

MODOS DE FAZER PESQUISA NARRATIVA: APROXIMANDO VIDA E CULTURA

Organizadoras
Laura Noemi Chaluh
Carla Andréa Brande
Janaina de Sousa Aragão
Patrícia Cristina Rosalen



Pedro & João
editores

**MODOS DE FAZER PESQUISA NARRATIVA:
APROXIMANDO VIDA E CULTURA**



Laura Noemi Chaluh
Carla Andréa Brande
Janaina de Sousa Aragão
Patrícia Cristina Rosalen
(Organizadoras)

**MODOS DE FAZER PESQUISA NARRATIVA:
APROXIMANDO VIDA E CULTURA**



Apoio: Grupo de Estudos
Escola, Formação e Alteridade
(GREEFA, UNESP, CNPq)



Copyright © Autoras e Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Laura Noemi Chaluh; Carla Andréa Brande; Janaina de Sousa Aragão; Patrícia Cristina Rosalen [Orgs.]

Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 211p. 14 x 21 cm.

ISBN 978-65-87645-49-0 [Impresso – 2020]
978-65-265-0028-6 [Digital – 2022]

1. Pesquisa narrativa. 2. Estudos bakhtinianos. 3. Experiência. 4. Paradigma indiciário. 5. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Felipe Roberto | Argila Design Editorial

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2022

Sumário

Prefácio	7
Maria Emília Caixeta de Castro Lima, Corinta Maria Grisolia Geraldi e João Wanderley Geraldi	
Primeiras palavras	13
Os autores	
A dialogia no processo de escrita: pesquisa, criação e literaturização	15
Carla Andréa Brande e Laura Noemi Chaluh	
Reflexões sobre como produzir e servir um banquete	39
Camila Cilene Zanfelice e Janaina de Sousa Aragão	
Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa	53
Danubia Fernanda Zevoli Peres e Laura Noemi Chaluh	
Garimpendo lições em investigações narrativas do vivido: entre linhas, textos, encontros...	75
Pamela Aparecida Cassão e Patrícia Cristina Rosalen	
Narrativa do vivido: potencializando minha formação	101
Luciane Aparecida de Oliveira	

Narrativas de si: sentidos outros e experiências formativas no contexto educacional	117
Keila Santos Pinto e Tagiane Giorgetti dos Santos Beteghelli	
A responsividade no processo dialógico de formação continuada na escola: um nó a ser desatado	139
Cássia Cristina Martins e Rosy Gonçalves	
Espaços de experiência: transformações e (re)significações a partir de uma pesquisa outra	157
Natalí Angela Zanfelice e Sandra Bonotto	
Entre a arte e o horror, a experiência: narrativas do corpo ressignificado	179
Daniel Martins Alves Pereira	
Posfácio – A escuta me constitui	207
Valdemir Miotello	

Prefácio

Maria Emília Caixeta de Castro Lima¹

Corinta Maria Grisolia Geraldi²

João Wanderley Geraldi³

O convite para prefaciар essa obra foi recebido por nós como um presente de quem nos acena dizendo “*Olha! Vocês estão aqui de alguma forma e nos valeram de inspiração*”. Contudo, nossa surpresa positiva foi ter o texto em mãos, debruçarmo-nos sobre ele para procurar entender o diálogo que os autores fizeram conosco, como avançaram em relação ao que foi produzido por nós (LIMA, 2003⁴; LIMA, 2005⁵; LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015⁶) e quão atual ele é na pesquisa e na formação de professores pela pesquisa sobre seu cotidiano da escola.

Escrevemos esse prefácio em quarentena orientada por infectologistas, epidemiologistas, alguns governantes e uma autoimposição pelo desejo de continuarmos vivos, apesar da pandemia. Um tempo em que fomos tirados do

¹ Professora Aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

² Professora Aposentada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

³ Professor Aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

⁴ LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química**. 2003, 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

⁵ LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do Trabalho: a Educação Continuada de Professores**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

⁶ LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

prumo e dos braços das pessoas que amamos, em que tudo está suspenso e em aberto. Nesse sentido, pleno de outras possibilidades e em disputa. A escola pós-pandemia, para o bem e para o mal, está sendo gestada agora.

Se para o mundo inteiro está sendo difícil enfrentar uma pandemia como a que nos surpreendeu no final de 2019, início de 2020 e sem data para acabar, para nós, brasileiros, a dramaticidade só encontra compreensão no nível do vivido. Todos os demônios foram soltos ao nosso redor, trazendo-nos um duplo desafio: não morrer pelo vírus, nem pela necropolítica instalada no país desde o golpe de 2016. Passamos nossos dias a especular acerca das iniquidades do mundo, o flagelo do desemprego e da uberização da vida, a desigualdade refletida nas mortes e acerca das experiências vividas pelos diferentes sujeitos. Que mundo está em disputa? O que queremos ver edificado a partir de tamanha desconstrução do estabelecido, daquilo que, de um dia para o outro, deixou de ser natural, como é o caso de um simples aperto de mão? Como esse livro escrito anteriormente à pandemia e prefaciado nesse momento nos diz, nos inspira?

Este livro expressa muito do que conhecemos como modo peculiar do Gepec (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) de pesquisar e formar professores pela pesquisa do qual nos aproximamos na década passada e sintetizamos em muitos trabalhos. Encontramos alguns elementos que unem o Gepec e o GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade), quais sejam: 1) os autores preferencialmente tomados como inspiração: Mikhail Bakhtin, Michel de Certeau, Walter Benjamin, Paulo Freire, Carlo Ginzburg, Jorge Larrosa e João Wanderley Geraldi; 2) as experiências do vivido como matéria de pesquisa; 3) a literatura como diálogo entre o mundo estético e o ético; 4) o modo narrativo como processo e produto da formação de professores e demais profissionais

da educação; 5) a centralidade da linguagem nos processos dialógicos de compreensão e negociação de sentidos; 6) o valor do trabalho coletivo, resguardadas a alteridade e a autoria como singularidades vividas por meio de enunciações próprias e, 7) por último, mas uma característica intransigentemente defendida, a incorporação de estudantes de graduação, mestrado e doutorado junto aos professores que estão na lida nas escolas da Educação Básica.

Elementos de continuidade entre o Gepec e o GREEFA e entre as pesquisas da experiência do vivido produzidos pelos dois grupos não significa repetição do mesmo. A apropriação dos referenciais teórico-metodológicos expressos nesta publicação é essencialmente rigorosa, autoral e mais ampla do que a que fizemos inicialmente, na medida em que expressa a produção de um grupo de pesquisa orientado coletivamente, dada a ver nos trabalhos de diferentes autores, capítulo a capítulo, e não de um vivido coletivo narrado por um único sujeito. Esse dado é fundamental no sentido do alargamento da compreensão do alcance e potencial de uso do referencial teórico-metodológico como mapa para formação de professores pesquisadores vivenciando processos coletivos de narrar o vivido e extrair lições pessoais dele.

Se em momentos anteriores nos debruçamos para apresentar, justificar e legitimar um modo de fazer pesquisa narrativa do próprio vivido, vemos agora não só um esforço de compreensão e expansão dos processos teórico-metodológicos subjacentes a esse modo de pesquisar, como também uma escolha deliberada desse modo de produzir conhecimento no encontro entre formação e pesquisa. E mais, tomando esta perspectiva como horizonte definidor de um grupo de pesquisa. Em

cada capítulo, se vê o esforço de narrar a experiência formativa pela pesquisa.

Quando era preciso justificar esta heterocientificidade que vem do mundo da vida para o mundo da teoria, havia um só processo de produzir conhecimento como único aceitável. Para realizar a tarefa de produzir conhecimento, que implica sempre na abstração, foi preciso inventar o que Bakhtin chamou de sujeito “transcendente”, “um sujeito puramente teórico, historicamente inexistente, uma consciência em geral, uma consciência científica, um sujeito gnosiológico”. No entanto, o esquecimento de que

[...] este sujeito teórico deveria a cada vez encarnar-se em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se com o mundo todo do existir que lhe é inerente, enquanto objeto de seu conhecimento, no existir do evento histórico real, simplesmente como seu momento (BAKHTIN, 2010, p. 48-49)⁷.

Saber que inexistem um conjunto de passos previamente estabelecidos capaz de guiar de modo seguro o pesquisador – uma espécie de autômato que segue o método dado – não intimidou os autores. Pelo contrário, parece ter sido tomado como desafio e conforto na antecipação das dificuldades que esse tipo de pesquisa traz. De saída propõem a discussão coletiva, como grupo colaborativo, e a produção autoral de cada sujeito. Aqui os autores não se desvestem de si: estão no mundo da vida e sua reflexão é um ato a que apõem sua assinatura. Mas compartilham esta vida num diálogo coletivo, que lhes traz elementos de uma penetração compreensiva e reflexiva mais profunda do que o simples narrar do que não lhes tocou a alma. Quando o acontecimento da experiência é exposto ao outro, e com os outros, ocorre um debruçar-se

⁷ BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

para nele ver o que aí está encoberto, o que somente pode ser feito a muitas vozes, estamos já no mundo da cultura, no mundo do conhecimento que inspirará, por seu turno, não só a compreensão de outros acontecimentos, mas também a ação responsável futura. Aqui a pesquisa atravessa a vida, sem deixar de compor um conjunto heterogêneo de categorias teórico-práticas de sua compreensão.

Assim, uma outra dimensão singular do GREEFA que o leitor encontrará neste livro, que ultrapassa de forma arrojada e inaugura um outro modo de pesquisar e dar a ver o pesquisado, está materializada no gênero dissertativo como modo de “literaturizar a ciência”. É como se enunciam, anunciando o arrojado. Enriquecem-nos de exemplos de produções geradas no grupo.

Acreditamos que, ainda que outras produções com essa mesma “pegada” já estejam circulando em outras publicações acadêmicas, o que distingue as do GREEFA das demais é a defesa dessa opção a partir da filosofia da linguagem e, especificamente, nos referimos aqui às contribuições de Bakhtin no estudo dos gêneros, rigorosamente cuidada e explicitada como intenção.

Do mesmo modo como assumimos o desafio, há mais de três décadas de aliar ensino e pesquisa e tomar a experiência deste tipo de trabalho como objeto de narrativa e compreensão mais aprofundada numa tese (GERALDI, 1993)⁸ ou há quase duas décadas de defender uma tese por meio da narrativa, a qual foi referida de modo pejorativo como “contação de casos/histórias” (LIMA, 2003), vale conferir essa nova “ousadia” bem cuidada e

⁸ GERALDI, C. M. G. **A produção do ensino e a pesquisa na educação. Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia.** 1993, 478f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1993.

defendida com muita propriedade que ora convidamos o leitor a conferir.

Ler este livro será uma oportunidade para o leitor conferir a existência de uma produção acadêmica cuidadosa e relevante para a área com essas características que aqui ressaltamos. Afirmamos e continuaremos a afirmar a legitimidade de considerar as nossas próprias experiências como forma de produzir conhecimento, tal como o leitor verá aqui no grupo da professora Laura Chalu.

Uma questão que julgamos importante perguntar, considerando-se o contexto da pandemia e as imposições de outros modos de viver, de ser e de estar no mundo e de experimentar a docência, é quanto à categoria de experiência. Para além do que fizemos até aqui, em que medida aqueles elementos elencados anteriormente poderão nos auxiliar na produção de novos conhecimentos para uma sociedade e uma escola pós-pandemia? Como as experiências que não temos e o conhecimento que está para ser produzido poderá beber nas histórias do nosso vivido e engendrar uma outra escola e educação que alguns teimam em chamar de novo normal? O que nossas produções acerca do vivido indiciam sobre a disputa de uma narrativa a favor da vida, do respeito às diferenças, das relações que viemos estabelecendo com a natureza, com os povos originários e seus saberes?

Primeiras palavras

Os autores

Somos profissionais da Educação. Somos professoras e professores. Somos pesquisadores. Fazemos parte do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA, CNPq). O nosso grupo está constituído por graduandos e pós-graduandos vinculados ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP (Rio Claro), e também por participantes que não têm vínculo com a universidade. O que nos congrega é o nosso interesse por ampliar a compreensão dos processos de formação na Educação Básica e na formação inicial e continuada de professores. Assim, tomando como eixo de nossos estudos os processos de formação, as diferentes temáticas que derivam do mesmo estão articuladas à dimensão da linguagem, da alteridade, da coletividade e da autoria.

Acreditamos em uma perspectiva metodológica das Ciências Humanas pautada na concepção bakhtiniana, pelas contribuições que ela traz para ampliar a compreensão de uma pesquisa articulada à vida e à cultura. As nossas pesquisas estão sustentadas em acontecimentos vividos no contexto escolar. Trazem contribuições para ampliar o conhecimento da Educação tanto quanto para nossa própria formação. Isto porque são pesquisas nas quais estamos envolvidos, implicados.

Nos desafiamos a sistematizar em um livro a forma como temos nos apropriado enquanto grupo de um modo de fazer pesquisa que toma como objeto de estudo as nossas próprias experiências enquanto professores e/ou gestores, na perspectiva da pesquisa narrativa compreendida a partir da produção de Lima, Geraldi e

Geraldi que será discutida ao longo dos capítulos. Uma perspectiva que afirma a necessária articulação com autores como Bakhtin, Benjamin e Ginzburg.

Este livro que agora apresentamos afirma a legitimidade de considerar as nossas próprias experiências como forma de produzir conhecimento. Trata-se de um livro que mostra processos, que mostra modos de fazer pesquisa, com suas possibilidades de combinação de ingredientes e sabores para se degustar. Trata-se de um livro que legitima a pesquisa como criação, pesquisa que se cria no próprio movimento de se fazer, criando-se tanto o objeto que pesquisamos como nós mesmos enquanto pesquisadores.

Trata-se de um livro que aposta na (re)criação do gênero dissertativo na tentativa de literaturizar a ciência. Trata-se de um livro que mostra “imbróglis”, que mostra as dificuldades que enfrentamos ao assumir esta perspectiva de pesquisa, que requer de nós um constante distanciamento, um olhar para nós mesmos e para as relações e processos formativos que compartilhamos com os outros na escola/universidade, olhando para nós mesmos com se fossemos um outro. Processo nem sempre tranquilo.

Trata-se de um livro que mostra nossos conflitos, dificuldades, dilemas e a nós mesmos, que vivemos na escola/universidade e que precisamos compreender não apenas para produzir novos conhecimentos que possam vir a circular no meio acadêmico, mas, fundamentalmente, porque esses conhecimentos retornam para a escola, contribuindo diretamente na concretude da vida onde se faz a Educação.

Trata-se de um livro que também acolhe diferentes modos de produção: artigos, ensaios.

Esperamos que este livro-desafio, também desafie os leitores na busca por novos modos de fazer pesquisa.

A dialógia no processo de escrita: pesquisa, criação e literaturização

Carla Andréa Brande¹

Laura Noemi Chaluh²

O Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA) está constituído por professores, professores coordenadores e gestores em exercício/alunos de pós-graduação, por professores em formação/alunos da graduação, além da participação de “colaboradores” - professores e gestores em exercício, interessados nos estudos realizados pelo grupo, porém não vinculados à universidade.

A heterogeneidade de nosso grupo é de uma grande riqueza e isto é perceptível nos encontros quinzenais que mantemos com o fim de realizar estudos sobre temáticas que nos interessam enquanto grupo: formação de professores iniciantes, formação continuada de professores e professores coordenadores; a prática de escrita na escola e na universidade, as linguagens no contexto escolar e universitário; a escola como espaço de formação; a formação e as linguagens artísticas; os processos de participação coletiva e a experiência estética, além de aprofundar nas questões teórico-metodológicas que temos assumido a partir da pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) e suas articulações com Bakhtin (1999, 2010, 2011), Ginzburg (1989) e Benjamin (1994).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Diretora de Escola na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP.

² Profa. Dra. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP.

Esta abordagem de pesquisa se volta para as dimensões singulares da vida e da escola e, por isso, não existem receitas nem fórmulas para desenvolvê-la. A inexistência de um conjunto de passos previamente estabelecido não pode determinar a inexistência de uma metodologia na investigação (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Concordamos com os autores, quando explicitam que é preciso que ocorra o diálogo no grupo, o convívio entre professores que começam a debruçar-se sobre a sua experiência e outros que já elaboraram trabalhos dentro dessa perspectiva, auxiliando na elaboração de outros sentidos, compreensões. Nessa perspectiva, essas pesquisas demandam ser discutidas coletivamente, ainda que individualmente elaboradas.

A maioria dos trabalhos produzidos no contexto de nosso grupo, tanto na Pós-Graduação como na Graduação, tem o viés comum da pesquisa narrativa como perspectiva teórico-metodológica. Trata-se de uma postura política: professores em exercício e futuros professores que se debruçam sobre seu próprio fazer para melhor se compreender, ao dizer suas palavras e ao legitimar seu fazer e os saberes produzidos no contexto escolar, ao trazer os seus percursos do trabalho docente e/ou de sua formação. Temos como horizonte que os professores se constituam narradores do próprio trabalho potencializando assim sua constituição docente. Concordamos com Lima, Geraldi e Geraldi (2015) quando explicitam que assumir a pesquisa narrativa implica em um processo de formação do próprio pesquisador (professor/futuro professor), fundamental para o seu exercício profissional para além da produção de conhecimento que venha derivar da pesquisa desenvolvida.

Nesse sentido, esta perspectiva de pesquisa está atrelada à ideia de narrativa na perspectiva benjaminiana, o que significa dizer que a pesquisa vai em busca de extrair

lições/conselhos, que são os conhecimentos produzidos posteriormente à experiência e, aos quais se chega, a partir do diálogo entre a experiência narrada e os estudos teóricos realizados após a vivência narrada. Nesse sentido, destacamos mais uma vez a relação da pesquisa com a formação do próprio pesquisador.

Trata-se de pesquisas que evidenciam a relevância das narrativas das experiências do vivido, já que são produções que só passam a existir porque o sujeito pesquisador (o professor/futuro professor) toma como objeto de estudo e compreensão uma experiência significativa vivida por ele, fruto de sua própria prática. Compreensão e não verificação. Isto porque a “interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva” (BAKHTIN, 2011, p. 399).

Bakhtin (2011) nos inspira a pensar numa heterociência, ciência na qual pesquisador e pesquisado são considerados sujeitos, um homem que se comunica com outro homem, elaborando uma ciência do diálogo, reconhecendo que ambos falam, ambos estão autorizados a falar. Nessa perspectiva, o conceito de verdade de uma ciência positivista, não cabe. A heterociência procura pela compreensão (como referido anteriormente) e, por isso, busca-se a verdade (*pravda*) do particular, do irrepitível, do acontecimento, do singular, na medida em que procuramos compreender, a partir de nosso lugar exterior na relação com os outros, dando outros sentidos aos acontecimentos singulares e dos quais fizemos parte.

Como pesquisadoras que pretendem pesquisar sua própria prática e produzir suas narrativas, inspiradas na heterociência bakhtiniana, entendemos, como Geraldi (2012) que:

O aprofundamento do empreendimento interpretativo resulta da ampliação do contexto, fazendo emergir mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para

enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes. O múltiplo como necessário à compreensão do enunciado, em si único e irrepetível. A unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade (GERALDI, 2012, p. 29).

Fazer dialogar diferentes vozes, diferentes textos! O autor nos leva a questionar: qual o tratamento que damos aos enunciados conhecidos/ouvidos/estudados? De que modo manuseamos o material, corpus das pesquisas, para ampliar a compreensão deles? Para, de fato, alcançar a compreensão do particular, aquele vivido, é necessário o cotejamento³ de tais enunciados com outros textos. Isto porque o objetivo do cotejo de textos é a construção de uma compreensão profunda, ativa e criadora (GERALDI, 2012).

E como manusear o material, a produção de dados de que dispomos, para ampliar a compreensão do vivido nos arriscando a outras formas de dizer? Apoiadas em Alves (2002), acreditamos ser necessário transmitir o que foi aprendido, produzindo outras formas de escrever: “narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 16).

A partir das considerações da autora, Chaluh (2008) afirma a necessidade de pensar numa escrita que se expresse em diferentes linguagens e “que teça uma rede de diversos fios; que pergunte muito mais do que dê respostas; que duvide no próprio ato de afirmar; que diga e desdiga” (p. 36).

Nesse artigo, queremos refletir sobre esse último aspecto: a forma de escrever, a maneira de narrar a vida, a forma de contar sobre as histórias vividas e que se configuraram em objeto de estudo, de pesquisa, na busca por literaturizar a ciência.

³ Cotejar é dar contexto a um texto, estabelecendo relações entre os enunciados que dialogam com o texto ou que contradizem, ou polemizam, explicitando as vozes presentes no contexto deste texto (GERALDI, 2012).

Da pesquisa e de sua produção escrita

Nós, pesquisadoras do GREEFA, engajadas na perspectiva de narrar as experiências do vivido, buscando uma compreensão profunda, ativa e criadora do fenômeno, refletimos a todo momento sobre o papel que assumimos, como pesquisadoras de nossas próprias experiências vividas no cotidiano escolar, nos espaços de participação coletiva ou nos cursos de formação docente.

Assumimos o papel daquele que vê de fora, mas completamente inserido no interior do evento, como um paradoxo: ver de fora, o que é vivido por dentro da situação. Para Bakhtin (2010), a reflexão estética da vida não é, por princípio, a auto-reflexão da vida em movimento, já que ela pressupõe um outro sujeito, um sujeito da empatia, um sujeito situado do lado de fora dos limites dessa vida.

Momento essencial (mas não o único) da contemplação estética é a empatia (*vizivanie*) com o objeto individual da visão, a visão deste último do interior de sua própria essência. Ao momento de empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar-se fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo (BAKHTIN, 2010, p. 60-61).

E esse movimento de voltar para nós mesmas, implica uma outra postura no fazer ciência: “O ato de contemplar gera um processo criativo, quando atribuímos outros e novos sentidos a partir desse encontro” (CHALUH, 2008, p. 248-249). Isto porque nesse voltar para nós mesmas iremos dar um outro sentido para aquilo que foi vivido ampliando a nossa compreensão sobre determinadas questões que saltaram aos olhos. Requer de nós disponibilidade e abertura para experienciar esse processo de compreensão, trata-se de conceber o fazer pesquisa como criação.

Questão que temos aprendido a partir do diálogo com Bakhtin (2011), o qual afirma que frequentemente toda a

análise científica é reduzida a revelar um dado que já estava presente e pronto antes da obra, porque encontrado de antemão pelo artista e não criado. Trata-se de pesquisas que, de fato, já sabem quais os “resultados” e “verdades” dos estudos porque objetivam verificar questões que já estavam sabidas de antemão:

O objeto pronto, os meios linguísticos prontos para sua expressão, o próprio artista pronto, sua visão de mundo pronta. E eis que por meio de recursos prontos, à luz de uma visão de mundo pronta, o poeta reflete o objeto pronto (BAKHTIN, 2011, p. 326).

Bakhtin nos instiga a pensar na pesquisa como criação, ele nos instiga a assumir uma outra postura, um outro modo de fazer pesquisa, porque assumindo sua perspectiva “[...] se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão” (BAKHTIN, 2011, p. 326).

Somos constantemente desafiadas ao assumir estas concepções. Uma ciência que não procura a verdade, uma ciência que pretende compreender. Compreensão entendida como visão do sentido e não como visão fenomênica. Ou seja, “uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (BAKHTIN, 2011, p. 396).

E nessa forma de fazer pesquisa temos nos desafiado a buscar um formato estético narrativo, onde nos constituímos como autores criadores⁴ narrando eventos

⁴ Segundo Faraco (2009), Bakhtin diferencia o autor pessoa (escritor), do autor criador, aquele que ocupa “a função estético-formal engendradora da obra, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (FARACO, 2009, p. 89). Assim, o autor criador faz a transposição dos acontecimentos do plano da vida para o plano da arte e, com isto, também existe transposição de valores.

vividos em tempos e espaços diferentes, mas interligados por elementos que são significativos a todas as personagens. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 245), “Tudo nesse mundo é *tempo-espaço, cronótopo* autêntico”, pois como considera o autor

Tudo - desde a ideia mais abstrata até o fragmento de uma pedra à beira de um riacho - leva em si a marca do tempo, está saturado de tempo e nele ganha a sua forma e o seu sentido. [...] Por outro lado, em todos os seus momentos essenciais esse tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele (BAKHTIN, 2011, p. 245).

Bakhtin nos instiga a fazer uma pesquisa criação, afirmando que nada podemos antecipar nos processos que desenvolvemos; é no processo que a pesquisa vai sendo feita, costurada, inventada.

O pesquisador que assume a responsabilidade de elaborar um texto que traga as palavras de outrem (e as palavras ditas por nós, como um outro), precisa comprometer-se com a busca de uma forma que faça jus ao conteúdo daquilo que se quer expressar, transmitir com ideias e palavras que são, ao mesmo tempo, ideias alheias e próprias. Nessa busca, o caminho do diálogo, entendido a partir de Bakhtin, considera o jogo entre opiniões em confronto, confronto entre duas ou mais consciências, a renúncia da fala monológica (JOBIM e SOUZA, 2005).

Apresentar as palavras de outrem! Quais as formas que criamos para fazer circular a voz de todos os sujeitos na roda viva que é a escrita da pesquisa? Quais os cuidados que temos que ter para que essas vozes, todas elas possam ter seu lugar na obra? Será que algumas delas poderão aparecer mais, outras menos? Qual responsabilidade da autora criadora para, como um regente de um coral, dar conta da polifonia? Acerca da polifonia, destacamos aqui as considerações de Faraco

(2009), segundo o qual, com este termo, Bakhtin estaria defendendo

[...] sua utopia de um mundo *polifônico*, no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania – vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito (FARACO, 2009, p. 77).

Faraco (2009, p. 77-78) ainda explicita que “*Polifonia* não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes”.

Complementando essa ideia, Jobim e Souza (2005) esclarece o pensamento bakhtiniano a respeito da condição polifônica para a compreensão do mundo:

A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida podem dar conta da integridade e da complexidade do real. Se cada enunciado, no contexto de uma interação verbal, é um elo de uma cadeia mais ampla de textos, cada texto pode ser compreendido como mônada que refrata todos os textos de uma dada esfera temática. Dialogismo e polifonia constituem as características, essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento (JOBIM e SOUZA, 2005, p. 325).

Com as questões levantadas até aqui, nos questionamos acerca das implicações da produção de pesquisas monológicas em que o pesquisador analisa, interpreta, escreve e dá acabamento ao que os sujeitos pesquisados apontam, apagando suas vozes, no discurso unilateral do pesquisador/autor. Afirmamos que buscamos a construção de uma pesquisa que leve em conta a polifonia e a autoria dos sujeitos pesquisados tanto quanto do pesquisador.

Desafio esse também apontado por Mello e Grupo Atos UFF (2017):

Como colocamos em cena as vozes dos sujeitos que escutamos? De um modo muito singular, nosso grupo veio tecendo a autocrítica na leitura de seus próprios trabalhos de pesquisa: nossas escritas revelaram planos homofônicos e monológicos, em que nossa voz encerrava os diálogos em *resultados*. Muito raramente revelavam-se, aqui e ali, indícios de planos polifônicos, abertos sem querer e encerrados bruscamente no tom das nossas interpretações (MELLO; GRUPO ATOS UFF, 2017, p. 189).

Entendemos que vários grupos de pesquisa vêm estudando outras formas de pensar a pesquisa na perspectiva bakhtiniana: uma pesquisa na qual a pesquisadora também é herói - no caso das professoras da escola pública - dizendo de si, narrando-se, narrando seu encontro com os outros; uma pesquisa criação (que se faz também no movimento próprio do fazer), uma pesquisa de várias vozes, uma pesquisa na qual seja possível observar que se trata de homens falando com outros homens. Segundo Bakhtin (2011)

O objeto das intenções é precisamente a *realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e a sua diversidade* (BAKHTIN, 2011, p. 199).

Esses estudos têm nos encorajado como grupo. Nesse sentido, o GREEFA, tem se aventurado a viver uma forma outra de fazer pesquisa, aprendendo a partir de cada uma dessas aventuras. Um caminhar que vimos elaborando e que consideramos relevante compartilhar.

Literaturizar a ciência

E neste caminho de pensar o fazer pesquisa, retomamos a ideia, já discutida anteriormente, sobre

literaturizar a ciência. Neste ponto, nos perguntamos: que outras novas formas de escrita são essas? Como literaturizar a ciência?

Algumas pesquisas produzidas no contexto de nosso grupo mostram o desafio que alguns membros têm abraçado ao fazer um exercício diferente no trabalho com os dados produzidos: temos exercitado a escrita e reescrita de “dados” de pesquisa, numa configuração que apresenta as vozes dos sujeitos em formatos estéticos outros. Criar formatos polifônicos torna-se um desafio ainda maior ao pensarmos na característica do gênero dissertativo, comum ao meio acadêmico (MELLO; GRUPO ATOS UFF, 2017).

E para tratar do gênero, nos embasamos em Bakhtin (2011), para o qual aprender a falar e a escrever “significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (p. 283). Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo, e isso está permeado por três aspectos: 1. conteúdo (temático); 2. estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), e 3. pela construção composicional. Cada enunciado particular é individual, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 262).

Acerca do gênero, Bakhtin (2011) afirma que uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva (específicas de cada campo), “geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (2011, p. 266). As considerações de Bakhtin (2011) em relação ao gênero importam para as nossas problematizações, já que ele afirma que a maioria dos gêneros pode ter uma reformulação livre e criadora, no

entanto o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2011, p. 284).

A pergunta que fazemos é: de que forma podemos reformular livremente o gênero dissertação? Quais as brechas que encontramos para fazer de outras formas? Porém, outras formas que sustentem e afirmem nossas concepções de pesquisa e que tragam para a escrita da obra a multiplicidade de vozes daqueles com os quais temos compartilhado a vida.

Como exemplos de produções acadêmicas vinculadas ao GREEFA e que tiveram como intuito além de produção de conhecimento, também “literaturizar a ciência” destacamos a dissertação de Joseane Tobias (2015) que utilizou metaforicamente a obra de Calvino (2001), *O Castelos dos destinos cruzados*, a qual contextualiza o encontro de viajantes em um castelo cuja única forma de contarem suas histórias era por meio das cartas de tarô. Os sujeitos da pesquisa, professores da escola pública de uma cidade do interior de São Paulo, onde Joseane exercia a docência, entram na obra-pesquisa como viajantes que também se cruzam, se encontram e que dialogam a partir da apresentação de cartas de tarô, pelas quais expunham os saberes que foram construindo ao longo do exercício profissional e que foram produzidos na relação com os alunos. Isto possibilitou relacionar os relatos dos professores e os saberes que construíram no contexto escolar por meio dessa mesma estrutura literária e utilizando de imagens de cartas de tarô.

Na dissertação produzida por Tobias (2015), as cartas de tarô ganharam força em dois momentos. Num primeiro momento quando a autora fez uso das mesmas para fazer a apresentação dos professores, com suas informações gerais (tempo de profissão, nível de formação, carga horária de trabalho etc.). Nessa carta de apresentação cada

professor é representado por uma figura, por uma imagem tipicamente encontrada nos baralhos de tarô e, além das informações gerais, aparecia uma breve nota - Carta Virada - que trazia a própria fala da professora em questão na qual ela expressava suas características pessoais.

Figura 1 - Exemplo de carta de tarô para apresentação de professores

	<p>MARINA</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Na hora da explicação do conteúdo eu exijo. E no momento de relaxar, digamos assim, a professora Marina brinca, a professora Marina sorri, se tiver que pular ela pula, se tiver que dar gargalhada com as crianças ela vai dar, só que tudo tem o seu horário.</i></p>
<p>Idade: De 40 a 49</p>	<p>Nível que leciona: PEB I</p>
<p>Formação: Instituição privada</p>	<p>Carga horária de trabalho: Entre 21 e 25 horas semanais</p>
<p>Tempo de serviço: De 5 a 10 anos</p>	<p>Tempo e serviço na atual escola: De 3 a 4 anos</p>

Tabela 5 - Carta de apresentação da Professora Marina

Fonte: TOBIAS, 2015.

No capítulo intitulado “Entre dados e cartas”, a autora-pesquisadora se apropria da literatura para apresentar os professores, com ênfase na caracterização física e pessoal dos sujeitos da pesquisa. Utilizando-se da metáfora do castelo de Calvino (2001), descreveu um momento de encontro de todos os sujeitos da pesquisa (professores) com ela, na sala dos professores:

Fui a primeira a chegar, sala vazia e silêncio absoluto. Isso me dá uma vantagem em relação aos demais. A vantagem de poder descrevê-los e contar ao leitor, pelos meus olhos, um pouco de quem eram esses viajantes [...].

O silêncio se rompeu por uma exagerada gargalhada e um sutil cheiro de cigarro. Era Marina, morena, com um sorriso sempre maior que sua face, adentrava ao castelo, digo, a sala dos professores, falando alto, com sua voz rouca e marcante. Ao seu

lado, um pouco mais acanhado com tamanha descontração, estava David, com seu material de anotações, estatura baixa, barba bem feita, um sorriso tímido fisicamente interagindo com Marina e com outros professores que se achegavam, mas seu pensamento parecia sempre estar longe, às vezes à frente de tudo que estava acontecendo, às vezes apenas distante.

Passando despercebidas pelo meu olhar, Vanusa e Rosa já estavam sentadas conversando, talvez ambas já estivessem lá antes mesmo de mim. Era uma imagem bonita de se ver, o contraste entre a juventude dos olhos grandes, cheio de energia de Vanusa, com o olhar de Rosa, sereno e brando de quem estava prestes a se aposentar. O contraste de olhares de gerações de professoras distintas, mas que trocavam confidências de experiências semelhantes (TOBIAS, 2015, p. 80-81).

A contribuição de Tobias (2015) é ofertada no sentido de entendermos que a presença da literatura pode ajudar a linguagem científica, acadêmica, a trazer a subjetividade dos sujeitos para a pesquisa. De que forma ela ajuda? A literatura, na mão do autor criador, lhe permite recuperar a sensibilidade, a disponibilidade para se abrir a outras experimentações na produção de conhecimento. Porém, poder experimentar e nos arriscar a outras formas de fazer é possível, quando lembramos que a imaginação sempre tem como sustento a força da necessidade, dos anseios, dos desejos, ou seja, querer fazer diferente. Vygotsky, ao tematizar a imaginação e a arte, explicita que “na base da ação criadora está sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos” (VYGOTSKY, 2009, p. 33). Imaginação necessária para poder contribuir incursionando no mundo acadêmico recriando os gêneros já postos, tentando “empregá-los livremente” (BAKHHTIN, 2011, p. 284).

Arnaus *et al.* (1995)⁵ problematiza as formas de escrita das pesquisas na academia; a autora considera que a

⁵ O texto referenciado “Déjame que te cuente: epi(diá)logo” apresenta uma conversa entre diferentes autores. Neste trabalho fazemos referência às considerações de Arnaus.

narrativa permite um discurso mais ligado a vida e às vivências, à experiência. E aponta que isso é um desafio às formas acadêmicas quando “la mayoría de las tesis suelen presentar un formato analítico, abstracto, repleto de teorías y conceptualizaciones ajenas” (p. 224).

Assim, somos desafiadas não só a trazer um discurso mais apegado à vida, mas que também resgate a polifonia e que se encoraje a brincar e experienciar outras formas de mostrar esse discurso mais ligado à vida. E pensamos que esse encorajamento será possível se pensarmos que “quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (VYGOTSKY, 2009, p. 17). Assim, de que forma poderemos enquanto pesquisadores, brincar/experienciar outras formas, na busca por alargarmos as nossas experiências de pesquisadores e, assim, poder inventar outras formas para além do gênero dissertação que circula em nosso contexto?

Um segundo trabalho do GREEFA que diz de uma incursão diferenciada no meio acadêmico é a produção da dissertação de Peres (2017), a qual apresenta uma feitura textual que busca a arte, por meio do processo de ficcionalização no gênero discursivo crônica. Esse foi o gênero escolhido, essa foi a criação estética diferenciada que a autora deu no momento de tratar os dados que estavam contidos nos diários pessoais produzidos por duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual na cidade de Rio Claro/SP. E, nesse movimento, foi possível ampliar a compreensão do conceito de autoria e de intimidade/amizade (entre professora e alunos) instituídos no gênero discursivo diário pessoal.

