
As relações dialógicas presentes na narrativa docente: as marcas de constituição do sujeito professor a partir de um diálogo entre Bakhtin e Freire¹

André Plez Silva²

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

Milena Moretto³

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

Jèsus Domingo Segovia⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-8319-5127>

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir, a partir da análise da entrevista narrativa de um professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, o modo como este tem se constituído professor e como tem (re)significado a profissão ao longo de sua trajetória de vida. Com base na perspectiva enunciativo-discursiva e nas considerações de Paulo Freire, as análises revelam a importância da linguagem no processo de constituição alteritária, permeada pelas relações dialógicas e pela subjetividade eticamente fundada no caráter responsivo. Ressalta também as marcas da constituição do sujeito, a importância do outro nesse processo e o posicionamento responsivo do professor diante dos dilemas da educação, tendo em vista a construção de uma prática docente libertária.

Palavras-chave: Alteridade. Relações dialógicas. Formação docente. Entrevista narrativa. Responsividade.

The dialogic relationships present in the teacher's narrative: the marks of the constitution of the teacher subject based on a dialog between Bakhtin and Freire

Abstract

The aim of this article is to discuss, based on the analysis of the narrative interview of a teacher from the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, how he has constituted himself as a teacher and how he has (re)signified the profession throughout his life trajectory. Based on the enunciative-discursive perspective and Paulo Freire's considerations, our analysis reveals the importance of language in the process of alteritarian constitution, permeated by dialogic relations and subjectivity ethically based on responsiveness. It also highlights the marks of the constitution of the subject, the importance of the other in this process and the responsive positioning of the teacher in the face of the dilemmas of education with a view to building a liberating teaching practice.

Keywords: Alterity. Dialogic Relations. Teacher Training. Narrative Interview. Responsiveness.

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e fruto da tese do primeiro autor, sob orientação da segunda autora e coorientação do terceiro autor.

² Universidade São Francisco, Itatiba: andreplez@gmail.com.

³ Universidade São Francisco, Itatiba: milena.moretto@usf.edu.br.

⁴ Universidad de Granada, Granada: jdomingo@ugr.es.

Introdução

Tradicionalmente, ao longo da história, muitos docentes tiveram suas vozes silenciadas pelos meios oficiais institucionalizados e/ou científicos, o que fez com que suas falas fossem delegadas a um pequeno grupo que falasse em seu lugar. Nesse processo de silenciamento, ora abrupto, ora sutil, percebemos a necessidade de nos colocarmos à escuta de professores, trazendo à tona aspectos ligados não apenas à formação, mas também às marcas de sua constituição docente.

Pensando nisso, levamos em consideração as pesquisas investigativas a partir do uso de narrativas docentes como base de dados, prática que cresceu de forma substancial nos últimos anos. Segundo Bolívar e Domingo (2006), o enfoque biográfico e narrativo adquiriu uma identidade própria, por adotar uma metodologia narrativa. Por meio dela, é possível compreender o modo como os professores vão se constituindo em seu processo formativo, tanto em nível pessoal quanto profissional.

Sendo de caráter qualitativo, o enfoque das narrativas docentes se mostra, conforme Bolívar (2014), como uma forma de restituir a fala viva e ativa do professor. Por isso, neste artigo, temos como objetivo discutir, a partir da análise da entrevista narrativa de um professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), o modo como este tem se constituído professor e como tem (re)significado a profissão ao longo de sua trajetória de vida.

Para essa investigação, apoiamo-nos na perspectiva do Círculo de Bakhtin e nas considerações de Paulo Freire, educador brasileiro que tanto contribuiu para reflexões sobre uma educação menos opressora. Bakhtin e Freire apresentam a possibilidade do diálogo como alicerce para uma formação comprometida entre o *eu* e o *outro*, na busca por uma educação responsiva como prática da liberdade. Por isso, durante o artigo, ressaltamos aspectos das relações dialógicas em ambos os autores, destacando a interação entre os sujeitos do discurso em Bakhtin e a concepção democrática em Freire, baseando-nos nos conceitos de alteridade, diálogo, dialogismo, responsabilidade, ação ética, amorosidade, devir, inacabamento e exotopia. Unir os autores no âmbito da educação leva a conceber reflexões que nos ajudarão a compreender o processo de constituição do professor, em sua busca por significações, tanto pessoais quanto para as suas práticas em sala de aula, ou seja, tanto no meio educacional quanto para a vida.

Para tal, organizamos este artigo da seguinte forma: primeiramente, apresentamos um diálogo entre Bakhtin e Freire, buscando aproximá-los teoricamente. Em seguida, mostramos os procedimentos metodológicos que utilizamos para a produção dos dados, no caso, a entrevista narrativa. Por fim, trazemos nossas análises a partir da narrativa de um professor da área de linguagens do IFSP e finalizamos com as considerações finais.

Um diálogo possível entre Bakhtin e Freire: costurando a filosofia da linguagem nas tessituras da educação

Bakhtin e Freire defendem que o *eu* não existe sem o *tu*, mesmo em situações discordantes. Com isso, justificamos a concepção de que, a partir da alteridade, é que os sujeitos se constituem. Em um processo ininterrupto, o sujeito sempre se altera nesse processo de constituição, pois se reflete e se refrata no outro. Todo esse processo se consolida por meio do social, ou seja, o sujeito é uma construção sócio-histórica. Ademais, toda essa interação constitutiva se dá a partir da palavra, um signo ideológico por natureza (Volóchinov, 2018).

