóteses e de mover-se em busca de mudanças formativas tornava-a uma professora-pesquisadora. Isso porque nesse movimento de ação-reflexão-ação “mediante a auto-observação, o professor se torna um artista consciente. Através de uma arte consciente, é capaz de utilizar-se como instrumento de sua própria

investigação”<sup>4</sup> (STENHOUSE, 1987, p.38). Partilhamos das concepções de Cunha e Prado (2007) no que se refere ao professor-pesquisador como um professor não necessariamente vinculado a programas de pós-graduação, mas sim empenhado com o diálogo na construção do seu conhecimento a respeito do cotidiano da escola, dos seus alunos e de si mesmo, que tem um compromisso com a sistematização de seus saberes e conhecimentos, produzindo novas relações e mobilizando mudanças na escola.

Logo, a professora, que no espaço escolar sistematizava seus saberes, mobilizando mudanças, sempre em diálogo com o outro, fazia-se, por isso, professora-pesquisadora. E, como uma profissional reflexiva, a professora-pesquisadora era capaz de construir conhecimento sobre a própria prática (CUNHA; PRADO, 2007; SCHÖN, 2010).

Já quando a professora, ao colocar-se no lugar de pesquisadora, analisava as narrativas reflexivas escritas por ela mesma e as interlocuções possíveis a partir dessas narrativas, realizava uma pesquisa narrativa a partir da questão que a guiava: “Como me constituo professora no início da docência?”.

Connelly e Clandinin mencionam que “o estudo da narrativa [...] é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo” (1995, p.11)<sup>5</sup>. Isso porque, na medida em que a linguagem é mediadora do fluxo da experiência, a narrativa, ao contar a experiência, dá a ela outro status, isto é, a experiência é mediada por um conjunto de estruturas narrativas que a configuram e lhe conferem sentido. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

A pesquisa narrativa, portanto, vem a ser

uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas, individual e social [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.51).

---

<sup>4</sup> "mediante la auto-observación, el profesor se troca en artista consciente. A través de un arte consciente es capaz de utilizarse a sí mismo como un instrumento de su investigación" (STENHOUSE, 1987, p.38).

<sup>5</sup> "El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo" (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.11).

A pesquisadora, ao analisar as narrativas reflexivas por meio dessa metodologia, percebia que a escrita revelava que era ao escrever que construía compreensões para a dinâmica dos estudantes, supunha razões e podia reorganizar a prática em função disso. Ao construir essas compreensões, enquanto narrava a investigação, dava a si mesma e a diferentes situações acabamentos provisórios (conforme O autor e a personagem na atividade estética, BAKHTIN, 2010b), constituídos no diálogo com os seus interlocutores e com a própria história de produtora de sentidos acerca do trabalho docente.

“O acabamento é o que torna possível a resposta do outro ao enunciado. Ou ainda, a resposta do outro indica o acabamento de um enunciado” (AMORIM, 2004, p.110). Não somente por meio dos enunciados do grupo de interlocutores e da comunidade escolar o sujeito tinha acesso a acabamentos provisórios, mas também ao fazer-se outro de si mesmo. Ao colocar-se no lugar de pesquisadora, constituía-se como um outro de si (em relação à professora iniciante e à professora-pesquisadora). Dessa maneira, no movimento de responder aos outros e construir sentidos ao que eles respondiam, também realizava a pesquisa e constituía-se como professora e pesquisadora.

Ao adotar uma postura reflexiva frente ao trabalho, com o intuito de construir compreensões acerca do processo de constituição profissional e de se autodesenvolver para praticar um ensino cada vez melhor para os estudantes, a professora praticava esse movimento de ação-reflexão-ação sempre em diálogo. Esse movimento era potencializado por um olhar e uma escuta sensíveis ao que se refere às relações estabelecidas no cotidiano escolar, nas conversas estabelecidas com o grupo de interlocutores discutindo as narrativas, com o grupo de pesquisa e consigo mesma.