A dissertação em questão apresentou sete Crônicas de Autoria, escritas a partir de quatro diários, de forma que estas narrassem o processo de constituição da autoria dos sujeitos alunos. Já as Crônicas de Intimidade representaram quatorze crônicas escritas a partir dos quinze diários que narram o

movimento de constituição de intimidade entre alunos e professora e também alunos entre si, por meio da escrita de diários pessoais na aula de Língua Portuguesa (PERES, 2017). Neste caso, a compreensão dos dados materializados nos diários produzidos pelos alunos revelou-se pela elaboração, de forma arquitetônica, de um gênero, predominantemente, narrativo – a crônica.

O desafio da autora criadora foi grande: como trazer para a materialidade da escrita o processo de interlocução entre professora e alunos mediada pela escrita de diários pessoais? Como dizer da relação estabelecida com cada um dos alunos evidenciando as marcas dessa relação em uma narrativa que trouxesse a vida, o processo vivido ao longo de um ano? Isto foi possível a partir de um “processo de ficcionalização, (quase) literatura” (PERES, 2017, p. 12) no qual se narram as relações de intimidade entre alunos e professora no processo de escrita de diários pessoais. Como já explicitado, a autora criadora trouxe as crônicas como forma de tratamento metodológico dos dados produzidos:

[...] foi a partir do século XIX, especialmente no Brasil, com a ampliação da imprensa, que a crônica começa a ganhar delineações do gênero que é hoje. No jornal, nos espaços de rodapé, as crônicas registravam e comentavam a vida cotidiana da província, do país e até do mundo. De acordo com Melo (1985), foi aqui que a crônica desenvolveu “afeição de relato poético do real, situado na fronteira entre a informação de atualidade e a narrativa literária” (p. 111) (PERES, 2017, p. 67).

Dessa forma, a escolha das crônicas para o formato estético dialógico da pesquisa de Peres (2017) representou a inserção viva e criadora das vozes dos alunos presentes nos diários analisados.

A tese de Cassão (2019) é outro exemplo de produção acadêmica que busca literaturizar a ciência, tendo a tese o objetivo de compreender as contribuições para a formação

docente (inicial e continuada) possibilitadas a partir do encontro entre professora em exercício e graduandas do curso de Pedagogia, que participavam (como bolsistas) de um Projeto do Núcleo de Ensino (Pró-reitoria de Graduação/UNESP) em sala de aula. A professora, autora da tese, recebeu ao longo de três anos duas graduandas do referido curso, semanalmente, para juntas pensarem propostas de trabalho com os alunos que tinham como horizonte a literatura. Na pesquisa, a autora, frente a todo o material, corpus do trabalho, faz dois movimentos. Num primeiro momento apresenta a construção do documento que a autora chamou de “Caderno de partituras do trabalho docente”.

Figura 2 - Página do Caderno de partituras do trabalho docente



Fonte: CASSÃO, 2019.

Essa construção permitiu articular e comentar acontecimentos, episódios e situações considerados relevantes para os estudos e foi feita a partir de um movimento de bricolagem

O que dá para se produzir, que obra se faz quando se tem um pouco de tudo. Me veio então a ideia de bricolagem. De origem

francesa, bricolagem é o movimento artístico no qual alguém sem formação profissional, se aventura em produzir uma obra a partir de diversos elementos. Para a antropologia, bricolagem é a união de vários elementos para formação de um único e novo elemento. Esse movimento preserva as características singulares dos elementos que o compõem, porém carrega consigo a sua própria identidade. Era isso. Eu seria a partir daquele momento em que tive esse *insight*, alguém que assumia a postura de um *bricoleur*. Dentro do campo artístico, consideram-se como diretrizes para a bricolagem, o conhecimento profundo dos materiais; a observação e escuta cuidadosas e sempre acreditar nas próprias ideias. E eu fui até a papelaria mais próxima da minha casa, comprei um caderno de folhas brancas em tamanho A3, e ansiosa, retornei à minha inóspita e tumultuada sala. Foi surpreendente para mim o que eu consegui fazer (CASSÃO, 2019, p. 32).

O referido caderno sistematiza as escolhas de situações que a autora iria problematizar posteriormente. Isto porque após as leituras do “Caderno de partituras”, a autora passa à escrita do “Diário da Pesquisadora”, coração do trabalho, que representou o momento de compreensão do processo vivido com as bolsistas, dando um acabamento diferenciado às compreensões, a partir do gênero textual diário e a possibilidade de o leitor viver a experiência de ouvir as músicas da partitura, já que a autora, vai apresentando aos leitores também as músicas com as quais relaciona as discussões.

Um trecho da escrita do “Diário da Pesquisadora”:

Rio Claro, 27 de janeiro de 2018.

Olá você, como estás?

Hoje quero dar início a minha primeira interpretação. A minha leitura primeira do meu caderno de “partituras da experiência docente”. Estive analisando e reanalisando os excertos que escolhi para compor cada “partitura”. Como graficamente eu dispus cada trecho recortado. Relembrando cada experiência vivida. Foi então que decidi trazer minha primeira “canção”.

Como base musical para a minha leitura, trago um trecho de uma canção que para mim “casa” perfeitamente com o que aqui quero

compartilhar. Uma das melhores músicas brasileiras de todos os tempos.... Composta pelo mestre Tom Jobim em 1972, tem sua versão mais conhecida pelo dueto entre o mesmo Tom com a majestosa Elis Regina, gravada em 1974.

“São as águas de março fechando o verão. É promessa de vida no teu coração”.

Quase sempre o calendário escolar tem seu início nos primeiros dias do mês de fevereiro. Mas, como todo brasileiro sabe e Jorge Ben já musicou... **“Em fevereiro, tem carnaval. Tem carnaval!”**.

Desse modo, fevereiro, na escola é tempo de adaptação, de conhecer os alunos. Realizar as sondagens avaliativas de aprendizagem. Ou seja, quando chegam “as águas de março, fechando o verão” significa que, para nós professores, há um sentido de renovação. É como uma promessa de um ano bom, de um ano com os novos alunos. Algumas vezes reencontrando também velhos alunos. Sabendo que cada encontro é sempre um novo encontro. Desse modo, as águas de março trazem vida, esperança e renovação para o ano letivo que “engrena” no contexto escolar a partir de março.

Mas “as águas de março” não me trouxeram apenas a esperança de um bom ano letivo. Foram elas, essas águas cantadas por Tom e Elis que me trouxeram: em 2016 Charlotte; em 2015 novamente Manoela. Sobre Manoela, digo “novamente”, pois nosso primeiro encontro, o primeiro de todos, aquele quando nós não nos conhecíamos, aconteceu em maio de 2014, momento em que Manoela ingressou no projeto do Núcleo de Ensino-Unesp/RC.

Posso dizer assim que março e maio me trouxeram duas lindas promessas. Promessas de um trabalho que almejava ser coletivo. Um trabalho de parceria e uma parceria para toda vida. Encontros que me ensinariam a ver o outro de outro modo e a considerar a parceria como algo que vai além de uma troca entre profissionais em seu ambiente de trabalho.

Trago excertos dos relatos de Manoela e Charlotte. Manoela quando me conheceu, em maio de 2014. Novamente Manoela em 2015, em nosso reencontro em sala de aula. Por fim Charlotte em 2016, quando nos encontramos pela primeira vez para falar sobre o nosso trabalho em parceria. [...] (CASSÃO, 2019, p. 164-166).

Figura 3 - Página do Diário da Pesquisadora



Fonte: CASSÃO, 2019.

Para Cassão (2019), a escrita do "Diário da Pesquisadora" expressou a multiplicidades de vozes presentes na pesquisa: sua voz de professora, sua voz de pesquisadora, e as vozes de Manoela e Charlotte, representando, assim, o

[...] resultado de um movimento complexo, árduo, trabalhoso, realizado por mim, indiciário e investigativo, que colocou em diálogo escritos distintos, feitos em momentos diferentes por pessoas singulares, mas que guardavam em si pontos de semelhança e de distanciamento, de conflito, de esperança (CASSÃO, 2019, p. 34).

No caso da pesquisa de Cassão (2019), a busca de um formato estético dialógico recaiu sobre o diário, como forma de materializar a compreensão dos eventos vividos de forma polifônica.

Desafiando, arriscando...

Como já explicitado, temos experimentado, nas produções acadêmicas, fazer incursões por outros gêneros e linguagens. Porém não é apenas uma questão de forma, de considerar a estética pela beleza. O desafio tem sido pela busca constante de atrelar ciência e vida.

Assim, compreendemos que a narrativa, no processo de escrita diz de uma ligação, aproximação maior com a vida no processo de construção do conhecimento. Trazer a nossa vida de professora, para, a partir dela, desenvolver uma pesquisa, tem ganhos tanto para nós, já que sem nenhuma dúvida diz de nosso processo de formação quando implicadas naquilo que pretendemos compreender, mas também diz do quanto essa nossa formação tem implicações no nosso exercício profissional, no contexto escolar. Por isso, a pesquisa narrativa potencializa a produção de um conhecimento que pulula e saltita em diferentes direções, se expandindo, impactando em vários sentidos.

E trazer a vida que nós mesmos temos vivido com os outros nos contextos educativos ganha outro patamar quando nos arriscamos a ser como Joseane, uma contadora de histórias, ou como Danubia uma cronista, ou como Pamela uma *bricoleur* e escritora de diários. Isto é, quando brincamos, experienciamos e vivenciamos o ato de materializar a pesquisa sustentada pela liberdade e pela imaginação.

O presente trabalho teve a pretensão de afirmar a ideia de pesquisa como criação (no sentido bakhtiniano de que vamos nos constituindo no próprio processo de pesquisar) quando passamos a trabalhar com pesquisa em Educação em dois planos: 1. a pesquisa-formação na concretude da vida, a pesquisa-formação que considera o momento do encontro com o outro, os sujeitos e seus outros sentidos, a incerteza do acontecimento; 2. a pesquisa-formação que constrói um formato outro para representar os

movimentos de aproximação (e distanciamento), as diversas vozes presentes nos eventos formativos estudados, as histórias que surgem a partir destes encontros. Isso significa pensar a pesquisa-formação como invenção de um formato estético dialógico que cria artisticamente um diálogo entre as perspectivas das diversas vozes (expressas nas falas e nas escritas) no encontro dos eventos enunciativos vivenciados e, agora, levados ao plano da arte, por nós autores criadores.

De nosso ponto de vista, entender a pesquisa narrativa como pesquisa criação é engendrar um outro sentido que supere a reconstituição dos fatos (vividos por nós mesmos), dos caminhos percorridos, uma vez que durante o caminhar da pesquisa nos tornamos sujeitos diferentes, vamos nos constituindo e mudando, vamos nos formando e também assumindo novos caminhos na escrita da pesquisa. Aquilo que nos passou, nos comoveu é tomado como acontecimento para ser narrado, a partir da construção de um formato estético dialógico, pelo qual os sujeitos dialoguem com outros, em eventos únicos e irrepetíveis, partilhando os sentidos atribuídos.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARNAUS, R. et al. Epi(diá)logo. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

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

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALVINO, I. **O castelo dos destinos cruzados.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria:** encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente. 2019. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2019.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade:** pesquisa na e com a escola. 2008. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe - UFSCar. **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOBIM e SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin,**

dialogismo e construção do sentido. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2005.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MELLO, M. B.; GRUPO ATOS UFF. Constelar: aprendendo o exercício de uma heterociência. In: MELLO, M. B. de. **O amor em tempos de escola.** São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017.

PERES, D. F. Z. **Diários pessoais na aula de Língua portuguesa:** artesanato com a constituição da autoria e da intimidade. 2017. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2017.

TOBIAS, J. **Saberes da docência pelo olhar dos docentes.** 2015. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2015.

VYGOSTKY, L. **A imaginação e a arte na infância.** Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009.

Reflexões sobre como produzir e servir um banquete

Camila Cilene Zanfelice¹
Janaina de Sousa Aragão²

O que se sabe a respeito do nascimento de uma nova receita?

Que acontece ao acaso quando, tentando aprimorar algo que se faz corriqueiramente, alteramos algum tempero ou ingrediente; ou quando intencionalmente, forçados por alguma necessidade, como em uma dieta, por exemplo, precisamos utilizar outros ingredientes, outras fórmulas, outras combinações...

Forçadas por uma necessidade, a de acolher uma outra forma de fazer pesquisa, na qual pesquisa e vida são imbricadas, inseparáveis, na qual autor também é personagem, pesquisador também é sujeito; mas, além disso, na qual há muitos outros sujeitos, vamos tentando uma outra receita que inclua, como ingrediente principal, também estes outros – sem ter a intenção de funcionar como regra, como modelo universal, mas com a intenção de compreender os limites e as possibilidades deste modo de fazer pesquisa.

Estamos tratando de pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Desta pesquisa, sabe-se, o autor-pesquisador está envolvido no contexto que pesquisa e vive. A bibliografia (ainda sucinta, mas não pouco potente)

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Diretora de escola na Rede Municipal de Rio Claro/SP.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Professora de Artes do Instituto Federal de São Paulo, Piracicaba/SP.

a este respeito nos traz experiências de narrativas produzidas por autores personagens, sujeitos da própria pesquisa - alguém que pesquisa sua própria prática e produz narrativas a respeito. Estamos tratando de pesquisa narrativa, de uma narrativa que busca, por meio de relações dialógicas estabelecidas em diferentes contextos, em diferentes grupos (grupos de professores, grupos de teatro, representantes em Conselhos e outros), contemplar, além das nossas, também as vozes dos outros sujeitos da e na pesquisa. Queremos a destituição do privilégio de falar por nós mesmas e pelos outros. Intencionamos contemplar também a fala dos outros nas narrativas, tornando-as polifônicas.

Pesquisamos e narramos situações vividas no coletivo - que se configura em nosso cotidiano profissional - e queremos que este coletivo esteja contemplado na narrativa. Há dupla intencionalidade neste ato de pesquisar. A primeira intencionalidade, a de viver, experimentar o contexto pesquisado (como diretora, formadora - como pesquisadora que também é sujeito que vivencia o ato irrepetível). A segunda intencionalidade, a de narrar esta experiência produzindo a materialidade da pesquisa de modo dialógico (como pesquisadora que é autora criadora - responsável e responsiva).

Produzimos pesquisas provocadoras, que movimentam ações, já que os sujeitos assim o são em ação (BAKHTIN, 2012). Na pesquisa narrativa, os sujeitos não estão descolados do contexto vivido - também nós pesquisadoras não estamos descoladas, fazemos parte desse contexto. Produzimos, sujeitos e pesquisadoras - sujeitos, uma mesma realidade (de trabalho, de estudo); todos somos em ação. Também olhamos para nosso fazer, para esta realidade em sua concretude, seja como formadoras, seja como participantes de um colegiado, seja como professoras, seja como mulheres...

Esta ação, o agir concreto dos sujeitos, se constitui como nosso objeto de estudo. E não apenas as ações dos outros, mas também nossas próprias ações, uma vez que estamos envolvidas no contexto pesquisado. Para nós, uma característica importante da pesquisa narrativa que aqui tratamos é como estas podem ser narradas de modo dialógico, levando em conta as vozes, as produções, dos outros sujeitos, além das pesquisadoras.

Como ocorre na culinária, tentativas, frustrações, acertos e erros vão levando ao aprimoramento do que se pretende produzir – para que seja servido e traga, ao menos, prazer a quem provar. Despertar sabores, despertar desejos, despertar o querer mais. Nossas pesquisas teriam esta função: despertar, provocar sensações e pensamentos – indigestos ou não, dependendo de quem, onde e como provar!

Neste processo de invenção de um modo de fazer pesquisa narrativa, esta pesquisa-vida, incluindo-nos, enquanto sujeitos entrelaçados a outros, surgem alguns questionamentos a respeito da ética, da autoria, da própria estética do trabalho, que partilhamos aqui, buscando elucidar algumas ideias, propondo novas questões, enfim, trata-se de um processo em desenvolvimento.

Sabemos que é preciso que as ciências humanas rompam com a produção do conhecimento fabricado segundo um padrão, optando por um caminho que denuncie a repetição mecânica de certos procedimentos metodológicos. Vale lembrar que isto não significa abrir mão do compromisso com o rigor científico, mas, ao contrário, conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira (FREITAS; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 2003, p. 07).

Vamos tratar sobre modos de ser e agir na pesquisa-vida; sobre ética e estética na perspectiva dos autores do círculo de Bakhtin; sobre a ideia de sujeito, como ser em

ação. Trataremos sobre autoria, como se produz um texto com o necessário distanciamento do objeto de estudo – que nós mesmas integramos junto a outros tantos sujeitos.

A autenticidade e o rigor científico que assumimos ao fazer esta pesquisa narrativa se relacionam com a postura que assumimos enquanto pesquisadoras, não querendo ocupar o lugar do outro (o que seria, mesmo, impossível), nem chegar a uma suposta verdade do outro, mas sim aliarnos, aproximar-nos, e, ao mesmo tempo, afastar, deslocar, fazer o movimento exotópico de desdobramento dos olhares e, neste novo lugar, distanciado, olhar a palavra do outro e assim nos ressignificar.

Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê (AMORIM, 2003, p. 14).

Numa receita, a farinha não ocupa o lugar do ovo, que não ocupa o lugar do leite, mas na mistura, eles se modificam, entrelaçando-se, relacionando-se; cada um com sua singularidade, com suas especificidades, com seus funcionamentos, contribui na relação com o outro.

Esta alusão aos ingredientes da receita, apesar de ilustrar bem a situação de não ocupação dos lugares, não é a melhor forma de se demonstrar a dialética dialógica proposta por Bakhtin. Talvez seja melhor pensar na relação entre massa e recheios de um bolo de festa: eles se tocam, mas são separáveis, mantêm suas singularidades no todo que é o bolo. Do mesmo modo, as relações que estabelecemos com os outros nestas pesquisas – relações dialógicas – produzem aproximações, mas não a substituição, nunca a ocupação de um mesmo lugar (eu no lugar do outro ou o outro em meu lugar). Somos e estamos sempre em relação com os outros, mas nunca no lugar do outro.

Depois do encontro (o vivido), massa continua sendo massa, recheio continua sendo recheio (pesquisador continua sendo pesquisador, sujeito continua sendo sujeito), entretanto, fica sempre um indício do encontro, uma marca do encontro em ambas as partes (há sempre um pouco de recheio que gruda e umedece a massa e um farelo da massa que gruda no recheio...). Juntos, massa e recheios somam forças: aromas, cores e sabores despertam o apetite de quem prova; cabe ao chefe confeito harmonizá-los a fim de que sejam digeríveis (a configuração da escrita final pelo pesquisador).

Necessário destacar que não estamos trabalhando com coisas, como os ingredientes que compõem a massa e os recheios de um bolo; trabalhamos com pessoas, sujeitos falantes, com consciências que se encontram, mas que mantém ambivalência:

Trata-se de uma dialética dialógica em que a atitude com o outro diferente, inverso, é de aceitação e reconhecimento. As contradições permanecem vivas e tensas; em vez de evolução, temos a explosão, um piscar de olhos em que tudo permanece e ao mesmo tempo muda. [...] A mudança se dá pela coexistência de posições que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado, e o novo adotado (KRAMER, 2013, p. 37-38).

A relação eu-outro não é pacífica. É explosiva, provoca mudanças. De princípio, não pode ser reduzida a uma relação de troca entre iguais, equiparáveis; ninguém pode se colocar no lugar do outro.

“Do meu lugar único, que ninguém mais pode ocupar, somente eu sou eu, enquanto todos os outros são outros” (PONZIO, 2010, p. 35). Como num bolo de festa, a massa precisa manter sua singularidade de massa, que sustenta, dá estrutura, e o recheio, com sua consistência de recheio, sua singularidade, em seu lugar, no meio.

Com base nas ideias de Bakhtin, Ponzio (2010) afirma que há dissimetria, há irreversibilidade na relação eu-outro. A singularidade de cada um impede que seja recíproca a relação – a contradição permanece viva. Não podemos, enquanto pesquisadoras, ser representantes legais dos sujeitos da pesquisa, representantes que falam por eles. Não haver reciprocidade (pela diferença de posição, de valoração, pela singularidade de cada um), implica em poder falar, escrever, somente em nosso próprio nome.

Ao recusarmos esta possibilidade única (de mão única) de dizer apenas em nosso próprio nome, nos perguntamos: como fazer com que outros sujeitos falem na pesquisa?

Compreendendo a pesquisa narrativa enquanto construção dialógica, enquanto explosão de sentidos nos encontros, nos perguntamos: a alteridade intrínseca à pesquisa possibilita, no encontro, qual alteração (em nós e nos outros)? Como damos conta desta alteração, desta produção resultante, especialmente no que se refere aos outros e suas alterações? Qual banquete - pois várias serão as produções - serviremos ao final?

Acreditamos que isto dependerá do tipo e das estratégias de relação que estaremos dispostas ou ainda às quais estaremos expostas no encontro com tantos outros. O produto destas relações, a compreensão do vivido, passará pela qualidade das relações estabelecidas, mas não será um ponto final – há que se servir e degustar o prato.

“A compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação” (AMORIM, 2004, p. 48). A compreensão, o elo com a alteridade. Elo que supõe um entremeio. Não ocupar o lugar do outro, nem chegar à verdade do outro. Aliar-se, aproximar-se, compreender. Como elo que entrelaça, vamos nos ater ao outro, aos outros, e daí extrair, arquitetar uma obra com os sentidos daquele entrelaçamento. A relação com os outros não nos dá, de pronto, um sentido a compreender, os

outros não serão lidos, como se estivessem descritos num caderno de receitas. No caso da pesquisa-vida as relações acontecem a todo instante e os sentidos serão produzidos a cada tentativa de mistura, a cada encontro. A cada montagem do prato principal ou da sobremesa.

Perceber a pesquisa narrativa como um espaço para fala e escuta, discussão e reflexão é assumir uma pesquisa que se preocupe em realizar uma construção dialógica e não apenas monológica, já que

[...] a compreensão bakhtiniana implica duas consciências, dois sujeitos, sendo portanto uma forma de diálogo: consiste em opor ao interlocutor sua contrapalavra. Só na corrente dessa comunicação que é possível que se construam sentidos (FREITAS, 2003, p. 36).

Como afirmam Lima, Geraldi e Geraldi (2015) a respeito da metodologia de pesquisa narrativa: nada a comprovar, muito a compreender.

A qualidade dos diálogos nas relações dependerá da não indiferença, da relação ética responsável; da implicação de todos; envolverá avaliação (valoração), não julgamento (moral). Em cada relação, em cada acontecimento, é preciso levar em conta o outro e a sua singularidade.

E falar sobre singularidade não significa falar em beleza, harmonia, ausência de conflitos. Pelo contrário, a diversidade, o diálogo com os outros (a polifonia) ocorre em constante tensão, como já dissemos. Estamos em busca de uma diferença (uma receita diferente...). É na tensão, no conflito, em Babel (PONZIO, 2010) que a diferença aparece.

Não estamos tratando de uma suposta superação das identidades, como se fosse possível anular os papéis sociais que cada sujeito ocupa na pesquisa (daí que a alusão à mistura dos ingredientes pode ser perigosa, e mereceu nosso destaque a etapa da montagem do bolo com suas diferentes partes). Pesquisador é, e será até o final, o pesquisador (em

nosso caso, pesquisadora e diretora, pesquisadora e formadora, com duplo papel instituído no contexto pesquisado); sujeitos serão sempre os sujeitos, entretanto, transformados por cada provocação, por cada ato, por cada enunciação explicitada. Reafirmar a diferença produzida das relações será nosso banquete. Serviremos diferenças.

Diferenças extraídas de um mesmo contexto partilhado, vivido.

Dessa extração, produziremos sentidos, conhecimento, retiraremos lições. Com toda produção resultante, atuaremos esteticamente, na materialidade da pesquisa. Entram em cena, as pesquisadoras – autoras – criadoras.

Neste ponto da produção da pesquisa, como na produção de um prato, passamos para a etapa de finalização – juntando massas e recheios, escolhendo a melhor cobertura, dando um acabamento estético. E, aqui, estamos tratando também da produção de um modo diferente de acabamento.

A pesquisa narrativa que realizamos foge daqueles modelos de pesquisa que tentam a todo custo formatar e enquadrar a vivência da experiência única, representada por gráficos e tabelas, de forma neutra e racional, deixando em voga apenas a opinião do pesquisador. Ao trabalhar com as produções resultantes do vivido, resgatamos a memória da experiência vivida, nos aproximamos dos sujeitos, dos espaços, dialogamos com esses outros, não apenas falamos deles.

Ao assumirmos a pesquisa narrativa como caminho metodológico, somos conscientes da existência do outro. Acreditamos que cada sujeito envolvido na experiência a percebe de um jeito, uma vez que o sentido é produzido individualmente. Escrever nessa perspectiva metodológica é assumir postura ética, ser responsável, assinar e assim comprometer-se com o conteúdo narrado e com os outros.

Para promover um acabamento estético, assinamos aquilo que narramos, destacando que estamos entrelaçados com os outros.

Uma vez que somos autoras, entrelaçadas com os outros no processo de compreensão e de produção de sentidos, enxergamos mais do que nossas personagens, pois o autor,

[...] enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, 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 (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Para nós, que pesquisamos e narramos o acontecimento vivido, alcançar esta posição distanciada que garante o excedente de visão é algo fundamental e igualmente difícil.

Distanciar para encontrar os elementos do acabamento do todo é um exercício estético de escolhas: de materiais, imagens, passagens, formas, e não é fácil, pois enquanto pesquisadoras estamos implicadas na pesquisa e não somos neutras. Mas, contraditoriamente, um ingrediente que temos a nosso favor neste movimento de produção de sentidos, é nossa experiência concreta vivenciada com os sujeitos, que vai se constituindo como objeto de estudo. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015),

As pesquisas narrativas das experiências têm como fundamento o outro e são referenciadas no trabalho. É pelo excedente de visão e de conhecimento que nós nos constituímos autores, sujeitos de um projeto de dizer [...] Condição essencial da autoria (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 39).

Esta imersão na pesquisa-vida, este entrelaçamento com os sujeitos, são condição essencial da autoria. Para Bakhtin

(2012), do interior de nossa participação, somente do interior dessa participação, pode ser compreendida a função de cada participante. Segundo Bakhtin (2012)

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir com relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2012, p. 66).

Então, no momento de produção da obra, no plano estético, ao nos distanciarmos, ao olharmos esse processo vivido, o existir-evento, passaremos a ter duas consciências: uma consciência enquanto pesquisadoras – sujeitos (personagem diretora, personagem formadora, enquanto seres pensantes e falantes envolvidas no processo); e outra, como autoras, pesquisadoras criadoras de uma obra que está nascendo. Duas consciências que não coincidem: uma que se produz em determinado tempo e espaço único onde estamos implicadas na pesquisa-vida, e a outra, uma consciência posterior, produzida na criação da obra, enquanto somos pesquisadoras – autoras.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015), lembram que “o trabalho de campo não é mais fácil porque o investigador é portador de uma história que, em princípio, parece que é só escrever” (p. 17). A autoria é uma escolha ética e consciente, que os autores chamam de “reescrita trabalhosa”.

Ao fazermos escolhas na pesquisa, procedemos como se estivéssemos pensando no acabamento do bolo com um recheio: sabemos que precisa ser saboroso, harmonioso como o morango com chocolate ou até mesmo inusitado ou provocante como chocolate com pimenta. Que tal uma aconchegante xícara de chá em dias de frio como acompanhamento? Por isso, o cuidado que devemos ter ao narrar uma situação, apresentar um contexto, a escolha de qual voz trazer, qual situação explorar, ou qual tensão provocar,

todas estas ações, constroem nosso ato responsivo, nossa responsabilidade, nossa não-indiferença em relação ao outro e são eles que fazem desta receita uma receita tão especial.

Para Sobral (2012), o pesquisador precisa dar conta de elaborar uma arquitetônica que seja capaz de atender ao geral e ao particular, de tal modo que todas as vozes se manifestem em pé de igualdade – sem ignorar a dissimetria existente entre os papéis dos diferentes sujeitos, personagens.

O sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente para ver a si mesmo nela, construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (o outro) e do individual (nunca subjetivo), do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que há de comum a todos os atos. Essa é a posição exotópica (do excedente de visão) preconizada por Bakhtin (SOBRAL, 2012, p. 118).

Como se faz ao finalizar um bolo recheado, observando de fora suas formas, sua altura, sua estrutura, na finalização da pesquisa é preciso distanciar, mantendo coerência entre o vivido e o que se escreve, ou seja, entre o mundo ético e o estético. Não se faz um bolo de chocolate com recheio de morangos e se enfeita o topo com nozes, nem vice-versa. O acabamento estético precisa estar coerente com o apresentado no interior. Queremos dizer que o texto final da pesquisa, a obra final, além de ser coerente, tende a mostrar quão entrelaçados aos outros estamos nessa nossa experiência concreta vivenciada e conseqüentemente, o quanto afetamos e somos afetados.

O texto final é como um atestado (um certificado da vigilância, para os chefes confeitores) dos

[...] termos da sua responsabilidade inalienável de sujeito humano, de sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda assim de dar contas de como nele agiu (SOBRAL, 2012, p. 118).

Prestar contas das ações, de toda pesquisa-vida que se produziu, buscando saldo positivo no final - a produção de um banquete.

Seria a produção de um banquete, com suas várias opções de pratos, uma possibilidade a mais para garantir que os outros - as narrativas dos outros sujeitos - possam ser também degustados na escrita final? Apostamos que esta seja uma saída: não fechar sentidos, mas provocá-los, movimentá-los, sem pretender atingir uma verdade universal. Há quem prefira nozes a morangos. Há quem prefira bolo gelado a bolo quente com manteiga. Estas nuances, estes gostos, vamos descobrindo e construindo ao longo da pesquisa, e pretendemos que estejam contemplados no final.

Esta pesquisa narrativa que buscamos construir há de apresentar e servir um banquete de sentidos e possibilidades. Entrelaçando o individual e o mais amplo. Desafios que tentaremos responder com a realização de nossas pesquisas, materializações destes encontros.

Nestes encontros, no movimento da vida, compartilhamos espaços, corpos, falas, vazios, silêncios. Queremos que os diálogos vividos no espaço de trabalho e que tomamos como objeto de pesquisa apareçam na obra, na produção escrita, respeitando a singularidade de cada um.

Esse encontro com o outro amplia nosso olhar à medida que interagimos com ele, nos colocamos em escuta, provocamos embates, reflexões, sentidos, significados; os encontros alargam, expandem nossas consciências, tal qual uma degustação que promove expansão dos nossos sentidos.

Sendo a pesquisa narrativa uma proposição que acolha as vozes dos outros, um meio para participação, para o diálogo, ela é, também, produtora de consciências, que podem ser acessadas neste banquete social dos encontros, dos diálogos - providos do cotidiano vivenciado, ou da

leitura do texto produzido. Ocupamos lugares diferentes, eu e o outro, mas assim como no bolo, massa e recheio se confundem por um instante, nós também. Nos misturamos, nos ressignificamos, afetamos e somos afetados, transformamos e somos transformados. Mas, para que a mistura aconteça e possa dar certo, todos os envolvidos devem estar comprometidos e dispostos, para poder vivenciar, sentir, refletir, viver, dialogar.

Da produção ao momento de servir o banquete, nossas narrativas estão sempre envolvidas pela materialidade do contexto vivido, pelos encontros provocadores com os outros, pelos movimentos de compreensão e reflexão sobre o vivido. Elas expressam, ao final, uma novidade: as modificações que nos permitimos (a nós mesmas) a cada encontro - na vida (quando uma nova consciência nos possibilita reorientar práticas) e na pesquisa (quando uma nova compreensão abre novas possibilidades de sentido). Uma vez apresentadas, narradas, estas modificações tornam-se novas assinaturas em novas receitas; novas possibilidades de se fazer-viver uma pesquisa.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2012.

CORSINO, P. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200399&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 03 fev. 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. Apresentação. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa

Danubia Fernanda Zevoli Peres¹

Laura Noemi Chaluh²

Brevidade para compreender uma complexidade

Esta escrita, com intenção de trazer algumas considerações sobre o paradigma indiciário na interpretação dos dados da pesquisa, parte de uma necessidade, mas esbarra numa complexidade. Para compreendê-las, segue primeiro uma breve retrospectiva do trabalho da professora-pesquisadora, primeira autora deste texto, na aula de Língua Portuguesa, que desencadeou, depois, a dissertação “Diários pessoais na aula de Língua Portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade” (PERES, 2017).

Em 2014, lecionando aulas de Língua Portuguesa para duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, a professora Danubia desenvolveu o trabalho de escrita de um diário coletivo para cada turma, de forma que, ao final de cada aula, um aluno era sorteado para escrever sobre os acontecimentos da mesma. A escolha pela escrita de um gênero diarístico baseou-se no Currículo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de São

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP.

² Profa. Dra. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP.

Paulo (VIEIRA, 2011), que apresentava alguns gêneros da *tipologia relatar*³ para nortear o trabalho didático-pedagógico da disciplina no 7º ano.

Porém, ao longo do ano, a professora passou a perceber dois aspectos que lhe chamaram a atenção para aquele tipo de atividade. Primeiro, os alunos, ao invés de se apropriarem dos acontecimentos diários da aula de Língua Portuguesa e trazê-los com outros olhares, outros posicionamentos, apenas reproduziam, no diário coletivo, a rotina de atividades que a professora colocava na lousa no início de cada aula. Segundo, enquanto a professora realizava o sorteio daquele que escreveria no diário coletivo, os alunos demonstravam desagrado por meio do olhar, faziam gestos torcendo para não serem sorteados e de alívio quando outro colega assim o era.

Tais posicionamentos dos alunos levaram-na a repensar, reavaliar e reorganizar as atividades de escrita que propunha em sala de aula. Então, no ano seguinte, como seguiu com uma das turmas com as quais realizou a escrita do diário coletivo, apresentou-lhe a proposta de escrita de um diário pessoal, assim como para a outra turma de 8º ano, sem pretensões avaliativas. O objetivo era sim que os alunos se percebessem como *donos dos seus próprios dizeres*, ou seja, autores daquilo que escolhessem materializar no diário pessoal.

Cada aluno do 8º ano 1 e do 8º ano 2 passou a ter um diário pessoal, então. Uma vez por semana, com cada turma, a professora desenvolvia atividades de leitura e oralidade. Leram “O diário de Anne Frank”, poesias de Patativa do Assaré, outras obras de literatura infanto-juvenil, mas a escrita do diário pessoal não se restringia apenas à aula de Língua Portuguesa, pois os autores-alunos

³ São exemplos de gêneros próprios da *tipologia relatar*: diário, carta pessoal, (auto)biografia, relato de experiência e a notícia.

passaram a escrever em momentos e lugares além da escola.

Desde a apresentação da proposta de um diário pessoal, surgiu a dúvida se seria lido ou não pela professora de Língua Portuguesa.

[...] a Gláucia questionou se eu vou ler o que eles escrevem. Respondi que cada um é autor e eu só me tornarei leitora se eles permitirem. A Kate também se expressou: “Mas pode desabafar tuuuudo, sora?”. Sim, é de vocês a escrita, de vocês o diário (Diário Danubia, 02/02/15).

Tentando deixar o mais claro possível que a escolha da professora tornar-se ou não leitora do diário pessoal era dos autores-alunos, ao final da aula, ela perguntava “Alguém vai querer que eu leve o diário hoje?” e aqueles que assim permitiam, entregavam-lhe o caderno.

A entrega dos diários pessoais para serem lidos pela leitora-professora despertou-lhe vários questionamentos, principalmente relacionados à responsabilidade e à responsividade. Afinal, quem escreve algo e permite que alguém o leia espera resposta. Mas como responder à escrita do outro, de forma responsável eticamente? Como estar com aqueles autores-alunos na escrita sem tornar-se revisora de erros gramaticais? Era possível interferir sem ferir?

Para tanto, a professora de Língua Portuguesa passou a usar post-its, papéis adesivos coloridos colocados próximos a um ou outro assunto tratados pelos autores-alunos. No diário pessoal, a escrita dos autores-alunos; nos post-its, a contrapalavra da leitora-professora.

E essa troca de dizeres, a interlocução via diário pessoal e post-its foi despertando mais questionamentos na professora-pesquisadora, especialmente relacionados à constituição de sujeitos autores de suas próprias escritas no contexto da aula de Língua Portuguesa e da intimidade,

enquanto amizade, entre os sujeitos, autores-alunos e professora-pesquisadora (PERES, 2017).