A comunicação, portanto, é marco central no pensamento de Bakhtin e Freire – e tem como destaque a importância da linguagem nesse processo. Haja vista que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra (Freire, 1989), ou seja, as palavras são permeadas pelo social, pela comunidade, pelo coletivo, pelo mundo. Somente a partir da experiência coletiva, isto é, com o outro, é que o sujeito se constitui, sempre ladeado pela linguagem.

Na tentativa de preparar um diálogo com tais proposições, específicas e muito bem elaboradas, foi necessário organizar uma síntese contumaz, pois cada aporte que selecionamos assume uma condição filosófica que traduz o ser como evento. Assim, em nenhum momento, pretendemos esgotar as possibilidades de interpretação das teorias, tanto de Bakhtin e seu Círculo quanto de Freire, pois ambas, por serem complexas, foram pensadas a partir dos objetivos da nossa investigação: a história de vida de um professor e as aproximações da filosofia da linguagem com a educação. Trabalhadas com essa finalidade, agimos com responsabilidade na escolha e na amostragem dos dados, compreendendo que “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (Bakhtin, 2017, p. 66).

Paulo Freire, no campo da educação, é o mais célebre educador brasileiro, estudado nas maiores universidades do mundo e que sempre defendeu a escola como espaço democrático,

no qual o aluno pudesse se conscientizar criticamente para, ao ler o mundo, transformá-lo.

Bakhtin (2013b), por sua vez, deixou um ensaio chamado *Questões de estilística no ensino da língua*, resultado de suas experiências como professor em duas escolas no interior da Rússia, demonstrando um método de ensino sobre o período composto por subordinação sem conjunção. Todavia, conforme Freitas (2013, p. 96), “não encontro na obra de Bakhtin nada específico em relação à educação, mas ao mesmo tempo, encontro tudo nas palavras escritas em seus textos”.

Com isso, podemos pressentir que os aportes teóricos de Bakhtin e de seu Círculo podem ser compreendidos dentro da esfera filosófica da educação. Portanto, faz-se justo buscar, nesse diálogo entre Bakhtin e Freire, uma ponte que leve a filosofia da linguagem à educação – e, para tal, vamos focar em uma síntese entre as convergências teóricas de ambos. Ressaltaremos mais as ideias bakhtinianas, como forma de articulá-las em um pensamento ligado à educação e suas problemáticas. Porém, não podemos nos esquecer:

A proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso (Sobral, 2005, p. 23).

Dessa forma, o sujeito bakhtiniano não se limita à formação de sua identidade subjetiva, mas alcança também a identidade em um caráter relacional, ou seja, assim como denominou Sobral (2005, p. 22), um “eu para-si” e um “eu para-o-outro”.

Por isso, iniciaremos nossa revisão conceitual com o princípio da alteridade. Em quase toda a obra de Paulo Freire, percebemos que a alteridade se mostra como a condição para a constituição do próprio eu. Para isso, é a partir do diálogo que se estabelece o desenvolvimento da identidade. Sendo assim, sem esse encontro entre diferentes vozes, seria impossível a constituição da subjetividade.

Assim, em Freire (1987), na alteridade se consolida o lugar do outro, enxergado com respeito e singularidade. Tal princípio está na base do agir ético do professor, pois, percebendo a educação como um processo que gera a consciência crítica, bem como o engajamento e a ação

transformadora do mundo, o professor carece de enxergar esse aluno com eticidade, ou seja, reconhecendo-o como um sujeito que busca liberdade.

Em consonância com o pensamento freiriano, o princípio da alteridade na arquitetura bakhtiniana trata da relação constitutiva entre o eu e o outro, que se estrutura a partir de uma completude provisória que o outro delega ao eu. Assim, o outro, não classificado como mero objeto receptor, mostra-se vivo e falante. Por isso, acreditamos, conforme afirma Geraldi (2013, p. 15), que: “não há educação fora da relação entre o eu e o outro”. E, nessa rede de relações, ambos aprendem conjuntamente, bem como se transformam. Se o processo constitutivo do sujeito se dá a partir do diálogo, na interação entre professor e aluno, por exemplo, ambos se constituem, ambos saem transformados dessa relação.

De acordo com Freitas (2013), em Bakhtin não existe uma definição para aprendizagem, porém, a pesquisadora mostra uma forma interessante de perceber tal ditame. O processo de ensino e aprendizagem seria, doravante, parte de um mesmo processo que se desenvolve na “dialética das interlocuções entre seus diferentes autores” (Freitas, 2013, p. 97). Assim, podemos relacionar aprendizagem com compreensão. Para Volóchinov (2018), existem duas formas de compreensão: a passiva e a ativa. A primeira anula qualquer possibilidade de resposta, por ser mera reprodução de um contexto, não permitindo que haja independência de sentido ou de formas de expressão. A segunda, a compreensão ativa, “possui um embrião de resposta”, isto é, “a resposta gera um interesse dinâmico que promove a compreensão” (Volóchinov, 2018, p. 232).

Na esfera da aprendizagem, podemos nos valer do pensamento de Bakhtin e de Volóchinov no sentido de perceber que a compreensão surge a partir do diálogo, potencializado na capacidade de elaboração de respostas promovidas pelos sujeitos, aqui reconhecidamente livres para elaborar suas antipalavras.