### **3 As três dimensões de consciência numa perspectiva bakhtiniana**

Para discorrer sobre as dimensões de consciência possíveis a partir dos atos de narrar reflexivamente e de pesquisar narrativamente, sempre em diálogo com outros, é necessário caracterizar essa investigação. A pesquisa à qual nos referimos, além de ser uma pesquisa narrativa, apresentava um foco auto/hetero/biográfico (PRADO, 2014). A questão era a constituição profissional no início da docência da própria pesquisadora (foco autobiográfico) e não de outras muitas pessoas, mas, ao mesmo tempo, reconfigurava-se a partir das narrativas que outros sujeitos faziam (foco



heterobiográfico), o que ampliava o foco autobiográfico para um foco auto/hetero/biográfico.

Essa característica — que possibilitava à pesquisadora ser autora e personagem, além de estar situada em três lugares e tempos já mencionados e sempre em diálogo com outros — lhe favoreceu novas dimensões de consciência que transformavam e reconstruíam as maneiras de ser e fazer (CERTEAU, 1998) na escola e na pesquisa, visto que possibilitavam compreensões outras acerca das relações existentes na experiência estudada. Isso porque

a autobiografia [...] vai criando disjunções entre um eu que relata em um momento dado e os outros 'eus'. [...] A partir de um interesse pessoal, por meio da reflexão se introduz um foco particular que, ao compartilhar dialeticamente o relato com outro, a modo de lupa, possibilita fazer emergir aspectos recônditos da vida e se recria uma nova consciência... (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p.33)<sup>6</sup>.

Assim, na pesquisa em questão, diante do fato de a pesquisadora ser autora e personagem, Bakhtin também nos auxilia a pensar sobre os movimentos que ocorriam nesse processo e os lugares e tempos que ocupava, quando afirma, em O autor e a personagem na atividade estética, que

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. [...] e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (2010b, p.11, com destaque em itálico do autor).

Partindo dessa explanação de Bakhtin, podemos conjecturar que nesse processo de pesquisar como se constituía professora, a consciência da pesquisadora era a consciência da consciência da consciência da professora iniciante que atuava em sala de

---

<sup>6</sup> la autobiografía [...] va creando disyunciones entre un yo que relata en un momento dado, y los otros 'yo'. [...] Desde un interés personal por medio de la reflexión se introduce un foco particular que, al compartir dialécticamente el relato con otro, a modo de lupa, posibilita hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia... (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001 p.33).

aula. Portanto, era uma terceira dimensão de consciência, que abrangia e se relacionava com outras duas – da professora e da professora-pesquisadora –, que escrevia e refletia sobre a sua própria prática de ensino. Assim, nessa pesquisa houve um movimento no qual se construíam e se organizavam três dimensões de consciência. Dimensões de consciência que eram sentidas pela pesquisadora como consciência das consciências dos outros dois personagens (a professora e a professora-pesquisadora).

Em primeiro lugar havia a dimensão de consciência da professora que estava em sala de aula, em contato direto com as crianças, responsiva e responsável por seus atos (BAKHTIN, 2010a). Além dessa, existia a dimensão da professora-pesquisadora que, posicionada num lugar exotópico, abrangia, produzia outros sentidos e se relacionava com aquela primeira. Ao visualizar, por exemplo, o ocorrido a partir de outro lugar e outro tempo (fosse do lugar que ocupava quando escrevia sobre a própria prática ou do lugar construído nas interlocuções sobre a experiência), podia produzir acabamentos provisórios para os vividos, significando as experiências e, enfim, atingindo, dando outros sentidos e concluindo provisoriamente a primeira dimensão de consciência ou a primeira personagem.

Houve ainda uma terceira dimensão de consciência, a consciência da pesquisadora, a que abrangia, produzia outros sentidos e se relacionava com a da professora-pesquisadora, que escrevia sobre sua própria prática, que, por sua vez, já abrangia a da professora iniciante.

Essa terceira dimensão ao produzir novos sentidos, concluir com intenção investigativa, abranger e se relacionar com as outras duas, construía um processo de compreensão do que era narrado e produzido nesse movimento de se inventar professora. Ou seja, evidenciava os meios pelos quais a narração, e outras formas nas quais se apresentavam as informações úteis para compreender como se fazia professora, possibilitava algumas tomadas de consciência; e indicava o caminho percorrido para chegar a tais compreensões. Além disso, era por meio dessa terceira dimensão que a pesquisadora, a partir do conjunto de informações disponíveis, produzia dados de uma maneira mais sistemática — ao produzir um inventário detalhado do conjunto de informações, construir tabelas, organizar as informações no NVivo<sup>7</sup> e pensar em categorias *a posteriori* (no caso, os outros, a escrita narrativa reflexiva, as dificuldades

---

<sup>7</sup> NVivo é um *software* que auxilia na organização e na análise de um conjunto de informações.

encontradas, os saberes docentes construídos) — que auxiliaram na construção de compreensões sobre a questão, analisava esses dados e construía compreensões outras.