Estas considerações foram apresentadas pela professora-pesquisadora em sua dissertação do mestrado por meio de crônicas, num intenso movimento autoral. A partir dos diários pessoais dos alunos do 8º ano 1 e 8º ano 2, ela criou as Crônicas de Autoria e as Crônicas de Intimidade, para narrar a constituição dos sujeitos autores e o estabelecimento de laços de amizade ao longo da dialogicidade dos diários pessoais e dos post-its.

Chega-se então à assertiva que iniciou esta sessão, de que essa escrita parte de uma necessidade, mas esbarra numa complexidade.

Na qualificação do mestrado, em dezembro de 2016, uma das professoras da banca assinalou a necessidade de apresentar, na própria dissertação, uma discussão mais profunda acerca do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989; 2008), método de interpretação dos dados materializados nos diários pessoais dos autores-alunos e nos diários de campo da professora-pesquisadora.

Quanto à complexidade, encontra-se na dificuldade da professora-pesquisadora em analisar seu próprio processo de compreensão dos dados, sendo esse tão implícito, carregado de significados advindos do *estar com* os sujeitos na concretude da vida. E, além de interpretá-lo, também encontrar uma escrita coerente, sistematizada, mas sem perder a fluidez, para apresentá-lo a um leitor que, assim como ela, esteja compreendendo dados, tecendo narrativas e, principalmente, escrevendo sobre e para sujeitos.

Então, na finalização da dissertação “Diários pessoais na aula de Língua Portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade” (PERES, 2017), a professora-pesquisadora ensaiou os primeiros passos para apresentar o aprofundamento do paradigma indiciário na

elaboração das crônicas a partir dos diários pessoais. Segundo ela, naquele momento, escolheu escrever um posfácio, para elucidar e não esfrangalhar cada uma das crônicas (PERES, 2017).

Mesmo assim, a necessidade acima descrita permaneceu, haja vista que ainda há perguntas de como se materializa uma pesquisa que assume uma perspectiva de indícios, de sinais. Quais são as sutilezas que a professora-pesquisadora apreendeu para captar aquilo que viveu ao *estar com os autores-alunos*? Que percepções mentais fazem emergir indícios que estão além do registro do papel?

Portanto, este texto tem objetivo de apresentar uma discussão teórica acerca do paradigma indiciário para tecer considerações de que interpretar os dados por meio de indícios, de detalhes, ajuda a arquitetar esteticamente a obra-dissertação a partir do vivido eticamente na concretude da sala de aula.

Na sequência, apresenta a narração do caminho percorrido pela professora-pesquisadora para compor a crônica “A última escrita” (PERES, 2017) com os indícios materializados no diário pessoal da autora-aluna Catarina e nos diários de campo da professora e na percepção extraverbal da professora-pesquisadora, apresentando a crônica, em formatação específica, ao final do capítulo.

Indícios que alinhavam a trama da pesquisa

Ginzburg (1989) mostrou o surgimento, nos finais do século XIX, de um paradigma de construção do conhecimento nas Ciências Humanas, chamado por ele de paradigma indiciário. Para delineá-lo, fez uma analogia entre os métodos de Morelli, de Sherlock e de Freud. Segundo o autor

Em qualquer dos três casos, minúsculos detalhes proporcionam a chave para uma realidade mais profunda, inacessível por outros métodos. Esses detalhes podem ser sintomas para Freud, ou chaves de mistérios para Sherlock, ou caracteres distintivos de pintura para Morelli (GINZBURG, 2008, p. 98).

Chalhoub (1990) explicita que, segundo Ginzburg, esses três casos definem o chamado paradigma conjectural, ou seja,

[...] a proposta de criação de um método interpretativo no qual detalhes aparentemente marginais e irrelevantes são formas essenciais de acesso a uma determinada realidade; são tais detalhes que podem dar a chave para redes de significados sociais e psicológicos mais profundos, inacessíveis por outro método (CHALHOUB, 1990, p. 17).

A importância desse paradigma reside em ser um método interpretativo no qual detalhes, pistas e sinais, que se apresentam aparentemente como secundários e irrelevantes, são fundamentais para compreender uma determinada realidade. Segundo Ginzburg (1989), “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime” (p. 145), por isso as “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda de outra forma inatingível” (p. 150). Assim, “como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (p. 157).

Ginzburg (2008) explicita que, por milhares de anos, a humanidade viveu de caça. Foram os caçadores que

[...] aprenderam a reconstituir a aparência e os movimentos de seus alvos esquivos a partir de seus rastros – pegadas na terra úmida, estalidos de galhos, esterco, penas e tufo de pelos, odores, marcas na lama, filetes de saliva. Aprenderam a cheirar, a observar, a dar sentido e contexto ao traço mais sutil. Aprenderam a realizar maquinações complexas em átomos de segundo, em florestas cerradas ou perigosas (GINZBURG, 2008, p. 98).

Segundo o mesmo autor, os caçadores podem ter sido os primeiros a “contar uma história”. Isto porque apenas eles sabiam como interpretar “uma sequência coerente de eventos a partir de obscuros (e quase imperceptíveis) sinais deixados pela presa” (GINZBURG, 2008, p. 101).

Ginzburg afirma que, se a realidade não era diretamente cognoscível, então, o paradigma conjectural era legítimo. De acordo com os gregos, diversas esferas da atividade apoiavam-se nesse paradigma. Assim, por exemplo, historiadores, médicos, políticos, pescadores, caçadores, mulheres, em geral “eram considerados, entre outros, como inscritos nessa vasta área do conhecimento conjectural” (GINZBURG, 2008, p. 103). Portanto, conjecturar implica julgar pelos signos.

De que forma temos nos apropriado do paradigma indiciário, conjectural, que Ginzburg nos propõe? Por que optamos pelo paradigma indiciário para buscar elementos que, posteriormente, possibilitarão a arquitetura do acabamento estético?

Faraco (2009) afirma que no texto *O autor e o herói na atividade estética*, Bakhtin distingue o autor pessoa, isto é, o escritor, do autor criador, aquele que é “a função estético-formal engendradora da obra, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (FARACO, 2009, p. 89).

De uma perspectiva bakhtiniana, somos autor pessoa e autor criador. Todo autor criador diz de um lugar, tem algo para dizer, assumindo determinados valores. Tem o trabalho de organizar esteticamente a obra. Ainda que simultaneamente seja autor criador e personagem/herói da obra, caso trate de uma pesquisa sobre a própria prática, no momento de produzir o conhecimento, muitas escolhas tem que ser feitas. E essas escolhas são feitas pelo autor criador, que se coloca em um patamar exotópico, diferenciado daquele lugar vivido na escola. Fazemos

escolhas daquilo que temos vivido e que, ao ser colocado no papel, ganha outros sentidos, já que a vida no papel é a vida revivida (CHALUH, 2008). Segundo Faraco (2009),

O autor criador é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante (FARACO, 2009, p. 89).

Como autores criadores, organizamos aquilo que queremos dizer no mundo ético da produção escrita de uma pesquisa por meio de escolhas de leituras dos dados que temos. Leituras horizontais, leituras verticais, leituras diagonais, procurando por acontecimentos que, no decorrer de um longo período de tempo no contexto da vida na escola, tenha nos tocado. Lendo as pistas deixadas por esses acontecimentos, as interpretamos e lhes damos acabamento, por meio de um olhar exotópico responsivo e responsável.

Recorremos ao paradigma indiciário no momento da construção da trama da produção escrita porque esse nos permite encontrar pistas para construir/reinventar acontecimentos vividos que entrelacem aquilo que queremos contar. Procuramos aquilo que, na memória e nos registros escritos, ficaram gravados, insistindo, ecoando e, ao lembrar as imagens constantes e a materialização escrita que se nos apresentam, alinhavamos acontecimentos que, juntos, ampliam a compreensão daquilo que queremos melhor entender. Assim, cria-se a trama do que queremos contar, procurando o que se repete, mas, também, o que se escapa.

Entendemos trama como costura, como a reconstrução do sentido de um acontecimento. Ao

arquitetar essa trama, o pesquisador faz leituras em busca de detalhes, sinais, que *saltem* à memória e nos registros escritos, tentando achar um sentido diferente para aquilo que, aparentemente, se apresentava isolado. Dessa leitura que parecia *isolada*, o autor criador vai ao encontro de uma possível composição, que dê sentido às suas buscas, enquanto pesquisador. Essa será uma nova composição, atravessada pelas diferentes vozes, o que ampliará o sentido e a compreensão de determinado acontecimento.

Como afirmado por Ginzburg (1989, p. 179), “Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes”. Temos constituído interpretações a partir de uma postura indiciária ao longo de nossa participação no GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade) lendo e relendo, escutando, colocando post-its, fazendo anotações sobre o que o material que temos nos leva a pensar, de forma que não adentramos o material procurando categorias para, posteriormente, categorizar e classificar as falas dos sujeitos. Procuramos, sim, compreender aquilo que temos vivido para dar um outro sentido e, para tanto, fazemos escolhas que digam sobre as relações dialógicas instituídas na vida vivida. Assim fazemos porque, de nossa perspectiva teórica, precisamos construir uma trama que dê conta das vozes dos sujeitos com quem temos compartilhado a vida.

Ainda é preciso considerar que existem situações que não ficaram registradas/grifadas nos materiais de pesquisa construídos e, para trazê-las, recuperá-las, é que precisamos daquele “faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179) que nos permita completar o quebra-cabeça da história que estamos contando.

A intuição a que se refere Ginzburg dentro do paradigma indiciário é aquela fundamentada na inferência, na percepção das entrelinhas, dos silêncios, das trocas de olhares, que parecem marginais ou irrelevantes, mas que

complementam os registros escritos do pesquisador, pois apreendem o contexto extraverbal da experiência vivida com os sujeitos.

Assim, posicionando-se como autor criador e com o paradigma indiciário, o pesquisador não se atém a leituras isoladas, que buscariam fragmentos que explicassem o que ele previamente definiu para análise, e sim faz leituras que buscam pistas, sinais, indícios que deem sentido às questões que o interpelam sobre o vivido com os sujeitos. Para tanto, investe-se de um olhar que compila, junta, agrega significados, de forma que dessa leitura indiciária arquitecte uma composição entremeada pelas diferentes vozes, de forma a ampliar o sentido e a compreensão dos acontecimentos.

Bakhtin (2010) considera a arte como aquela que melhor se aproxima do mundo da vida, porque possibilita trazer a tona o tom emotivo-volitivo dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa. Na concepção de pesquisa – e de escrita sobre a pesquisa – que temos tratado no GREEFA, o paradigma indiciário ajuda a alinhar a composição estética da obra-dissertação, ao possibilitar que o autor criador encontre as vozes e arquitecte os personagens que constituem a compreensão de sentidos apreendida pelo pesquisador. Ou seja, ao assumir a postura indiciária, é possível entrelaçar elementos (vozes, personagens, acontecimentos) dispersos e que parecem desconexos – seja nos registros escritos, na memória de *estar com os sujeitos*, ou pela intuição – e, posteriormente, enquanto autor criador, costurá-los esteticamente na obra-dissertação.

Foi por esse viés da arte que aproxima o mundo da vida, que a professora-pesquisadora elaborou as crônicas, gênero que aproxima literatura e cotidiano, para compreender a constituição da autoria e da intimidade, enquanto amizade, a partir dos diários pessoais.

Assim, a seção a seguir narra os entremeios da memória, da intuição e dos registros escritos da professora-pesquisadora para compor a crônica “A última escrita” sobre a constituição da amizade com Catarina⁴ na escrita do diário pessoal.

Entremeios e entrelaces de indícios na escrita da crônica

Catarina era uma aluna nova na escola. Esteve presente desde os primeiros dias letivos de 2015 e estabeleceu com facilidade laços de amizade com algumas meninas da sala. A turma na qual estava matriculada não participara da escrita do diário coletivo no ano anterior, mas, quando a professora-pesquisadora começou a desenvolver a atividade de escrita de diário pessoal, achou que também seria interessante para aqueles alunos, já que a intenção era oportunizar a escrita autoral na aula de Língua Portuguesa, sem critérios de avaliação.

Para tanto, apresentou a proposta para a turma de Catarina numa conversa, registrada no diário de campo da seguinte forma:

[...] me pinicou a ideia de saber que estou desenvolvendo uma atividade com uma turma e com outra não. Isso sem contar que a porta das duas fica frente a frente e as duas se conhecem muito bem, vivem trocando informações. Então... já fiz... combinei com o 8º1 que eles também terão o diário pessoal.

Por enquanto, foi só silêncio! Me ouviram falar sobre e não questionaram nada. Fiquei pensando: ‘Talvez seja a falta de contato. Não me conhecem ainda’ (Diário da Danubia, 03/02/2015).

Também no início de 2015, a professora-pesquisadora já estava frequentando o grupo de estudos com outras

⁴ Catarina é um nome fictício. Projeto de pesquisa aprovado conforme Parecer 1.336.820, do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP.

orientandas da professora Laura, segunda autora deste texto. Ao apresentar o pré-projeto de pesquisa, as outras integrantes sugeriram que seria interessante contar aos autores-alunos que seriam sujeitos de uma pesquisa.

Semana passada, na reunião do grupo, as meninas comentaram sobre a possibilidade de contar aos alunos sobre eles e o diário de cada um serem os sujeitos da minha pesquisa. Confesso que fiquei cabreira, receosa com a reação deles, mas resolvi arriscar, ver o que dava (Diário da Danubia, 10/03/2015).

Vencidos os receios, a professora-pesquisadora apresentou a pesquisa para as duas turmas. Ao fazer isso na turma de Catarina, ela contou sobre assuntos que a sensibilizavam e

Tentei ilustrar um outro assunto, mais alegre, para que não ficassem presos a relatos tristes. Falei-lhes de escreverem as conquistas, os sonhos, realizados ou em caminho de (Diário da Danubia, 12/03/2015).

Na continuidade do registro desse dia, no diário de campo, a professora-pesquisadora relatou que

A Catarina perguntou baixinho: 'Pode escrever do passado também?'. 'Sim, até porque muito do nosso presente tem a ver com o passado e o futuro tem a ver com o presente' (Diário da Danubia, 12/03/2015).

Aparentemente, a pergunta de Catarina estava relacionada ao que a professora-pesquisadora trouxera para conversar com a turma do 8º1. Ela havia levantado exemplos de registros diarísticos referentes ao passado, ao presente e ao futuro. Então, Catarina selecionara um dos tempos para lançar sua pergunta.

Porém, quando consideramos o paradigma indiciário enquanto método de interpretação dos dados, o

aparentemente não é superficial; a pergunta feita em voz baixa não é por acaso; e, por fim, o passado ganha significado no presente.

No começo, Catarina escrevia nas aulas de diário, como a maioria da turma. Ouviu várias vezes a professora-pesquisadora perguntando quem gostaria que ela levasse o diário para ler em casa, para depois colocar algum post-it como resposta, e depois de um mês é que se sentiu a vontade para entregar-lhe o diário.

As primeiras escritas que a professora-pesquisadora leu no diário de Catarina eram comuns, do dia a dia na escola, as provas, as conversas do intervalo, rotina de uma adolescente. Porém, a escrita do dia 18/03/2015, despertou a atenção porque estava incompleta. Catarina começara a narrar alguns fatos familiares do passado e parou num simples “*que*”.

A incompletude, o não-fechamento daquela escrita levantou o primeiro questionamento na professora-pesquisadora acerca do *passado* de Catarina. Uma escrita que começa, mas não se encerra significa que o *passado* ainda era latente? Ainda não fora deixado para trás? Ainda permanecia?

Sem ainda ter intimidade com Catarina, o post-it da professora-pesquisadora para aquele momento foi sobre pensamentos que não são possíveis (de)escrever, ou seja, não fez aprofundamentos, nem questionamentos sobre aquele *passado* que ainda a afligia.

Ao devolver o diário para Catarina, outra situação chamou a atenção da professora-pesquisadora:

Hoje, quando devolvi o diário da Catarina, ela foi logo folheando pra ver meu post-it. Quando encontrou, fez uma cara de decepção, passou mais algumas folhas e começou a rir. Como percebeu que eu fiquei olhando, sem entender, ela me explicou que a escrita que queria que eu lesse estava mais pra frente, ela não tinha percebido que pulara páginas (Diário da Danubia, 19/03/2015).

A ansiedade de Catarina ao procurar o post-it demonstrava que a adolescente tinha escolhido a professora-pesquisadora como leitora e, a partir daquela situação, outros momentos de troca, de diálogo, foram acontecendo.

Nessa troca, a professora-pesquisadora foi conhecendo um pouco mais de Catarina. Conversando por post-its, ela contara sobre a doença oftalmológica que a afetava, o trabalho de babá que fazia para ganhar um dinheiro extra pra família, as antigas amigas da outra escola, um ou outro namorico de adolescente.

A maneira como Catarina foi elaborando as contrapalavras aos post-its também diz sobre a construção da amizade com a professora-pesquisadora. Inicialmente, Catarina não deixava devolutiva sobre os post-its, apenas fazia novas escritas. Depois, ao responder o post-it, ligava a escrita dela ao post-it com uma flecha. Até que, em 24/09/2015, ela foi direta na sua escrita:

Profa., eu não aguento mais de tanta saudade que eu tenho das minhas melhores amigas que cresceram comigo [...] (Diário da Catarina, 24/09/2015).

Para a professora-pesquisadora, Catarina dirigir-se diretamente a ela significava que a amizade, construída aos poucos, efetivara-se na confiança de saber que as escritas, a partir daquele “*profa.*” eram intencionalmente para ela, que os post-its possibilitaram a criação de laços íntimos, e não intimidação invasiva.

Essa conclusão era suficiente para a professora-pesquisadora, já que o trabalho de escrita de diário nas aulas de Língua Portuguesa, atingira, com Catarina, o objetivo de validar escritas autorais, não-avaliativas, e, na responsividade, possibilitara a constituição de uma amizade entre elas.

Porém, para Catarina, o diário ainda tinha outro sentido. E a professora-pesquisadora só o compreendeu nos últimos dias de aula.

Na primeira semana de novembro daquele ano, a professora-pesquisadora começou a conversar mais com os alunos do 8º1 e 8º2 sobre a pesquisa que faria nos diários pessoais, assim como a documentação que eles e os responsáveis precisavam assinar autorizando tal produção acadêmica. Ela falou com ambas as turmas, respondeu a alguns questionamentos em particular. Catarina então...

veio conversar, perguntar o que ela precisava fazer, agora que tinha aceitado, se era pra escrever sobre a vida dela. Fiquei pensando o que mais será que ela queria escrever. Disse-lhe que não precisava, que escrevesse com a frequência e como já estava acostumada, porque isso é que seria interessante. Ela pareceu concordar, mas algo me diz que ela vai 'mexer' na escrita do diário (Diário da Danubia, 11/11/2015).

Aquele “*algo me dizia*” era a intuição da professora-pesquisadora. Ela já percebera que Catarina tratava de vários assuntos do passado no diário pessoal. Escrevia fazendo idas e vindas dos acontecimentos. Por que naquele momento de finalização perguntava sobre escrever ainda mais da própria vida? Alguma resposta ainda não fluíra naquela interlocução.

Um mês depois, a professora-pesquisadora organizou uma aula para que os alunos se colocassem sobre as atividades desenvolvidas ao longo daquele ano. Enquanto ela falava, questionava alguns alunos, ouvia outros, Catarina escrevia, escrevia, escrevia no diário, sem levantar os olhos para o que estava acontecendo. Ao final da aula, ela aproveitou que alguns colegas entregaram o diário e a documentação para a professora-pesquisadora e entregou também.

Com os diários em mãos e o término das aulas, a professora-pesquisadora passou os últimos dias de dezembro xerocando todos os diários. Em janeiro do ano seguinte, fez a primeira leitura de cada um para começar a compreender a constituição da autoria e da amizade que materializavam.

Ao ler o diário de Catarina, a, agora, pesquisadora-professora chegou a última escrita da autora-aluna, feita naquele mesmo dia que lhe entregara o diário. Uma escrita que começava com um “*Querido diário*” para tratar do cotidiano daquela adolescente. Porém, no meio, Catarina foi direta – “*preciso tirar isso de mim, sora*” (Diário da Catarina, 08/12/2015) – e, em duas páginas seguidas, contou sobre seu passado. Finalizou: “*Obrigada, sora [...] agora consegui falar para outra pessoa*” (Diário da Catarina, 08/12/2015).

Ao ler aquela última escrita, a pesquisadora-professora buscou nos registros do diário de campo duas lembranças latentes. Em março, Catarina perguntara se podia escrever sobre o passado. Em março, ela deixara uma escrita inacabada sobre o passado. Catarina conseguira materializar o passado que a afligia só na última escrita, mas havia deixado sinais dele logo no começo do ano.

Se fosse categorizar o tema *passado* inerente a todos os diários que interpretou para a escrita da dissertação de mestrado, a pesquisadora-professora encontraria várias outras citações e/ou lembranças dos autores-alunos.

Entretanto, com a releitura do diário de Catarina e do próprio diário de bordo, com a busca na memória do *estar com Catarina* e das inferências propiciadas pela intuição, a postura indiciária da pesquisadora-professora ofereceu conexões de acontecimentos e registros distribuídos ao longo do ano, aparentemente isolados, para que, assumindo-se como autora-criadora, tecesse a crônica “A última escrita” (PERES, 2017, p. 113-114), para narrar a

constituição da amizade entre elas, amizade esta que, baseada no desvelo e na responsabilidade ética, possibilitou que Catarina contasse seu passado.

Segue abaixo, a crônica acima citada, com formatação específica para este trabalho.

A última escrita

Uma sala inteira tentando começar um movimento de escrita de diários pessoais. Relações prestes a se instaurar, pois, sem anterioridades, intimidar é um risco que se corre ao tentar ser íntima.

Conhecia pouquíssimo os alunos daquela turma. Cada vez que ia falar-lhes no início do ano, evitava comparações com a outra e tinha a impressão de que não abririam nenhum espaço para a fluidez de uma amizade, que tudo deveria se restringir à relação professora-alunos.

Apesar disso, alguns diários se tornavam pequenos pontos de luz, tremulavam reduzidas páginas de escritas, porém mantinham-se constantes, ainda que distantes da possibilidade de leitura.

O diário de Catarina era um desses pontos de luz. A escrita dela começara exatamente no primeiro dia em que os demais começaram. Alguns dias depois, compartilhei com eles a possibilidade de os diários fazerem parte da minha pesquisa de mestrado. Foi um momento carregado de emoção.

"[...]Para sensibilizá-los então, busquei um assunto que me emociona: o desencarne, a morte de meus avós. Foi um momento que me marcou muito e disse-lhes que o diário poderia trazer o relato e as reflexões deles sobre isso na vida deles [...]no fundo, vi a Paloma com os olhos se enchendo de lágrimas e na minha frente, a Luciana"(Diário da Danubia, 12/03/2015).

Trouxe outras possibilidades de registros. *"Falei-lhes de escreverem as conquistas, os sonhos, realizados ou em caminho de[...]"* (Diário da Danubia, 12/03/2015) e Catarina perguntou: *"Pode escrever do passado também?"* (Diário da Danubia, 12/03/2015). Respondi-lhe da forma mais simplista possível: *"Sim, até porque muito do nosso presente tem a ver com o passado e o futuro tem a ver com o presente"* (Diário da Danubia, 12/03/2015).

Quase um mês depois, Catarina entregou-me o diário pela primeira vez. Eram escritas corriqueiras, o dia a dia da escola, a sensação de bem-estar, calma, com as conversas dos amigos. Ao ler o diário de Catarina, deixei um post-it próximo à última escrita que encontrei, uma escrita incompleta, interrompida após um *"que"*.

Quando lhe devolvi, ela o folheou rapidamente, fez um muxoxo e depois começou a rir. Explicou aquela reação, mostrando-me que a escrita que queria mesmo que eu lesse estava duas folhas depois. Ela não percebera o engano e eu muito menos.

Guardei duas considerações sobre aquele episódio com Catarina... 1. Ela me escolhera para ser leitora de algo que ela realmente escolhera contar pela escrita. Entretanto, 2. A incompletude da escrita revelava o ainda incompleto ciclo de amizade.

Para que o encontro das extremidades - Catarina e eu - desse ciclo se mostrasse laço de intimidade e não nó de intimidação, foi preciso uma longa construção, de indícios mínimos e delicados. Escritas que traziam como sinais de interlocução um *"bom"*, ou um *"sabe"* e, se fosse necessário responder a uma pergunta minha, apenas um

"então", que depois foi substituído por uma flecha, ligando a resposta ao post-it.

Até que... Em mês de primavera, pra falar da saudade de antigas amizades, Catarina concretizou, enfim, na escrita, aquela nova amizade. Foi apenas um "Profª", que depois floresceu num "[...]é isso, só queria desabafar, pronto" (Diário da Catarina, 28/10/2015).

Entretanto, a intensidade de uma relação íntima está justamente na capacidade do outro de nos surpreender... Na última semana de aula, eu já tinha uma previsão daqueles que aceitariam o convite para entregar o diário, esperava a devolução da documentação para tanto, sentia a apreensão de como seria o próximo ano escrevendo... Enfim, estava em ebulição e expansão, quando Catarina *"veio conversar, perguntar o que ela precisava fazer agora que tinha aceitado, se era preciso escrever sobre a vida dela. Fiquei pensando o que mais será que ela queria escrever. Disse-lhe que não, que escrevesse com a frequência e como já estava acostumada, porque isso é que seria interessante. Ela pareceu concordar [...]"* (Diário da Danubia, 11/11/2015), mas algo me dizia que Catarina precisava de uma determinada escrita, que nem eu - e talvez nem mesmo ela - sabíamos como seria.

E era isso mesmo. No último dia de aula, antes de me entregar os documentos e o próprio diário, Catarina escreveu, escreveu, escreveu. Não levantava o olhar em nenhuma direção e eu evitava fixá-la, mas a acompanhava com o canto dos olhos.

Na última escrita, pela primeira vez se dirigiu ao *"querido diário"*.

Na última escrita, pela primeira vez me chamou de *"sora"*.

"Obrigada, [...] agora consegui falar para outra pessoa" (Diário da Catarina, 08/12/2015).

Na última escrita, pela primeira vez conseguiu se libertar.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

CHALHOUB, S. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 1990.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas**. [S.l.]: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva. 2008.

PERES, D. F. Z. **Diários pessoais na aula de Língua portuguesa: artesanato com a constituição da autoria e da**

intimidade. 2017. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação)
- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista,
Rio Claro/SP, 2017.

VIEIRA, A. (coord.). **Currículo do Estado de São Paulo:**
Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da
Educação. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

Garimpendo lições em investigações narrativas do vivido: entre linhas, textos, encontros...

Pamela Aparecida Cassão¹

Patrícia Cristina Rosalen²

Introdução

O presente trabalho traz como tema central o processo de, por meio da análise dos dados de uma pesquisa, “garimpar” lições aprendidas através da experiência do vivido. Escrever sobre o processo de pesquisa em uma investigação narrativa traz em si um grau de complexidade que se torna menos simples do que possa parecer. O ato de nos debruçarmos sobre materiais produzidos que possam dar visibilidade à beleza cotidiana que só quem está na escola consegue perceber e, a partir deles, traduzir em palavras a experiência, é movimento narrativo que exige do pesquisador um olhar indiciário para com o seu material de pesquisa. Envolver-se com cada parte do corpo documental da pesquisa, trazer como componente fundamental a memória do vivido, adiciona um tom de “quase intraduzibilidade” que as palavras parecem não dar conta de expressar.

Entretanto, nos propusemos a trabalhar com as possibilidades que as palavras nos permitem em nossa

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Professora da Educação Básica na Coordenadoria de Gestão Democrática e Transparência Educacional do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP.

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro. Professora da Educação Básica, na vice-direção da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP.

busca por expressar “nosso modo singular de fazer pesquisa” e é isso que tentaremos neste texto. Falaremos de lições aprendidas pelas experiências vividas que emergiram dos indícios que garimpamos nos dados de nossas pesquisas. Aprendizados “garimpados” no processo de fazer pesquisa, de analisar dados. No movimento de nos distanciarmos da experiência vivenciada e olharmos para os registros como um detetive “que descobre o autor do crime [...] baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p. 145).

Nesta perspectiva, constituímos algumas questões que nortearam este trabalho: qual o movimento realizado pelo pesquisador no processo de análise, que o permite extrair lições da experiência do vivido? Em que medida uma postura indiciária contribui para o processo de “garimpo” das lições elencadas nas pesquisas? Como se dá o processo de inventário dos dados da pesquisa, tendo como base a investigação narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015)? Qual a relação estabelecida entre o pesquisador e seus dados que permite a transposição da experiência do vivido para lições apresentadas na pesquisa? Existiu, em algum momento um esquema de análise, uma estrutura composta *a priori* para a análise dos dados das pesquisas apresentadas?

Quando se fala em processo de análise dos dados em uma pesquisa, pressupõe-se certa dinâmica de interpretação, fundamentada na metodologia escolhida pelo pesquisador. E aqui nos propomos a compartilhar uma forma “incomum” de nos relacionarmos com os dados de nossas pesquisas. Daí a importância de se investigar o movimento realizado por nós no “garimpo” das lições elencadas em nossos estudos, com o intuito de evidenciarmos a dimensão formativa presente em nossa maneira de fazer pesquisa.

Como base de fundamentação do processo que aqui queremos apresentar, traremos para nosso diálogo, as seguintes pesquisas: uma tese de doutorado intitulada “Trabalho de Parceria: Encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente”, e, uma dissertação de mestrado intitulada “Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da educação (PAEE): o cotidiano de uma escola polo”, de autoria da primeira e segunda autoras deste texto, respectivamente.

Para falarmos do processo de extrairmos lições do movimento indiciário da investigação narrativa, trazemos conosco alguns autores e suas contribuições no campo da pesquisa em Ciências Humanas: Lima, Geraldi e Geraldi (2015), Benjamin (1994), Larossa (2002) e Ginzburg (1989). Os referidos autores se dedicaram a estudar, dentre outras questões, aquelas que nos sensibilizam no tocante à “forma” de se compreender a vida e dela tirar lições para a posteridade.

Imbuídas do intuito de mostrar ao leitor nossos caminhos, pretendemos neste estudo, dizer sobre o movimento realizado em nossas pesquisas. Pesquisas em que os dados foram analisados a partir do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), para olharmos o vivido – registrado em documentos e nossa memória – e as lições que dele emergiram. Garimpamos e inventariamos nesse movimento.

Desta forma, nos propomos analisar, desde um novo lugar (de quem escreve sobre aquilo que já foi escrito), o nosso próprio processo de pesquisa, olhando especialmente para o nosso momento de análise dos dados, no qual trabalhamos com lições. Lições aprendidas com o outro, pela experiência do vivido e eternizadas através da pesquisa. Antecipamos que, quando nos propomos a narrar os achados de uma pesquisa qualitativa, precisamos encontrar meios – nem sempre habituais – de

organizar os dados e apresentá-los por meio de uma narrativa acadêmica.

Nossas experiências, nossas pesquisas: no inventário dos dados, o garimpo das lições

Como referenciado anteriormente, este artigo traz duas pesquisas acadêmicas: uma dissertação de mestrado (ROSALEN, 2019) e uma tese de doutorado (CASSÃO, 2019). Duas pesquisas com temas distintos, abordagens diferenciadas, tempos diversos, porém ambas convergem em sua metodologia.

As referidas pesquisas se utilizaram da investigação narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) como perspectiva metodológica de seus estudos. Ao trabalhar com as narrativas de experiências do vivido, destacamos os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 10) que apontam que “havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão”.

Desse modo, as duas pesquisas citadas anteriormente trazem narrativas que derivam de um acontecimento *vivencial* e não *experimental*, ou seja, a partir de nossas experiências surgiu a vontade de pesquisar.

Na tese de Cassão (2019), é a partir da experiência de compartilhar o fazer docente em sala de aula da autora, professora de uma escola pública de Ensino Fundamental, com duas bolsistas do Programa Núcleo de Ensino (Pró-reitoria de Graduação/UNESP)³ no ano de 2014 que surge a vontade de pesquisar acerca das contribuições para a formação docente (inicial e continuada) possibilitada a

³ Trata-se de um Programa que teve início no ano de 1987 como uma proposta de aproximar universidade, escolas públicas e sociedade com a intencionalidade de trabalhar e refletir acerca dos problemas sociais.

partir do encontro entre professora e bolsistas em sala de aula.

Na dissertação de Rosalen (2019) o intuito principal da pesquisadora era dar visibilidade às experiências de trabalho em parceria e/ou ensino colaborativo no cotidiano com alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)⁴ em uma escola com história de práticas pedagógicas relevantes, consideradas positivas para o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, sendo a autora vice-diretora da referida escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Acerca da especificidade da pesquisa narrativa de experiências do vivido, Lima, Geraldí e Geraldí, (2015) afirmam que

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, *debruçando-se sobre o seu próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência vivida não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 11, destaques nossos).

Por tomar como objeto empírico as vivências pessoais do sujeito (nesse caso nossas experiências docentes e de gestão escolar), há muito de autobiografia nas narrativas de experiências do vivido. Entretanto, o que importa aqui não é o todo de sua história, mas uma lição extraída a partir

⁴ Alunos público-alvo da educação especial (PAEE) são aqueles caracterizados pela presença de “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p. 20).

da experiência vivenciada, “lição aqui entendida a partir de uma perspectiva benjaminiana, como uma espécie de conselho” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 11).

Concordamos com Benjamin quando considera que “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994, p. 200), por isso, optamos por “contar nossas histórias, narrar nossas experiências”, pois “os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Para contar sobre os caminhos que seguimos, optamos por falar das lições, pois as lições aprendidas no processo de uma pesquisa narrativa estão ligadas aos caminhos que percorremos, as trilhas traçadas, a maneira como vamos registrando as “muitas observações, colecionando histórias, dedicando-se a perscrutar indícios, encontrar marcas, a ‘ler os sinais’” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 23). “Ler os sinais” implica em um “cuidado-cuidadoso” sobre o que vemos, vivemos e escreveremos.

Podemos considerar que os apontamentos de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), acerca da pesquisa narrativa de experiências do vivido, já indiciam um dos elementos que *constituem o movimento realizado pelo pesquisador no processo de análise de seus dados, movimento esse que permite extrair lições da experiência vivida.*

A perspectiva de pesquisa narrativa que assumimos, concebe que “o conhecimento singular corresponde à verdade que não se generaliza (*pravda*), mas da qual se extraem conselhos ou lições” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 33). *Pravda* diz respeito ao acontecimento particular, singular inscrito naquele momento, naquela

relação em que se deu a pesquisa, não busca a verdade no sentido rígido, fechado, nem a objetividade e neutralidade.

A veracidade é o dever do pensamento, e a tarefa do pesquisador é obrigar-se a persegui-la, mesmo sabendo da impossibilidade de alcançá-la em sua plenitude. *O compromisso do pesquisador é com a densidade e a profundidade do que é possível ser revelado com a pesquisa, e para dar conta dessa tarefa é necessária a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa como coautores na incessante busca de sentidos para a condição humana (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 121, destaques nossos).*

Na dissertação de Rosalen (2019) é usada a expressão “desassossego” para exprimir o cuidado que devemos ter ao entrar na escola.

[...] escrever esse texto me causa desassossego. Desassossego pela responsabilidade que assumimos quando fazemos uma pesquisa onde o outro é respeitado, se permite ver, se conhecer... *O cuidado que devemos ter ao descrever uma situação, um contexto, os sujeitos com os quais interagimos na pesquisa, para não causar uma impressão errada, ter bom senso e discernimento para trazer acontecimentos vividos e não criar ou manipular situações (ROSALEN, 2019, p. 97, destaques nossos).*

Ao entrar na escola o pesquisador deve estar atento aos acontecimentos, mas da forma como habitual – e infelizmente, muitas vezes, negativamente – vemos que há o intuito de fazer apontamentos sobre o que não está bom, o que deve melhorar, o que não mais deve ser feito... sem a possibilidade que a pesquisa permite propondo, auxiliando, refletindo para melhoria daquele contexto.

Estar na escola é extremamente importante. Fazer parte da escola e dela falar é muito sério, pois escola é lugar de encanto! “Encanto no sentido de dar-se o direito de maravilhar-se, de fascinar-se, lugar de impressionar favoravelmente...” (ROSALEN, 2019, p. 96). Não

concebemos a pesquisa como sendo algo que entra no universo escolar para fazer apontamentos negativos que não são capazes de auxiliar na construção de espaços, convivências e aprendizagens melhores.