Portanto, é no diálogo, ou seja, nessa capacidade não apenas de falar, mas também de ouvir, que se constrói uma aprendizagem significativa, dentro do viés de uma compreensão ativa, ou seja, preche de respostas.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Freire, 1980, p. 82).

Ademais, na relação entre professor e aluno, como uma relação dialógica, percebemos que ambos compartilham seu processo de constituição. Sendo assim, tal relação se desenvolve em uma “tensa luta dialógica entre as palavras próprias e as alheias” (Freitas, 2013, p. 98).

Além disso, seguindo as trilhas de Freitas (2013, p. 99) sobre Bakhtin e a educação, o processo final de ensino e aprendizagem aconteceria na “internalização da palavra do outro, que se transforma em palavra pessoal”. Assim, o que a princípio pertencia ao professor, logo fará parte do aluno, em um processo constitutivo construído com o outro (tal troca de sentidos é feita tanto na relação professor-aluno quanto no seu contrário, pois sabemos, e queremos enfatizar, que o professor também aprende com o aluno). Assim, “a palavra de outrem como definidora das bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e ao nosso comportamento” (p. 99) demonstra a importância da educação no processo de formação dos sujeitos bem como do papel “sem álibi” (Bakhtin, 2010) do professor em todo esse processo.

Logo, é na responsividade que se funda a relação de ensino e aprendizagem, coadunando com uma compreensão ativa dos fenômenos do saber. O professor, dentro do dialogismo, é responsável pelo agir ético, garantindo o conhecimento do mundo e do outro como sujeito também responsável, deixando-o livre para dialogar. Tal ação docente exige do profissional um compromisso ético com esse outro, cujo vínculo está para além da formação conteudista, pois representa uma chance de emancipação e de liberdade diante da palavra autoritária e da palavra persuasiva.

Para Bakhtin (1993, p. 143), a palavra autoritária se mostra contrária ao diálogo, pois, “numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico”. Tal proposição retoma o discurso monológico, a ideia de verdade absoluta, ligada a apenas uma voz que impõe os significados, impedindo o funcionamento da compreensão ativa. Esse discurso monológico pode ser encontrado em diferentes instâncias: “religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc.” (p. 143). Todavia, essa palavra provinda de outrem, que penetra em nossa consciência, pode adquirir um novo sentido, tornando-se *palavra internamente persuasiva*, ou seja, ligando-se à nossa palavra, indo além de um caráter meramente impositivo. Dessa forma, o discurso interior, dentro da esfera dialógica, carrega em si parte da palavra própria e parte da palavra alheia, do outro, promovendo a compreensão de novos sentidos, e possibilita a geração de nossa palavra autônoma.

Além disso, a palavra autoritária, em Freire (1987), mantém os sujeitos dentro de um processo de dominação, impedindo-os de exercer a palavra crítica e autêntica, cujo propósito é transpor o mutismo celebrado pelo autoritarismo. Superar a palavra autoritária leva o ser humano ao diálogo e, conseqüentemente, à ação transformadora.

Por isso, a amorosidade freiriana inaugura a possibilidade de que o discurso autoritário do professor não aconteça e que a compreensão seja um compromisso ético, em um diálogo cuja troca seja responsiva, promovendo no processo de ensino e aprendizagem aquilo que estabelecemos como relações dialógicas, gerando a possibilidade de esses alunos (e professores) criarem suas próprias palavras, libertando-se das palavras alheias com caráter autoritário.

Em seqüência, partindo para a categoria do devir, temos em Freire (1987) novamente a presença do outro, e sua importância é estabelecida não apenas na pronúncia do mundo, mas também na força que surge a partir da interação constitutiva, e esta é firmada no social. Diante dessa coletividade, que oportuniza pronunciar o mundo, ou seja, dizer a palavra em colaboração com os outros, passa-se a transformar e a ser transformado. Assim, nessa dinâmica social, fica impossível predeterminar toda a trajetória do sujeito, pois, diante do movimento que surge em suas relações, a incompletude se faz evidente, traçando sua afirmação como um sujeito histórico, cujo devir se apresenta como possibilidade de transformação crítica da realidade.

Como síntese, o sujeito freiriano insere-se no contexto social de forma consciente, transformando o mundo e a si mesmo, sendo responsável por suas ações. Suplantando as formas austeras de opressão, esse sujeito liberto se individualiza a partir das relações dialéticas e dialógicas que estabelece com o meio social. O “vir a ser” personifica a incompletude, pois resulta de um movimento sempre em construção, tanto individual quanto coletivamente, em um processo de historicização e humanização.

Portanto, é por meio da consciência crítica do inacabamento do ser, bem como da ação responsável que visa transformar a realidade, que o ser humano se humaniza, ou seja, busca permanentemente ser mais; livrando-se das concepções mecanicistas e deterministas da realidade, norteando uma capacidade ético-política que permite a interferência na realidade do mundo.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabamento que não se sabe como tal e o inacabamento que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (Freire, 1996, p. 59).

Por sua vez, o sujeito bakhtiniano demonstra a sua incompletude a partir da ideia de memória do futuro, pois se pressupõe que esse sujeito está vivenciando a sua história, ou seja, está construindo-a a partir de seu percurso de vida. A memória de passado compreende toda a história da qual o sujeito fez parte bem como a coletividade; são as experiências, os enunciados e os valores que constituem cada pessoa pertencente a essa mesma comunidade linguística.