Na narrativa seguinte a pesquisadora destaca as dimensões de consciência possíveis a partir dos diferentes lugares ocupados:

*Essas duas semanas foram horríveis para mim [1ª dimensão de consciência: o que vivi no cotidiano escolar, duas semanas difíceis], assim como devem ter sido para eles, já que a partir do momento em que eu só enxergava problemas, eu também mudei a minha forma de agir. Ou será que foi ao contrário? Será que foi a partir do momento em que eu mudei a minha forma de agir que passei a só enxergar problemas? [2ª dimensão de consciência: ao escrever, me pergunto por que foram horríveis e construo hipóteses acerca das razões dos alunos se comportarem de determinada maneira]. Escutando tantas pessoas falando que eu deveria ter pulso firme, que eles se comportariam se eu reprimisse, que eu não tinha autoridade alguma, e vendo que realmente minha turma era uma bagunça total, resolvi mudar (não sei se resolvi mesmo, ou se o fiz de forma automática). Mudei e, junto com essa mudança, já não achava mais graça nas travessuras, já não via resultado em conversar ou agir de maneira afetiva. E comecei a fazer o que todos diziam ser a solução. Pois é, meus dias viraram um inferno. [1ª dimensão de consciência: trago os dias vividos na escola]*

Necessário foi reler todos os escritos para que eu percebesse que estava agindo de uma maneira que nunca quis. Havia deixado de ver encantos e diversão nos movimentos das crianças, havia deixado de ver e de tentar ver as histórias que cada uma delas carregava. O instante em que percebi isso foi o momento mais triste e desesperador de toda a minha vivência como professora. Entrei em choque, só conseguia pensar na maneira em que vinha agindo nas duas semanas anteriores e no modo como as crianças deveriam estar se sentindo. Mais alguém naquele lugar não as considerava crianças, não as considerava crianças dotadas de encantos, singularidades e histórias. [2ª dimensão de consciência: coloco-me em um outro lugar, distanciado, e agora me dou conta de que as minhas ações poderiam estar causando desconforto em mim e nas crianças]

Ao mesmo tempo em que foi extremamente difícil perceber todo esse deslize, foi também muito importante; digo isso porque se não houvesse notado a mudança em minha atitude, continuaria a agir de uma maneira desprovida de cuidado. No dia seguinte fui para a escola com uma vontade outra e uma necessidade outra: eu também precisava da liberdade que não dava mais às crianças, eu também precisava brincar e eu também precisava do afeto delas (que havia diminuído em resposta à minha intolerância das semanas anteriores). [movimento possível porque me desloquei e percebi o que antes era imperceptível, que tudo estava ruim porque tinha perdido o cuidado com as relações].

*[3ª dimensão de consciência: a possível, quando, no lugar de pesquisadora, olho para a professora e para a professora-pesquisadora. Na 3ª consciência, indago-me sobre como esses movimentos de pensar e escrever sobre o cotidiano escolar, no caminho percorrido para ser professora, me faz professora. Percebo que no ato de escrever há sempre alguns movimentos: o de narrar o dia, o de construir hipóteses e, às vezes, um outro acontecimento posterior que tenha relação com a hipótese, validando-a ou não. Percebo ainda que não somente o narrar, mas também o reler tudo que já havia sido narrado, me possibilitava exotopias sobre mim e as relações, além de dar a ver, a mim mesma, todos os avanços. Nesse momento, uma terceira dimensão de consciência é possível pelo lugar distanciado de onde olho esse passado: percebo que escrever não somente me ajudava a construir memórias de futuro, mas também a não seguir o*

*sistema. Escrever era um compromisso meu para manter um olhar estrangeiro para o cotidiano escolar e não me cegar, para não sair reproduzindo tudo aquilo que nunca quis.]*

(Narrativa da professora-pesquisadora sendo analisada por ela mesma quando se colocava no lugar de pesquisadora)

Esse processo que abrange, produz outros sentidos e conclui provisoriamente experiências vividas está diretamente relacionado à escrita e à pesquisa narrativa, uma vez que era escrever sobre a própria prática e também se colocar no lugar que ocupava quando realizava a pesquisa que lhe proporcionava condições de realizar esses movimentos reflexivos e atingir diferentes dimensões de consciência. Isto é, por meio do exercício de escrever reflexivamente a professora e pesquisadora resignificava a experiência e dava sentido a outras dimensões de consciência.