Nesse sentido, “[...] é preciso que o pesquisador assuma a responsabilidade de sua posição singular, ou seja, assuma a exotopia constitutiva das pessoas” (KRAMER, 2003, p. 24). Pois, o lugar que ocupamos como pesquisadoras é marcado por uma experiência singular, única e irrepetível no encontro com o outro. O que buscamos, em consonância com Jobim e Souza, Porto e Albuquerque (2012, p. 114) é “produzir textos que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida”.

Aqui elencamos um indício acerca da *relação estabelecida entre o pesquisador e seus dados ao transpor a experiência do vivido para lições apresentadas ao final do processo de escrita*. Os dados trazem consigo as vozes dos sujeitos que construíram a pesquisa, que vivenciaram os acontecimentos. Quando o pesquisador se debruça sobre o corpo documental da pesquisa, ele, nostalgicamente, se reencontra com sujeitos da experiência, e por isso a relação dele com seus dados, na pesquisa das Ciências Humanas, é uma correlação entre sujeitos.

Ao dar visibilidade às situações e acontecimentos vividos, através da escrita, cabe ao pesquisador cuidar para não acentuar ou minimizar particularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa para atender às próprias inquietações ou “comprovar hipóteses” previamente definidas, pois

O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular. A experiência lida com as idiosincrasias do mundo e vale-se para isso da força da tradição,

não sendo possível de ser “comprovada cientificamente” pela sua própria natureza (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 22).

A responsabilidade que assumimos como participantes dos processos estudados é condição para que as pesquisadoras mostrassem possibilidades efetivas e verdadeiras – com suas dificuldades, entraves, facilidades e felicidades – de atuação junto aos alunos PAEE (no caso da dissertação) e da potencialidade formativa (no caso da tese).

No encontro com o outro reside a alteridade e o dialogismo; alteridade que “comporta o estranhamento e o pertencimento” àquele espaço. No encontro com o outro, podemos nos conhecer, reconhecer nossos valores, princípios, concepções...

Encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida (JOBIM e SOUZA; PORTO e ALBUQUERQUE, 2012, p. 116).

É por isso que devemos nos atentar à forma como expressamos nossas interpretações, pois não podemos esquecer qual a finalidade de entrarmos na escola, inclusive refletir o modo como fazemos isso... para tomar decisões. Decisões que, para Rosalen (2019)

[...] não podem ser grosseiras, mas devem relevar as pessoas com as quais convivemos e os benefícios que nossos escritos podem trazer para elas e para o lugar que ocupam (ROSALEN, 2019, p. 98).

Com tais preocupações, a tese de Cassão (2019) trata da potencialidade formativa por meio do trabalho de parceria em sala de aula. Ao narrar a experiência formativa de uma professora em exercício com duas bolsistas,

discentes do curso da Pedagogia, a pesquisa trouxe a singularidade das lições aprendidas no trabalho em conjunto, na partilha do fazer pedagógico, na relação com os alunos e demais sujeitos da escola.

Constituiu-se em uma narrativa sobre o trabalho docente analisado pelo olhar do trabalho de parceria. Foi um trabalho de parceria que ousou formar e transformar a professora e pesquisadora além dos demais sujeitos envolvidos na pesquisa. Por meio da experiência, tomando como ponto de partida a formação dada na alteridade.

No processo de escrita da tese, mais precisamente durante as análises dos dados⁵, emergiu um inventário das lições aprendidas por meio de um trabalho de parceria realizado em sala de aula. O processo de análise se constituiu em duas etapas distintas: a construção do “Caderno de partituras do trabalho docente” e a escrita do “Diário da pesquisadora”.

Sobre o “Caderno de partituras” é possível descrevê-lo como uma obra a partir de diversos elementos – uma bricolagem. Como explicitado na referida tese:

Um caderno onde reside um compilado de elementos, derivados dos registros originais, que me auxiliaram nas análises dos dados da presente pesquisa. A minha “joia maior”, onde busquei em cada experiência um aprendizado, uma lição. Em cada registro, uma memória, uma lembrança, um reviver do meu trabalho com Manoela e Charlotte. Em cada foto, em cada palavra, escrita por elas ou por mim, busquei pontos de convergência tanto daquilo

⁵ Fizeram parte do corpo documental da pesquisa: o caderno de pesquisadora; relatórios semanais das bolsistas (prática de escrita de caráter descritivo e reflexivo, tarefa que fez parte da inserção das licenciandas na escola); os diários de bordo (prática de escrita semanal reportada à coordenação escolar); os cadernos de diálogos (escritas entre professora e as bolsistas como forma de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas no cotidiano da escola) e as cartas destinadas à professora, escritas pelas bolsistas.

que se afirmava ou diferenciava. E compus a minha “trilha sonora”. Encaixei aqui, recortei ali. Coloquei experiências singulares em diálogo (CASSÃO, 2019, p. 29).

O “Caderno de partituras” foi a maneira encontrada para colocar em diálogo registros distintos, feitos por sujeitos diferentes, em tempos singulares. Como descrito na tese:

Me lembro de ter disposto todos os cadernos, relatórios e registros no chão da minha sala. Olhei-os pela última vez em sua concretude. Eu tinha tomado uma decisão: eu iria retalhá-los. Para depois juntá-los. Pegar um mesmo evento, uma mesma aula e buscar nos registros, o que escreveu Manoela ou Charlotte em seu relatório, o que eu escrevi como professora no diário de bordo, o que eu escrevi como pesquisadora sobre esse dia, e de que forma nós dialogávamos sobre esse mesmo dia em nosso “caderno de diálogos”. Para além disso, também fui olhar nas cartas, se havia referência a esse dia. Se sim, de que forma foi dado o acabamento à experiência por meio da carta, pensando a mesma em sua dimensão estética (CASSÃO, 2019, p. 31).

Após ter construído o “Caderno de partituras” era preciso, no momento da escrita, traduzir todo o movimento constituído no caderno para a tese. Foi então que surgiu a ideia de apresentar os dados utilizando um gênero textual diferente, um gênero que aproximasse o leitor da experiência de leitura contida no “Caderno de partituras”. Assim surgiu o “Diário da pesquisadora”. E como explanado na tese:

Eu queria que o leitor sentisse, ao ler, que está a ler um diário. Que sentisse o cheiro do papel de um diário, que mergulhasse em imagens e cores distintas de uma folha branca. Eu queria que o leitor “pegasse a minha mão” e junto comigo viajasse por entre as páginas do diário, sentindo viva a presença das palavras que escolhi para compor o “Caderno de partituras”. Eu queria que o leitor compreendesse, ao ler o meu diário, que o que eu apresento ali não estava assim em sua concretude enquanto registro inicial. Que o

que trago na escrita do diário é resultado de um movimento complexo, árduo, trabalhoso, realizado por mim, indiciário e investigativo, que colocou em diálogo escritos distintos, feitos em momentos diferentes por pessoas singulares, mas que guardavam em si pontos de semelhança e de distanciamento, de conflito, de esperança (CASSÃO, 2019, p. 34).

A partir do exposto, é possível perceber novamente o movimento realizado pelo pesquisador no processo de análise, processo esse que torna possível o movimento de “garimpo” sobre os dados e deles extrair lições da experiência do vivido. Fica exposto também, durante a construção do “Caderno de partituras” a postura indiciária do pesquisador frente ao seu material de pesquisa, recortando, colando, juntando, fazendo os registros dialogarem. Isso contribui para o processo de “garimpo” das lições elencadas nas pesquisas.

Percebe-se também, como se dá o processo de inventário dos dados da pesquisa: em posse de todo o corpo documental, o pesquisador seleciona, em cada registro, aquilo que ele considera ser relevante para apresentar ao leitor a experiência vivenciada. O que queremos aqui destacar é a forma como realizamos esse movimento: nos desprendendo de métodos mais rígidos de análise e nos assumindo como garimpeiras que buscam suas pedras preciosas em meio às rochas sólidas.

Em nossas escritas, trazemos a tona questões que nos são muito valiosas, tão valiosas quanto os achados, as preciosidades que encontramos no processo de garimpagem.

[...] as preciosidades de um garimpo não são encontradas por acaso ou por pura sorte, mas sim como consequência de um trabalho árduo, diuturnamente cheio de sacrifícios, suor, paciência, insistência, estudo e reflexão.

Num garimpo encontramos pessoas que não medem esforços para encontrar pedras e/ou metais preciosos que são submetidos à

análise técnica e, após verificações, há a emissão de um parecer (ROSALEN, 2019, p. 189).

A intenção, durante a pesquisa, ao “emitir um parecer gemológico”⁶ (ROSALEN, 2019), foi mostrar as lições aprendidas, as trilhas percorridas, as histórias colecionadas, os indícios percebidos e as marcas que permitiram “ler os sinais” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 23).

Durante o processo de pesquisa da dissertação (ROSALEN, 2019), houve a iniciativa de ler os Diários de Bordo dispostos, sem nada de específico a buscar. Destacamos aqui, o movimento de releitura, na tentativa de buscar algumas convergências entre as preocupações, limitações, felicidades do trabalho cotidiano com alunos público-alvo da educação especial (PAEE).

Ainda sobre a referida pesquisa, o garimpo dos dados se deu usando como instrumento um simples clips – material escolar comum que permitiu demarcar e organizar o que utilizar na pesquisa. Ler, minuciosamente, cada palavra grafada nos Diários de Bordo, permitiu o ato de enxergar entrelinhas que compunham o contexto narrado. Como afirma Rosalen (2019)

Garimpo, aqui, significa procurar meticulosamente indícios que, como a própria palavra nos diz, nos indicam os caminhos percorridos pelas pessoas que estiveram no trabalho cotidiano com os alunos PAEE; indícios que nem sempre são claros, estão expostos, visíveis, inscritos no papel... (ROSALEN, 2019, p. 107).

Consideramos assim que o *processo de inventariar os dados e por meio deles garimpar as lições acontece no momento de análise dos dados*. Para nós, a percepção de

⁶ De acordo com Rosalen (2019, p. 191), é um documento que “se destina a informar o interessado que a pedra preciosa adquirida é genuína, de valor inestimável e pode ser comercializada [...] como forma de garantia da aquisição”.

quais foram essas lições e em que momento elas se constituíram aconteceu quando nos debruçamos sobre os dados de nossas pesquisas. Adotamos nesse momento, uma postura indiciária de fazer pesquisa na qual vamos selecionando o contexto (por meio dos registros) e garimpando as lições que ali se encontram.

Do inventário dos dados ao garimpo das lições

Evidenciamos no presente artigo, que nossa postura frente a uma pesquisa narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) não prevê esquemas ou estruturas de análises estabelecidas *a priori*, nas nossas pesquisas fomos criando “táticas de investigação”, ou seja, formas de encontrar em nossos dados aprendizados. Conforme aponta Lima, Geraldi e Geraldi (2015)

[...] uma boa narrativa apresenta semelhanças, pontos de aproximação com a vida de quem a escuta. São as convergências das histórias que as fazem verossímeis (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 14).

Em relação às “táticas de investigação” Chaluh (2008) traz uma reflexão sobre dois conceitos presentes na obra de Michel de Certeau (2002): estratégia e tática. Segundo a autora, no conceito de estratégia cabe o privilégio das relações espaciais, são ações com um lugar de poder consolidado (a universidade, por exemplo) e, por isso criam lugares teóricos - sistemas e discursos totalizantes - “que permitem articular um conjunto de lugares físicos nos quais as forças se distribuem” (CHALUH, 2008, p. 68).

Em contrapartida, tática é algo que se revela enquanto uma ação calculada que “é determinada pela ausência de um próprio. A tática precisa do tempo, a tática vigia para

‘captar no voo’ algumas possibilidades de ganho” (CHALUH, 2008, p. 68). Segundo a autora,

A tática não tem outro lugar senão o do outro. Ela opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas [...] Assim, a tática apresenta-se sem lugar próprio, sendo um não-lugar, com uma visão que não é globalizante, a tática aparece cega e perspicaz, ficando no corpo a corpo e sem distância... (CHALUH, 2008, p. 69).

Chaluh (2008) se apropriou do conceito de tática como os modos singulares que criou como pesquisadora ao desenvolver uma pesquisa *na* e *com* a escola, na concretude da vida. Aqui, esse conceito nos inspira para explanarmos nosso modo de garimpar nossos dados, não fixando um lugar de partida nem prevendo resultados. Nossas “táticas de investigação” se constroem no movimento de relação com o outro, presente nos registros com os quais trabalhamos em ambas as pesquisas.

Como já dito anteriormente, tanto a construção do “Caderno de Partituras” como o “Diário da pesquisadora” (CASSÃO, 2019) quanto os Pareceres Gemológicos (ROSALEN, 2019) foram formas de apresentarmos nossas experiências de uma maneira que nos permitiu garimpar lições por meio do inventário dos registros que possuíamos. A transposição da experiência para a produção escrita perpassa pelo trabalho com as palavras na narrativa. Em nossas pesquisas, a palavra foi vista para além do signo impresso: a palavra escrita e a palavra dita aparecem como um elemento para desencadear a reflexão.

Em nossos estudos, não buscamos comprovar hipóteses estanques, mas sim procuramos compreender os “fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico” (FREITAS, 2003, p. 27).

Como explanado anteriormente, a escrita da experiência nos leva a fazer escolhas sobre o que usaremos para dar visibilidade ao vivido. Escolhas que não seguem modelos, formas pré-determinadas. São escolhas que emergem em um processo de inventário dos dados dispostos. E a partir deles, passamos a garimpar, a buscar indícios que nos revelassem as lições constituídas na experiência.

Escrever sobre processos de formação é um movimento de resgate. É como se o pesquisador ali se postasse como um garimpeiro que, em meio às rochas de seus registros e memórias, buscasse aquelas que são valiosas por trazerem consigo um aconselhamento, uma lição. Esse movimento traz também um tom de estudo arqueológico pelo qual buscamos, em meio a tantas lembranças, elementos que estabelecem relação com o tema das nossas pesquisas. Temos a sensação de que escavamos por entrelinhas, por entre memórias, experiências, lugares, pessoas, documentos, registros.

É importante dizer que ao inventariar os dados de uma pesquisa e postar-se como um garimpeiro em busca de preciosidades ali escondidas, nós encontramos novamente um outro “eu”, residente no passado e por isso já não presente, mas ainda vivo. É um regressar a si próprio. Uma viagem no tempo para escarafunchar, desempoeirar lembranças e delas extrair lições. Como aponta Cassão (2019), a escrita de sua própria experiência de formação

[...] é um mergulho profundo em águas turvas. É muitas vezes, uma escrita de si para si. É imbricar-se por passagens não previamente delimitadas. É uma escrita que ousa desviar os caminhos, que sem querer (querendo?) surpreende (CASSÃO, 2019, p. 112).

Tal movimento surpreende, pois utiliza “táticas de investigação” não convencionais no campo da pesquisa, e

ainda assim mantém seu grau de verdade e verossimilhança (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Pois bem, apresentamos a postura indiciária de se fazer pesquisa; o processo criativo de inventariar os dados; o movimento de garimpo em busca das lições contidas nos registros da experiência do vivido. A partir de agora trataremos quais foram as lições garimpadas em nossos estudos. Nossa forma singular de apresentar a dimensão formativa presente em nossas pesquisas e a produção de sentidos por elas possibilitadas.

Um pouco das nossas lições

Na tese de Cassão (2019) a questão central da pesquisa residiu em investigar quais as contribuições que uma proposta de trabalho pedagógico (com crianças na sala de aula) desenvolvida por graduandas e professora em exercício podem trazer para a formação e constituição docentes. Como referido anteriormente, a pesquisa nasceu na experiência formativa entre professora e bolsista juntas, compartilhando o fazer docente em sala de aula.

Foram três anos de compartilhar o trabalho pedagógico, três anos nos quais produzimos diversos materiais que, posteriormente foram considerados para inventariar os materiais de que dispunha: diários de bordo da docente; relatório das bolsistas; cadernos que elas utilizavam para se corresponderem fora do contexto da escola; cartas das bolsistas escritas à docente ao final de cada ano.

As lições da referida pesquisa emergiram por meio do “Diário da pesquisadora” que, por sua vez, foi criado a partir do “Caderno de partituras”. Ao observar as lições encontradas, estas foram pensadas como princípios fundamentais para o trabalho de parceria na prática docente: os encontros, as palavras, os tempos e a experiência.

Sobre os encontros: o princípio que sustenta esse movimento do “eu ao outro” e do “outro a mim”. Encontro de professora com sua profissão, com seus alunos, com as bolsistas. Uma experiência formativa é também um encontro de experiências singulares. Segundo Bubnova (2011) “o ato sempre será um encontro com o outro, encontro baseado em uma responsabilidade específica que a relação com o outro produz” (BUBNOVA, 2011, p. 272).

Sobre as palavras: palavras ditas, escritas, rascunhadas e até silenciadas. Ponzio (2010) diz que “cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia” (p. 37). Para o autor, a minha palavra (dita, escrita, concebida) “é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz” (PONZIO, 2010, p. 37). Anteriormente já sinalizamos nossa preocupação enquanto pesquisadoras, com o uso das palavras no processo de escrita. Palavras minhas, alheias, minhas alheias palavras (BAKHTIN, 2003).

Sobre os tempos: toda experiência é um recorte no tempo da vida de cada sujeito. Tempo da pesquisa, tempo da análise, tempo da escrita. Tempos plurais. Nossos próprios tempos. Ranghetti (2004) observa o tempo que habita o espaço do “pós acontecimento”. O ato de refletir sobre o tempo. Para a autora “reler o vivido, o analisado e o refletido, após um tempo de distanciamento, novas aprendizagens e descobertas se apresentam” (RANGHETTI, 2004, p. 02).

Sobre a experiência: experiência... palavra da qual tanto temos falado em todo o processo de escrita do presente artigo. A experiência vivida, a experiência compartilhada, registrada, traduzida, ressignificada. Larrosa (2002) diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Na dissertação, Rosalen (2019), buscou compreender o que fundamentava o trabalho pedagógico com alunos PAEE numa escola verdadeiramente inclusiva. Encontrou uma escola em que acontece “trabalho comprometido, humildade, comunicação efetiva, respeito, diálogo, olhar...” (ROSALEN, 2019, p. 174).

As professoras, agentes educacionais e gestores que estiveram envolvidos no processo de escolarização dos alunos participantes da pesquisa, junto aos seus responsáveis, reconheceram que

[...] não existe uma única possibilidade de trabalho com eles, pois eles (os alunos) estão num constante movimento pela busca por se firmarem como seres singulares, com diferenças e semelhanças como qualquer outro aluno que a escola possa ter (ROSALEN, 2019, p. 174).

O trabalho comprometido ficou muito evidente quando os adultos se mobilizaram, em prol do aluno PAEE, para oferecer atividades, recursos, materiais e metodologias diferenciadas que atendessem às características, necessidades, limitações e potencialidades do aluno PAEE. A literatura atual em educação especial preconiza que a prática pedagógica seja elaborada tendo base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como forma de melhorar o ensino para todos. Todavia, na pesquisa, a lição aprendida é que foi a presença de determinado aluno com deficiência que qualificou o ensino para aquela turma.

O respeito às características e necessidades dos alunos PAEE e suas necessidades, através da introdução de recurso da Tecnologia Assistiva⁷ – sejam recursos de alta

⁷ Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldades. É considerada

complexidade ou confeccionados com materiais recicláveis, por exemplo – possibilita a participação dos mesmos em todas as atividades propostas com autonomia e independência.

A elaboração dos referidos recursos, bem como a adaptação de outros já existentes no universo escolar, favoreceu a aprendizagem dos demais alunos da classe por inserir materiais atrativos, com dimensões ampliadas, cores vibrantes, texturas variadas... na sala de aula.

Todavia, vale ressaltar que somente a inserção de recursos de Tecnologia Assistiva não garante aprendizagem. É o compromisso assumido pelos adultos – seja professor ou agente educacional – que fez a diferença no cotidiano, buscando a melhor forma de dar acesso aos conhecimentos definidos como importantes para aquela etapa ou ano de matrícula do aluno PAEE (ROSALEN, 2019, p. 194).

Como já referido, a pesquisadora foi vice-diretora na escola onde a pesquisa de Mestrado se desenvolveu e entre as lições aprendidas deixou em evidência a importância de a equipe gestora participar, ativamente, do processo de inclusão em sua totalidade. A equipe gestora que apoiou a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todo processo de formação continuada, em serviço, dos profissionais na escola permitiu que toda a equipe

[...] assumisse o compromisso sem o habitual medo de ‘não dar conta’ porque sabia que teria o apoio necessário para se fortalecer e caminhar em busca da aprendizagem dos alunos PAEE (ROSALEN, 2019, p. 195).

Tecnologia Assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (BRASIL, 2008, p. 26-27).

Segundo a mesma autora,

O grupo gestor, além de oferecer condições para, deve participar ativamente do processo formativo de toda equipe da escola, preparar os ambientes e espaços em que ele – o processo formativo – acontecerá e acompanhar as práticas que acontecem no cotidiano escolar sem se isentar do envolvimento de assumir suas responsabilidades no acompanhamento pedagógico dos alunos (ROSALEN, 2019, p. 199).

A formação inicial específica na área da Educação Especial habilitou a professora do AEE para atuar de uma forma diferenciada em termos da capacidade de lidar com as diferentes deficiências presentes no universo escolar. O prazer pelo estudo e a busca de aperfeiçoamento em seu fazer cotidiano foram tornando a professora do AEE alguém mais do que especial para aquele contexto educacional; alguém que tornou a escola verdadeiramente inclusiva.

Esse compromisso com a inclusão efetiva dos alunos PAEE foi vivenciado em situações que a escola – amparada pela experiência da vice-diretora/pesquisadora na Coordenação da Educação Especial junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) da Secretaria Municipal da Educação (SME) – buscou caminhos

[...] “alternativos” para a escolarização de alunos PAEE que fossem os mais adequados às suas necessidades e peculiaridades. Permitir que o Homem de Ferro e a Branca de Neve frequentassem o último ano da Educação Infantil (Infantil II) e do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (5º ano), respectivamente, foi uma decisão tomada em conjunto pelos professores, agentes educacionais, famílias e profissionais da saúde com o intuito de oportunizar mais tempo de aprendizagem para os referidos alunos (ROSALEN, 2019, p. 197).

Do mesmo modo, a pesquisa da experiência vivida mostrou que alunos com deficiência têm necessidades

diferenciadas e, em alguns casos, precisam de atendimento em “ambiente preservado, como o domicílio ou as escolas especiais, por exemplo, o que não implica ‘abrir mão’ das concepções de educação inclusiva” (ROSALEN, 2019, p. 198).

Assim como na pesquisa acima citada, consideramos a experiência um elemento chave no processo de inventariar os dados de um estudo e deles extrair/garimpar lições. Pois lições são para nós frutos do semear de uma experiência formativa.

Experiências registradas em diferentes suportes, de diferentes modos, por diferentes sujeitos... Registros de todas as formas de acolhimento aos alunos e das estagiárias, dos momentos que ganharam visibilidade na dissertação e na tese, foi um cuidado com documentos de extrema importância que puderam dar visibilidade ao trabalho realizado na escola por assumirem a importante tarefa de auxiliar no processo de reflexão sobre a prática cotidiana.

Consideramos complexo nosso processo de pesquisar de maneira indiciária, de nos propor a realizar um inventário dos dados, trazendo cada excerto singular e distinto para um diálogo com outros elementos também singulares em sua origem e garimparamos aprendizados, conselhos, lições por meio de uma leitura minuciosa e dedicada do que se fez evidente em nosso inventário.

Igualmente, consideramos complexo o ato de traduzir nosso modo singular de buscar lições em nossas pesquisas também singulares. Por isso buscamos aqui tecer uma narrativa sobre o processo que nos levou ao garimpo das lições em nossas pesquisas. Sinalizamos que o movimento realizado pelo pesquisador no processo de análise é uma postura investigativa no sentido mais literal da palavra. É procurar para além do que está escrito e até do que foi compreendido nas primeiras interpretações. É inventariar

todo o seu acervo, trazendo o que as vozes dos sujeitos evidenciam.

É compreender que enquanto sujeito da experiência você vivenciou cada uma das lições, no emaranhado do tempo/espço do ato vivido, mas que no momento de análise você precisa “re-conhecer” (no sentido de conhecer novamente) estas lições, para que elas possam evidenciar o quanto aquele evento foi significativo para a sua constituição (profissional, pessoal). Como apontam Lima, Geraldi e Geraldi (2015)

Assim, entendemos que a pesquisa nas ciências humanas enquanto ciência do singular nos oferece em vez de regras ou prescrições gerais, lições que iluminam o passado e apontam caminhos de futuro (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 29).

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva na Escola: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. Instituto de Tecnologia Social. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2008.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 6, n. 1, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a16.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente.** 2019. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2019.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola.** 2008. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOBIM e SOUZA, S.; PORTO e ALBUQUERQUE, E. D. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/o8.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

RANGHETTI, D. S. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação da ação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 01, n. 03, p. 1-14, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ibepes.org.br/index.php/reped/article/view/500/389>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ROSALEN, P. C. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo**. 2019. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2019.

Narrativa do vivido: potencializando minha formação

Luciane Aparecida de Oliveira¹

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Walter Benjamin).

O trabalho que aqui apresento trata de um recorte da minha dissertação (OLIVEIRA, 2016), que teve início antes mesmo do ingresso ao Mestrado, quando parei e passei a olhar para mim mesma, para o espaço em que ocupava enquanto Coordenadora Pedagógica (CP)², lugar que gerou inúmeras dúvidas e inquietações em relação às minhas atribuições e meu processo de formação. Este incômodo que percorreu meu pensamento foi o motivador para o repensar do meu papel de formadora, e nesse sentido me propus a desenvolver uma pesquisa que tivesse como foco

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Vice-Diretora de escola na Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP.

² O Coordenador Pedagógico (CP) vinculado ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico é responsável pelo desenvolvimento do Plano de Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, promove cursos de formação continuada, oferece apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da Proposta Pedagógica da escola, na elaboração de ações que possibilitem o sucesso na aprendizagem dos alunos e subsidia o trabalho do Professor-Coordenador.

minha atuação junto ao CAP – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, bem como a relação que estabeleci com os Professores Coordenadores (PC)³ no que diz respeito ao processo de formação dos mesmos.

No percurso de minha formação inicial, em específico nas disciplinas do curso de Pedagogia, sempre ouvia os professores dizendo sobre tornar-nos professores pesquisadores, ou seja, que nossas práticas nas escolas deveriam estar voltadas para a pesquisa, para a investigação. Compreendia o significado e a importância de realizar pesquisa, mas posso dizer que não vivenciava o momento. Quando estamos em sala de aula, nosso olhar está voltado para o turbilhão de acontecimentos que ali experienciamos, para além do que foi planejado e tal ritmo limita nosso olhar em relação à nossa prática enquanto pesquisadores.

Hoje, me deparo pensando na constituição desta professora que fui e que sou e penso que, mesmo convivendo com este delicado equilíbrio entre decisões burocráticas e práticas pedagógicas, assumi uma postura investigativa. Enquanto professora, assumi essa postura, em específico quando um aluno não aprendia. Posso dizer que esta mesma postura esteve presente quando passei a olhar para minha atuação enquanto CP investigando minha própria prática.

Na tentativa de querer melhor compreender meu lugar de CP como formadora, decidi desenvolver uma pesquisa que tivesse como foco minha própria experiência como CP.

³ Professor eleito pela Equipe Docente e Gestora que, afastado de seu cargo, exerce a função de professor coordenador na escola, desenvolvendo as seguintes ações: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional.

Assim, fui sujeito da minha própria pesquisa durante o Mestrado. Na esteira do pensamento bakhtiniano, eu diria que fui uma mistura de sujeitos: o eu – na condição de professora; o eu – enquanto formadora; o eu – ocupando a função de CP; o eu – atuando como pesquisadora; o eu – aprendendo com o outro; o eu – sujeito participante da pesquisa. Bakhtin (2003) me fez compreender que em cada atuação deste meu “eu”, ressurgia um autor, ora um autor pessoa, ora um autor narrador e, ainda, um personagem.

Compreendi que, ao fazer pesquisa narrativa eu me encontro comigo mesma, olhando-me de um lugar de fora, e através da interlocução com os outros, foi possível que o “eu” narrador, olhasse para o “eu” personagem, sendo que este movimento me permitiu ver coisas que não conseguia enxergar em outros momentos.

Ocupando o lugar de Coordenadora Pedagógica, decidi desenvolver uma pesquisa que trouxesse minha experiência junto com esses profissionais. Foi uma pesquisa onde estive totalmente envolvida, pois enquanto CP atuava juntamente com as professoras coordenadoras. No entanto, não me reconhecia enquanto formadora dos professores coordenadores, pois meu olhar estava voltado apenas para o desempenho das funções do PC: compreendi que, para além do olhar para os trabalhos dos outros (os PCs), era necessário um outro movimento, um olhar para o que eu não realizava com os PCs e que, no meu compreender, era a não constituição de espaços de formação. Dessa forma, decidi constituir o Grupo de Estudos, que foi – e é – a maneira de possibilitar encontros de formação com os PCs, o que me levou a ocupar o lugar enquanto formadora e estabelecer diálogos entre os “eus” acima apresentados. Chamei de Grupo de Estudos os encontros de formação sob minha coordenação (CP) em que participaram Professores Coordenadores (PC) das

escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Claro, no período entre 2014 e 2015.

A perspectiva teórico-metodológica assumida foi a pesquisa narrativa na concepção de Lima, Geraldi e Geraldi (2015) que toma como referência a narrativa de experiência do vivido, pois

[...] havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 27).

Nessa perspectiva, o pesquisador, no caso, a Coordenadora Pedagógica, enquanto sujeito da pesquisa, narrou acontecimentos vividos a partir dos quais foi possível extrair lições (BENJAMIN, 1985) estas apresentadas enquanto conhecimentos produzidos *a posteriori*, a partir do próprio vivido e narrado. Como essa perspectiva reflete sobre o fato ocorrido, ela contribui tanto para a formação profissional de quem narra sua experiência quanto para a constituição desse sujeito enquanto pesquisador. Ainda segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 27), essa perspectiva oportuniza que o sujeito/objeto – o pesquisador – tenha aprendizagens já que “aprende a pesquisar no processo e pesquisando aprende mais sobre o exercício de sua profissão de professor e sobre sua própria vida”.

Assumir a pesquisa narrativa em Educação, tem implicações para pensar no tipo de diálogo que estabelecemos com as escolas. Muitas vezes as pesquisas em Educação são caracterizadas por falar sobre a escola em vez de falar com ela, e a partir dela. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015) há mais de duas décadas tem se utilizado do recurso das narrativas na formação docente em pesquisa, sendo que no Brasil, Nóvoa (1992, 1999) foi o

precursor, e sua utilização decorre pela insatisfação com as produções no campo da Educação que se caracterizam por falar sobre a escola em vez de falar com ela, e a partir dela.

Ao assumir a pesquisa narrativa compactuamos com a ideia de compartilhar histórias nas quais o sujeito pesquisador está envolvido com os outros. No meu caso, conto histórias dos encontros de formação ocorridos no Grupo de Estudo em que eu, enquanto Coordenadora Pedagógica, estive com os Professores Coordenadores, em interlocução, pensando nas nossas ações no grupo e que, problematizava a educação na escola onde cada um estava inserido. O entendimento para esse *com* os professores e com a escola implica pensar que aqueles que falavam dos professores e da escola eram os sujeitos que estão envolvidos cotidianamente com a escola, com professores e alunos, sendo assim, falávamos a partir das experiências tidas com todos aqueles que fazem a escola no dia a dia. Desta forma estar com a escola perpassa pela ideia de coletividade, sendo esta a proposição da pesquisa, estar com o grupo (CHALUH, 2008).

Hoje, olhando para o processo formativo que desenvolvi naquela época, me deparo com a certeza de que no decorrer dos encontros com o Grupo, estive dialogando com Professores Coordenadores, com os professores das escolas (através das escritas produzidas por eles e trazidas para os encontros no Grupo pelos Professores Coordenadores) e com a Coordenadora Pedagógica (comigo mesma), pensando no trabalho que foi e é realizado com a escola.

Por que enfatizei a ideia do *com*? Existe uma forte crença de quanto mais distante o pesquisador se mantiver da pesquisa, quanto menos ele se envolver com a realidade da pesquisa, maior será a confiabilidade nos resultados. No entanto, tal cuidado tem produzido o que os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015) dizem se aproximar de uma

caricatura, pois os sujeitos cada vez menos se reconhecem na pesquisa, no que se refere às suas práticas, seus saberes e fazeres. Pelo fato de existir certo teor de rigorosidade teórico-metodológico, em que o pesquisador deve manter-se distante, neutro do objeto pesquisado evitando assim o encontro de palavras e contrapalavras, as conclusões produzidas por estas pesquisas, as quais não tratam de experiências do vivido, são autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e preservar práticas. Com isso, acredita-se que os dados produzidos são mais válidos, pois entende-se que o pesquisador é neutro, já que ele não esteve implicado na pesquisa. No entanto, o perfil dessas pesquisas não contempla definitivamente os sujeitos que fazem a escola, pois acabam produzindo resultados que embasam os processos de formação que incidem sobre os principais interessados, os educadores, como forma de dizer quais formações são necessárias a estes e também na elaboração de políticas públicas.

De outra perspectiva, entendo que a pesquisa narrativa foge dos modelos que formatam e enquadram a experiência apenas sob o olhar do investigador. No meu caso, há forte proximidade entre o pesquisador, sendo este também considerado o sujeito pesquisado, e os demais sujeitos participantes da pesquisa que estão na condição de Professor Coordenador. Porém, um pesquisador que olha para si mesmo com outros olhos, estabelecendo um distanciamento perante o que ele mesmo viveu.

Processo que me permitiu voltar a olhar para aquilo que realizei, me reconhecer enquanto sujeito ativo do processo e me reencontrar com o meu eu e com os outros, a fim de transformar minhas práticas.

Esse movimento de me olhar estando no lugar de fora, em outro espaço-tempo, é uma tarefa bastante difícil para o pesquisador que pesquisa sua própria prática. Isto porque ele passa a ser narrador, autor criador da obra, sujeito da

pesquisa e interlocutor junto aos outros sujeitos envolvidos.

Quando falamos no eu, no outro, em reconhecimento do eu no outro, temos que fazer um exercício de exotopia, termo apresentado por Bakhtin (1993) que significa o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. A etimologia da palavra é composta pelo prefixo “ex” que significa fora e “topos” compreendida como lugar. Assim, temos o olhar externo; uma visão que o outro tem de mim e que eu mesma não posso ter. Conforme Lima, Geraldi e Geraldi (2015) contribuem:

O que vemos é determinado pelo lugar de onde vemos. Vivemos constrangidos a ver em nós mesmos aquilo que é visto pelos outros e que pode nos ser fornecido pela narrativa do outro, mas também pelo modo como o outro reage a mim, a meu corpo e ao que digo e faço. Trata-se de uma necessária complementaridade de visões, de dentro para fora e de fora para dentro. O eu não tem existência própria fora do seu ambiente social – necessita da colaboração do outro, lugar da exotopia e da extraposição (BAKHTIN, 1993). Vem daí a força dos grupos de trabalho na produção do conhecimento. “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos” (MELO NETO, 1979) (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 14).

Como já pontuado anteriormente, as vivências tidas no Grupo de Estudo foram momentos de aprendizagem, em especial para o pesquisador, que nunca havia vivenciado tal exercício, a exotopia, ou melhor, sair do seu eu, para poder se enxergar na figura do outro, dos seus pares, aqueles que também estariam de um lugar exterior aos seus professores. Mas foi um exercício que talvez tenha sido muito mais evidenciado pela pesquisadora enquanto Coordenadora Pedagógica, quando tomou para si a formação e as atribuições dos professores coordenadores.