Segundo Bakhtin (2011), a memória de passado pertence ao plano do acabamento. Já a memória do futuro está ligada ao inacabamento, isto é, ao devir, à singularidade e à ética do sujeito. Ambas as memórias estão sempre interligadas, pois a memória é sempre de passado ou de futuro, complementando-se. Por exemplo, quando o sujeito enuncia, está revolvendo valores já estabelecidos, contudo, por conta das marcas de entoação, do desejo e da expressão, acaba-se por modificar os sentidos, reinventando-os.

A noção de futuro, para Bakhtin (2011), permite ao sujeito revogar o passado e o presente, pois demonstra a sua incompletude, impelindo-o rumo à completude, à realização futura – como resposta ao seu inacabamento nasce a *ação ética* responsiva, firmada na relação exotópica com o outro, que lhe dá um acabamento provisório.

Ambas as memórias permitem a singularidade do sujeito e, nessa provisoriedade que surge em cada encontro com o outro, há uma renovação que nunca tem fim. Assim, “o excedente de minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade” (Bakhtin, 2011, p. 45). Tal visão exotópica demonstra que o outro, a partir do seu lugar, dá acabamento ao eu. Diante disso, configura-se que o outro possui uma visão mais completa do eu, caracterizado por seu excedente de visão, isto é, aquilo que o sujeito não vê de si, mas que recebe do outro tal acabamento. Assim, nessa constante de acabamento e inacabamento, projetamo-nos a partir do outro para considerarmos a nós mesmos, marca essa da memória de futuro.

Assim, a categoria da exotopia possibilita criar essa proximidade com o outro, pois permite “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 o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele” (Bakhtin, 2011, p. 23).

Dessa forma, na relação professor-aluno (e aluno-professor, visto que se constituem mutuamente), pressupomos formas distintas de articulação dialógica, haja vista que o grande simpósio universal anunciado por Bakhtin (2011) é impregnado de tensões, não apenas de harmonia. E nessa infinidade de possibilidades interacionais são geradas refrações, desvios, instabilidades, discordâncias e concordância.

Há, portanto, uma ética que não faz concessões. Até mesmo a palavra autoritária, como um “cala-te”, geraria uma resposta, inclusive o silêncio. Estamos, nesse ínterim, irremediavelmente juntos com o outro, em interações que presumem condições de resposta, seja declarada, seja internalizada, pois até na consciência individual há a palavra do outro, sendo esta uma voz social, firmando nossa alteridade. Sendo a nossa própria consciência uma realidade heteroglóssica, ou seja, plurivocal, seria impossível escapar da responsabilidade ética, pois “não há alibi para a existência” (Bakhtin, 2010, p. 58), já que o “homem nunca coincide consigo mesmo” (Bakhtin, 2013a, p. 59).

Ora, o professor, consciente de sua responsabilidade diante do outro, não poderia se omitir diante da condição ética que surge em seu percurso como formador. Por isso, a educação pensada sob o viés bakhtiniano mostra-se como uma “resposta responsável”, como sugeriu Kramer (2013, p. 29). Aliás, a pesquisadora expõe como seria, a partir da arquitetura de Bakhtin, a educação:

- 1) A educação é apresentada como experiência humana nas suas dimensões epistemológica, ética e estética.
- 2) Educação como resposta responsável, tomando o outro como absoluta e incondicional prioridade.

Se focarmos nossa atenção nas categorias de Bakhtin e de seu Círculo, em diálogo aberto e possível com Freire, percebemos que se ajustam à realidade da educação, às problemáticas da formação, alvo de nosso interesse de análise, pois retomaremos, a partir da narração da história de vida de um professor, o modo como se consolidaram as suas formações, destacando a importância da escola e do outro nesses contextos singulares de vida. Além disso, pautamo-nos na análise da ação docente, compreendida como uma ação ética e responsiva.

Assim, “a educação como resposta responsável está comprometida com um determinado projeto de sociedade, situa-se na história, movimenta-se entre tradição e modernidade” (Kramer, 2013, p. 38). Logo, temos em Bakhtin e em Freire a consolidação de uma visão sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar, caracterizando-os como responsáveis eticamente por suas práticas, que se organizam em direitos e deveres.

A entrevista narrativa como forma de evocar a voz do professor

O conceito de dialogismo parte de um princípio de que não há sentido na língua como um mero sistema de formas, mas apenas como interação verbal, com marcas valorativas e ideológicas. Assim, os enunciados são unidades de comunicação reais, não se apresentam como unidades isoladas. Dessa forma, os enunciados são irrepetíveis, pois são constituídos no ato da interação, em diálogo com outros enunciados no processo histórico de enunciação, tal como a narrativa.

Nesse sentido, a produção de dados da pesquisa deu-se a partir do uso de entrevistas narrativas com professores que atuam no IFSP (Brasil). As entrevistas são instrumentos potencializadores que têm como premissa a produção de informações por meio da interação entre o entrevistador (pesquisador) e o entrevistado e, nessas narrativas, estão presentes as relações dialógicas e os significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos. Na entrevista, emergem enunciados que se materializam em um gênero discursivo. Neles, emergem sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao vivido enquanto narram a sua trajetória de vida (tanto pessoal quanto formativa, pois estão imbricadas).

