

Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação

Beyond the story: The narrative as a possibility of self instruction

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf¹

Daniela Quevedo Pacheco¹

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz¹

Guilherme do Val Toledo Prado¹

Resumo

O termo narrativa tem sido usado para designar o relato de histórias que, em sua maioria, nascem do cotidiano. Neste artigo, entretanto, o conceito de narrativa é expandido, buscando-se relacioná-la às pesquisas em educação. O estudo procura mostrar como usar metodologicamente a narrativa, apresentando o percurso de construção de narrativas de três pesquisadoras - uma professora, uma narradora e uma formadora, que atuam em diferentes contextos educacionais e dialogam com diferentes autores. O presente artigo reflete sobre a potência dessas produções nos processos de autoformação e formação de profissionais da educação, tomando a narrativa como um dispositivo que pode auxiliar o narrador a interpretar, analisar e organizar acontecimentos ocorridos em situações diversificadas, em cenários socialmente contextualizados e em tempos e espaços diferentes - portanto, passíveis de investigação nas pesquisas em educação.

Palavras-chave: Análise Narrativa. Educação. Narrativa. Pesquisa narrativa.

¹ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais. Av. Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 13083-865, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.V.T. PRADO. E-mail: <toledo@unicamp.br>.



Abstract

The narrative term has been used as a way to convey stories that are mostly derived from daily life. In this paper, however, we intend to go further. Our aim is to expand the idea of narrative relating it to research in education, showing how to use it methodologically by presenting the trajectory of narrative construction of three researchers, a teacher, a narrator and an educator, who work in different educational contexts and use different authors as interlocutors. The objective is to reflect upon the power of these productions to the process of self instruction and professional training in education, considering the narrative as a means that can help the narrator interpret, analyze, and organize the facts emerging from diverse situations, socially contextualized scenarios, different space and time conditions which, thus, can be used for studies in the field of education.

Keywords: Narrative analysis. Education. Narrative. Narrative research.

Introdução

Cada palavra dita sempre quer dizer mais do que diz e nunca pode dizer tudo que queria (Jorge Larrosa).

A narrativa está presente em diversos campos do conhecimento, sendo mais frequente nas discussões em saúde, ciências sociais e filosofia. O conceito de 'narrativa' aponta significados como "história, conto, narração, ou por fim, modo de narrar" (Houaiss, 2001, p.308); ou como versão da realidade (Bruner, 1991); ou ainda como método que investiga e descreve a história experienciada pelo sujeito (Clandinin & Connelly, 2011). Este artigo pretende discutir o uso da narrativa como uma metodologia provocadora para a pesquisa em educação, apresentando o percurso de construção de narrativas de três pesquisadoras que atuam em diferentes contextos educacionais e se fundamentam em diferentes autores. Busca, ainda, refletir sobre a potência dessas produções nos processos de autoformação e formação de profissionais da educação.

Por brotarem do registro das histórias vividas no dia a dia, as narrativas podem servir de dispositivo metodológico quando relacionadas ao processo de investigação. Ao produzi-las, o autor reveste de significado o objeto pesquisado, adicionando à cena relatos que contam não apenas aquilo que ele vê, mas todo o entorno e as nuances do episódio. Podem ser usadas ainda metodologicamente, ao serem incorporadas às outras possibilidades formativas,

permitindo, àquele que narra, interpretar, analisar, estruturar, organizar, reorganizar e refletir sobre acontecimentos.

A esse respeito, Larrosa (1995, p.12) afirma:

Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. 'Narrativa' es el nombre de es actualidad que estructura la experiencia que va a se estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio.

O presente artigo entende que um dos ápices da reflexão que sustenta o uso das narrativas nas produções acadêmicas de profissionais da educação é justamente a "dimensão utilitária da narrativa", tal qual considerada por Benjamin (1987, p.200). Em uma sociedade cuja "arte de narrar está em vias de extinção" (Benjamin, 1987, p.202), como considera o autor, trazer à tona essa discussão permite um contar da experiência, de modo a extrair dela situações que propiciem o diálogo sobre o papel do texto narrado e da própria narrativa na formação docente. Benjamin (1987, p.201) acrescenta que: "[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes".

Nessa perspectiva, ao tecerem textos narrativos, os autores se envolvem não com uma escrita qualquer nem com um simples relato de fatos, mas com uma produção que pode ser construída por aquilo que eles sentem, que os emociona e os

instiga ao diálogo com o leitor. Nessa reflexão, algo de novo sobre o episódio narrado pode aparecer, assim modificando tanto o autor como o leitor, já que, ao relatar de um ponto de vista pessoal, o narrador é capaz de criar uma trilha para quem lê, marcando um movimento eminentemente interpretativo. É como se ambos estivessem envolvidos em uma tessitura de narrativas compostas por sujeitos complexos e carregados de singularidades, que quando narram se expõem e dialogam, culminando na transformação infundável de si e do outro. Sobre isso, Bakhtin (2011, p.268) pondera que:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Nesse sentido, o diálogo entre o narrador e o receptor, seja leitor ou ouvinte, compõe uma cadeia de sentidos complexos e elaborados, da qual ambos fazem parte no contexto de uma determinada esfera de comunicação.

As possibilidades de análise (da) narrativa na pesquisa em educação

[...] o registro do percurso é também fonte de dados e um modo privilegiado de produção de conhecimento porque, ao narrar reflexivamente o processo em curso, o pesquisador conquista compreensões que dizem respeito à questão da pesquisa, ao movimento metodológico que vai acontecendo, aos encaminhamentos mais adequados a fazer, à experiência pessoal de construção de saberes, dentre outros (Prado *et al.*, 2014, p.2).