Trago para exemplificar mais um trecho da minha dissertação (OLIVEIRA, 2016) com o intuito de reafirmar o

quanto este exercício da exotopia me constituiu enquanto sujeito que olhou para sua própria prática, a partir da prática do outro:

Vale a pena sinalizar, mais uma vez, que a proposta da implantação do Grupo de Estudos não teve como intenção atender à pesquisa, mas sim uma forma de repensar todo o trabalho por mim desenvolvido enquanto Coordenadora Pedagógica do município, tendo como propósito estabelecido no CAP – a formação continuada. Dessa forma, o percurso vivido por mim, junto com os PCs, mostra o caminho que me permitiu ter a coragem de me assumir enquanto formadora, deixando em evidência as possibilidades e limitações desse caminhar com. Assim, explícito que este trabalho também fala da minha constituição enquanto formadora, levando-me a refletir sobre minha própria concepção de formação (OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Por se tratar de uma narrativa, peço licença ao leitor para narrar algo que esteve presente em meu pensamento vinculado aos meus saberes. Meu pensamento esteve preso no modelo em que a única forma de realizar pesquisa seria aquela em que o pesquisador não estivesse envolvido; em que o pesquisador fosse um sujeito neutro, distante, capaz de pontuar e elencar apenas as ações dos outros participantes. Aqui estou eu, sujeito da pesquisa, participando e compreendendo que há outra forma de realizar ciência e que minha atuação na pesquisa não caracteriza interferência, mas sim aprendizagem, pois passo a olhar para minha própria formação.

Para exemplificar trago um trecho da minha dissertação (OLIVEIRA, 2016) onde é possível compreender um pouco desta não neutralidade do pesquisador:

Agora, quando me distancio da pesquisa e me debruço na escrita, vejo o quanto exercitei a alteridade com os Professores Coordenadores. Hoje mais do que nunca, consigo perceber o quanto também estive envolvida com este movimento de minha constituição a partir dos outros. E ainda em processo de

aprendizagem, dou conta de compreender o quanto ainda sou sujeito inacabado, que preciso do diálogo para obter respostas, preciso ultrapassar os limites desse identitário fechado, pronto e estabelecido por mim mesma. Mas mesmo encontrando respostas elas estarão sempre incompletas, pois o meu eu continuará na busca, sabendo desta incompletude (OLIVEIRA, 2016, p. 219).

Poderia aqui, passar a explicar todo o meu processo formador e formativo, mas como bem colocado por Benjamin (1994, p. 203) “metade da arte narrativa está em evitar explicações”. Nas ciências, o conhecimento oriundo da tradição cultural de um povo pode ser considerado mítico, antigo e ultrapassado (ainda sabendo da sua importância). Na narrativa, esse conhecimento ganha espaço quando as versões e os sentidos são atualizados a cada nova enunciação e a cada nova história. “Toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 7). Essa forma de compreender as narrativas ajuda a compreender a força que elas têm nas culturas em que surgem e se desenvolvem, pois é a arte de contar os fatos.

Na perspectiva da pesquisa narrativa existe a indissociabilidade entre pesquisa e formação continuada. Como consideram Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 12) “forma-se pesquisando, pesquisa-se educando”.

Quando iniciamos o trabalho com o Grupo de Estudos, creio que a sensação de muitos Professores Coordenadores foi que durante os encontros estaríamos “contando histórias” daquilo que nos deixou alguma marca. Ainda não compreendíamos que iniciávamos ali, na nossa narração, algo que nos levaria à reflexão de nossa própria prática tomando a narrativa do outro como forma de aprendizagem.

Benjamin (1994) contribui fortemente com a ideia de que a narrativa pode sim ocorrer a partir do espaço que

ocupamos, pois somos capazes de narrar nossas histórias. Não precisamos ir tão longe para produzirmos uma bela narrativa:

[...] quem viaja tem muito que contar, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Continuando com Benjamin (1994, p. 197) “por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais”.

Quando produzimos narrativas de experiências, nos constituímos sujeitos autores e assim assinamos as compreensões produzidas sobre as nossas vidas. Cada sujeito se responsabiliza pelo que diz, transformando-se em um pesquisador que assume sua autoria.

As narrativas de experiências educativas oportunizam diversas aprendizagens: o pesquisador aprende a pesquisar, pois está envolvido diretamente com a pesquisa, aprende mais sobre o exercício da profissão docente e também sobre sua própria vida, quando passa a olhá-la com mais detalhe, com um olhar de investigação.

Não há um método definido que possa reger cientificamente tal pesquisa, no entanto não pode deixar de ser considerada pesquisa, pois há uma linha de raciocínio a ser seguida, um objeto a ser estudado, exige do pesquisador pensar frente à complexidade dos acontecimentos vividos. Não há receitas prontas e seguras para realizá-la. Ainda assim, é preciso validar essa prática enquanto pesquisa, legitimar a narrativa como um caminho.

A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 11).

Trabalhar com narrativas não é fácil, pois a princípio se acredita que porque o investigador é portador de uma história, basta escrever. Nossas lembranças são guardadas em diversos materiais (cadernos, fotografias, registros), contempladas por marcas e sentimentos do nosso percurso formativo, as quais temos que alinhar para (re)construir os acontecimentos vividos. Os materiais de que dispomos precisam ser inventariados e a construção da trama da obra vai sendo produzida a partir do distanciamento do pesquisador perante aquilo que pretende interpretar, da exotopia, como já referido anteriormente.

Por se tratar de um trabalho de investigação, me inspirei para a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), de modo que meu olhar sobre tais dados foi elencar os indícios, as pistas que pudessem revelar os significados presentes nas falas, nas escritas, nos olhares, no silêncio dos Professores Coordenadores pensando naquilo que se vincula à constituição dos sujeitos envolvidos, ou seja, aos Professores Coordenadores e à Coordenadora Pedagógica.

Na investigação narrativa da própria experiência, o trabalho do pesquisador é estudar as situações do vivido e através delas formular hipóteses explicativas. O objetivo é a compreensão dos fenômenos, a estética da criação e dos modos de atuar sobre eles. O importante na pesquisa não

são os acontecimentos em si, mas sim como utilizá-los de modo a construir pistas e caminhos que permitam ao leitor e ao narrador construir lições nela indiciadas. A percepção do autor é essencial, pois as hipóteses interpretativas não emergem diretamente do dado. Nas narrativas de experiência não há nada a ser comprovado, mas muito a ser compreendido. É o conjunto que faz a diferença, dados isolados contribuem pouco. Assim, entra em jogo o que Ginzburg (1989) chamou de elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. Cabe ao pesquisador estar atento aos detalhes durante a pesquisa, pois eles são carregados de informações, implícitas, que trazidas à discussão colocam todos os envolvidos em reflexão, sendo estas voltadas à sua prática, a atuação dos docentes e aquilo pelo qual buscamos esclarecimentos.

Trago aqui uma passagem da pesquisa, onde é possível observar as marcas que as leituras de Ginzburg (1989) produziram em mim, enquanto pesquisadora e formadora. Durante os encontros do Grupo de Estudos, eu realizava anotações em um quadro branco que havia no auditório que utilizávamos para nossos encontros e também em meu caderno. Registros estes que eram fotografados e detalhados em meu caderno de registro logo após o término de cada encontro, pois tudo ainda estava muito presente na memória. Em um destes encontros, onde os Professores Coordenadores foram convidados a fazer a leitura prévia de um artigo sobre a função e atuação do Coordenador Pedagógico pude assim registrar posteriormente:

Como ponto positivo nesse encontro, posso dizer que todos realizaram a leitura e observei isso em seus textos grifados, anotados, rabiscados e também na fala dos mesmos quando iniciamos a discussão. Posso afirmar que estes são indícios, estas pistas me remeteram a Ginzburg (1989) onde pude decifrá-los como forma de dizer que o propósito de formação que tanto havia desejado que

ocorresse estava aos poucos tomando forma. Estas anotações, a fala dos Professores Coordenadores, o olhar de ter se reconhecido no texto, foi a sensação que tive de ter encontrado uma pista relevante, ao mesmo tempo em que fico pensando em o que fazer com estes “achados”. Hoje, quando me coloco na condição de escriba do trabalho, sinto também ter sido formada, pois na medida que lia Ginzburg, nas orientações da orientadora, dizendo da importância do olhar investigativo que o pesquisador deve ter, reconheço estar com este olhar mais apurado para a realidade complexa, não observável diretamente (OLIVEIRA, 2016, p. 219).

Lições são aprendizados que o próprio pesquisador professor retira de sua narrativa, fundamenta-se na ética da responsabilidade e tem a pretensão de aproximar o mundo vivido do mundo teórico.

Nas narrativas de experiência é possível extrair uma moral, um conselho, uma lição, e Benjamin (1994) esclarece a natureza da verdadeira narrativa quando diz que:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é repetitivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação) (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Através de nossa responsabilidade ética tentamos evitar que no futuro, um passado se repita. Benjamin (1994) já alertava-nos sobre nossas possíveis perdas narrativas: “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Neste sentido, passei a compreender o quão importante é realizar pesquisa narrativa, e este foi meu exercício quando tomei conhecimento de tal pesquisa: busquei dialogar com e na escola, por intermédio dos relatos de experiência trazidos pelos Professores Coordenadores durante o percurso vivenciado nos encontros do Grupo de Estudo. E ainda afirmo que o propósito apresentado no decorrer do Mestrado também foi contemplado: formar e ser formada. Acredita-se que, através da pesquisa narrativa da experiência, é possível uma síntese entre a sensibilidade do ato vivido e a razão.

Essas pesquisas promovem encontro consigo mesmo que é muitas vezes doloroso, porque a mediação com os outros faz ver o que o narrador/personagem não consegue ver ou tem dificuldades de ver, já que quando falamos de nós mesmos, sempre estamos propensos a “salvar a face”: apresentar-se de modo a ser aceito e justificado. Aceitar esse envolvimento do sujeito consigo próprio, envolvimento este frequentemente ignorado pelas pesquisas que tomam a história do outro para sobre ela refletir, leva a defender o professor como pesquisador de sua própria prática (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 24).

Quando os professores narram seu próprio trabalho, eles estão refletindo sobre sua constituição como docentes, participando do processo de fazerem-se professores e pesquisadores. São convidados a compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer.

Quando produzimos pesquisa narrativa somos convidados a repensar nossa prática mais intensamente se estamos inseridos no ambiente escolar onde a pesquisa propriamente ocorreu. Assumir uma pesquisa narrativa nos permite tomar consciência de que os problemas são muitos, além de complexos e interligados. O investigador se distancia da própria história para dialogar o tema com outros textos,

outras vozes. O diálogo é essencial para determinar o sucesso ou não da pesquisa.

Comungo com a ideia de Freire (2015) ao explicitar que somos sujeitos inconclusos e inacabados, ainda temos a oportunidade de revisitar nossa formação, colocar nossas (pré)concepções em quarentena e tentarmos principiar nosso olhar para outra direção a fim de objetivarmos mudanças na forma de conceber o ensino e a formação continuada.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25_n1a02.pdf. Acesso: 12 dez. 2019.

OLIVEIRA, L. A. de. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores**. 2016. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2016.

Narrativas de si: sentidos outros e experiências formativas no contexto educacional

Keila Santos Pinto¹

Tagiane Giorgetti S. Beteghelli²

Pesquisa narrativa: investigação e compreensão da realidade e de si mesmo

A proposta nesse texto é elucidar como a pesquisa narrativa possibilita a investigação com e no contexto cotidiano, problematizando os acontecimentos vividos, promovendo a constituição da coletividade na escola e pressupondo o diálogo como fundamental para a compreensão da realidade.

Apresentaremos como as experiências formativas de duas professoras coordenadoras³ e participantes do GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade), sistematizadas nas dissertações de mestrado de Pinto (2016) e Beteghelli (2018), as autoras deste trabalho, tornaram-se significativas a partir das narrativas como materialização dos processos de aprendizagem e transformação dos sujeitos e dos lugares que ocupam, por

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, etapa I (0 a 3 anos) na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP e Professora Coordenadora em uma Escola Municipal de Educação Infantil, etapa I e II (0 a 6 anos).

³ Keila Santos Pinto e Tagiane Giorgetti S. Beteghelli durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado eram professoras coordenadoras da Educação Infantil, etapa I (0 a 3 anos) e etapa I e II (0 a 6 anos), respectivamente em escolas municipais de Rio Claro/SP.

considerar a interação como acontecimento relevante da vida, potencializadora dos atos respondentes e compreensivos da relação humana.

Assim, nesse movimento a intenção foi reafirmar a escola como o lugar de diálogo e da produção de saberes e conhecimentos, a partir de pesquisas que compartilham as lições apreendidas e apresentam uma trajetória investigativa singular, por meio da pesquisa narrativa. Modo este, que é entrelaçado por dimensões e princípios que dão sustentação à indagação das vivências e experiências, na busca pela produção de sentidos no cotidiano, permeada pela perspectiva dialógica apresentada por Bakhtin (2006, 2011) a qual contribui para a formação humana.

Esse movimento, para além de marcar as experiências dos sujeitos, colabora para o reconhecimento dos modos de fazer escola, não só no contexto educacional, premissa relevante, mas também possibilita que as narrativas produzidas a partir das pesquisas nas escolas circulem nos contextos acadêmicos, como modos de produção do conhecimento, porém um conhecimento mais sensível, dialogado e partilhado.

Segundo Chaluh (2008) a pesquisa narrativa convida o pesquisador a narrar suas experiências a partir dos acontecimentos vividos com os sujeitos da escola, apropriando-se de lições, as quais são produzidas no encontro com os seus outros. Busca resgatar nos diálogos estabelecidos com professores e alunos os saberes das experiências e constituirlos em conhecimentos, ao articular o mundo da cultura (ciência) e o mundo da vida.

Considerando os estudos e apontamentos sobre a pesquisa narrativa de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), depreendemos que:

Enquanto o pensamento paradigmático se orienta pela argumentação, o narrativo se sustenta com base em uma boa

história, sua verdade ou sua verossimilhança. Ao contrário de uma construção argumentativa baseada em princípios gerais, abstratos e logicamente estruturados, a narrativa destaca-se por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens, por um bom enredo e um desfecho moral (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 08).

A pesquisa narrativa evoca o reconhecimento da presença do outro em mim, a minha presença em mim mesmo, a compreensão do olhar do outro sobre mim e, assim, profere sentidos, significados, dúvidas e respostas acerca do cotidiano no qual estamos inseridos. De acordo com Bakhtin (2011)

[...] a compreensão como visão do *sentido*, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido (BAKHTIN, 2011, p. 396).

Em sua dissertação, Beteghelli (2018) corrobora que suas ações enquanto formadora, quando vistas de um outro lugar, foram tomando outros sentidos, o que implicou na ressignificação de seus atos nas relações que estabelecia na escola, o que promoveu mudanças nos demais sujeitos que conviviam com ela. Para Pinto (2016) sua pesquisa de mestrado evidenciou que estar com o outro em um processo formativo e constituinte, habitado por múltiplas palavras e olhares possibilitou a aproximação e a percepção de si mesma e do outro, a complementação, a compreensão e tomada de consciência sobre o que cada um de nós faz.

Avaliar-se, diante do seu próprio ponto de vista e do ponto de vista dos outros, é constituir-se não só como profissional, mas também pessoa, sujeito no mundo.

Pesquisa narrativa: postura dialógica na produção de uma ciência outra

Investigar o mundo da vida é possível por uma metodologia que acolhe, envolve e favorece a relação dialógica, ao romper com a postura monológica e ao assumir uma outra postura que permite perceber o sujeito como ser expressivo. Nesse sentido, a pesquisa em Ciências Humanas difere das Ciências Exatas, como afirmado por Bakhtin (2011):

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Nesta perspectiva, a pesquisa narrativa considera os sujeitos envolvidos enquanto participantes ativos e falantes, defendendo uma postura dialógica na investigação e propondo uma ciência outra, que se afasta do discurso científico com paradigma dogmático de verdade única, o qual anula outros dizeres. Assim como apresenta Amorim (2004),

Compreendido como monológico, o discurso científico poderia ser colocado lado a lado com o texto dogmático e herdar deste último as suas características: afirmarão de uma linguagem única, isto é, de uma única maneira de falar, de um único ponto de vista e de verdade definitiva. Para suprimir toda alteridade que venha perturbar ou introduzir uma falha em sua fala, o dogmatismo só pode se estruturar como composição monológica. Mas se todo discurso dogmático é seguramente monológico, nem todo discurso monológico é necessariamente dogmático. Sobre esse

ponto, é preciso distinguir a ciência do cientificismo. Este último é uma forma de dogmatismo na medida em que quer impor o discurso científico como sendo *O Discurso* e que isso implica uma monologização dos dizeres sociais (AMORIM, 2004, p. 147).

Ao pesquisar distanciando-se da monologização e estabelecendo relação dialógica entre os sujeitos, supera-se a dominância do paradigma da racionalidade científica e técnica, buscando-se outra forma de conhecimento, ao aproximar os envolvidos na pesquisa, de modo compreensivo, íntimo e criativo, como elucidam Jobim e Souza (2003):

A compreensão dos fenômenos abordados é compartilhada por todos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, mesmo reconhecendo que o pesquisador deverá enfrentar, posteriormente, a tarefa de escrever o texto que irá dar conta do relato do processo construído por todos os sujeitos envolvidos, como uma espécie de porta-voz do grupo (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 91).

Nessa função de porta-voz, o pesquisador responsabiliza-se como integrante da investigação, que se posiciona nas experiências vivenciadas, em uma perspectiva dialógica, entrelaçando os enunciados das diferentes vozes presentes no contexto educacional.

Desse modo, é possível dizer que não há neutralidade, mas uma composição de palavras que traduzem percepções e escolhas no agir cotidiano e revelam as concepções sobre o mundo. Quanto a isso Freitas (2003) pontua que:

[...] o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS, 2003, p. 28).

Pesquisar, desse modo, produz implicações no contexto inserido, no nosso caso, como professoras coordenadoras de escolas municipais que atendem a Educação Infantil em período integral, implicações que envolvem descobertas e tomadas de consciência, capazes de promover a intervenção na realidade. Para Freire (2011) intervir na realidade é tarefa complexa e geradora de novos saberes, uma ação que vai além da simples adaptação, e por isso que não parece possível e aceitável a posição ingênua ou neutra na inter-relação com o outro.

A pesquisa narrativa distancia-se das situações artificiais e consente ir ao encontro do real, ao buscar contextualizar e significar o processo de investigação, por meio de indícios e conhecimentos locais, não se restringindo a relatar sem problematizar, mas sim desvelar as múltiplas dimensões presentes no contexto, e como estas são reelaboradas em suas contradições para ampliação e reconstrução das ações.

As experiências e lições do vivido – o outro em mim

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) apresentam a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativa de experiências educativas como investigação do contexto educacional, na qual os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões e lições que produzem sobre suas vidas e a pesquisa, assim, revela o real e volta-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado.

Constitui-se uma pesquisa pautada em pressupostos das Ciências Humanas, como já apresentado, que segundo Jobim e Souza (2003, p. 34) têm a intenção de construir um conhecimento dialógico e alteritário, permanentemente compartilhado, “numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta

com os eventos de linguagem marcados pela interlocução”.

Em seu trabalho Beteghelli (2018) fala sobre a pesquisa narrativa e menciona que para ela trata-se de uma possibilidade

[...] de aproximação dos sujeitos da pesquisa, pois se relaciona com suas subjetividades, em especial as minhas enquanto formadora, quando trago minhas incertezas, meus desafios e minhas dificuldades no meu trabalho, o que reafirma a aproximação com a experiência vivida e criação de novos sentidos (BETEGHELLI, 2018, p. 38).

A aproximação dos sujeitos requer pensar em estratégias e ações que viabilizam esse processo, e ao investigar a própria prática, nós lidamos com as incertezas, desafios e dificuldades postos em nossos cotidianos, enquanto professoras coordenadoras, elucidando a compreensão das nossas atuações como formadoras e quais as relações que estabelecíamos nos espaços de formação continuada na escola.

Como exemplo, Pinto (2016) apresentou a escrita como estratégia de interlocução entre as educadoras da escola, primeiro com a escrita de uma carta⁴. Nessa carta a professora coordenadora revelou seu olhar para o primeiro semestre daquele ano letivo que estava se encerrando, um retorno do modo como o trabalho pedagógico tinha se

⁴ A carta foi escrita pela professora coordenadora às educadoras de uma escola municipal de Educação Infantil, etapa I, atendimento de 0 a 3 anos em período integral, localizada no interior do Estado de São Paulo. A escrita da carta fora um desafio lançado no curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, em 2013 na UNESP (Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP), oferecido a coordenadores pedagógicos, professores coordenadores, vice-diretores da rede municipal de ensino e graduandos do curso de Pedagogia da UNESP.

organizado, para que todos pudessem pensar sobre essa organização na escola e dialogassem sobre suas futuras ações.

Ao receber a carta, as educadoras mostraram-se surpresas e valorizadas, e dentre 23 cartas entregues, a professora coordenadora recebeu como resposta, 19 cartas que revelaram emocionantes histórias de vida e também os olhares dessas profissionais sobre o contexto educacional, ao qual eram pertencentes.

Percebendo a potencialidade das produções narrativas na escola e como as palavras escritas tornaram-se cheias de vida, as escritas começaram a fazer parte daquele contexto, como comunicação, organização e materialização dos pensamentos, reflexões e ideias, principalmente por meio dos registros nos diários de bordo das educadoras, já que esses registros se ampliaram e realmente começaram a apresentar com detalhes os acontecimentos cotidianos, possibilitando movimentos e mudanças perceptíveis na escola.

Então, após as cartas, foram propostos outros modos de narrar sobre si e os acontecimentos: como já mencionado o diário de bordo, no qual as educadoras narravam seu cotidiano e revelavam suas concepções, satisfações, alegrias, interesses, inseguranças, medos e angústias, e a partir dos indícios registrados nesse documento a professora coordenadora organizava suas ações; o diário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), repleto de olhares singulares daquele espaço formativo, apresentando narrativas, imagens, poesias.

Outras narrativas reflexivas também foram realizadas, as quais continuaram a revelar as histórias de vida das educadoras. E para sensibilizar esse processo de produção de narrativas, Pinto (2016) recorreu à literatura, tais como as crônicas “História de um olhar” e o “Menino do alto”, de Brum (2006).

Quando a primeira carta foi escrita, a partir da provocação da professora Laura, no curso de extensão mencionado acima, não se tinha a dimensão da potencialidade dessa interlocução. Foi um lançar-se ao outro sem saber o que o outro faria com isso, e foi surpreendente, pois essa provocação desencadeou um processo formativo que se expandiu, desvelando o olhar atento e sensível das educadoras sobre a professora coordenada e vice-versa (PINTO, 2016).

No exercício de interlocução nos espaços formativos na escola, tendo como intenção ampliar o conhecimento e saberes das educadoras, e mobilizar mudanças no contexto educacional, percebeu-se que a maior transformação se deu em nós, professoras coordenadoras/pesquisadoras/autoras.

A interlocução que remete à indissociabilidade entre pesquisa e formação, a dimensão do encontro, ao compreender os aspectos da alteridade, da dialogicidade, do estranhamento, da exotopia e do excedente de visão (BAKHTIN, 2011).

Ao assumir uma postura formadora dialógica, de interlocução e articulação, foi possível apreender como uma das lições, que as relações e interações humanas devem ser postas em primeiro lugar, sendo necessário envolver a todos, ao mobilizar a construção de vínculos, a partilha e a escuta, enaltecendo uma relação horizontal. Trazer os sujeitos numa relação horizontal, onde o diálogo aconteça num mesmo nível, significa valorizar as conquistas de cada um dos sujeitos em sua jornada profissional, ao oportunizar o encontro e o diálogo nos espaços de formação, por meio da construção coletiva e da liderança compartilhada (BETEGHELLI, 2018).

Outra lição que destacamos é sobre aprender a posicionar-se diante dos acontecimentos, ao lutar pela superação de um determinismo histórico e social, principalmente em relação a algumas concepções que

permeiam a educação, em destaque a Educação Infantil. Como professoras coordenadoras e formadoras na escola é necessário instigar o outro a assumir a sua responsabilidade e ajudá-lo muitas vezes, a encontrar o educador que está escondido atrás de discursos prontos. É necessário compreender suas crenças, porém questioná-las, pois diante do mundo, da escola, das crianças não há neutralidade (PINTO, 2016). Nesse processo formativo descobrimos as responsabilidades de todos nós educadores perante o mundo do vivido (BAKHTIN, 2010, 2011).

Enquanto professoras coordenadoras, nós apreendemos a legitimar nossas práticas de acompanhamento do trabalho pedagógico na escola; a nos aproximar das histórias de vida das educadoras e valorizar suas experiências e saberes; a priorizar a coletividade mediante objetivos comuns; a utilizar de estratégias formativas, como as narrativas, que revelam e transformam com delicadeza as concepções, crenças, inquietações e satisfações das educadoras.

Esse movimento de extrair as lições do vivido deu-se por não nos apresentar respostas únicas, mas pelo contrário, apresentar indagações que nos sensibilizaram para a busca de significados pulsantes na própria experiência. Experiência essa atravessada pelo outro, pela linguagem, pela palavra, como nos fala Bakhtin (2006):

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Nas experiências vividas por nós, nos espaços de formação da escola, viu-se na interlocução entre as educadoras, permeada por narrativas orais e escritas, um

retornar-se para si mesmas, ao considerar a enunciação do outro, como palavras que habitam o mundo da vida e reelaboram ações nas contrapalavras,

[...] isto é, com as palavras de que dispõe como se fora seu arsenal, seu conjunto de meios com que cria as compreensões de cada situação específica, o que lhe exige um trânsito entre o geral e o particular (GERALDI, 2005, p. 111 *apud* CHALUH, 2008, p. 197).

A pesquisa narrativa é sustentada pela linguagem presente nas experiências singulares de sujeitos que se escutam responsivamente, em um contexto sócio-econômico-cultural-histórico-ideológico no qual são constituídas relações que possuem desejos, concepções, intenções e ações. Segundo Bakhtin (2010)

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Assim, pesquisa e formação abarcam a escuta e a compreensão da singularidade de cada sujeito que assume a responsabilidade nas condições reais vivenciadas, imbricando a valoração do vivido.

Cabe lembrar, que não podemos nos conhecer completamente, pois dependemos de como o outro nos vê e o que diz de nós. Um e outro, nos dão a identidade e o acabamento provisório, permitindo que as experiências formativas sejam marcadas pela alteridade (BAKHTIN, 2011). Para Pajeú e Miotello (2018):

O centro de valor da alteridade que constitui a relação eu-outro é o que permite aos acontecimentos que circunscrevem a cultura se concretizarem com vivacidade nas relações sociais, posto que, para

Bakhtin, a cisão entre a vida e a cultura torna esses dois domínios objetificados. Como resultado desse processo temos dois mundos que se confrontam, dois mundos categoricamente fechados: o mundo da cultura e o mundo da vida – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada sujeito e o mundo em que tal ato verdadeiramente, irrepetivelmente, incide e tem lugar como representação (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 776).

A alteridade como processo que excede a identidade, na medida em que há a compreensão que só é possível formar-me enquanto humano quando me abro ao outro, quando tenho consciência do meu inacabamento e o quanto sou incompleto. Beteghelli (2018) contribui trazendo sobre a valorização das múltiplas vozes que compõem a escola ao discorrer sobre os processos de formação realizados por professores e educadores nos mesmos espaços de formação (Triangulação Formativa)⁵, pois toda enunciação é voltada a alguém, por ser discursiva, e ter um sentido, que se dá no e pelo diálogo, nesse processo alteritário.

Para Bakhtin (2011) no diálogo polifônico, o “eu” escuta e ao escutar se abre ao outro, e nessa relação o humano aprende e liberta-se. Diálogos de muitas vozes, que constituem a alteridade, como afirmado por Amorim (2004):

A alteridade sob a forma do diálogo e da citação é pois o traço fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que o outro disse (AMORIM, 2004, p. 97).

⁵ Em sua pesquisa, Beteghelli (2018) elabora o conceito de Triangulação Formativa, ao desenvolver um momento formativo na escola, em conjunto entre ela (como professora coordenadora), professoras e agentes educacionais, que atuam conjuntamente em sala de aula, ressaltando e valorizando as diversas vozes que contemplam a escola e como a relação dialógica provoca movimento e transformações.

Para a mesma autora “o texto polifônico ou dialógico é um conceito bakhtiniano que permite examinar a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso” (AMORIM, 2004, p. 107). Ainda sobre alteridade, Pajeú e Miotello (2018) apontam que:

É justamente a alteridade que abafa o monologismo e possibilita aos sujeitos se orquestrarem, a partir de uma polifonia social, em suas tomadas de decisão no mundo ético e na elaboração dos sentidos do mundo no qual interagem. É a ação de reconhecer-se como sujeito constituinte de ato responsável que põe a alteridade como elemento que destrói o mundo teórico; elemento que impossibilita a relação espontânea entre vida e cultura no mundo concreto do existir, uma vez que nesse mundo “não é possível viver, agir responsabilmente, nele não sou necessário, nele por princípio não tenho lugar” (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 780).

Assim, percebemos o quanto o ato responsivo humano não pode ser compreendido fora do contexto dialógico e de produção de sentidos, o qual produz a alteridade, complementam os mesmos autores trazendo que:

Para Bakhtin (2010), somente o ato responsável extrapola toda proposição, posto que ele é – de um modo infalível, irremediável e irrevogável – a concretização de uma deliberação, de uma tomada de decisão. O ato é a consequência derradeira, uma exímia conclusão determinante que dirige, correlaciona e delibera em uma conjuntura única e singular o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porquanto tudo entra no arranjo de sua motivação responsável; o ato funda o germinar de mera probabilidade na singularidade de escolha de uma vez por todas (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 778).

As narrativas contribuem para o reconhecimento de si e do outro, potencializando a pesquisa com os educadores e suas práticas, isso é, suas histórias do vivido e seus modos de pensar e se relacionar com o cotidiano, assim como organização da experiência humana, na inter-relação e interlocução consigo e o com outro.

Diante da pesquisa narrativa, o movimento de ir e vir, aproximar e distanciar, vincular e confiar é um processo de desvelar-se, na qual não estão só presentes posicionamentos seguros, mas abarcam também fragilidades, angústias, fracassos e incertezas, algo que não é compreendido de uma hora para outra, sendo imprescindível o diálogo. De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

Cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática, os sujeitos reconhecem que a constituição em torno da investigação narrativa do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, susceptível aos discursos compartilhados (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 15).

Em uma das estratégias apresentadas por Pinto (2016), em um momento formativo e avaliativo junto às educadoras intitulado *Jornal de Parede*⁶, a mesma descreve seus sentimentos:

Esse foi o último HTPC do primeiro semestre, e para refletirmos um pouquinho sobre esse primeiro semestre foi realizada a Dinâmica "Jornal de Parede", na qual as professoras apontaram suas percepções a partir dos enunciados: "Eu critico...", "Eu proponho..." e "Eu felicito...". Após o registro das professoras foi solicitado o compartilhamento dessas percepções, e iniciamos com o "Eu critico...", esse momento é bem difícil, pois ouvimos coisas, críticas, que não gostaríamos, normalmente são os mesmos problemas, questões difíceis de serem solucionadas, pois também depende do outro, assim conversamos sobre a função social da escola e de seus educadores, principalmente ao que se refere na relação com o

⁶ O jornal de parede é uma das técnicas criadas por Freinet (1998), que prioriza a organização cooperativa, considerando a escola um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimentos.

outro - colega de trabalho e educandos, e suas responsabilidades, às vezes, surge o sentimento de impossibilidade, inutilidade e incapacidade por não dar conta de algumas situações, mas aos poucos, reavivamos nosso compromisso, e pensamos sobre as melhores ações para que alguns "problemas" ou práticas mudem. No "Eu proponho" e no "Eu felicito" enxergamos uma luz no fim do túnel com ideias e sugestões que demonstram que é possível fazer diferente, e com o elogio das coisas que são boas. Nem tudo está perdido... Brincadeirainha! Esses momentos são importantes para repensarmos sobre nossa responsabilidade e compromisso, e permite que todos possam expor suas opiniões e a partir delas podemos dialogar. Eu saí bem angustiada desse encontro, em conflito, mas acredito que logo o equilíbrio se estabeleça novamente. Estou tentando fazer o melhor (Diário de HTPC, Keila, 07/07/2014).

A partir desse acontecimento com o jornal de parede, realizado no término do primeiro semestre, Pinto (2016) mostra que esteve diante dos conflitos e desafios vivenciados no seu cotidiano, tais como as relações entre professoras e agentes educacionais e as diferentes concepções de infância, criança, escola, cuidar e educar presentes nos discursos e ações das educadoras, e dialogar sobre essas questões foram inerentes ao trabalho da professora coordenadora, assim como reorganizar os estudos e ações pedagógicas na escola.

Porém, em alguns momentos houve cansaço, além de outros sentimentos de impossibilidade, inutilidade e incapacidade, pois de imediato não foi possível dar conta de algumas situações, mas aos poucos, através de pequenos movimentos e diálogos buscou junto às educadoras propostas de "solucionar ou amenizar os problemas".

Por essas questões, a investigação narrativa da própria prática torna-se, em alguns momentos, dolorosa, pois

estão presentes vozes plurais no campo da enunciação, as quais dialogam e se conflitam, circulantes entre os já-dito e a presunção de respostas, e das marcas valorativas, emotivo-volitivas e axiológicas do sujeito em relação ao outro e ao acontecimento.

Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito dialógico precisa ser solidário às alteridades no encontro com o outro, admitir que há o compartilhamento das vozes e é nessa experiência de dizeres que nos tornamos criativos. Dessa forma, é possível a busca contínua pela completude inconclusiva, a qual sustenta a atuação ética e estética do sujeito no mundo. Sobre esta questão Pajéu e Miotello (2018) salientam que:

Bakhtin proporciona um exame crítico à dissensão da eventicidade do ser em duas perspectivas: o experimento vivenciado, os atos concretizados na esfera da vida, isto é, o lugar da efetivação da atividade ética, dos atos que são impérvios em sua singularidade e a esfera da cultura, como mundo da significação, dos atos valorados, da representação ajustada por ele como um fato objetivo, como unidade objetiva de atos representados em enunciados, por meio da linguagem. Temos então duas esferas que se misturam para constituir os sentidos que o pensador chama de ética e estética (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 777).

Bakhtin (2010) aponta que os eventos e os objetos do mundo material têm sentido para os sujeitos quando esses os incorporam ao seu universo social, quando são humanizados por meio da linguagem e representados por seus valores centrais. Nesse processo de construção de sentidos é que se configuram as esferas da vida, tendo a atividade estética como uma possibilidade do existir ético singular, sendo que a compreensão desta atividade estética se dá por meio da exotopia, pelo encontro com a alteridade e pelo próprio eu (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018).

Ao narrar, produzimos conhecimento, por meio da linguagem expressa com intencionalidade, entre a consciência de sujeitos que dialogam e objetivam a compreensão.

É factível afirmar que o outro nos compreende em perspectivas distintas das nossas, aquelas que ainda não temos. A visão do outro sobre nós é essencial para entendermos quem nós somos, assim a experiência formativa não pode ser solitária, como afirmado por Bakhtin (2011), pois

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão contemple o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Em diferentes contextos, principalmente no educacional, são dados indícios de como o outro nos vê e entende nossas colocações e ações e, dialogicamente, podemos nos reconhecer na voz do outro, refletir e abrir-nos na reorganização de conceitos e concepções. Percebemos que as relações dialógicas são necessárias para a experiência formativa e construção de sentidos e significados.

Pesquisa narrativa: partidas, movimentos, mudanças, (in)visibilidades

Reiteramos que o diálogo bakhtiniano contrapõe-se ao discurso monológico, sendo estruturado na ação entre interlocutores, tanto no discurso interior, como no

exterior, onde diferentes vozes são, por nós, consideradas e acolhidas. Deste modo, não há uma verdade única e isolada de um contexto global, mas sim compreensões e princípios que consideram todos os interlocutores e extrapola a formação apenas transmissiva e linear.

Tal diálogo promove um movimento e gera mudanças e transformações nas posturas, nas falas, nas relações e ações dos sujeitos, por meio das múltiplas formas de narrar o cotidiano, criando um deslocamento pela relação de alteridade. Beteghelli (2018) corrobora ao trazer que, dentre suas lições, observou-se que:

Ao entrar numa relação alteritária com os sujeitos, vejo a possibilidade de me constituir enquanto pessoa onde me transformo, me olho, me avalio e reflito, pois por meio delas (das escritas e da relação que instituo com os educadores) vejo o quanto aquele determinado professor /educador precisa mais do meu auxílio, quais as suas dificuldades, quais as minhas limitações e falhas, me provocando a pensar sobre (BETEGHELLI, 2018, p. 153).