Neste artigo, faremos uma análise dialógica do discurso da entrevista-piloto que realizamos durante o processo de produção de dados. Para isso, fundamentamo-nos na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin bem como nas propostas pedagógicas de Paulo Freire, que permitem desenvolver uma metodologia baseada em uma perspectiva sócio-histórica, articulando as experiências do entrevistado com os diferentes contextos situacionais nos quais está inserido, trazendo à tona a complexidade da realidade desse sujeito e seu percurso pessoal e formativo até se tornar professor.

Justificamos a nossa escolha do professor entrevistado, devido ao fato de que ele mantém valores adicionados muito representativos a partir da opção da nossa contribuição teórica, ou seja, é um professor comprometido com a sua prática, pois tem uma preocupação

ética e responsável em sua profissão e demonstra afetividade por seus alunos e colegas. No contexto em que trabalha é muito valorizado, tanto pelos alunos quanto pelos colegas de profissão e pela comunidade.

Antes de a entrevista ser realizada, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵. Assim, a entrevista foi gravada no âmbito IFSP, Brasil⁶. O professor João⁷, que atua na área de Língua Portuguesa e Direito, ministra disciplinas no Ensino Médio Integrado, no Ensino Técnico, no Ensino Superior e na Pós-Graduação. A entrevista, gravada por meio de aplicativo de celular, durou 1 hora, 2 minutos e 2 segundos e foi realizada no dia 2 de fevereiro de 2019.

A entrevista 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”. Posteriormente, a entrevista foi minuciosamente transcrita, respeitando as marcações linguísticas e entoações, como forma de valorar e ressignificar as palavras, tornando-as autênticas e erigidas em uma cadeia enunciativa irrepetível, trazendo legitimidade e segurança como dados de pesquisa qualitativa.

A transcrição foi enviada ao professor, por *e-mail*, em arquivo digital, para que fosse lida e sugeridas possíveis alterações, que poderiam ser de qualquer ordem: desde apagar algum pronunciamento, até transcrever novas informações. Informamos que não houve nenhuma alteração, obtivemos total concordância de sua utilização para fins acadêmicos.

Com isso, acreditamos que a análise da narrativa se mostra como uma forma de identificar traços para a compreensão da história de vida de professores, em seus aspectos pessoais e formativos, reveladores da singularidade e, também, do coletivo.

Análise da narrativa do sujeito que se torna professor: a docência como reveladora do ato ético

Todos nós, dentro do nosso processo de inacabamento, redefinimo-nos a partir de nossas escolhas, elencando saberes elaborados e valorados no transcorrer das experiências diversas e que se formam ao longo da vida a partir da interação com outros sujeitos, contrabalanceados

⁵ Número do Processo na Plataforma Brasil: CAAE 90778118.8.0000.5514.

⁶ O *campus* de atuação do professor foi omitido, como forma de preservar sua identidade.

⁷ Como forma de preservar a identidade do professor entrevistado, utilizamos o pseudônimo “João”, em homenagem a João Franklin da Silveira Távora, que foi um advogado, jornalista, político, romancista e teatrólogo brasileiro.

por uma compreensão respondente que se dá nas relações dialógicas. Tal formação, portanto, se processa a partir da relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo. Quando elucubramos o termo “formação”, o fazemos no “sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida” (Dominicé, 2010, p. 87).

Mostra-se difícil conglomerar em uma única análise todo o percurso narrativo de um professor, mesmo sendo apenas um entrevistado. Assim, ao elaborarmos a discussão entre a voz do professor e os aportes teóricos de Bakhtin e Freire, buscaremos demonstrar as convergências entre essas vozes, evidenciando as relações dialógicas, durante a investigação dos percalços desse sujeito – que foi se constituindo docente.

João nasceu na zona rural do pequeno município de Machado, em Minas Gerais. De família de lavradores, dividia o espaço da fazenda com seus parentes, pois seu avô, a título de herança, deixou para cada um dos filhos um pedaço de terra – criaram-se então pequenos sítios, formando uma espécie de bairro familiar. O bairro não possuía energia elétrica. A única distração era um rádio a pilha. Luz, somente de lamparina e lampião a gás, que o ajudavam a fazer as lições de casa.

No ano de 1987, aos 7 anos de idade, inicia seus estudos em uma pequena escola na zona rural. A escola de bairro funcionava em uma igreja, e ficavam juntas, no mesmo espaço, as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Estudar com pessoas de séries distintas levantava curiosidades no menino, que procurava compreender o que os outros estudavam e o porquê de ele não poder aprender os outros conteúdos.

Algo muito ruim aconteceu nesse percalço da 2.^a série. O pequeno João acabou reprovando de ano. Não se recorda prontamente do motivo, contudo, acredita ser em razão da colheita do café, que o obrigava a faltar muito na escola. Porém, refletindo sobre esse período, lembra-se de que a prefeitura não enviou uma professora para a pequena escola, assim, acabou por contratar uma moradora do bairro, filha de fazendeiro, que tinha formação até a 8.^a série – e que era uma de suas primas. Ao terminar o ano letivo, a professora comentou com uma das tias de João que ele era burro. Ele se recorda do quanto ficou triste, bem como a sua mãe. Chegou a acreditar que era mesmo burro, isso porque tinha apenas 8 anos de idade, e sem qualquer contato com o mundo, o que o levou a internalizar tal engodo.