Apesar de, ao se descolar por entre os lugares que ocupava, construir acabamentos provisórios e assim ter outras tomadas e dimensões de consciência que se relacionavam com as demais — já que se fazia outras de si mesma por se colocar em posições outras e dessas olhar outros "eus" —, essas dimensões de consciência possíveis não concluíam o sujeito, mas lhe possibilitavam novos modos de agir a favor do aprendizado de seus estudantes.

É importante ressaltar que por concluir provisoriamente não nos referimos a apagar as dimensões anteriores, mas sim a produzir acabamentos, sempre provisórios, para que tornem possível novas tomadas de consciência. Sendo assim, as três dimensões de consciência não se anulavam, mas se relacionavam e permitiam novas percepções e movimentos.

Os acabamentos se davam no ato de refletir e dialogar com os interlocutores por escrito; no entanto, ao ser professora, professora-pesquisadora e pesquisadora, todas essas dimensões estavam em relação, construía o eu desse sujeito que se constituía por esses diferentes papéis. Afinal, os

elementos que podem nos concluir na consciência do outro, ao serem presumidos na nossa própria consciência, perdem a sua força concludente e apenas ampliam essa consciência no rumo próprio dela; mesmo que tivéssemos conseguido abranger o todo da nossa consciência concluído no outro, esse todo não poderia nos dominar e nos concluir de fato para nós mesmos. Nossa consciência o levaria em conta e o superaria como um dos momentos da sua unidade

preestabelecida e essencialmente vindoura; a última palavra caberia à nossa consciência e não à consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente. [...] o estético deve proporcionar-lhe um fundo transgrediente a si mesmo, o autor deve encontrar um ponto de apoio fora dela para que ela se torne um fenômeno esteticamente acabado: uma personagem (BAKHTIN, 2010b, p.14-15).

Justamente por isso ressaltamos que, de acordo com o lugar que o sujeito ocupava, a consciência possível a partir do acabamento provisório da consciência anterior abrangia as demais e as ampliava.

Ademais, ao se colocar no lugar de autora, quando escrevia, e ao fazer de si mesma personagem na narrativa, a professora-pesquisadora e a pesquisadora encontravam o ponto de apoio de que necessitavam para se distanciar da situação vivida. Dessa forma, as três dimensões de consciência a que nos referimos, além de dependerem do auditório social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), emergiam junto com os lugares em que o sujeito se colocava quando da mudança dos gêneros de discurso, de primário para o lugar em que se colocava ao produzir algo que se configuraria como um gênero secundário no percurso da investigação.

Bakhtin (2010b), ao escrever *Os gêneros do discurso* denomina gêneros do discurso aos enunciados relativamente estáveis que, por sua vez, são o que os sujeitos dizem ao fazer uso da língua. Diferencia os gêneros primários e secundários: enquanto os primeiros são todos os enunciados que acontecem nas comunicações imediatas, os segundos consistem em algo mais organizado. Os gêneros do discurso secundários reelaboram os gêneros primários, isto é, quando damos um acabamento estético a algum acontecimento ocorrido em gênero primário, o produto desse acabamento será um gênero secundário.

Nesta pesquisa, enquanto no gênero primário era a professora principiante, para organizar o já ocorrido e reelaborá-lo era preciso que ela se colocasse em um outro lugar, no qual optou por realizar uma reflexão sobre a própria prática (lugar de professora-pesquisadora) e pesquisar todo esse percurso (pesquisadora), produzindo assim gêneros do discurso secundários (as narrativas reflexivas, as sistematizações e o texto da pesquisa).