Extraír lições a partir da pesquisa narrativa foi possível por meio do trabalho formativo realizado nas escolas, nas quais atuamos como professoras coordenadoras/pesquisadoras/autoras, ao compreender tais momentos como potentes para articulação da parceria e do trabalho coletivo, ao envolver o grupo em prol de objetivos e metas comuns. Objetivos esses relacionados às especificidades das experiências pedagógicas na Educação Infantil, que valorizaram os saberes e histórias de vida dos sujeitos e enunciaram a eles a importância de interlocução naquele contexto, para que assim também pudessem se assumir como enunciadores da sua realidade, ao interpretar e compreender aquilo que lhes acontece.

Essa interlocução é disparada pela circulação das palavras que expressam sobre si e o outro e possibilitam a aproximação.

Nessa perspectiva, enquanto pesquisadoras e sujeitos de sua própria pesquisa, nós vivenciamos situações, encontros e desencontros. Sorrimos e choramos, ao nos perceber nas relações com os outros e quais sentidos foram construídos nessa experiência. Quando nós olhamos para os dados da pesquisa, emergiram-se os indícios dos materiais coletados, e assim realmente pudemos apreender diversas lições, de acordo com o escopo de cada pesquisa.

A narrativa de situações envolvendo a própria prática possibilitou olharmos para nós mesmas na relação com o outro, compreender tais contextos, saber o momento de aproximar-se e afastar-se, e como que os sujeitos valorizavam ou não as oportunidades de dialogar. Possibilitou ainda compreender que narrar o vivido é problematizar uma história, um ato. De fato, é poder compreender os caminhos escolhidos e o que deixamos nele.

Nossa atuação nas escolas pautou-se na organização de espaços formativos, que fossem significativos, conforme demandas das unidades, a partir do processo investigativo e dialógico, que envolveu estudos, trocas de experiências, reflexão sobre a prática e valorização das vivências e produções das educadoras. Profissionais que dessa forma, constituem o cotidiano educacional, não se reduzindo a meros executores ou reprodutores do conhecimento produzido por outros.

O percurso investigativo da pesquisa narrativa, como formativo, se opõe ao processo técnico e escolarizante e condiz com a perspectiva apresentada por Tardif (2010) e Geraldi (2015), que entendem que a escola não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas é espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Pesquisa e formação tornam-se potentes quando indícios, dúvidas, propostas, objetivos, metas e ações são compartilhados e, assim, ganham visibilidade, quando o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas envolve as múltiplas dimensões do cotidiano e as metas previstas no Projeto Político Pedagógico. Dessa forma, a escola se constrói como lugar para desejar, sonhar, interagir, brincar, trocar, dialogar, criar, partilhar, sorrir e chorar, um lugar de aprendizagem dos alunos, familiares e educadores.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

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

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais de método sociológico da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

BETEGHELLI, T. G. S. **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores.** 2018. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2018.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola.** 2008. 290f. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2015.

JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In*: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA S.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

PAJEÚ, H. M.; MIOTELLO, V. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007/18811>. Acesso em: 07 fev. 2020.

PINTO, K. S. **Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de formação na escola.** 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

A responsividade no processo de formação continuada na escola: o silêncio como um nó

Cássia Cristina Martins¹

Rosy Gonçalves²

A formação continuada na escola e os desafios minúsculos

A formação continuada é uma temática muito investigada em pesquisas acadêmicas, dada a sua importância para o desenvolvimento educacional e profissional. No presente artigo, discutiremos a dimensão da formação continuada com a abordagem metodológica da pesquisa narrativa com o objetivo de aprofundar o conceito de responsividade proposto por Bakhtin (2010) no processo de formação.

A pesquisa narrativa possibilita trazer o mundo real para o mundo da abstração com o intuito de pensarmos sobre o processo da formação a partir da experiência vivida, além do suporte teórico que embasa a pesquisa. Essa perspectiva é adotada por Martins (2015) na pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora” e por Gonçalves (2020) “Experiências estéticas na formação continuada na escola: mediação da professora

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Diretora de escola da rede municipal de Limeira/SP. Docente do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA).

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Professora Coordenadora na rede municipal de Rio Claro/SP.

coordenadora”, trabalhos desenvolvidos pela primeira e segunda autoras deste trabalho, respectivamente.

Ao nos questionarmos sobre o processo de formação continuada na escola, especificamente nos espaços de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)³, pensamos que este não deve se configurar como espaço monótono, mecânico e repetitivo mas sim propulsor ao exercício de reflexão da prática de forma dinâmica e aberta ao diálogo, envolvendo o coordenador pedagógico, a direção e professores, ainda que sejamos sujeitos inacabados, somos responsivos em nossos atos.

Para tratarmos dessa temática envolvente e de suma importância para o desenvolvimento de nossa atuação profissional de maneira crítica, adotamos o “nó” como metáfora, compartilhando nosso pensamento sobre algumas “amarras” acerca da formação continuada. Existem diferentes tipos de nós para as mais variadas finalidades: nós para gravata, nó cego, nó complexo, nó simples, seja qual for o tipo de nó, requer paciência para desfazê-lo. O nó nas relações humanas é um tipo de nó um tanto complexo, qualquer movimento repentino transforma a chance de desatá-lo em novos nós, algumas vezes, até mais difíceis. O nó arremata, junta pontas e quando envelhecido, as tramas se entrelaçam e a dificuldade para desfazê-lo aumenta.

Portanto, ao vivenciarmos o processo formativo, nos questionamos sobre a necessidade do sujeito se posicionar frente ao que está sendo discutido, assumir seu posicionamento, ir além da compreensão, assumir a compreensão responsiva. Então nos indagamos sobre: O que fazer quando o outro não se compromete responsivamente frente ao que está posto? Todo mundo

³ Momento coletivo de formação continuada que prioriza o caráter formativo dos professores na escola.

tem essa consciência responsiva de assumir seu posicionamento? Tais indagações surgiram no decorrer do processo formativo o qual coordenamos nas escolas em espaços de HTPC.

Entretanto esse estudo nos leva a refletir sobre o “nó” que encontramos no percurso formativo, deparando-nos com um “nó” que por vezes bloqueia, amarra a produção de conhecimento e a (trans)formação da prática, pois para viabilizar a formação é preciso estabelecer uma relação que pressupõe fazer escolhas e posicionar-se, ou seja, responsabilizar-se.

Para elucidar nossa linha de raciocínio quanto às questões acima mencionadas trazemos Chaluh (2014) que dialogando com Geraldi (2010), ao pensar na formação de futuros professores de uma perspectiva bakhtiniana traz o sujeito segundo algumas dimensões:

[...] a) um sujeito responsável pelas suas ações perante a vida; b) um sujeito respondente (toda ação do sujeito é uma resposta à compreensão de outra ação que, por sua vez, provoca novamente uma resposta baseada em uma compreensão sobre o que foi construído pelo outro); c) um sujeito consciente (consciência que emerge do processo de interação com o outro, um sujeito constituído socialmente); d) um sujeito incompleto/inconcluso (se refere à necessidade do que o outro, com sua visão exterior, consegue ver coisas de mim que eu não consigo ver, o que permite que esse outro me complemente com seu olhar, sabendo que isso pode ser momentâneo); e) um sujeito datado e situado (tempo e espaço que limitam as condições de nossa constituição de sujeitos mas que, pelo fato de participar da construção da história da humanidade, deixamos rastros do passado no que será o futuro) (CHALUH, 2014, p. 90).

Segundo Ponzio (2010) o “Ato responsável” é um conceito central da reflexão bakhtiniana, portanto responsável no sentido “responsivo”:

Na obra de Bakhtin se encontra frequentemente o conceito de “compreensão responsiva que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e ‘pensamento participante’ *ucastnoe myslenie*, ‘pensamento participante’” (PONZIO, 2010, p. 10-11).

Assim, quando almejamos a formação com esse viés participativo no qual cada sujeito elabora seu pensamento e enuncia suas ideias, nos colocamos diante de um nó difícil de ser desatado, porém não impossível.

Nossa inquietação é: o que se propor e como caminhar para enfrentar esse desafio que permeia o processo formativo?

Na perspectiva participativa de formação, o professor não é visto como sujeito passivo, mas protagonista nos momentos formativos e como sujeito de práxis (FREIRE, 2003) na busca pela transformação. No entanto, cabe a seguinte reflexão: como galgar experiências formativas que propiciem a partilha de saberes, o pensar autônomo e uma prática cotidiana responsiva dos docentes?

A responsividade como responsabilidade no processo de formação continuada na escola em espaços de HTPC

Ao iniciar essa discussão precisamos ter a percepção que o formador necessita ter a consciência responsiva de que ele é o mediador de uma proposta de formação que conduza a reflexões da prática, leitura de mundo e incentivo ao posicionamento crítico. Partindo do pressuposto que o formador tem essa consciência e realiza as proposições formativas com esse viés, empregando diferentes estratégias para viabilizá-la em HTPC, podemos almejar que nesse contexto a proposição de uma formação continuada responsiva é pertinente.

Faraco (2010) nos ajuda a pensar na postura responsável que o formador assume ao compreender a importância que a sua função ocupa na relação estabelecida com os demais sujeitos envolvidos nesse processo:

Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir - eu não posso agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro (FARACO, 2010, p. 154).

Diante da complexa e importante tarefa formativa, onde a reflexão deve acontecer simultaneamente durante todo o processo, pois o educador se angustia frente aos desafios cotidianos, precisando ser estimulado a compartilhar tais questões no centro da formação, pois só assim, assumirá seu papel diante do diálogo a ser estabelecido. Esse movimento possibilita que a reflexão acerca dos estudos e práticas estabelecidos nas HTPC's, ecoe em seu fazer pedagógico. Entretanto, percebe-se que para uma formação que busca a transformação a partir da reflexão, emerge a necessidade de espaços privilegiados pelo/para o diálogo a fim de superar tais desafios. Almejamos então, discutir sobre o processo de formação que desconstrua a prática da transmissão de conteúdo, propiciando uma formação dialógica, pois, segundo Bolzan (2002, p. 31),

[...] um instrumento básico da cultura é a linguagem, que tem papel determinante na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento humano, destacando a linguagem numa perspectiva de totalidade no contexto de comunicação humana.

Partindo da premissa que nos constituímos na interação com o outro, o diálogo se torna fator determinante no processo de formação, a qual permite

debates, compartilhamento de experiências, reflexões da prática, discussões teóricas, vivências de experiências estéticas e outras possibilidades de posicionamentos junto a todos os envolvidos nas formações ocorridas na escola.

Destacamos aqui a questão do diálogo porque, como considera Bolzan (2002, p. 50), na construção do discurso “conservamos na mente o todo do nosso enunciado” seja na forma de um gênero definido como na forma de uma intenção discursiva individual. Com isso, é por meio de nosso discurso que demonstramos nossas intenções, crenças, emoções, juízo de valor, expressando assim o que pensamos. O discurso de um sujeito em contato com o discurso do outro sujeito dá expressividade à palavra construindo sentidos. Numa perspectiva vigotskiana e bakhtiniana, Bolzan (2002) considera ainda que com a minha palavra e a do outro, a palavra torna-se expressiva, essa expressividade nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade, a partir de uma situação real.

É neste contexto que nos propomos a desatar um nó que é o silêncio do outro. Não o silêncio que antecipa uma contrapalavra ou o silêncio que expõe uma pausa para pensar, mas o silêncio que demonstra ausência, aquele silêncio dos professores que, especificamente em espaços de formação instituídos nas escolas, eles, com seu silêncio, se colocam no lugar de receptores de informações prontas e acabadas. O silêncio que nos tira do lugar de sujeitos e nos coloca no lugar de “tabulas rasas”, ou seja, no vazio. Nessa perspectiva, Geraldí (2013) afirma que nas relações, a aproximação dialógica é a maneira de encontrar completudes provisórias, pois estamos em constante formação.

Na tentativa de afrouxar ou até mesmo desatar esse nó, trazemos à tona a necessidade de aprofundar na reflexão do conceito de responsividade proposto por Bakhtin:

É no conceito de responsabilidade/responsividade que Bakhtin funda a unidade do ato ético. É nela que se amalgama o mundo da vida com o mundo da cultura, das representações. Todo ato responde; a todo ato, outros atos responderão. A responsabilidade é, portanto, bifronte: com o passado que o ato interpreta e com o futuro que o ato desencadeará nas respostas que receber. A um mundo de leveza e fluidez ética, Bakhtin responde com uma proposta extremamente pesada. Funda sua filosofia moral na responsabilidade de cada um diante de todos, e não só com o presente, mas com os antepassados e com aqueles que nos sucederão (GERALDI, 2003, p. 21).

Nessa perspectiva de formação podemos compreender responsividade como uma parte de um diálogo que se estabelece, assim como uma réplica está para a outra parte nesse diálogo. É também a oposição ao locutor de uma contrapalavra ao enunciado do outro. É uma reação a partir daquilo que se compreende no processo de interação. Nesse sentido, Bakhtin (2010) refere-se a atitude responsiva quando o sujeito participativamente demonstra ações de sujeito ativo em seu contexto social:

Somente a partir do interior de tal ato como minha ação responsável, e não de seu produto abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2010, p. 65-66).

Dessa maneira, a formação de professores precisa de concepções claras quanto ao que se espera e se propõe ao processo de formação na escola, possibilitando a reflexão que, como afirma Alarcão (2003, p. 45), é inata ao ser

humano e, portanto, “ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”.

Portanto, tendo o formador a responsabilidade de propiciar esse contexto, de que maneira o ato responsivo se torna eminente por todos os atores envolvidos, sendo esses atores compostos pelo coordenador pedagógico, direção escolar e docentes?

Consideramos que o formador tem papel fundamental no processo a partir do momento em que assume o papel do sujeito com um conhecimento mais aprofundado de determinado tema, conhecimento que não se reduz à apropriação daquilo, mas sim à significação deste atribuída pelo sujeito. Mas, para que seja estabelecido um espaço-tempo de produção de conhecimentos e não meramente de transmissão de informações, é preciso a ação participativa do outro como nos lembra Faraco (2010) no posfácio de “Para uma filosofia do ato responsável”, quando diz que o ato responsável é sempre único e irrepetível e, por isso mesmo, só é possível apreendê-lo de seu interior, só é possível descrevê-lo participativamente.

A partir da intencionalidade de favorecer o desenvolvimento do ato responsivo, se tornando eminente para todos os envolvidos, cabe o direcionamento para formações que valorizem atitudes responsivas de cada participante, a abertura de espaço para que cada indivíduo se coloque em seus posicionamentos, mesmo que timidamente, pois acreditamos que o ato responsivo no processo de formação continuada necessita ser estimulado para que o sujeito se encoraje a colocar a sua assinatura sobre sua opinião, se responsabilizando também por esse momento que agrega aprendizagens a todos.

Sobre o contexto formativo com propostas e intervenções que favoreçam o diálogo em suas múltiplas dimensões, Alarcão (2003) salienta a relevância do diálogo.

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica (ALARCÃO, 2003, p. 45-46).

Nesse sentido, o diálogo permite em sua amplitude a interação que vai além de conversar com o outro, nos levando a dialogar conosco e com as diversas situações que nos envolvem cotidianamente. Estabelecer um diálogo a partir das experiências da prática docente atravessada pela teoria implica dialogar com a prática num movimento caleidoscópico em que tocamos e somos tocados pela ideia do outro. Esse movimento possibilita a produção de sentidos essenciais ao aprimoramento da prática docente e ao efetivo processo de formação que deve se configurar numa tríade de ação-reflexão-ação.

O diálogo estabelecido em uma conjuntura de formação não pode apresentar apenas um caráter descritivo, ele tem que gerar uma reflexão e, portanto, tem que atingir, como defende Alarcão (2003), um nível reflexivo e crítico que permita aos profissionais de ensino agir e falar com o poder da razão.

Mas, o fato é que para que essa proposta alcance o almejado é preciso que os sujeitos envolvidos assumam sua responsabilidade perante todos, pois como afirma Bakhtin,

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Sendo assim, refletir sobre a prática vai além do pensar sobre ela. Envolve rever, repensar, reorganizar e retomar o

vivido num movimento de articulação ativa e interativa, a fim de garantir um processo de construção, reconstrução e desconstrução num processo contínuo e permanente que desencadeia uma diversidade de saberes e produz novos conhecimentos.

Nesse sentido, a partir de suas experiências, o sujeito responde com a sua contrapalavra e também com ações às provocações vivenciadas nos momentos de formação, assim nem todo o conteúdo trazido para a discussão deve ser estabelecido pelo formador, existe a necessidade de serem definidos pelos docentes, pois a participação e envolvimento tendem a ser potencializados, assim sendo externadas nas HTPC's por meio de respostas, permitindo que o professor reelabore, a partir da formação, novos saberes.

Ainda quanto à intencionalidade de formação de novos saberes, objetivamos enquanto formadoras de professores, propiciar espaços – tempo formativos em que os saberes se manifestem, se encontrem e se constituam no Ser-Evento. No entanto, emerge a angústia gerada pelo silêncio, pela ausência da contrapalavra, gerada em decorrência da relação assumida pelas partes com transmissão de conteúdos prontos e acabados, negando assim o fato de sermos seres de relação, constituídos por essa relação à qual nos coloca como parte responsável, uma vez que “[...] o ato responsivo justamente na responsabilidade para com o outro a que responde e aos outros que responderão ao ato praticado [...]” (GERALDI, 2013, p. 14) traz em si o princípio da alteridade.

Assim, pensamos a necessidade de refletir a questão posta por Bakhtin (2010) sobre o enunciado como unidade de comunicação discursiva visto que a ação do pensamento é considerada um ato, pois para ele “[...] cada pensamento meu, junto com o seu conteúdo, é um ato ou uma ação que

realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 21).

Para elucidar essa reflexão é preciso destacar que a linguística do século XIX não negava a função comunicativa da linguagem, porém a colocava em segundo plano e “promovia-se a primeiro plano a função da formação do pensamento, independente da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 270).

Nesse sentido, pode-se dizer que sob parâmetros a linguagem é entendida como uma forma de se expressar desconsiderando assim o outro.

[...] propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante (BAKHTIN, 2011, p. 270).

A questão é: teria a passividade retratada no silêncio, que tanto Martins (2015) quanto Gonçalves (2020) perceberam através de suas pesquisas, algo a ver com a forma como muitas vezes nos colocamos num processo formativo? A espera de algo pronto e acabado, colocado pelo outro mais experiente, mais sabido, que tem uma verdade *istina*⁴ a ser transmitida?

Nesse sentido é que nos apoiamos no conceito de responsividade de Bakhtin, como uma “alavanca” para

⁴ Geraldi (2012, p. 27) afirma que “Segundo Bakhtin, é uma herança do racionalismo considerar apenas como “verdade” a verdade-istina. Isto implica em defender que é possível buscar a verdade do particular, do acontecimento, do singular, do irrepetível”. Procurar a verdade do particular implica procurar a verdade-*pravda*.

desatar o “nó”, pois isso nos parece imprescindível para se pensar numa proposta formativa que contemple a formação de um sujeito e não apenas as informações pertinentes a uma determinada temática, pois a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva, real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta, segundo Bakhtin (2011).

O que se almeja nas formações é uma atitude responsiva ativa de acordo com Bakhtin (2011), ou seja, que os participantes reajam frente aos enunciados emitidos pelos formadores, sendo que responsividade é um elemento constitutivo do dialogismo. Portanto, “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271) assim, o que se espera é uma “atitude responsiva ativa”, isto é, espera-se que o indivíduo em formação, no caso os docentes, permita-se inferir sobre o que foi enunciado, ou seja, ressignificando a ideia compartilhada no coletivo. Nessa perspectiva, a responsividade promove a continuidade do diálogo, impedindo que seja interrompido ou postergado de alguma forma (MENEZES, 2009).

A responsividade é o entendimento conciso de um enunciado e é o momento em que o interlocutor de alguma forma, responde ao interlocutor em enunciado, segundo Bakhtin (2011). Logo, não se trata de responder verbalmente ou gestualmente ao discurso do outro. É nesse sentido que o termo “resposta” é concebido por Bakhtin (2011) como algo muito abrangente podendo ser qualquer tipo de resposta que gere transformação, complementação do que foi lido ou ouvido pelo leitor ouvinte. Assim, a responsividade implica participação e solicita uma devolutiva articulada com o que está sendo discutido na formação.

A partir desses apontamentos, consideremos que é importante a abordagem de uma concepção de formação continuada aberta ao diálogo, para que numa atitude responsável, suas reflexões contribuam para fortalecer o fazer dos docentes na perspectiva de reconstrução de sentidos dos estudos realizados no processo formativo na escola, o que pode torná-los em condições de atuarem efetivamente nos seus respectivos contextos.

No entanto, esse movimento formativo direcionou nossos olhares de formadoras para a nossa própria prática na coordenação pedagógica, intencionando refletir sobre as ações desenvolvidas nos momentos de formação e analisando se as mesmas contribuem para uma formação voltada para o pensamento autônomo e reflexivo ou recaindo numa formação bancária que ao invés de promover o diálogo reforça uma relação unilateral de saber. Esse questionamento é propriamente o nó em questão, o mais difícil a se desatar, como já referido. Porém, é propício para repensarmos a concepção das propostas de formação no contexto das escolas nas quais atuamos. Tal formação remete às concepções de Freire (1996), em que o sujeito – no caso os docentes – é oprimido e de certa forma alienado, quando são depositados textos e conteúdos pedagógicos de maneira arbitrária e impositiva, impedindo uma transformação para o pensamento autônomo e responsivo sobre seu fazer docente.

O caminho em direção oposta a isto e que facilita o desfazimento do nó contribui para uma formação, a qual estimula o incentivo da coletividade nos espaços escolares e da autonomia docente no que concerne ao interesse pela formação investigativa. Investigação que é reconhecida por Freire (1996) quando faz referência aos diversos saberes que os professores têm que ter, sendo que um deles é que “ensinar exige pesquisa”, portanto a responsividade

também exige pesquisa, posicionamento, trocas, trazendo suas experiências para outros olhares.

Conforme o mesmo autor, só existe saber “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2003, p. 66).

A interlocução durante a formação suscita discussões orientadas, no entanto cada sujeito participante desses encontros formativos se envolve na medida em que se permite se responsabilizar por esse momento coletivo de estudo e discussões e, em alguns casos, por mais que o formador proponha estratégias e movimentos que induzem a participação de todos, alguns sujeitos se eximem da responsabilidade de assinar pelo seu ato. Faraco (2010) nos ajuda a compreender a importância da ação validando-a, além do discurso:

[...] “é necessário assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade”. Ou, como dirá Bakhtin um pouco adiante no texto, não é o conteúdo do enunciado que me obriga, mas a minha assinatura aposta a ele, ou seja, a minha decisão de assumi-lo como obrigação (FARACO, 2010, p. 153).

Portanto, o sujeito que se coloca criticamente frente aos diálogos estabelecidos na formação continuada, compartilhando reflexões, ressignificando sua prática, imprime sua subjetividade, sua leitura de mundo, configura o ato descrito por Faraco (2010, p. 153) ao afirmar que todo ato se realiza no interior da realidade vivida sendo “sempre único e irrepetível e, por isso mesmo, só é possível apreendê-lo de seu interior, só é possível descrevê-lo participativamente [...]”.

Dessa maneira, a formação continuada de professores precisa propiciar uma corrente de enunciados que possibilite uma complexa organização dos mesmos em prol

da produção de conhecimentos. Assim a formação se dá na relação constitutiva entre o eu e o outro.

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes) (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Considerando que todo falante é um respondente por si mesmo em maior ou menor grau, de acordo com Bakhtin (2011), ou seja, cabe aos formadores que se incumbem de mediar o processo formativo favorecer que o diálogo por meio da interação verbal conduza cada enunciado proferido pelos participantes a um elo da complexa corrente formada pelas demais respostas. Tais respostas podem ser expressivas, envolvendo argumentações, críticas, sugestões, ponto de vista, mas o que se almeja no processo formativo é o envolvimento, a responsividade dos sujeitos frente ao que se dialoga. Tecer tal reflexão não tem o intuito de produzir uma resposta ou uma ferramenta para desatar o nó da formação, mas a ousadia de promover um espaço para que nesse universo de relações dialógicas – que é a formação que almejamos – possamos estabelecer um “contrato de formação” que preveja, contemple a responsabilidade de envolver-se no processo.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CHALUH, L N. Processos formativos: Práticas que educam o olhar, o pensar e a responsividade. In: BRASIL, R.; MIOTELLO, V. (org.). **O fora da escola: dinâmicas educacionais em vivências no cotidiano**. Belém: L&A Editora, 2014.

FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, J. W. **Ancoragens - estudos bakhtinianos**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, R. **Experiências estéticas na formação de professores na escola: mediação da professora coordenadora**, 2020. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2020.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, C. C. **Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora**, 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2015.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**. Unioeste-Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257>
Acesso em: 31 jan. 2020.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

Espaços de experiência: transformações e (re)significações a partir de uma pesquisa outra

Natalí Angela Zanfelice¹

Sandra Bonotto²

*Chega dessa pele, é hora de trocar
Por baixo ainda é serpente
E devora a cauda pra recomeçar
Pelo fogo
Transmutação
Sem afago, lapidando o aprendiz (Pitty).*

Este texto apresenta as experiências de uma professora coordenadora e de uma professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP com a pesquisa narrativa, compartilhando com os leitores alguns frutos deste processo saboreados no dia a dia no decorrer de nossas pesquisas.

Ao longo do ano de 2019, com o início de nosso mestrado em Educação e após o ingresso no GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade), aprofundamos nossas leituras de Bakhtin (2003, 2010) e passamos a compreender a necessidade de rever, refletir e (re)pensar sobre um paradigma de ciência enraizada no positivismo e que ainda determina a forma de pesquisar nas Ciências Humanas. A partir disto e tendo em vista que as pesquisas de ambas as autoras se situam em um contexto

¹ Professora-coordenadora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP.

² Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP.

diverso das Ciências Exatas nas quais somente se considera o sujeito cognoscente que pesquisa sobre um sujeito/objeto sem voz e desta pesquisa busca extrair a verdade para universalizá-la, tratamos aqui de uma forma outra de produzir pesquisas na área das Ciências Humanas. Em todo o caso, é importante deixar claro que isso não significa, em hipótese alguma, a negação da importância dos outros modos de pesquisar específicos e eficientes às outras áreas da ciência.

Neste sentido, Mello e Grupo Atos UFF (2017) afirmam que

Bakhtin nos provoca a pensar que o mundo teórico é um mundo que vem sido obtido por abstração. Nesse mundo, *o sujeito do ato* não tem lugar, não tem participação, pois uma tal teoria não considera a existência singular do homem, seu ato único e responsável (MELLO; GRUPO ATOS UFF, 2017, p. 179).

Sendo assim, adotamos uma postura heterocientífica do saber (GERALDI, 2012), (re)conhecendo a profundidade dos outros que se encontram em campo conosco, sendo estes outros nossos pares, adultos e crianças, que compartilham do nosso espaço cotidiano na escola. Desta forma, compreendemos nossas pesquisas imersas no contexto das Ciências Humanas explicitado por Bakhtin (2003, p. 395): “O objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.

Um dos objetivos deste relato é introduzir o leitor à potencialidade da pesquisa narrativa como transformadora de nossas práticas educativas, aprendendo com a dialogicidade deste processo e assumindo nossa responsabilidade enquanto professoras-pesquisadoras. É nossa intenção também compartilhar com os leitores que há presentes-lições que surgem destes encontros

cotidianos, com as transformações e (re)significações que somente as experiências do vivido podem oportunizar. Neste sentido, concordamos com Geraldi (2012) quando ele afirma que:

A defesa de uma ciência do particular contradiz os modos modernos de fazer ciência. [...] como apontado por Ginzburg (1989), uma ciência do particular preferirá dizer coisas significativas e substanciosas com prejuízo da cientificidade (no sentido moderno de ciência) a dizer trivialidades garantidas pelo método preconizado dos processos científicos (da indução ou da dedução) (GERALDI, 2012, p. 27).

Estas experiências do vivido dão à luz lições que derivam dos significados produzidos a partir do movimento exotópico proposto por Bakhtin (2003, 2010), o que torna possível refletir sobre nossas falas e ações no contexto de trabalho/pesquisa antes, durante e um tempo depois de nossos encontros com estes outros que nos constituem no espaço da Educação Infantil.

Para introduzir este conceito que se faz presente nas pesquisas que realizamos, nos utilizamos de Amorim (2012), autora estudiosa da obra bakhtiniana. De acordo com ela, a expressão *exotopia* foi proposta por Todorov ao sistematizar o pensamento de Bakhtin e apresenta o conceito como “se situar em um lugar exterior” (AMORIM, 2012, p. 96). Em outro texto, a autora descreve o conceito da seguinte forma:

[...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver [...] (AMORIM, 2003, p. 14).

Enquanto professora-coordenadora-pesquisadora e professora-pesquisadora, observamos em nossas pesquisas este desdobramento de olhares em mais de um momento, no que consideramos como tempos diversos. Há um tempo primeiro, que é o tempo do chão da escola, em que vivenciamos a nossa prática com os demais sujeitos que dela participam. Há um tempo segundo, que é o de revisitar nossa prática em nossas leituras dos cadernos de campo, dos diários de bordo ou ouvindo gravações. Neste tempo segundo já somos outras, assumindo uma posição exterior, privilegiada, pois nos permite ver aspectos de nós mesmas que não percebemos no tempo primeiro, da vivência. Por fim, há um tempo terceiro, de autoras, quando realizamos a escolha dos acontecimentos a narrar entrelaçados com nossas reflexões posteriores para a composição de nossas obras/pesquisas.

Neste sentido, compreendemos quando Bakhtin esclarece a necessidade de o autor, ou seja, o criador da obra/pesquisa no papel, realizar este movimento voltando-se para si mesmo a partir de sua obra:

Segundo uma relação direta, o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro [...] (BAKHTIN, 2003, p. 13-14).

Portanto, é no momento em que atuamos como pesquisadoras e autoras que o movimento exotópico é

colocado em prática. Colocamo-nos a margem de nós mesmas, lendo, refletindo e escrevendo sobre nossos feitos como se tratassem de outros personagens que nada têm de fictícios, com a possibilidade de uma avaliação maior do contexto em que estivemos inseridas enquanto sujeitos. Posteriormente no mesmo texto, Bakhtin (2003) afirma a impossibilidade de acabamento sem este exercício exotópico:

Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciando de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um todo possível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem (BAKHTIN, 2003, p. 19-20).

Desta forma, compreendemos que nas pesquisas que realizamos somos estes dois participantes elencados por Bakhtin, enquanto nós professoras-pesquisadoras e nós autoras das obras, olhando sobre nossas vivências no chão da escola de forma diferenciada, com distanciamento, no momento em que nos preparamos para escrever sobre nossa prática. De acordo com Faraco (2009, p. 95), “A necessidade do princípio da exterioridade no ato criador poderia ser questionada no caso da autobiografia”, mas é justamente a partir dela que Bakhtin reitera “seu postulado geral de que sem deslocamento não há ato criador”. Faraco menciona em seu texto um caderno de notas de Bakhtin em que ele retoma o conceito de exotopia e o descreve associando-o com o movimento de olhar-se em um espelho:

É ingênuo pensar, diz ele, que no ato de olhar-se no espelho há uma fusão, uma coincidência do extrínseco com o intrínseco. O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos

olham olhos alheios; quando me olho no espelho, não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior, vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (FARACO, 2009, p. 96).

Assim, exercitando em nossas pesquisas a exotopia proposta por Bakhtin, nos deparamos com uma multiplicidade de olhares: seja para nossos pares, respeitando seu posicionamento e profundidade enquanto seres expressivos e falantes, mas também buscando enxergar o que eles não conseguem enxergar do próprio ponto de vista; seja de nós mesmas, nos observando enquanto professora-coordenadora e professora durante o exercício de nossas funções, debruçando-nos sob detalhes que, imersas no cotidiano, nos passaram despercebidos e buscando com isso um aprimoramento constante de nossa prática.

A fim de situarmos nossas pesquisas em um espaço e um tempo específicos, nos utilizamos do conceito de cronotopo, um dos conceitos dados por Bakhtin para a relação espaço-tempo.

[...] Bakhtin toma-o emprestado à matemática e à teoria da relatividade de Einstein para exprimir a indissolubilidade da relação entre o espaço e o tempo, sendo este último definido como a quarta dimensão do primeiro. O cronotopos em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a *fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto* (AMORIM, 2012, p. 102).

Apesar de ser um conceito que Bakhtin empresta de Einstein e da Matemática, novamente ressaltamos que não tratamos aqui de uma ciência exata, mas de uma ciência humana e que, tendo tal especificidade, trata de vida e, portanto, de movimento e, sobretudo, inacabamento. Amorim (2012) nos esclarece em seguida que “A diferença entre o conceito de cronotopo e o de exotopia não

constitui uma contradição” (p. 104), pelo contrário, são dois conceitos complementares que tratam de domínios distintos, sendo a exotopia responsável pela obra, a criação individual, e o cronotopo em que ela é situada em seu contexto histórico.

Se narro (ou relato por escrito) um acontecimento que acaba de me acontecer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu. A identidade absoluta de meu “eu” com o “eu” de que falo é tão impossível quanto suspender-se a si próprio pelos cabelos. Por mais verídico, por mais realista que seja o mundo *representado*, ele não pode nunca ser idêntico, do ponto de vista espaço-temporal, ao mundo real, àquele que *representa*, àquele onde se encontra o autor que criou essa imagem (BAKHTIN, 1978, p. 396 *apud* AMORIM, 2012, p. 105).

Portanto, são aspectos que devemos levar em consideração ao produzirmos nossas obras sobre nossa própria prática. As professoras pesquisadoras que se fazem presentes tanto em nossos instrumentos de produção de dados quanto em nossas produções textuais para a dissertação, já não são as mesmas que as que estão escrevendo ou realizando uma leitura reflexiva sobre estes dados. Nossas pesquisas se situam em um tempo em constante transição, e é por este motivo que nos debruçamos, neste trabalho, para compreender de que forma este tempo é tratado na obra de Bakhtin.

Na entrevista/troca de cartas realizada por Mello e Miotello (2013, p. 223), em uma de suas explicações Miotello diferencia em Bakhtin o Tempo pequeno e o Tempo grande, sendo o primeiro “o tempo da aderência, do diálogo finito, da conversa funcional. Aqui é o lugar da ‘palavra própria’”. O segundo trata do

[...] mergulho na memória do passado e na memória do futuro; quando então os sentidos encontram a superação de suas contradições, e assim emergem novos sentidos. [...] Portanto, aqui

mostra Bakhtin a necessidade de a vida pequena e pessoal do cotidiano se abrir para as questões divino-universais, e cada um de nós viver essa dupla dimensão de forma plena, alargada (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 223).

É neste contexto que consideramos a riqueza de se mergulhar em nossos cotidianos a partir da pesquisa narrativa, pois, a partir do momento que nos distanciamos de nós mesmas em um movimento exotópico, temos a possibilidade de enxergar nossas contradições na busca de superá-las e construir novos sentidos em nossa prática. É uma busca de construção de nossas pesquisas no Tempo grande, de “renovação dos sentidos do passado e criação de sentidos futuros”, inscrevendo-as “em um espaço-tempo de permanente abertura às transformações” (AMORIM, 2012, p. 104).

É importante ressaltar que, neste momento, falamos da pesquisa do lugar de quem ainda não terminou, de quem ainda está no percurso. Nosso cronotopo é a escola e vale ressaltar que, apesar de estarmos em espaços diferentes (cada uma em uma escola e assumindo diferentes posições neste contexto), estamos em um mesmo tempo. Tempo no qual estamos implicadas com nossas funções na escola e com os estudos que embasam a pesquisa narrativa em toda sua complexidade e beleza.

Quanto à complexidade da pesquisa narrativa, nos referimos ao imbróglie com o qual nos deparamos ao refletirmos particularmente sobre nossas pesquisas. Isto porque, Lima, Geraldi e Geraldi (2015), ao discorrerem sobre o campo das pesquisas narrativas no Brasil, as diferenciam dentro de quatro tipos:

[...] 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 24).

De acordo com os autores acima citados, o primeiro grupo trata da “rememoração de histórias pessoais e sociais” (p. 25). O segundo, da “reconstituição da história de uma pessoa (ou de si próprio no caso das autobiografias)” (p. 25). O terceiro “engloba pesquisas que se ocupam de experiências planejadas que são relatadas e analisadas” (p. 26). Por fim, no quarto grupo, os autores situam as pesquisas que tomam como objeto de compreensão uma experiência significativa que ocorreu na vida do sujeito, situações não experimentais, mas sim vivenciais.