As marcas da palavra autoritária, ou mesmo do silenciamento, mesmo as mais sutis, demonstram a importância que a palavra do outro assume no processo de compreensão e de construção do conhecimento. Segundo Bakhtin (2011), a palavra do outro assume para a

compreensão um viés ativo e criador, pois, mesmo se não manifestarmos, efetivamente, uma resposta verbalizada, toda forma de compreensão, seja ela em que nível se suceder, já é respondente, uma vez que, enquanto esse outro se enuncia, redefinimos, reelaboramos e nos reposicionamos.

Nesse percalço da narrativa, percebemos também a importância da comunicação entre professor e aluno. Conforme Freire (1987), a comunicação deve acontecer em um ambiente responsável, no qual o educador reconhece o outro e sua dignidade por meio do diálogo, possibilitando o que se convencionou chamar de democracia. Com isso, percebemos a responsabilidade social e política do professor, pois este deve promover uma educação autônoma e libertadora.

Na 3.^a série, uma nova professora, dessa vez doce, gentil e amorosa com todos os alunos, desperta uma verdadeira paixão platônica em João. Nesse mesmo ano, passou com a segunda maior nota entre as quatro séries da pequena escola. Superou-se a partir da ternura, acontecendo um verdadeiro despertar, pois recorda-se de todo o processo de aprendizagem. Vejamos nas palavras dele: “Aí, na 3.^a série, veio uma outra professora muito maravilhosa, a professora Renata. Na 3.^a série, em 89, parece que aconteceu aquele, assim, um *despertar*. *Eu já lembro das tarefas, lembro do que a gente estudava* (João, entrevista narrativa, 20 fev. 2019, grifos nossos).

Em destaque, temos o verbo “despertar”, que se vincula à ideia de emancipação, que ocorre a partir da interação com a nova professora. Tal amorosidade presente na relação professor-aluno revela que o espaço benfazejo que a escola proporcionou ao pequeno João deixou marcas em sua busca pela significação da vida por meio da educação. A curiosidade desperta e os estímulos que reforçaram o seu despertar para o aprendizado, principalmente para a forma dos signos linguísticos, revelam o caráter emancipador da postura do outro no processo de constituição da memória, do saber, do querer, da identidade. Assim, conforme Freire (1991, p. 126), “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”.

Nos anos 90, João se muda para a periferia da cidade de Machado, interior de Minas Gerais. Começou a estudar em uma escola estadual central e teve contato com uma disciplina que despertaria seu talento para as Letras:

[...] Foi meu primeiro contato com o inglês. Eu tive que aprender o inglês em um bimestre, do ano, porque na minha escola não tinha inglês, na outra que eu estudava, então eu fiz uma prova, consegui fazer, consegui aprender, *me apaixonei por inglês, eu lembro direitinho* (João, entrevista narrativa, 20 fev. 2019, grifos nossos).

A lembrança afetiva revela a importância de uma escola cujo papel central seja oferecer um ambiente acolhedor bem como estimular a prática do saber, dialogal, fornecendo meios recíprocos de troca de experiência. Nesse momento significativo surgiu o ensino do Inglês que, como desafio resiliente, levou João a criar uma nova paixão.

Aliás, é importante reforçar que João sempre trabalhou como lavrador, mesmo quando criança. Em Machado, continuava tomando o ônibus rural e ajudando seu pai nas lavouras de café. Contudo, quando estava no 2.º ano do Ensino Médio, fez um curso de informática, o que mudou suas possibilidades de conseguir emprego e, assim, tecer novas tramas para o seu destino. A especialização, no caso um curso de informática, despertou em João a consciência de que o estudo poderia fornecer subsídios para mudar a sua história de vida. Por conta disso, ao final do Ensino Médio, já planejava fazer uma faculdade.

Para Bakhtin (2019, p. 40), “é no exterior que se encontra o eterno litígio no processo de autoconsciência entre o ‘eu’ e o ‘outro’”, sendo assim, a vida interior é construída por intermédio do exterior, isto é, por outra consciência, no limiar da vida interior. Com isso, percebemos a importância do outro, que não está apenas fora e diante de mim, mas também internamente, em decorrência das ideologias constituídas em mim por meio desse contato com o outro, o que podemos chamar de alteridade da alma. “A autoconsciência do meu ser no mundo só se dá através da compreensão ativa e valorativa do outro que me enxerga enquanto corpo exterior que se destaca do seu entorno” (Zoppi-Fontana, 1997, p. 118).

Dessa forma, notamos que João buscava, a partir das suas indagações, respostas sobre si mesmo e sobre os outros e, conseqüentemente, sobre o mundo histórico e social que o cercava, uma vez que, despertando para uma autoconsciência, inaugura um ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesmo, trazendo à tona sua voz consciente e ativa dentro de um plano de vida que exige ação, que pede respostas.

Mesmo diante de diversas dificuldades financeiras, além da divisão do estudo com o trabalho, João conseguiu formar-se como professor da área de Letras. Foi motivado,

inicialmente, por sua paixão pela disciplina de inglês, que lhe serviu como impulso para sentir-se “inteligente”.