Contudo, não eram apenas os lugares em que o sujeito se colocava que potencializavam as tomadas de consciência, mas também e principalmente a interação verbal e a expressão da atividade mental do nós.

A atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica e o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.119).

Do lugar de professora iniciante, a interação que ela tinha com toda a comunidade escolar e com si mesma potencializavam suas tomadas de consciência; do lugar de professora-pesquisadora, seu auditório social era acrescido do grupo de interlocutores e ela enquanto outra de si mesma, o que possibilitava uma outra dimensão de consciência; e, do lugar de pesquisadora, além do auditório social constituído quando ocupava o lugar de professora-pesquisadora, também havia uma outra de si mesma e o grupo de pesquisa do doutorado com o qual estabelecia interlocuções acerca dos movimentos não somente da professora e da professora-pesquisadora, mas também dos da pesquisadora.

Diante disso, poderíamos nos referir a esses movimentos possíveis não como dimensões de consciência, mas como graus de consciência. Isso porque, segundo Bakhtin/Volochínov, "o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social" (2010, p.118).

Entretanto, embora o conceito de grau de consciência nos auxilie a construir compreensões e esteja implícito no significado que estamos atribuindo à dimensão, grau pode sugerir uma interpretação de algo progressivo e/ou quantitativo (como se a consciência da professora viesse antes da consciência da professora-pesquisadora e essa, por sua vez, da consciência da pesquisadora). Essa interpretação possível estaria equivocada, uma vez que a pesquisa ocorreu também no momento em que o sujeito era a professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora concomitantemente. Assim, a consciência da pesquisadora ampliava a consciência a respeito do vivido no cotidiano escolar, e o que era feito na escola (pela professora) ampliava a reflexão da professora-pesquisadora e da pesquisadora. Ou seja, o acontecido

na escola e a tomada de consciência possível a partir dessa experiência potencializavam as reflexões do sujeito nos outros dois lugares.

Falar em dimensões nos remete a diferentes lugares, diferentes *topoi*, enquanto que a palavra grau pode vir a sugerir não a ideia de lugares, espaços e tempos, mas de progressividade e quantidade. Considerando que esses três lugares existiam a partir de movimentos dialógicos, nos quais uns pressupunham e potencializavam os outros, e, ainda, que um não deixava de existir para que o outro surgisse, optamos por utilizar a expressão dimensões de consciência.

### **Compreensões construídas a partir da experiência**

Bakhtin (2010b), com o texto O autor e a personagem na atividade estética, muito nos auxiliou na percepção desses movimentos topológicos da consciência — nos quais a professora alcançava outras dimensões de consciência ao se colocar em lugares diferentes e manter o exercício reflexivo sobre a própria prática — quando explica que a consciência do autor é a consciência que abrange e conclui a consciência da personagem. Bakhtin/Volochínov (2010), ao se referirem a graus de consciência e sua ligação diretamente proporcional a graus de orientação social ressaltam a necessidade de um auditório social para que o sujeito tenha tomadas de consciência, ao invés de se tornarem isoladas, perdendo a clareza e a modelagem ideológica. Espaços e tempos diferentes que a professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora ocupavam, bem como as reflexões diferentes que ocorriam em cada um deles, sempre na relação com o outro, possibilitavam outras dimensões de consciência à professora.

Não podemos deixar de mencionar outra importante compreensão desses movimentos — de acabar provisoriamente, abranger, produzir outros sentidos e se relacionar com outros de si — que é possível a partir de Marx e Engels (1998). Os autores discorrem sobre o que podemos verificar sempre em nossas vidas: “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (p.20). Indo ao encontro de Marx e Engels, Bakhtin/Volochínov (2010), da mesma forma, ressaltam que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza, modela e determina a orientação da atividade mental.

Dessa maneira, é possível relacionar esses aportes com os lugares — já mencionados — que professora e pesquisadora ocupavam nessa experiência. Era necessário viver como professora iniciante, ter essa experiência, para refletir sobre ela e determinar a consciência. A experiência, o já vivido, e as relações estabelecidas possibilitavam que se tornassem conscientes aspectos não percebidos, aspectos que fizeram parte da experiência ou que a partir da experiência se construíram como memórias de futuro.