Assim sendo, consideramos a partir destas definições que a pesquisa narrativa tal como tem se instituído trata da experiência do vivido: o *Depois*, considerando-o como um processo já construído, o que não é exatamente o nosso caso. A nossa pesquisa retoma o vivido em constante transformação, o ser e estar inseridas em um contexto, vivenciando, interagindo, dialogando e ressignificando nossas práticas através das relações de alteridade na escola e também através das relações de estudos e diálogos estabelecidos na universidade: o *Antes* e o *Durante*. Torna-se um aparente imbróglio porque, embora tenhamos ingressado no programa de mestrado propondo-nos a observar a nossa prática a partir de um recorte de tempo delimitado, nosso aprofundamento no referencial teórico concomitante à prática, despretensiosamente, gera novas associações, reflexões e transformações sobre ela, de forma que o inacabamento da mesma é explícito e refletido em nossas produções.

Com o intuito de materializar este imbróglio, tomamos emprestada a figura mitológica do Ouroboros, referenciada pela cantora baiana Pitty (2014) em sua música intitulada “Serpente” que escolhemos para a abertura do presente trabalho. Trata-se da figura de um dragão ou serpente que

morde a própria cauda, simbolizando a evolução ao voltarmos-nos para nós mesmas.

Figura 1 - Ouroboros



Fonte: Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Ouroboros_in_heraldry#/media/File:Serpiente_alquimica.jpg. Acesso em: 17 jan. 2020.

Compartilhamos esta imagem por considerar este movimento de voltar a si mesmo como renovação, transformação e um processo inesgotável, tendo em vista que em um círculo não é possível saber onde ele começa ou termina. A imagem também é pertinente tendo em vista que não se trata de um processo prazeroso, pois assim como a serpente sente dor ao morder a própria cauda, também temos algumas surpresas desagradáveis ao debruçarmos-nos sobre nosso próprio trabalho.

Isso aconteceu, por exemplo, quando a professora-pesquisadora Sandra, ao se debruçar sobre o seu caderno

de planejamento do ano anterior à pesquisa, se deparou com um registro que fez à professora coordenadora de sua escola e percebeu que lhe descreveu de forma maquiada o modo como uma brincadeira foi vivenciada com as crianças, com a finalidade de não transparecer a fragilidade enquanto docente naquela situação.

Ou, por exemplo, quando a professora-coordenadora-pesquisadora Natalí reconheceu no decorrer da pesquisa a incoerência de conversar sobre a necessidade do protagonismo infantil com as professoras da escola, mas não oportunizar situações em que essas professoras fossem protagonistas de momentos formativos nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Diante disso, tanto a professora-pesquisadora quanto a professora-coordenadora-pesquisadora (re)conheceram seus equívocos e a necessidade/responsabilidade de mergulhar em suas fragilidades tendo em vista uma melhora de suas práticas no chão da escola. Para Sandra, a superação desta dor culminou em uma renovação de sua escrita para a professora-coordenadora de sua escola. Para Natalí, a busca de um maior envolvimento e protagonismo das docentes de sua escola nos momentos formativos. É neste movimento que o inacabamento é explícito, o *Antes*, o *Durante* e o *Depois* se intercambiam de forma inesgotável e a renovação do Ouroboros se processa.

Ainda, estas surpresas desagradáveis podem surgir ao passo que enxergamos nós mesmas dentro de uma rede de valores que se entrecruzam em nosso cotidiano na escola, sendo tais valores parte do repertório de vida e profissional dos sujeitos com os quais convivemos. Lidar com isso, incluindo também os nossos próprios repertórios que se ressignificam ou não ao longo do processo da pesquisa, faz com que, no momento de rev(iv)er os textos que serão utilizados no cotejo (diários de bordo, diários de campo, gravações transcritas, publicações em redes sociais,

aparato teórico, entre outros), sejam trazidas à tona nossas contradições durante o processo vivido, ou então tragam à luz obviedades que passavam despercebidas e que eram fundamentais para estabelecer mudanças no processo educativo ou na dinâmica escolar como um todo. Sendo assim, trata-se de um percurso que pode ser doloroso, visto que este processo reflexivo sobre a própria prática pode (e deve) exigir o reconhecimento destas contradições e mudanças de posturas. Um processo doloroso, porém necessário.

Nos exemplos citados anteriormente a partir das pesquisas que estamos realizando, foi fundamental que, cada uma em seu contexto de trabalho, enquanto professora-coordenadora-pesquisadora e professora-pesquisadora, reconhecêssemos as incoerências em determinados aspectos de nossas práticas para que pudéssemos rever posturas, condutas e buscarmos estratégias que possibilitassem ressignificar nossos modos de agir em relação aos outros que fazem parte de nossos contextos, ou seja, dentro das escolas em que atuamos.

Cabe salientar que as decisões que tomamos no cotidiano, no tempo do vivido, apesar de estarem diretamente ligadas às nossas experiências e estudos que nos colocam em posição de olhar criticamente para nós mesmas, não se dão em função da pesquisa, ou seja, não estamos criando “artificialmente” situações na escola para posteriormente nos apossar delas e, a partir disto, pesquisar sobre determinada situação. São ações que exigem responsabilidade de acordo com as posições que assumimos na escola e de acordo com as necessidades observadas para a melhoria do processo educativo.

Importante enfatizar também que a escola é lugar de diversos outros e inúmeros imprevistos e que, ainda que quiséssemos agir a favor de nossas pesquisas, não conseguiríamos. Não na pesquisa narrativa na qual não

seleccionamos dados para categorizá-los de acordo com nossas hipóteses, mas sim contamos as histórias que vivemos com os erros e acertos que delas fazem parte e com as vozes dos outros que também nos constituem. Explicitamos melhor a seguir.

O movimento de contar as histórias que vivemos nos permite olhar para nossos horizontes com olhos mais apurados, observar o vivido enquanto experiência no cotidiano e não um olhar que categoriza a escola, que patologiza. Olhos mais apurados nos fazem enxergar nossas próprias práticas como processo, inacabadas, mas que exigem que nos coloquemos diante das relações que se estabelecem no contexto escolar e que lidemos com nossa responsabilidade a partir disto. Desta forma, a pesquisa parte de nós mesmas, somos também “sujeitos de pesquisa”.

Entretanto, é importante ressaltar que o olhar a partir de nossas práticas para as transformações que ocorrem no ambiente escolar não se resume a nós, ao “eu”. Para clarificar esta ideia, tomamos emprestadas as palavras de Ponzio (2010), pois,

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível (PONZIO, 2010, p. 22).

Nesta rede de relações, diálogos e ideais compartilhados, se costura a colcha de retalhos da escola e se caminha para concretizar aquilo que dá sentido ao termo Educação. Cada sujeito que compõe este contexto tem a sua responsabilidade nesta costura e é insubstituível. Quanto a esta ilusão do “eu”, na entrevista/troca de cartas

de Mello e Miotello (2013), Miotello nos alerta: “Quando me defino, me sinto pleno, fico cheio de mim-mesmo. Permanecer nesse estágio da identidade é uma armadilha”, para então afirmar: “O cotejamento de uma consciência com outra, de um texto com outros, é que permite a compreensão, o alargamento da própria consciência” (p. 220). É neste sentido que, a partir de nós, nossas pesquisas buscam socializar essa colcha de retalhos que se tece na escola, destacando a dialogicidade que a tece, e não nossa individualidade.

Já a beleza da pesquisa narrativa consiste justamente em tratar com uma proximidade ímpar o vivido. Cumprimos com nossas funções de professora coordenadora e professora, agimos com a responsabilidade que isso exige no chão da escola e, no chão da universidade, aprendemos que nossas vozes, assim como as vozes de todos os sujeitos da escola, importam. Não somos apenas pesquisadoras indo a campo. Nós “estamos no” e “vivemos o” campo “com os” demais sujeitos que nele atuam e, a partir de nossas experiências diárias, lhe atribuímos novos significados. O que diferenciará nossa pesquisa das quais estamos acostumadas a ler sobre a escola é justamente a proximidade do real com o que é pesquisado. Nosso cronotopo. Afinal,

O empreendimento bakhtiniano consiste em propor que há entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma reação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum destes termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc. (SOBRAL, 2012, p. 105).

É preciso que fique claro e se enfatize que não lidamos com o ideal, mas com o real, com o momento do agora e todas as suas implicações. E uma destas implicações é o conjunto de vozes que se elevam dentro da escola. São muitas vozes e não basta ouvi-las, é preciso escutá-las e, a

partir delas, ressignificar práticas já consolidadas, muitas vezes, que nos trazem segurança, estabilidade. Estabelecer um ambiente dialógico entre crianças e adultos não é uma questão de deixar falar, mas sim de levar em consideração, refletir sobre como possibilitar que as palavras circulem livremente, e colocar isto em prática não é um processo simples. Afinal,

Pelo diálogo, que começa na escuta amorosa, os homens se encontram ampliando sentidos. Tocam-se pela luz, formando constelações. Da unicidade do existir irradiam raios que atravessam o tempo e iluminando e afirmando o caráter humano da história (BAKHTIN, 2010, p. 122 *apud* MELLO; GRUPO ATOS UFF, 2017, p. 183).

Enquanto pesquisadoras, professoras e professora-coordenadora, não assumimos a posição de observadoras, passivas ou neutras. Somos ativas, colocamo-nos com nossas vozes e nossos repertórios, assim como ouvimos e nos transformamos diante do horizonte daqueles que conosco convivem neste contexto.

Assim, falamos aqui em polifonia e não em monólogo, pois,

Uma atitude monológica ou um modelo monológico do mundo é autocentrado e insensível às respostas do outro; não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva; pretende ser a última palavra (FARACO, 2009, p. 76).

Nossas pesquisas não levam em consideração uma espécie de palavra final do pesquisador “neutro” que vem no momento da escrita das dissertações. Nesta escrita, as vozes dos sujeitos que fizeram parte do nosso cronotopo se apresentam com o mesmo peso.

Desta forma, nós, que no tempo primeiro éramos professora coordenadora e professora, no tempo terceiro apareceremos na escrita da dissertação enquanto autoras

da obra e como personagens, personagens a mais compondo as tramas do cotidiano juntas aos outros que também irão aparecer. Nesse sentido, entendemos que não existe hierarquia.

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma “mudança radical” da *posição do autor* em relação às *peçoas* representadas, que de *peçoas* coisificadas se transformam em individualidades (BEZERRA, 2012, p. 194, grifos nossos).

É neste sentido que a beleza da pesquisa narrativa se une ao pensamento bakhtiniano com um elo forte que abrilhanta nossas pesquisas, pois como destaca Faraco (2009, p. 78), a “[...] polifonia é, de fato, no pensamento bakhtiniano, uma categoria filosófica e não propriamente literária”. Na continuidade o autor afirma que:

Em outras palavras, polifonia é mais uma visão de mundo do que uma categoria técnica. Nossa hipótese é que o conceito de polifonia emerge antes como uma categoria ética do que como uma categoria literária (TEZZA, 2002, p. 297-298 *apud* FARACO, 2009, p. 79).

Como nos recordam Mello e Grupo Atos UFF (2017),

Somos *juntos*, nos constituímos do *outro*, diz Bakhtin, sujeitos vivos e falantes. A única forma de não aniquilar os sujeitos das pesquisas é escutar vozes. Precisamos, sim, interrogá-las, deixando que cada sujeito revele sua autoconsciência – e uma consciência só se revela pelo diálogo (MELLO; GRUPO ATOS UFF, 2017, p. 184).

Através do *outro*, enxergamo-nos enquanto *peçoas*, professoras, pesquisadoras. Conforme já mencionado, esse movimento às vezes pode ser demasiado doloroso, porém

o reconhecemos como essencial, assim como a troca da pele da serpente. Desta forma, o consideramos parte crucial de nossas pesquisas. É importante ressaltar que não se trata unicamente de contar uma história, a história do vivido, mas sim de perceber as transformações que se fazem presentes no processo, através da compreensão de sentidos (BAKHTIN, 2003). Ora, se tanto buscamos caminhar na Educação e, enquanto profissionais, somos sujeitos implicados, é justamente nas relações e trocas que se estabelecem no contexto escolar que podemos perceber aquilo em que precisamos avançar.

No momento da escrita, o tempo terceiro, que é posterior ao tempo primeiro, vivido na escola, utilizaremos as narrativas contidas em nossos registros (diários de campo, diários de bordo, gravações transcritas, narrativas construídas em redes sociais etc.). Não realizamos afirmativas em nossas pesquisas a partir do que nossa memória, que pode conter lá suas fragilidades, nos impõe como a verdade dos acontecimentos, ainda que ela seja importante no processo de escrita. Por isso mesmo é que tratamos do cotejo de textos que incluem também o aparato teórico já construído ao longo do percurso das pesquisas. Sendo assim, a sistematização dos autores e demais pesquisas que tratam de nossa temática, os dados produzidos a partir das nossas vivências e nossas reflexões tecidas a partir disto tudo estarão em diálogo para a composição da obra/pesquisa.

O movimento de escrita no cronotopo da pesquisa, ou seja, dentro do espaço e do tempo em que as vivências que serão narradas posteriormente aconteceram, é transformador em diversos sentidos, posto que se trata de um movimento reflexivo. Registrar vivências e experiências faz com que olhemos para elas de um outro lugar, em um tempo próximo, porém depois do ocorrido e que nos permite pensar sobre o que vivemos e reavaliar.

Como pesquisadoras, como já referido, seremos também autoras de nossas pesquisas, de nossas obras, e seremos personagens ativas dentro daquele cronotopo que carrega as histórias que queremos contar. Este movimento não seria possível, como já dito anteriormente e cabe ressaltar, sem a exotopia. Faraco (2009), ao clarificar quem, de fato, é o autor criador na concepção de Bakhtin, nos ajuda a compreender qual a posição que assumiremos enquanto autoras que foram também “participantes” no contexto da pesquisa:

No ato artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. É o autor criador – materializado como certa posição axiológica frente a certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade.

O autor criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente (FARACO, 2009, p. 90).

O deslocamento é necessário para que, como pesquisadoras implicadas nos contextos das nossas pesquisas, possamos – através da posição privilegiada de quem vivenciou as experiências que serão narradas e de quem consegue visualizar de modo panorâmico os acontecimentos – costurar todas as vozes presentes nas narrativas e no aparato teórico produzido historicamente, com a equipolência que esta colcha de relações exige.

Nessa costura, os valores e horizontes diferentes com os quais lidamos no campo de pesquisa aparecerão, possibilitando a nós, autoras criadoras, as ressignificações. Vale ressaltar que não existe aqui a pretensão de que uma voz

se destaque como melhor ou pior que as outras. É através das lentes do autor criador que a pesquisa será delineada, com o foco específico a que se destina, mas admitindo que há um movimento através do olhar do outro (ou de vários outros) que pode levá-lo a percorrer novos caminhos tão necessários para a compreensão do contexto pesquisado quanto o caminho inicial.

Observe, leitor, que a intenção da pesquisa narrativa não é tecer generalizações, mas sim trazer à tona lições que surgem através do vivido, daquilo que experienciou de fato. Como bem conclui Bakhtin (2010),

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTIN, 2010, p. 92).

Viver no cronotopo com suas múltiplas possibilidades de acontecimentos e imprevistos, bem como conseguir perceber nas relações com os outros que compõem este contexto que cada singularidade ali presente é fundamental para que se constituam os movimentos de transformação e ressignificação necessários, fazem da pesquisa narrativa o que mais se aproxima daquilo que é real e, sendo desta forma, mesmo que tratando de experiências e vivências singulares, as lições que se extraem do vivido podem se tornar universais, posto que o que é publicado não morre ali, mas vive em cada nova leitura e em cada nova interpretação do que se lê.

A título de (in)conclusão, a construção das colchas de retalhos que representam os nossos contextos de trabalho, nossas vozes e as vozes dos nossos interlocutores, implica

em movimentos de reflexão que, muitas vezes, nos levam a mostrar uma face que poderíamos escolher ocultar na pesquisa: a face dos equívocos e incoerências em nossas práticas. O movimento da serpente, que dolorosamente morde a cauda para trocar de pele, é apenas um dos retalhos e é justamente na costura dessa colcha que as possibilidades de caminhar, avançar, se mostram.

Assumir a perspectiva narrativa de fazer pesquisa significa compreender que é através das relações de alteridade, do pensar *com* o outro e não sobre o outro que conseguimos extrair as lições que somente quem está no chão da escola poderia expor com maior intimidade sobre a realidade que vivenciamos.

Referências

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe - UFSCar. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2012.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MELLO, M. B.; GRUPO ATOS UFF. Constelar: aprendendo o exercício de uma heterociência. In: MELLO, M. B. de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, M. B.; MIOTELLO, V. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.14, n. 31, p. 218-226, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24340/17318>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Entre a arte e o horror, a experiência: narrativas do corpo ressignificado

Daniel Martins Alves Pereira¹

What's happening to us?

*corta a procissão sozinha,
as ruas que jamais viram
mulher assim (Drummond).*

O Brasil mal abria as suas portas para os anos 1930 quando Flávio de Carvalho marchou de encontro a uma procissão católica – a fim de provocar os fiéis! – num dos episódios mais icônicos do modernismo tupiniquim. Ainda faltavam mais de três décadas para o norte-americano Allan Kaprow lançar o álbum *How to make a happening* ou mesmo para o brasileiro Wesley Duke Lee inaugurar *O Grande Espetáculo das Artes* – marcos performáticos lá fora e aqui dentro, respectivamente – e já havia um arquiteto fluminense cortando procissões e mensurando os efeitos da multidão enfurecida no remoto ano de 1931. Flávio de Carvalho era o que se podia chamar popularmente de um *artista maldito*. Prefiro, aqui, intitulá-lo como um artista *completo*. Ou, como defende Leite (2008), um artista *total*. A totalidade de suas atividades na arquitetura, na pintura, na direção teatral, na moda, na performance, na escultura, no cinema e na literatura fazem de Carvalho uma figura única na arte brasileira da primeira metade do século XX.

A orquestração destas linguagens plurais e a forma como essa verve multimídia é utilizada para impactar a sociedade

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. Professor de História da Arte pela Faculdade de Administração e Artes de Limeira/SP.

acrescentam o adjetivo *maldito* ao seu polêmico legado. Nos anos 1950 desfilou pelas ruas de São Paulo trajando saia – em defesa de uma nova moda masculina –; teve seu espetáculo *O Bailado do Deus Morto* interdito pela polícia após o primeiro dia de apresentação, durante os anos da Ditadura Militar; e seus projetos arquitetônicos chocavam a opinião pública à medida que eram recusados ou mesmo vandalizados. Não era um artista além do seu tempo – mas fora dele. No MAC, Museu de Arte Contemporânea da USP, ainda é possível ver a série de desenhos em que retrata a própria mãe morrendo. Nem Nelson Rodrigues chegou tão perto da fogueira. Flávio de Carvalho não era para iniciantes. Mas a sua obra mais impactante e ousada de todos os tempos ainda é, sem dúvida, a *Experiência n. 2*.

Batizou-a com o número 2 sem que houvesse existido uma anterior². Durante o dia de Corpus Christi, em 1931, nas ruas de São Paulo, refletindo sobre a particular “tensão entre indivíduo e sociedade” (LEITE, 2019, p. 44), Flávio de Carvalho observava o “movimento estranho de fé colorida” (2001, p. 16) quando lhe ocorreu uma ideia:

[...] fazer uma experiência, desvendar a alma dos crentes por meio de um reagente qualquer que permitisse estudar a reação nas fisionomias, nos gestos, no passo, no olhar, sentir enfim o pulso do ambiente, palpar psiquicamente a emoção tempestuosa da alma coletiva, registrar o escoamento dessa emoção [...] (CARVALHO, 2001, p. 16).

O *happening*³ ainda não era um conceito da arte contemporânea, mas Carvalho já o vivenciava de modo

² “Em 1931, Flávio realizou sua primeira ‘experiência’, curiosamente intitulada *Experiência n. 2* – não há consenso sobre o que teria sido a *Experiência n. 1* ou se sequer teria existido”, aponta Kiki Mazzucchelli. Ver MAZZUCHELLI (2019, p. 15).

³ Chamo *happening* a este encontro das artes visuais com as artes cênicas que toma o corpo como suporte e que acontece, predominantemente, fora dos espaços convencionais da alta cultura. Difere em essência da

espontâneo (ainda que os comentários posteriores do artista revelem a pauta de um experimento psicanalítico). Usando um boné de veludo verde, atravessou a procissão em seu sentido contrário; e seus olhares picantes e trejeitos profanos levaram os fanáticos a um ponto de ebulição crescente, de intolerância e violência, que quase lhe custou a vida: “os primeiros gritos pedindo o seu linchamento se fazem ouvir, prontamente atendidos por um grupo que se arma com a lenha destinada a uma padaria das imediações” (LEITE, 2008, p. 83). Interessava-lhe o comportamento psicológico da massa – este, a princípio, era o foco da ação que Carvalho performou até as últimas consequências, cercado por um conglomerado embriagado pela fúria: “A multidão berrava ‘lincha!’ e um sem número de pulsos esticados ‘mata... mata...!’ gritavam” (CARVALHO, 2001, p. 29). A tensão de sua “protoperformance” diante da procissão (MAZZUCHELLI, 2019, p. 15), contudo, ultrapassa a abordagem psicanalítica e autoriza a interpretação da obra como “prenúncios dos *happenings* e *performances*” dos anos 1960 (LEITE, 2019, p. 64), onde a linha fronteira entre arte e vida não existe mais.

Buscando refúgio no telhado de uma leiteria (de onde só saiu escoltado pela polícia), o artista multidisciplinar sobreviveu ao ataque sacro-repressor e registrou os detalhes deste *happening* pioneiro em seu livro *Experiência n. 2*, dedicado à Sua Santidade o Papa Pio XI e à Sua Eminência o Cardeal Dom Duarte Leopoldo, de São Paulo. A dedicatória do volume só esquentou ainda mais a controvérsia: “Os católicos tradicionalistas não esquecem nunca a provocação do artista” (LEITE, 2008, p. 85). Em entrevista a Silveira Peixoto, justificou

performance pelo seu caráter espontâneo e improvisado. Não requer obrigatoriamente público – ou mesmo a ciência, por parte do público, de que se trata de uma apresentação. Envolve situações inusitadas, interação com a plateia e ruptura das convenções estéticas e sociais.

a sua experiência declarando seu “grande interesse pelas forças que determinam o modo de agir do homem” (CARVALHO, 2019, p. 88); e, munido deste interesse, Flávio de Carvalho tomou a resolução de

[...] passar em revista o cortejo, conservando o meu chapéu na cabeça e andando em direção oposta à que ele seguia para melhor observar o efeito do meu ato ímpio na fisionomia dos crentes (CARVALHO, 2001, p. 16).

Não obstante as reflexões antropológicas e paralelos psicanalíticos que regem o volume *Experiência n. 2*, o episódio performático de Carvalho transcende a singular necessidade de explicações⁴. Seu *efeito happening* é sua própria justificativa em si, ou seja, “o momento em que o ilógico irrompe em nossa compreensão do dia a dia para deixar mais abertos os nossos olhos” (BROOK, 2015, p. 144) – ou, para aplicar os dizeres de Allan Kaprow, “o retorno ao momento em que a arte estava envolvida mais ativamente com o ritual, a magia e a vida” (KAPROW, 1958 *apud* DEMPSEY, 2010, p. 222). Na tese de número 1, que abre o disco *How to make a happening*, Kaprow recomenda que se esqueça as formas convencionais e padronizadas da experiência estética, de modo a conduzir o artista rumo a uma espécie de *antiarte* (“The point is to make something new, something that doesn’t even remotely remind you of culture”); na número 2, defende a inexistência de fronteiras entre arte e vida (“You can steer clear of art by mixing up your happening by mixing it with life situations. Make it unsure even to yourself if the happening is life or art”); e a tese 4 provoca o artista para a apropriação e utilização de novos espaços (“Break up your spaces. A single enactment space is what the theatre

⁴ Rui Moreira Leite ressalta que as experiências do artista são eventos que “tornaram-se independentes da investigação que os originou”. Cf. LEITE (2019, p. 33).

traditionally uses”)⁵. Flávio de Carvalho, reconhecidamente vanguardista, antecipa já nos anos 1930 boa parte das teses deste documento fonográfico – que se tornaria um símbolo da arte contemporânea três décadas depois. Sem o saber, o Brasil se colocava naquele remoto dia santo como precursor do *happening*. A leitura de *Experiência n. 2* confirma essas impressões.

Chama a atenção, contudo, a forma como Flávio de Carvalho, no ato do registro literário, batiza o episódio: não era um *happening*, mas uma *experiência*. Jorge Larrosa (2002) já atentava para os possíveis significados deste vocábulo, que no espanhol, por exemplo, remete a “o que nos passa” e que no português seria algo próximo a “o que nos acontece”⁶. Esta associação da experiência àquilo que *me* acontece (*happening*) ou àquilo que *me* passa (me atravessa) forma uma consonância assombrosa com o episódio de Carvalho: a procissão que **me atravessa** e que, em (re)agência comigo, provoca um **acontecimento**. Cabe o trecho integral de Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que se toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Em primeiro lugar, o pronome oblíquo átono *me* é um detalhe que não deve passar despercebido. A experiência não é o que se passa, mas o que *me* passa – ou *me* acontece. Somos de algum modo a força centrípeta deste fenômeno

⁵ Cf. **HOW TO MAKE a happening**. Autor: Allan Kaprow. New York: Mass Art Inc., 1966. 1 LP (24 min).

⁶ Ou, no inglês, a “what’s happening to us” – novamente *happening*.

chamado experiência, e o lugar que ocupamos (e de onde falamos) é *dentro* do acontecimento. Em segundo, a distinção entre *informação* e *experiência* precisa ser levada em conta para que possamos compreender o fenômeno de uma sociedade regada de informes constantes, mas cuja multiplicidade não me passa e nem me afeta. Informação não é experiência. Talvez seja o seu oposto. A informação “não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”, arremata Larrosa (2002, p. 21-22).

Ora, se a experiência, para além da mera informação, é um acontecimento grávido de sentido – que me atravessa profundamente e que, por meio da minha ação, adquire relevo e temporalidade –, então o episódio de Flávio de Carvalho talvez seja muito mais do que um *happening* precursor da arte dramática contemporânea. E Carvalho, por certo, excede a figura do heresiarca. O caso da procissão, acima de suas proposições heréticas e psicanalíticas, ousa justamente por apresentar a ideia da *arte como experiência*⁷. Ou seja, imbuídos da compreensão de que a experiência estética não se encerra no campo da contemplação e da *informação*, podemos enfim começar a pensar na arte como algo que *nos* atravessa – noutras palavras, a arte como uma linguagem específica que nos toma como instrumento ou suporte, dentro da qual *acontecemos* e existimos, quer em seus processos de agência ou formas de recepção. Em suma, a “elevação da experiência vivida à categoria de arte” (LEITE, 2019, p. 60).

Isto posto, cabe agora uma pergunta que afeta necessariamente o nosso itinerário: de que modo essa *experiência estética* se converte em violência? Como explicar essa re(l)ação que transforma e inflama o campo

⁷ Não é intenção deste ensaio analisar as inúmeras potencialidades e possibilidades da experiência no campo da arte. Para uma discussão mais detalhada, vale consultar DEWEY (2010).

da experiência em pulsão de crueldade e dor?⁸ Tendo em vista a própria *experiência* de Carvalho, duas considerações são de suma importância: 1) É tão inevitável quanto natural conectá-la ao sentido de uma corporalidade latente. Se algo me atravessa, significa que passa pelo meu corpo. O uso do próprio corpo, por si, enquanto possibilidade expressiva da arte já remete historicamente a tabus e resistências de naturezas diversas. Não surpreende, portanto, que este atravessamento feroz da carne seja *a resistência a ela própria*. Dito de outro modo: nesta procissão, a experiência que atravessa o meu corpo é um ataque contra este mesmo corpo, cuja existência desafia as convenções sociais. Assim, Flávio de Carvalho, no auge de sua performance, fala que seu “organismo estava em alerta” (2001, p. 29), todos os seus “músculos estavam em tensão” (p. 29), “alerta e sensível a todas as perturbações” (p. 29) e que, neste “estado mental e orgânico” (p. 34), tinha “a impressão de possuir por todo o corpo milhares de detentores” (p. 34) que lhe mostravam “com minúcia o que se passava” (p. 34). São expressões que parecem recuperar o senso de uma organicidade esquecida ou desconhecida, uma vitalidade à qual a arte jamais deveria ter se dissociado, mas que reflete radicalidade e riscos. 2) A experiência – que não é o corpo solitário, mas o embate de corpos – se opera em mecanismos de coletividade: toda forma de negação e violência gerada neste evento não é produto de um indivíduo, mas da massa. Em síntese, a hostilidade se materializa neste corpo oprimido, que é o objeto da resistência; e a pluralidade de corpos – cuja função é subtrair um só corpo – assim o procede porque a diferença

⁸ Além de Carvalho, cito agora de memória Chris Burden e Marina Abramovic como nomes que também colocaram a própria integridade física em risco por meio da experiência. A lista, entretanto, é imensa.

é algo ultrajante e o simples existir é ofensivo aos valores culturais estabelecidos pelo coletivo.

Pode-se dizer que a *Experiência n. 2* é a narrativa de um corpo que sobrevive a este ímpeto de violência. A arte iconoclasta de Carvalho, na contramão do fluxo, é a expressão máxima da voz solitária do artista: “eu sou um contra mil” (CARVALHO, 2001, p. 25). Essa estrutura do indivíduo contra a massa (tão peculiar desde os heróis da tragédia ática) torna-se a tradução invariável de uma *resposta-violência*, que reverbera de modo semelhante nas configurações historiográficas da Arte Ocidental. A irredutível e surda herança cultural. Um breve exame sobre a História da Arte poderia confirmá-lo sem maiores prejuízos: a hostilidade com que o novo é recebido pela tradição (até que ele próprio se torne tradicional e hostil). É neste eterno *dejá vu*, pois, que a arte escorre, goteja por uma *linha do tempo homogênea e vazia*, preenchida por estilos, escolas e movimentos, sobretudo os de modelos eurocêntricos, que se entregam com facilidade aos ciclos de ofensivas: vanguarda, escândalo, aceitação, cânone e, por fim, obsolescência. De formas muito distintas – mas um tanto aparentadas –, artistas como Malevich, Artaud e Camille Claudel foram vítimas dessa mesma violência simbólica da massa contra o indivíduo. A procissão, diante de Carvalho, está punindo a diferença.

Walter Benjamin (1994) dizia que uma das funções mais importantes da arte sempre foi a de “gerar uma demanda cujo atendimento integral só poderia produzir-se mais tarde” (p. 190). O choque, a polêmica e a aversão popular com a quebra dos valores consagrados já fazem parte do *establishment* da arte. Desse modo, os casos de barbarismos, que geram as “extravagâncias e grosserias artísticas” (p. 190), são formas que não atendem precisamente a demanda atual e, a exemplo do Dadaísmo, pretendem suprir uma exigência básica: “suscitar a indignação pública” (p. 191). Não seria exagero

inserir Flávio de Carvalho nesta mesma “categoria”, congênera ao Dadaísmo (por sua vez, precursor direto das artes performáticas), que visa transformar a arte “no centro de um escândalo” (p. 191). Nessa constelação de infâmias e absurdos, o corpo aparece como escritura da experiência artística de Flávio de Carvalho, transpirando irreverência, dessacralização, chiste e iconoclastia. Na mesma esteira, entre o corpo e a provocação, o dadá atingia,

[...] pela agressão, o espectador. E com isso esteve a ponto de recuperar para o presente a qualidade tátil, a mais indispensável para a arte nas grandes épocas de reconstrução histórica (BENJAMIN, 1994, p. 191).

Para Benjamin, o Dadaísmo representou uma perda da aura. Abriam uma porta que não poderá ser fechada nunca mais.

A menção a Walter Benjamin é oportuna e seu nome não pode ser ecoado em vão. Suas notas sobre narração e experiência nos convocam a um tempo de agência, e não à mera contemplação petrificada dos fatos. O crítico e ensaísta alemão anota como, num mundo cumulativamente repleto de eventos, a experiência torna-se cada vez mais rara: “as ações da experiência estão em baixa”, alerta (1994, p. 114). Ora, se aquele *artista maldito* – total! –, no auge de sua experiência performática em São Paulo, nos ensinou que a arte ultrapassa o signo da informação; do outro lado do oceano, um professor refugiado judeu, da Escola de Frankfurt, se debruçou com olhos igualmente inquietos para a *História*, buscando compreendê-la como algo mais do que estilhaços e entulhos acumulados e desprovidos de sentido. Pois debaixo destes cacos adormece uma outra *História*, prostrada e vencida, que nasce da verdadeira experiência. Uma *História* que, a exemplo da Arte, desperta no instante do perigo.

Silêncio e silenciamento: a experiência interrompida

*O corpo é o que desperta a dor profunda.
E pode igualmente despertar o pensamento profundo.
Ambos precisam de solidão (Walter Benjamin).*

Os amigos de Mike, personagem de Robert De Niro em *The Deer Hunter* (1978), o aguardavam ansiosamente para uma festa surpresa celebrando o seu retorno do Vietnã. A cena é famosa e mostra o protagonista de farda, escondido entre as árvores, nas imediações, observando à distância o último convidado ir embora antes de enfim entrar na casa, nos “restos” de sua festa surpresa. Linda, a personagem de Meryl Streep, ao abrir a porta, comenta que os demais ficarão furiosos quando descobrirem que ele chegou justamente na hora em que todos se foram. Mike nada responde.

A sensibilidade do filme reside numa estrutura peculiar que o divide em três partes, a saber: a) a vida simples, porém feliz, de um grupo de amigos suburbanos do oeste da Pensilvânia nos anos 1960; b) a partida de três destes amigos para o Vietnã, bem como os horrores vivenciados pelo trio; c) o retorno de dois deles à comunidade e o impacto causado por essa experiência atroz – não só nos veteranos, mas em todo o coletivo que, de alguma forma, absorve as reverberações da Guerra. Com efeito, a singularidade de um intérprete como De Niro consegue atribuir, em cena, a densidade necessária a um personagem que *muito diz com poucas falas*. A trágica experiência do Vietnã não está em seu discurso verbal, mas transparece nítida nas linhas de seu olhar, na pregnância de suas pausas e nos gestos esquivos que procuram o isolamento a todo o instante. Não foi o mesmo Mike que voltou pra casa: aquele certamente não existe mais. Assim, *The Deer Hunter*, livremente inspirado no romance de

Erich Maria Remarque, retrata uma situação real: o silêncio dos veteranos de Guerra⁹.

O horror do combate, seguido da impossibilidade de dizê-lo, serve de mote ao famoso ensaio “Experiência e Pobreza”, de Walter Benjamin. É conhecida a anotação do filósofo sobre a crise da narração na modernidade, resultado natural do declínio da experiência. Noutras palavras: sem experiências, sem narrativas. A experiência está em baixa, “e isso numa geração que entre 1914 e 1918”

⁹ Outro filme baseado em livro que retrata situação semelhante é *First Blood*, baseado na obra homônima de David Morrell. Antes de protagonizar a franquia blockbuster de ação dos anos 1980, o personagem John Rambo aparece pela primeira vez neste romance de 1972 sobre um andarilho e ex-combatente do Vietnã que, de volta ao seu país, é vítima de preconceito e perseguição por parte de uma comunidade local. Foragido em uma floresta, o personagem passa o filme inteiro praticamente em silêncio, antes de desabar em um longo monólogo, aos gritos e prantos, na cena final: “Nada acabou! Nada! Você não pode simplesmente desligar! A guerra não era minha. Você me chamou e não o contrário! Fiz tudo pra vencer, mas não foi possível. E quando eu volto, vejo aqueles imbecis no aeroporto apontando pra mim e me chamando de ‘assassino de criancinhas’! Quem são eles pra me desaprovarem? Se nem estiveram lá pra saber o que aconteceu? [...] Acabou pra você! Não pra mim! Na Guerra tínhamos um código: eu cuido de você e você cuida de mim. Aqui não existe nada disso. [...] Lá eu pilotava aviões, dirigia tanques, tinha acesso a todos os equipamentos, mas aqui não consigo emprego na p*rra de um estacionamento!”. Ou ainda, mais adiante: “[...] tinha uma bomba na caixa, aquilo explodiu e espalhou pedaços do seu corpo por todo o lugar. Ele estava estendido e gritava. E tinha pedaços dele em mim. Tive que juntar os pedaços do meu amigo! Estava coberto de sangue e ninguém ajudava. Ninguém ajudava! Ele dizia que queria ir pra casa – ‘eu quero ir pra casa, eu quero ir pra casa, Johnny!’ – e eu não conseguia achar a p*rra das suas pernas! E isso não sai da minha cabeça.” Morrell conta que escreveu o livro após o contato com alunos ex-combatentes do Vietnã que tinham dificuldade de aceitar a sua autoridade como professor em sala de aula. O *making of* do DVD ainda traz depoimentos interessantes de mulheres que relatam o silêncio constante de seus maridos após o retorno do Vietnã – e a forma como, aos poucos, teriam voltado a falar depois do contato com o filme. Ver **FIRST BLOOD**. Direção: Ted Kotcheff. Los Angeles: Orion Pictures, 1982. 1 DVD (89 min).