A voz de João, desta vez emancipada, começa a se manifestar na forma de discurso interior questionador, mostrando assim a tomada de sua consciência mediante as tensões sociais e existenciais que tinha vivido dentro de um embate que o fez reconsiderar seu passado e seu presente, em um diálogo que revela o dialogismo das consciências, ou seja, da consciência de uma consciência, à medida que João ganha autonomia e liberdade diante de suas escolhas, desenvolvendo-se a partir do esquema básico da alteridade: um eu se contrapõe a outro eu.

Para Bakhtin (2010), vivemos um não álibi da existência, que nos move a assumir nossa singularidade diante do existir – e, se não assumirmos tal posicionamento, não deixaremos um espaço a ser preenchido pelo outro. Desse modo, para o filósofo russo, viver significa assumir-se, tanto sob o viés da redenção quanto do fardo, uma vez que “é apenas o meu não álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real” (Bakhtin, 2010, p. 60).

O ato de existir, também evocado por Freire (2006, p. 30), mostra-se como um constante exercício de conscientização, uma reflexão sobre a ação, ou seja, “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

A partir de agora, acompanharemos o modo como João se tornou professor. As particularidades da vida de João que até agora observamos, quando lançadas no percurso profissional, revelam a maneira como suas peculiaridades se refletem e se refratam na atuação docente, no relacionamento amoroso com os alunos, na postura ética como professor, nas buscas por novas formações. Assim, nas relações dialógicas, procuramos tecer e perceber o modo como se desenvolvem suas experiências em sala de aula, movimento esse que é da própria vida. Que toda a teoria aqui empregada esteja, como disse Freire (1997, p. 22), “*molhada* da prática vivida”.

Contudo, faremos um salto cronológico, iniciando seu percurso como professor do IFSP. Sua primeira experiência no *campus* deu-se em 2015, quando trabalhou com três turmas do 1.º ano do Ensino Médio Integrado. Apaixonou-se pelas turmas, pois identificou-se muito com a proposta de ensino, que poderia trazer mudanças na vida daqueles jovens. Vindo de escolas

estaduais, percebeu o déficit que tinham em muitas frentes e doou todo o seu tempo e didática na tentativa de ajudá-los a buscar por meio do estudo uma mudança significativa em suas histórias de vida. Procurou criar uma rede de motivação, mostrando a todos a importância e a raridade de estudar em uma escola federal de nível médio. Tal proeza os levaria, certamente, a inúmeras possibilidades de soerguerem-se socialmente, tal como aconteceu consigo.

[...] a turma, *me apaixonei por aquela turma*, as três turmas, né... *como professor*. Porque era aquela coisa de você ensinar, de *você poder proporcionar a mudança de vida daquelas crianças* que estavam ali com 14, 15 anos; entrando no 1º ano. *Vindo de escolas estaduais, sem perspectiva, sem conhecer*, assustadas ainda. [...] E aí eu lembro que fiz, falei com eles, com toda a turma, fiz um discurso bem motivador, falando de, da importância deles estarem aqui. [...] *tivemos um ano magnífico* (João, entrevista narrativa, 20 fev. 2019, grifos nossos).

Nesse relato, percebemos a paixão surgindo novamente, oriunda de sua experiência positiva com a professora Renata, ainda na 3.ª série, quando finalizou o ano como um dos melhores alunos. Compreendemos a ressignificação no plano concreto das experiências, na transferência do sentimento pela sensação de pertencimento a uma instituição, por conta do vínculo de Dedicação Exclusiva no IFSP, e a oportunidade de perceber que poderia realizar mudanças na vida daqueles jovens, oriundos de um estudo sem tantas fontes de conteúdo, tal como se sentiu tantas vezes. A marcação do verbo “buscar” como forma de chegar ao conhecimento, ou seja, à libertação, mostra como sua consciência atingiu o ápice de sua condição como sujeito-professor, agindo responsivamente para delegar aos alunos o que fez diferença em seu existir: a busca por conhecimento, a busca pelo *despertar*.

Na exotopia bakhtiniana, percebemos como se deu o processo de espelhamento, pois enxergou em seus alunos a possibilidade de criar perspectivas parecidas com a sua, pois “devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele” (Bakhtin, 2011, p. 45).

A capacidade de escutar o outro, no caso, o aluno, mostra como as tensões sociais emergem no momento da interação, em um processo dialógico de constituição. Em outro trecho, às lágrimas, João declara:

É... eu fico até emocionado, sério... É muito emocionante você ver... Eu fico emocionado fácil, porque... Essa questão da educação é muito forte, sabe... *É uma questão que mudou a minha história, mudou a trajetória de onde eu podia, de onde eu nasci...* E eu vejo que *eu posso fazer isso de novo pra eles... né?* Se sente a coisa que *a gente pode, mudar vidas aqui, né? Mudar histórias de pessoas...* (João, entrevista narrativa, 20 fev. 2019, grifos nossos).

Percebemos a atitude responsiva de João, pois, preocupado em seu papel ético como professor, buscou o sucesso de seus alunos, assim como ele experienciou em sua trajetória, haja vista que despertou a consciência de sentido do seu existir nos alunos (e em si, em um processo dialógico), assumindo o compromisso pedagógico, buscando o envolvimento emocional e racional com seu auditório. Por isso, Bakhtin e Freire permitem compreender que podemos reorganizar as relações sociais, formadas na importância do outro, na importância da escuta do outro, como forma de transformação social. Assim, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 1996, p. 38).

Segundo Freire (1996, p. 72), “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Assim, percebemos, nos relatos de João, sua preocupação com a sua prática e sua coerência em seu percurso tanto formativo quando formador.