Essa consciência só era possível porque antes houve vida, acontecimentos, e a sua determinação levava a professora a experiências qualitativamente diferentes. Além disso, o ato de escrever sobre os vividos e partilhar esses escritos, dando início a um diálogo com muitos outros sobre a própria prática também se configurava como uma experiência. Ao levarmos em conta que a obra é interpretada no espírito do conteúdo da consciência dos receptores e recebe dessa consciência uma nova luz (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), percebemos que compartilhar as narrativas com o grupo de interlocutores e praticar uma escuta e um olhar atentos para as crianças foram ações indispensáveis para que tomadas de consciência pudessem ocorrer. Essa experiência possibilitou a segunda dimensão de consciência.

Dando prosseguimento a esse movimento reflexivo, o ato de pesquisar possibilitava a terceira dimensão de consciência. Marx e Engels, portanto, auxiliam-nos a reafirmar que os lugares em que o sujeito se colocava — de professora, professora-pesquisadora e pesquisadora — e as experiências vividas em cada um deles possibilitavam que sua consciência fosse sendo determinada e ampliada, sempre na interação com os outros.

“A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência.” (MARX; ENGELS, 1998, p.34-35). Diante disso, podemos perceber que a professora tinha consciência daquele meio imediato, dos outros, de algumas relações que iam sendo construídas naquele instante. Já como professora-pesquisadora e como pesquisadora, fazia-se outra de si mesma e alcançava uma outra dimensão de consciência do vivido, bem como uma dimensão de consciência a partir dos diálogos que estabelecia com seus interlocutores. Mais uma vez é possível associar essa ideia exposta por Marx e



Engels com a ideia de acabamento a partir da exotopia que Bakhtin (1997), no texto *O autor e o herói*, propõe em relação à personagem.

Em uma busca dialógica para entender como se inventava professora com os outros, tornava-se professora, professora-pesquisadora e pesquisadora e alcançava, em cada um desses lugares, dimensões outras de consciência que abrangiam e se relacionavam com as anteriores.

Afinal, "o próprio da consciência é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma" (FREIRE, 2005, p.77).

Os lugares que o sujeito ocupava, ao possibilitarem exotopias outras, permitiam que dimensões de consciência fossem consciência de consciência. Por isso, falamos em três dimensões que abrangem, relacionam-se e dão outros sentidos às outras consciências. Sempre em diálogo com seus outros — que a constituíam e, da mesma forma, eram constituídos por ela — e com os outros "eus" possíveis nas mudanças de lugares possibilitadas pelo ato de escrever e pesquisar narrativamente, a professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora produziam cons(ciências) singulares a partir da experiência vivida.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa editora, 2004.
- BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997. p.23-220.
- BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997. p.359-368.
- BAKHTIN, M. Apontamento de 1970-1971 In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997. p.369-398.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010a.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b, p.3-192.

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b, p.261-306.
- \_\_\_\_\_. BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla S. A., 2001.
- BOSI, E. A pesquisa em memória social. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p.277-284, 1993. Disponível em: [<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/viewFile/34480/37218>]. Acesso em: 10 fev. de 2017.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CLANDININ, D.; CONNELLY, F. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- CONNELLY, F.; CLANDININ, D. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes 1995, p.11-59
- CUNHA, M. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação* [online], São Paulo, vol.23, n.1-2, 1997. Disponível em: [[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)]. Acesso em: 15 fev. 2017.
- CUNHA, R.; PRADO, G. Sobre o (Re)Conhecimento da Pesquisa do Professor: prosa e poesia. In: CUNHA, R.; PRADO, G. (Orgs). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.47-70.
- DEWEY, J. *A arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXX, vol. 30, n. 3, p.413-438, 2007. Disponível em: [<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2741/2088>]. Acesso em: 15 fev 2017.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 2. ed. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PRADO, G. V. T.; GREICE, E. Disciplina concentrada “Narrativas e diálogos: sentidos e subjetividades”, PPG em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, (15 a 19/09/2014).

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Trad. Lourdes Montero e Jose Manuel Vez. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Espasa Libros, S.L.U., 2010.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p.103-121.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Trad. Guillermo Solana. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1987.

ZAMBRANO, M. *Notas de un método*. Madri: Editorial Tecnos, 2011.

*Recebido em 16/03/2017*

*Aprovado em 11/11/2017*