– Benjamin escreve no contexto pós Primeira Guerra – “viveu uma das mais terríveis experiências da história”. Os combatentes voltaram “silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN, 1994, p. 114-115). No cinema, é particularmente interessante notar, por exemplo, como os primeiros filmes norte-americanos sobre a Guerra do Vietnã têm a ousadia de tocar na ferida. A ferida, no caso, não somente da derrota dos EUA no conflito armado, mas, sobretudo, dos efeitos físicos e psicológicos nos jovens fuzileiros que “lutavam pela pátria”. Para além de heroísmos maniqueístas, efeitos especiais e explosões gratuitas de testosterona, obras como *The Deer Hunter*, *First Blood* (1982) e *Full Metal Jacket* (1987) – esta última de Stanley Kubrick – tangem o tema da desumanização e ilustram um mal comum aos sobreviventes das trincheiras: o mutismo. O mesmo tema persegue Benjamin em “O Narrador”, abaixo citado:

Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Boca em boca: essa marca de oralidade é a pedra de toque das antigas narrativas evocadas por Benjamin. Segundo o filósofo, a arte de narrar “está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” e isso acontece porque o homem perdeu “a faculdade de intercambiar experiências” (1994, p. 197-198). Essa faculdade, outrora segura e inalienável, agora nos é precária. Desconhecemos a experiência. Mal saberíamos reconhecê-la em meio a uma sociedade da *informação*, de notícias

descartáveis e imagens sem relevo. Benjamin diria que a informação, filha da imprensa de Gutenberg e símbolo da máquina capitalista, “aspira a uma verificação imediata”, aspecto que a distancia da experiência e da sua transmissão em forma de narrativa (1994, p. 203). A narração caminha por outras vias. Está pautada na figura do orador popular, morador ou peregrino, municiado de histórias: o camponês, o marinheiro, o artesão e – por que não? – o veterano de guerra. Esta figura, *autóctone* ou *alóctone*, na autoridade que lhe confere a sabedoria da terra ou a bravura da itinerância, partilha de suas experiências com seus ouvintes, na construção de um espaço de memória e eternidade. A narrativa nasce, portanto, do tédio, da reflexão, do gosto pela repetição. Sua concisão é ilusória, pois o formato breve esconde camadas. Benjamin diz que, tendo o artesão como uma de suas infinitas origens, a narrativa também o é, artesanal, de feitura lenta como a natureza e, assim,

[...] se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica (BENJAMIN, 1994, p. 205)¹⁰.

Ao contrário do romance, que é *burguês*, a narrativa é *camponesa* e *artesã*. Nasceu da experiência do povo, na esfera

¹⁰ Sobre este trecho de Benjamin, cabem as seguintes considerações de Gagnebin a respeito de Heródoto e dos primórdios da Historiografia: “Heródoto fala daquilo que ele mesmo viu, ou daquilo de que ouviu falar por outros; ele privilegia a palavra da testemunha, a sua própria ou a de outrem. Inúmeras vezes, no decorrer da sua narrativa, o nosso viajante menciona as suas ‘fontes’, se ele mesmo viu o que conta ou se só ouviu falar e, neste caso, se o ‘informante’ tinha visto, ele mesmo, ou só ouvido falar”. Vale a leitura do ensaio na íntegra como forma de compreender os mecanismos da oralidade na gênese do pensamento historiográfico. Ver GAGNEBIN (1997, p. 16).

pública, e não nos aposentos trancados e teatros barrocos em que se circunscrevem as elites emergentes. Para Benjamin, o grande narrador “tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais” (1994, p. 214). A narrativa é popular. Sua roupagem não é a psicologia romanesca – que revestiu aquele gênero literário do novo século –, mas as lições (ou conselhos) que constituem a espinha dorsal de suas histórias. Do seio da vida pública, portanto, na experiência própria ou de outrem, se extraem as narrativas populares – as mesmas que hoje rareiam pela falta de experiências. Perdeu-se aquela mesma faculdade de intercambiar o vivido. Na era do individualismo, pouco restou ao narrador.

Mas como condenar o combatente que se cala diante do indizível? O que lhe resta narrar quando a própria experiência se converte em horror? Será tão simples a equação “*sem experiências, sem narrativas*”? Será mesmo o seu silêncio irresponsável? O que dizer de uma experiência malquista, que **me atravessa** com violência? Do **acontecimento** que é pura atrocidade e cujo único destino aceitável, para o seu calado orador, é o esquecimento? O totalitarismo inverte as peças do tabuleiro: as narrativas não são mais “belos presentes” (GAGNEBIN, 2009, p. 25) e nem “moeda de troca” (p. 22); a palavra rememorativa parece não trazer mais o “apelo à felicidade” (p. 12), pois aquilo que os sobreviventes da Guerra vivenciaram “não podia mais ser assimilado por palavras” (p. 51). Afinal de contas, como proceder quando a experiência falha? Benjamin é bastante assertivo neste caso:

Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto,

numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Aqui nos defrontamos com a face pavorosa da experiência. Não mais o passado nostálgico, ofuscado pela sociedade da informação, mas o trauma que emana de dentro desta própria paisagem monstruosa. As guerras de trincheiras ao redor do mundo, os massacres na América Latina, as reminiscências do Holocausto, os desaparecidos nas ditaduras e a multiplicação dos refugiados denotam o lado obscuro desta tradição, da impossibilidade de narrar o inenarrável, da perversidade jamais elaborada e tampouco esquecida, da impotência daqueles que se calaram, pelo abalo ou pela ameaça, e que só conseguem trilhar o caminho da memória pela via do sofrimento. Aqueles que emudeceram ou foram silenciados.

Há um lastro de ódio que ruma embaixo da terra, feito magma, pronto a irromper com violência sobre a experiência proibida ou não elaborada. A essa experiência atroz Benjamin se detém com maior atenção no “Experiência e Pobreza”, ensaio talvez mais pessimista – e certamente mais sóbrio – que “O Narrador”. A experiência não é mais possível, diz agora o filósofo, bem como os conselhos e lições que caracterizavam as antigas narrativas. A experiência subtraída deu origem a uma nova sociedade, devota da técnica, e uma “nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (1994, p. 115). Diante dessa *fantasmagoria* burguesa, da “mixórdia de estilos e concepções do mundo” (1994, p. 115), desta *ressurreição artificial* (a expressão é de Baudrillard), Benjamin propõe uma nova barbárie: ostentar a pobreza, libertar-se da experiência, partir do zero. Nas suas palavras,

[...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda a experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna (BENJAMIN, 1994, p. 118).

A pobreza, também já denunciada na obra de Adorno¹¹, é encarada por Benjamin, neste ensaio, de um novo modo: um improvável ponto de partida.

A palavra de ordem é *sobreviver*. Sobreviver à cultura, à cólera grotesca do pequeno burguês, em seus “espaços de pelúcia”, por trás de máscaras e etiquetas. Sobreviver aos valores culturais que soterraram a verdadeira experiência; dar às costas ao homem renascentista e encarar o homem “contemporâneo, nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época” (BENJAMIN, 1994, p. 116). O mundo desolado e absurdo de Samuel Beckett ou os pesadelos literários de Franz Kafka – cuja *experiência* paradoxal consiste em transmitir a *perda da experiência* – consolidam formas estéticas de dizer este indizível. É justamente por essa trilha, a contrapelo da História, na contramão da procissão, que o sobrevivente deve caminhar. É preciso manter os olhos fixos no relógio por onde “desfila a procissão das criaturas, na qual a morte tem seu lugar” (BENJAMIN, 1994, p. 2010). Flávio de Carvalho, com sua “aura diabólica” (MATTAR, 2001, p. 9), parece operar nessa estranha vereda, que se reinventa sob o

¹¹ Adorno estende este mutismo – já ressaltado por Benjamin nos soldados combatentes – às vítimas da Guerra e às testemunhas coniventes dos regimes fascistas. Estas, sob a égide do racionalismo iluminista, esqueceram o horror perpetrado pelo homem; ignoraram a memória e a História (como os ouvintes de Primo Levi que, aos primeiros indícios do narrador, se levantam e vão embora), de modo a não permitir a elaboração do passado. Talvez por isso, Adorno seja categórico ao afirmar que todo poema após Auschwitz é um ato de barbárie. Sua crítica se dirige, para tanto, à indústria cultural, que fomenta o entretenimento barato, vazio e comercial; à falência de uma arte descompromissada com a História. Em nome do racionalismo, o homem optou por esquecer os horrores da experiência e seguir em frente.

signo da barbárie. Ainda que elaborada posteriormente na forma escrita (e, portanto, verbalizada), a experiência de Carvalho paira igualmente sob os mesmos sinais de intolerância e silenciamento. Note essa diferença substancial: mesmo aquele que está disposto a narrar (no caso de Carvalho, a narrativa performática do corpo) é calado pela massa enfurecida. Quem sobrevive ao silêncio (trauma), torna-se vítima do silenciamento. O horror aponta para todos os lados. É por esse cenário impenetrável que caminha o ensaio de Benjamin. Ostentar a pobreza. É preciso cortar a procissão:

[...] estamos habituados a pensar como todo mundo. As nossas idéias não são nossas: são idéias servidas e resservidas por todos. E idéias diferentes arrepiam e chocam, como se fossemos perder subitamente o equilíbrio. O Sr. Flavio de Carvalho está sempre a dar empurrões na rotina e no lugar comum, a fazer-nos perder o equilíbrio... (RABELLO *apud* MATTAR, 2001, p. 12)¹².

A experiência interrompida é o sintoma deste cenário caótico, desesperançado, entre a memória traumática e a vigilância censora que habita um mundo vazio de sentido. Uma nova *barbárie* é a única resposta possível.

Estilhaços: corpo, educação e reinvenção da experiência

Hey, teachers, leave them kids alone
(Roger Waters).

Há um poema de Drummond chamado “Não se mate”, em que se podem ler os seguintes versos: “você é o grito que ninguém ouviu no teatro e as luzes todas se apagam” (2010, p. 197). A solidão do poeta parece encontrar eco na narrativa de Primo Levi, sobrevivente do Holocausto e cuja “experiência inenarrável do horror” (GAGNEBIN, 2009, p. 55) surge estampada num sonho – sonhado em Auschwitz

¹² Ortografia original mantida.

e, como descobriu depois, sonhado também por quase todos os seus companheiros nos campos de concentração a cada noite –, onde ele

[...] volta pra casa, com a felicidade intensa de contar aos próximos o horror já passado e ainda vivo e, de repente, percebe com desespero que ninguém o escuta, que os ouvintes se levantam e vão embora, indiferentes (GAGNEBIN, 2009, p. 55).

Primo Levi não é exceção. Se a narrativa do horror, a exemplo da experiência dos veteranos combatentes, é convertida em silêncio ou silenciamento, essa irrepresentabilidade denota que não há lugar para tais histórias na sociedade. Não de outro modo eram igualmente irrepresentáveis os então proibidos evangelhos na arte paleocristã¹³ ou as figurações sociais da morte e do luto na sociedade pós-vitoriana¹⁴. Levantar-se e ir embora – *a recusa em ouvir* – sinaliza o pragmatismo e a velocidade daquela sociedade tecnicista denunciada por Benjamin em “Experiência e Pobreza”: aquela “nova forma de miséria” que agora surge com o “monstruoso desenvolvimento da técnica” que se sobrepõe ao homem (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Benjamin havia recorrido a um quadro de Paul Klee para ilustrar a impiedade deste contínuo histórico, deste tempo voraz que nos empurra para a frente em nome do progresso – sem vez para as “mazelas” do passado ou a

¹³ Divididos entre a culpa pagã (da produção de imagens realistas) e a necessidade de propagar o cristianismo (por meio do grafismo), os primeiros cristãos do Império Romano se inclinaram a uma paradoxal tradução plástica dos evangelhos através de uma iconografia rústica, sem critérios compositórios, despida de preocupações estéticas, quase grotesca, de modo a *representar o irrepresentável*. Para mais detalhes, ver GOMBRICH (1999).

¹⁴ A morte, outrora um episódio público, foi “expulsa do universo dos vivos”, lembra Benjamin. Os tabus que o novo século construiu em torno da figura da morte tornaram-na incompatível e irrepresentável no imaginário contemporâneo. Ver BENJAMIN (1994, p. 207).

elaboração das memórias. O *Angelus Novus* parece, de alguma maneira, figurar para Benjamin este historicismo das elites, do *continuum* cronológico e fossilizado, da naturalização do absurdo, de um tempo vazio e homogêneo tão próprio das classes dominantes. Vale a citação na íntegra:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1994, p. 226).

Em defesa de uma historiografia materialista, bem como do ato rememorativo como uma nova forma de se debruçar sobre o passado, Benjamin recorre ao *Anjo da História*, de Klee, a fim de que possamos compreender, por meio de um recurso imagético, a catástrofe que representa o historicismo tradicional acadêmico. O passado, que na visão historicista está cristalizado e morto, é representado por *ruínas*, um amontoado de estilhaços que não para de crescer. Sob os cacos dessa velha História, adormece uma outra, aquela dos vencidos e oprimidos, que deve ser retirada debaixo desses entulhos e resignificada no instante do perigo: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Este passado soterrado e esquecido é vítima daquela sociedade fantasmagórica

anunciada por Benjamin, do silêncio conivente de uma burguesia envernizada que, na visão do supracitado Primo Levi, levanta-se e vai embora. Estamos prostrados diante da máquina irrefreável do *continuum* histórico. Somos devorados diariamente por ela, como aquelas crianças em fila, sobre a esteira, que sucumbem, uma a uma, ao moedor de carne no clássico videoclipe de “Another brick in the wall pt. 2”, do grupo inglês de rock progressivo Pink Floyd.

A associação com essa imagem não é gratuita. A esta *sociedade tecnicista* que aponta Benjamin, corresponde de igual modo uma *educação tecnicista*, científica, que igualmente cede ao progresso ininterrupto dos modelos historicistas, do imediatismo das respostas, da engrenagem positivista e capitalista que rege, com efeito, as relações de poder. O extrato da composição de Roger Waters, aliado à força da câmera de Alan Parker, atinge exatamente este liame: uma educação em marcha rígida, sem olhar para trás. Discorrer sobre este tema é um desdobramento natural da leitura de Benjamin. Falamos da mesma crise. Se o Anjo da História bem observar, há diferentes matizes na tempestade. Em meio a tantas partículas, tão velozes e diversas, sopra um modelo inclemente de educação. E talvez o anjo, no momento em que suas asas se dobram ao sopro violento do treinamento técnico e mercadológico, ainda encontre tempo para olhar para os escombros e vislumbrar, debaixo dos detritos, uma outra educação: problematizadora, humana, horizontal e fatalmente esquecida – o exercício da imaginação é irresistível neste momento, mas sucumbimos todos, ao menos uma vez, à conjectura de que uma das partes que adormece debaixo destes escombros é a *arte*.

A arte como ruptura do contínuo histórico. Ou ainda: a arte como possibilidade de remar contra a corrente deste *continuum*. A arte como frente de luta contra essa História formada por frágeis nexos de causalidade, que atende

tendenciosamente às classes dominantes e ao pensamento totalitário. A arte como *experiência*, que não se prende ao tom declamatório dos salões burgueses e nem à visão pragmática e conteudista da sala de aula. A arte que se inscreve na carne. A arte que “não se dissipa na jovialidade de uma ceia” (DIDEROT, 1973, p. 476-477). Que desconhece as fronteiras entre artista e público. Que passa longe do entretenimento fácil da indústria. A essa arte me refiro. Por ela invocamos uma operação de resgate sob os escombros: compreender a arte como uma forma de manifestação daquela velha *narrativa artesã*, de modo a recuperar a experiência e a elaborar – por meio de suas linguagens expressivas – o horror do indizível. A arte como uma forma de dizê-lo. De corporificá-lo.

Por este prisma, tendo a arte como bússola, é possível repensar a sala de aula: por uma educação com menos *informação* e mais *experiências*. Porque onde o silêncio do educando é lei, não há espaço para a voz, o corpo e a narrativa. A arte tem a capacidade de criar mecanismos de combate ao silêncio e ao silenciamento – aos sobreviventes mudos e aos ouvintes que se recusam ouvir. O corpo é um meio expressivo que revisita e ressignifica a experiência. E a arte, em seus processos de agência e recepção, produz novos diálogos com o passado, onde a experiência não é ignorada (*soterrada*): ela é posta à tona, me atravessa, e permite a elaboração do *acontecimento*. A memorável cena final de *The Deer Hunter*, quando Mike e seus amigos se sentam à mesa após o funeral de Nick – personagem de Christopher Walken morto no Vietnã –, é emblemática nesse sentido: de um modo espontâneo, um deles começa uma canção nostálgica, que pouco a pouco é reforçada em coro por todos ao redor da mesa. O que deveria ser uma breve refeição sóbria em respeito a um amigo, torna-se uma celebração involuntária de sua memória. A arte

elabora o horror. Fortalece aquele que o encara. Resignifica o presente a partir dele.

Os exemplos foram exaustivos: a concepção da morte no limiar do século XX, as memórias da *Shoah*, os sobreviventes da Guerra do Vietnã, a crucificação e a perseguição na iconografia paleocristã – todos apontam para uma mesma direção: a irrepresentabilidade daquilo que deve ser representado porque não pode ser esquecido. É quando a arte vem em socorro. São formas de resistência, pois o sofrimento do corpo e a violação da dignidade humana são *imperativos categóricos* (a expressão é kantiana, mas a roubei de Adorno) que trazem o indizível para a esfera da arte. Não podemos nos furtar de narrar a experiência, ainda que essa experiência traga o horror. Flávio de Carvalho, em sua *Experiência n. 2*, vivencia de perto este horror, protótipo ou amostra da velha barbárie que movimenta a História. Jeanne Marie Gagnebin, analisando as sementes do pensamento totalitário, fala de uma polimorfia mimética da “dissolução do eu”, quando o indivíduo se dilui perante o comportamento da massa. A citação nos remete inevitavelmente à experiência de Carvalho:

[...] essas práticas mágico-miméticas, mesmo que ineficazes e regressivas, contêm um momento essencial de prazer, ligado ao êxtase da dissolução dos limites do próprio eu. [...] o pensamento esclarecido, a civilização iluminista têm horror à mimesis não só porque esta lembra a magia e peca pela ineficácia, mas porque faz surgir essa ameaça imemorial do prazer, ligada à dissolução dos limites claros e fixos do ego. [...] essa polimorfia tão perversa quanto prazerosa que solapa as bases de sustentação de uma identidade clara, bem definida, funcional, uma identidade que aprendeu a se dobrar às imposições do trabalho e da eficiência da produção capitalista [...] pede a exclusão, igualmente violenta, daqueles outros que, por sua atitude algo nômade, descompromissada, lúdica e vagabunda, ou, simplesmente, menos

clara e rigorosa, poderiam ameaçar essa lei de trabalho e identificação forçados (GAGNEBIN, 2009, p. 68-69).

A polimorfia mimética da dissolução do eu – do indivíduo que desiste “de sua posição de sujeito, de sua identidade própria, para salvar a si próprio, perdendo-se a si mesmo” (GAGNEBIN, 2009, p. 68) – caracteriza a massa de fiéis que avançou contra Flávio de Carvalho no auge de sua experiência. É contra essa subtração viral do sujeito que a educação deve se levantar. As formas de educação positivista, o corpo mecanizado do trabalhador, o conformismo docente, os preceitos *inquestionáveis* do cientificismo e do capitalismo são formas miméticas da subtração do sujeito pelo coletivo, de aniquilação dos seus limites em nome do discurso corrente. É nesse sentido que Flávio de Carvalho “rejeitava as manifestações artísticas que permaneciam estagnadas na repetição de estereótipos” e buscava nas ruas caminhos para a sua experiência estética: uma trajetória que “revela o seu comprometimento contínuo com a integração entre arte e vida” (LEITE, 2019, p. 64).

Se o legado de Flávio de Carvalho tem algo a dizer à educação e às artes, talvez seja a “sua ênfase na experiência e seu envolvimento em situações interativas nas quais negociava o fluxo dos eventos em tempo real” (LEITE, 2019, p. 64). A arte estagnada dos cânones consagrados, menos preocupada em trocar do que em palestrar, é desinteressante a Carvalho. O artista não professa sua fé em roteiros ou zonas de conforto. Sua rota é a experiência. Cumpre assinalar que aquelas *lições* (ou conselhos) extraídos das narrativas orais – na acepção de Benjamin – não se referem exatamente a sentenças morais acabadas, e sim à continuidade sugestiva do narrado: “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada (BENJAMIN, 1994, p. 200) – trocadilhos à

parte, o *conselho* é bastante sugestivo à educação. “Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas”, bem lembra João Wanderley Geraldi, “Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (2015, p. 96). Uma pedagogia da pergunta, que aprende a percorrer caminhos inexistentes, não só se abastece da herança cultural, mas também abastece a própria. Para tanto, mais importante do que a resposta talvez seja a pergunta, a possibilidade de pensar por outras trilhas. As *lições* do narrador, assim, são portas abertas ao novo, sinal do encontro valioso entre o orador e o ouvinte.

Geraldi (2015) compreende a aula como *acontecimento*, momento em que elegemos o “fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado” (2015, p. 100). Para além da prática, o ensino precisa de tornar experiência (GERALDI, 2015), precisa nos tocar, nos atravessar, nos mover neste espaço-tempo carregado de sentidos. É com este itinerário, pensando a educação por meio da experiência, que hoje se investigam novas formas de fazer pesquisa na Universidade – formas que fujam dos modelos acadêmicos das chamadas *ciências duras*, tão incensadas pelo rigor metodológico e a exatidão dos resultados. A Pesquisa Narrativa, foco das discussões do GREEFA¹⁵ – entre tantos outros grupos –, busca justamente este outro lugar: investigações que caminham na contramão do fluxo, visto que trazem a experiência como norte e se debruçam sobre a própria prática. Ao trazer *histórias de vida* para a arena do debate acadêmico, este modo de fazer pesquisa aponta que a narrativa nada mais é do que um meio de compreender a experiência. “O senhor me organiza”,

¹⁵ Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Rio Claro/SP, do qual faço parte.

repete Riobaldo ao seu interlocutor – talvez sem perceber que ele mesmo, a voz do *Grande Sertão*, protagonize (neste encontro transformador com o passado) a verdadeira compreensão por meio da narrativa (ROSA, 1986).

A narrativa é cura. Ela não pode se esquivar dos horrores do passado. Narrar organiza a experiência do vivido, permite a *elaboração* (preferível à palavra *perdão*) do passado e a descoberta do tempo: o “remanejamento da experiência temporal” – cito agora Gagnebin – “a descoberta de várias espessuras do tempo, de ritmos diferenciados, de tempos distintos ou entremesclados” (2009, p. 173). Ora, se experienciar é um advento do *corpo* (assim vislumbro a experiência na obra de Carvalho), por que narrar também não poderia sê-lo? Entre as narrativas escrita e oral, terrenos por onde trafega Benjamin, cabe uma *narrativa do corpo*, de suas expressividades e memórias. A educação das sensibilidades – por onde entra a educação teatral, a dança, a educação musical e as artes visuais – é uma via para a educação do *corpo expressivo*. Talvez aqui resida um caminho possível para a crise da experiência: a reinvenção. O corpo narra. É tempo de permitir-lhe falar. É tempo de ouvi-lo.

A respeito do sonho de Primo Levi, Jeanne Marie Gagnebin propõe uma ampliação do conceito de *testemunha*. Pois “testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos” os horrores perpetrados pela História; “testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro” e que “aceita a história do outro” (GAGNEBIN, 2009, p. 57). Não por culpa ou compaixão: o ouvinte o faz porque somente a narração, “assumida apesar e por causa do sofrimento indizível” (2009, p. 57), pode nos ajudar a retomar o passado e a evitar que ele se repita. Fica o apelo a todos nós, corpos falantes e ouvintes: em tempos de educação em marcha rígida

– na esteira, em fila indiana e sem olhar pra trás –, caminhe na direção oposta. Corte a procissão.

No início deste ensaio nos debruçamos sobre a arte profana de Flávio de Carvalho com o intuito de reconhecer a potencialidade da *experiência*. Vimos que uma das questões centrais do pensamento benjaminiano é justamente o fim da narração tradicional; e que a crise se instala, por certo, dentro do declínio desta mesma experiência. As narrativas, hoje em vias de extinção, transmitem e espelham o vivido. Sem elas, somos meros títeres da informação. Acrescentei também a ideia de uma experiência funesta do passado: não exatamente uma crise da narrativa, mas uma crise da própria experiência – que é a gênese do silêncio. As páginas finais se dedicaram a uma tentativa de redenção desta experiência, no uso da arte e da educação como meios de elaboração e resistência. Se este artigo puder tomar a velha *narrativa artesã* como exemplo, que ele possa abrir novos caminhos, não obstante a sua brevidade. O saldo desta incursão é um ensaio, posto que aberto. Um esboço, devido à limitação de páginas. Um começo, embora já esteja acabando. Um lampejo, pois o que nos resta é a esperança. Uma experiência, sem dúvida.

Referências

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BROOK, P. **O espaço vazio**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2015.

CARVALHO, F. Entrevista a Silveira Peixoto. In: MAZZUCHELLI, K. (org.). **Flávio de Carvalho: o antropófago ideal**. São Paulo: Almeida e Dale, 2019.

CARVALHO, F. **Experiência n. 2**: realizada sobre uma procissão de Corpus Christi: uma possível teoria e uma experiência. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

DEMPSEY, A. **Estilos, escolas e movimentos**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDEROT, D. **Paradoxo sobre o comediante**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FIRST blood. Direção: Ted Kotcheff. Los Angeles: Orion Pictures, 1982. 1 DVD (89 min).

FULL metal jacket. Direção: Stanley Kubrick. Los Angeles: Warner Bros, 1987. 1 DVD (116 min).

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GAGNEBIN, J. M. O início da história e as lágrimas de Tucídides. In: GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2015.

GOMBRICH, H. E. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HOW TO MAKE a happening. Autor: Allan Kaprow. New York: Mass Art Inc., 1966. 1 LP (24 min).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro,

n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019.

LEITE, R. M. Flávio de Carvalho: artista midiático *avant la lettre*. In: MAZZUCHELLI, K. (org.). **Flávio de Carvalho: o antropófago ideal**. São Paulo: Almeida e Dale, 2019.

LEITE, R. M. **Flávio de Carvalho: o artista total**. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

MATTAR, D. Apresentação. In: CARVALHO, F. **Experiência n. 2**: realizada sobre uma procissão de Corpus Christi: uma possível teoria e uma experiência. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

MAZZUCHELLI, K. Flávio de Carvalho: o antropófago ideal. In: MAZZUCHELLI, K. (org.). **Flávio de Carvalho: o antropófago ideal**. São Paulo: Almeida e Dale, 2019.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

THE DEER hunter. Direção: Michael Cimino. Los Angeles: Universal Pictures, 1978. 1 DVD (182 min).

A escuta me constitui

Valdemir Miotello¹

1. Querida Laura e colegas do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA). Bastante tempo já que nossos caminhos se cruzam, e várias vezes já estive em Rio Claro, nesse potente interior de São Paulo. Também tive a grata honra de ter a Laura fazendo um estágio comigo e com meu Grupo de Pesquisa (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe), em São Carlos, na sombra de nossa árvore, onde as rodas de conversa pareciam não ter mais fim. Lembro de ter conversado muito com a Laura sobre as questões que Bakhtin nos trazia pra pensar a escola, as relações amorosas que nesse lugar deveriam se dar, e a construção do espírito e da prática libertária, com as conversas tendo como eixo a questão do empoderamento, que vem pela palavra enunciada. Muita conversa...

2. Um dos temas que também sempre nos interessou aprofundar é a escuta. Como a escuta é constitutiva de mim e do outro.

3. Pensando na escuta, na conversa com o Pequeno Príncipe, disse a raposa: “Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens também. E isso me incomoda um pouco. Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca,

¹Professor Aposentado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

como se fosse música. E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo... A raposa calou-se e observou por muito tempo o príncipe”.

4. Laura e colegas, o que quero usar nessa citação já tão conhecida é a questão da escuta: “conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros”. Veja que a iniciativa é de quem vai andar perto, fazer barulho ao dar o passo, fazer notar sua presença. Aqui tem uma questão muito profunda pra os trabalhos de Bakhtin: quem inicia o diálogo, quem faz barulho, é sempre o outro. Não sou eu que começo a relação. É sempre o outro que provoca, ele que organiza um projeto de dizer, ele que enuncia dentro de um sistema de valores, é o outro que fala, que enuncia, a partir do pensamento dele, da voz dele, dos sentidos que ele quer veicular. Assim, o diálogo não é o resultado da minha iniciativa de entrar em contato com o outro, e nem depende disso. Eu não sou o ponto de partida. O ponto de partida é o outro; a iniciativa é sempre dele; e no diálogo é que eu me constituo, juntamente com o outro. Assim que a escuta é fundamental. Pra que eu me constitua preciso absolutamente do outro, necessariamente do outro... Tenho uma dependência total do outro, até pra ser eu mesmo, pois que nesse processo da escuta eu sou sempre eu mesmo, irreversivelmente eu, sempre eu, pois que a inevitável presença do outro, “fazendo barulho de passos”, enunciando palavras, se dirigindo a mim, o coloca no lugar do outro, e assim se define o meu lugar, nessa arquitetônica amorosa e constitutiva. Uns passos me chamam pra fora e pra perto, e outros passos me fazem ficar distante. Mas não

se fica indiferente aos passos. E também eu tenho que “dar o passo”.

5. A escuta se dá não porque eu me abro ao outro, ou porque limpo minha orelha pra conseguir escutar o outro, ou porque preparo minha alma e meu espírito e minha consciência. A escuta não se dá por uma coincidência entre o eu e o outro, entre a minha consciência e a consciência dele. Longe disso. A escuta se dá por uma impossibilidade de eu me fechar ao outro. Não tem jeito mesmo de eu me fechar ao outro. Isso seria meu fim, meu acabamento. Minha vida é dialógica por natureza. Se houver o fechamento, isso é meu acabamento, é minha morte.

6. Assim, eu escuto o outro porque há uma total impossibilidade de não o escutar... não tem um jeito de eu ficar indiferente ao outro. Há uma diferença sim, mas uma diferença não-indiferente. Não dou conta de escapar do outro. E esse não-escapar, não-álibi de fuga para com o outro, pode se dar em uma relação amorosa, ou mesmo em uma relação de ódio; mas o outro está acima de tudo. Essa arquitetônica que se constitui na relação com o outro é sempre uma arquitetônica do outro; o ponto de partida é o outro. Sempre. Aqui é que se dá a alteridade, que é constitutiva da própria arquitetônica.

7. Assim também fica claro que nesse processo de escuta não há possibilidade de troca de lugar e nem de papéis. Eu sempre estarei irremediavelmente no lugar do eu. Esse é o meu lugar... uma cadeia inescapável. E não há dois “eus”, como se o eu tivesse se duplicado, criado uma cópia. Há sempre um outro e um eu. Eu-para-o-outro e o-outro-para-mim. É sempre nessa situação e nesse evento único que a escuta se dá, a relação acontece, como um acontecimento, único, irrepetível. O diálogo se dá assim, sem chance de não

se dar. Assim o eu não pode escapar... quando escutar o barulho de passos vai sair pra fora de sua toca, e se colocar diante do outro, e com ele estabelecer uma relação, constituidora... Essa presença do outro é implacável, e diante dela não posso fugir, não posso ficar indiferente. Essa presença é encarnada, corporificada, rostificada, e me chama pra fora, pra escuta, pra relação criadora. Então dois sujeitos estarão frente a frente, mas relacionados. Não apenas um diante do outro, mas em relação, no encontro de palavras, na enunciação da posição ideológica, favorável ou contrária. São vozes separadas, mas não-indiferentes. São vozes únicas em relação, entoadas por sujeitos únicos, mas em encontros.

8. Quando não me coloco na escuta do outro, de sua voz única, de seus passos com barulhos únicos, é porque eu transformei o outro em um objeto mudo. Não há humano mudo. A exigência pra ser humano é falar... Emudecer o outro, silenciar seus barulhos, é desumanizar o outro. É falar sobre ele e não com ele. A escuta da palavra do outro se dá com minhas palavras... na escuta se dá o encontro de palavras. E sempre minhas palavras vão aludir a palavras outras. Escutar uma palavra outra sempre se dá com a palavra própria, pois é quando as vozes se encontram, vozes contraditórias e tensas, e quando novos sentidos se produzem, alargando as consciências em interação. E é na escuta que a luta se dá nas palavras... é quando os sentidos diferentes lutam e novos sentidos se produzem. Esses novos sentidos é que alimentam a consciência. Ela vive desse alimento sónico, dessa escuta alargadora.

9. Também não me coloco na escuta forçando o outro a se revelar, revelando sua palavra. Não adianta me fundir com ele, me transformando em um só com ele. A empatia que me anula não presta. A duplicação de vozes, as vozes

enquanto eco, também não presta. Isso apenas iria produzir um “excedente do outro”. O que precisamos é um “excedente de visão”, quando ambos sabem outros aspectos do outro que ele mesmo não sabe, quando há um “distanciamento” em relação ao outro. Sem trocas dialógicas não há escuta. A escuta se dá com o distanciamento em relação, um diante do outro, numa distância que impeça a fusão, que não permita a síntese aglutinadora, mas que permita a relação constitutiva. O diálogo me constitui, mas não me completa.

10. Sou um ser incompleto, por isso um humano. Sou um ser que é pensado pelo outro, e por isso penso. E se sou pensado e penso, logo eu sou um ser incompleto, sou-um-ainda-não. Pois cada escuta me alarga a consciência, aumenta minha incompletude, me traz novas possibilidades de sentidos. Viver é participar desse diálogo inconcluso, que me exige busca, pesquisa, escuta!!!

11. Agradeço a Bakhtin, Ponzio e Geraldí. Deles roubei todas as ideias aqui conversadas... foi a escuta que me fez pensar isso, e agora de novo me coloco na escuta pra novas escutas, de novas palavras, de gente diferente... Muito obrigado.

Miotello, Valdemir

Alto das montanhas de Teresópolis, julho de 2020.
Em plena pandemia de Covid-19.

Saber que inexistia um conjunto de passos previamente estabelecidos capaz de guiar de modo seguro o pesquisador – uma espécie de autômato que segue o método dado – não intimidou os autores. Pelo contrário, parece ter sido tomado como desafio e conforto na antecipação das dificuldades que esse tipo de pesquisa traz. De saída propõem a discussão coletiva, como grupo colaborativo, e a produção autoral de cada sujeito. Aqui os autores não se desvestem de si: estão no mundo da vida e sua reflexão é um ato a que apõem sua assinatura. Mas compartilham esta vida num diálogo coletivo, que lhes traz elementos de uma penetração compreensiva e reflexiva mais profunda do que o simples narrar do que não lhes tocou a alma.

Maria Emília Caixeta Lima
Corinta Maria Grisolia Geraldi
João Wanderley Geraldi

Sou um ser incompleto, por isso um humano. Sou um ser que é pensado pelo outro, e por isso penso. E se sou pensado e penso, logo eu sou um ser incompleto, sou-um-ainda-não. Pois cada escuta me alarga a consciência, aumenta minha incompletude, me traz novas possibilidades de sentidos. Viver é participar desse diálogo inconcluso, que me exige busca, pesquisa, escuta!!!

Valdemir Miotello



ISBN 978-65-265-0028-6



9 786526 500286 >