A alteridade leva-nos em direção ao ato ético. Ela nos conduz, reproduzindo sua dimensionalidade em nossas ações e reações, palavras e contrapalavras, em uma 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) 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, constituímos-nos seres pedagógicos que, a partir da identidade firmada na alteridade, reproduzem as palavras daqueles que melhor personificaram em nosso caminho essa identidade peculiar, a de ser professor.

Nesse processo de enriquecimento sugerido por Bakhtin (2010), podemos perceber a ação ética docente, uma vez que, munido de um intercâmbio de sua própria realidade, o professor engajado percebe as mesmas dificuldades que teve na persona do aluno, ajudando-o,

sobremaneira, a transpor tais problemas como uma espécie de projeção, pois por meio do olhar do outro identifico minhas próprias vicissitudes.

Considerações finais

Neste texto, tivemos como propósito, a partir da narrativa docente de um professor do IFSP, compreender o modo como esse sujeito se constituiu como professor. Valendo-nos da perspectiva enunciativa de Bakhtin e seu Círculo, em diálogo com as propostas de Paulo Freire, demonstramos a importância da linguagem no processo de constituição alteritária, na presença do outro como parte da identidade e, também, no caráter responsivo diante da atuação docente, que é ressignificado a partir da narrativa de si.

Perscrutar histórias de vida, em um nível cotidiano, pessoal, formativo, emocional, exige um apuro na percepção dos detalhes, emaranhados nas malhas do discurso. Ademais, como sinais ou indícios não são percebidos de forma imediata, acreditamos que a análise da voz do professor João permitiu acionar novas hipóteses e possibilidades a respeito dessa reflexão sobre o sujeito em seu processo formativo.

Todo evento é singular e situado, sendo, por isso, irrepetível. Tal caráter de unicidade do Ser, quando percebido e motivado pela responsabilidade de atuar como resposta ao mundo, se mostra como o *tom emotivo-volitivo*, ou seja, tal acento avaliativo está ligado às relações dialógicas que se estabelecem em situações da vida, quando interligadas a algum objeto no evento concreto, que refrata nossas apreensões sobre ele, nossos pontos de vistas que ressignificam tal eventicidade.

Por conseguinte, ressignificando tais categorias, sejam bakhtinianas ou freirianas, para o campo da análise das histórias de vida, temos uma vasta possibilidade de interações, em uma pluralidade de vozes perscrutando outras tantas vozes, buscando encontrar o singular no universal e vice-versa. A vida, aqui examinada como um ato ético complexo, pretende observar no papel do professor o quanto é importante a sua participação na constituição do outro, demonstrando a sua responsabilidade e o seu compromisso diante do seu vínculo como docente.

Logo, mostra-se necessária a percepção do lugar único do ser-evento como uma contraposição entre o eu e o outro, demarcando assim a importância desse outro como parte constituinte do eu. Sem o outro, não haveria o eu. Assim, no relato de João, percebemos a

influência desse outro constituinte, como, por exemplo, na passagem com a “professora prima”, que o leva de uma experiência negativa a um processo de superação por meio do estudo, e a possibilidade de conseguir nota é uma forma de reconhecimento e de autorrealização.

O professor João, munido de sua ação como professor, busca transferir ao outro (no caso, seus alunos) as suas experiências positivas. E percebemos pela narrativa que não se trata, apenas, de um sentimentalismo vago, mas de um compromisso ético. O ato ético, como ação docente, manifesta-se sobre a forma de diálogo. Não havendo razões para arrogância ou superioridade, João assumiu responsivamente sua condição como sujeito-professor, articulando os saberes como forma de delegar ao outro a possibilidade de mudança de vida, tal como obteve por meio da educação.

Com o uso da narrativa, que leva a um processo de ressignificação da experiência, é possível tornar conscientes aspectos não percebidos do próprio fazer docente, levando a compreender o modo como se deu o processo de busca e organização das práticas de intervenção na realidade (pensando na ação docente). É possível, portanto, por meio da entrevista narrativa, reconduzir a prática de ensino, pensando em ações construídas a partir da experiência ressignificada, revista, reflexivamente compreendida.

Neste estudo, podemos perceber o quão grandiosa é a importância de um professor na constituição da subjetividade, da própria vida. A interlocução entre Bakhtin e Freire mostra-se pertinaz, pois ambos são filósofos da responsabilidade, da liberdade, da resposta, do diálogo. Ambos resgatam a importância do outro que, longe de ser mero objeto, se torna ser. E na unicidade do ser, na integralidade entre todos, desperta-se a importância da humanidade, da comunhão, da construção mútua de um mundo mais justo, mais harmonioso, que possa dar sentido aos eventos, aos atos singulares realizados por esse ser-evento-plural.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hecitec, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, pós-fácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013b.

BAKHTIN, M. M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. M. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João, 2019.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *RMIE*, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 711-734, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2021.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. La investigación biográfica-narrativa em Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 7, n. 4, art. 12, 2006. Disponível em: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>. Acesso em: 12 out. 2021.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. T. de A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, M. T. de A. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 95-106.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In: FREITAS, M. T. A. Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. *In: FREITAS, M. T. A. Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

VOLÓCHINOV, V. *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.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. *In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Unicamp, 1997. p. 108-119.

Submetido: 05.05.2025.

Aprovado: 01.08.2025.