No Brasil, a partir dos anos de 1990, houve um progressivo aumento dos estudos com as histórias de vida, em trabalhos de mestrado e doutorado. Esses

dados, obtidos no Banco de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Bueno *et al.*, 2006, p.393), reiteram como as pesquisas em educação foram passando por transformações e deslocando o professor para o centro da análise. Essa mudança se dá dentro de um contexto que passa a enxergar os docentes como profissionais da Educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], Lei nº 9.393/96, Art. 61 a 67), responsáveis pela construção de uma nova escola. Esse cenário, aliado a influências da produção acadêmica europeia sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e fonte de pesquisas, impulsionou as produções brasileiras no âmbito dos programas de pós-graduação, ampliando de uma média de 2 a 4 trabalhos/ano para 165, no período entre 1990 e 2003.

Mas quais as possibilidades que a narrativa oferece à educação? Qual o propósito de incorporá-la na pesquisa em educação? Diante da redefinição do papel do professor e da necessidade de sua profissionalização, a partir da década de 1990, as narrativas começaram a ser igualmente valorizadas no âmbito das pesquisas, por colaborarem para a compreensão do cotidiano escolar, das práticas docentes e das relações que ocorrem e emergem dessas instituições.

É inegável que houve um grande avanço nas pesquisas em educação se comparadas às dos anos 1980 e 1990, embora Clandinin e Connelly (2011, p.23) problematizem o rumo que algumas pesquisas tomaram no início desse último decênio, ao citarem Lagemann (1996). Segundo esse autor, a pesquisa em Educação surgiu num momento de "crescente crença comum nos valores derivados das generalizações de dados empíricos e um grande desdém sobre o conhecimento de base lógica ou especulativa (Lagemann, 1996, p.5). Afirma ainda que esses estudos iniciais permitiam que os pesquisadores pudessem medir o sucesso dos alunos e os custos da Educação, assim a partir de análises estatísticas e comparativas, se podia determinar quais práticas seriam aparentemente as mais efetivas, que planilhas de custo mais baixas e, portanto, as mais eficientes"

(Lagemann, 1996, p.6). Enfim, em lugar de aproximar, como parece ter sido o percurso das pesquisas em Educação, o movimento problematizado por Lagemann (1996, p.26) caminha na direção contrária, ou seja, distancia esse tipo de pesquisa da experiência. O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (Gepec) vem justamente se fortalecendo nessa linha contrária as “pesquisas de eficiência” e, desde 1996, tem se dedicado a estudar o trabalho docente no cotidiano da escola, a partir dos princípios da pesquisa-ação e, mais recentemente, da investigação narrativa.

Ao escrever sobre suas experiências, o educador/pesquisador vai construindo uma consciência do que se passa com ele. Assim como o fotógrafo toma decisões sobre o foco, a luz, o melhor ângulo, o que incluir na cena e o que excluir, também o educador vai realizando escolhas ao registrar a sua narrativa. E será justamente nesse processo de narrar, com as reflexões suscitadas, aliadas à explicitação do porquê de ter selecionado determinado tema ou experiência, que ele poderá tornar o texto um material precioso para ser analisado e compreendido. Analisado tanto por si quanto por outro, o pesquisador poderá reconhecer nesses escritos que o “saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana” (Larrosa, 2014, p.30).

As pessoas estão em constante processo de transformação. Assim, “do ponto de vista da educação parece importante ser capaz de narrar uma pessoa em termos de processo” (Clandinin & Connelly, 2011, p.63). Conforme discutem esses autores, os educadores necessitam sobretudo ter um genuíno interesse pelas pessoas, pela vida, pela aprendizagem, pelo ensino e pela forma como todos esses processos ocorrem, em consonância com os fundamentos propostos por Dewey, que entende a vida como educação: “[...] A vida das pessoas e como elas são compostas e vividas é o que nos interessa observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos” (Clandinin & Connelly, 2011, p.22).

Nesse sentido, pode-se considerar que a escrita das narrativas, por se inscrever num gênero discursivo

que acolhe uma pluralidade discursiva e polifônica (Bakhtin, 2011), contribui e muito para o processo de autoformação, na medida em que permite ao narrador entender seus limites em dado contexto, em determinado tempo e na relação estabelecida com seus outros. Conseqüentemente, a compreensão ativa produzida poderá auxiliar na formação de outros indivíduos, por propiciar que se observe determinado acontecimento e se reflita a partir do par experiência/sentido, e não como se costuma observar em geral nas pesquisas em educação, na relação ciência e técnica ou teoria e prática. Sustenta as possibilidades que se têm ao narrar a experiência:

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (Larrosa, 2014, p.6).

Assim, a narrativa permite ao educador ser outra coisa, bem como narrar de outros modos e em outras possibilidades, compreendendo o que estas têm de diferente das costumeiramente construídas e como estimulam outros a experienciar suas próprias vivências e, quiçá, partilhá-las e construir outros caminhos para aprender e ensinar.

A narrativa como possibilidade de autoformação: análise do *corpus*

Só quem fosse capaz de contemplar o seu próprio passado como fruto de contrariedades e da necessidade estaria em condições de, em cada momento presente, tirar dele o máximo partido. Pois aquilo que vivemos um dia é, na melhor das hipóteses, comparável àquela bela estátua a que o transporte quebrou todos os membros, e agora mais não tem para oferecer do que o precioso bloco a partir do qual terá de ser esculpida em forma de futuro (Benjamin, 2013, p.38).

É bastante comum que se contem histórias do que ocorre no dia a dia. Nesses contos da vida

cotidiana os indivíduos se servem de inúmeros personagens que vão desde sua própria pessoa até ilustres desconhecidos que figuram em diferentes cenários e tempos, ou seja, o relato transcorre a partir de um recorte definido subjetivamente pelo narrador. Pode-se dizer, seguindo essa ótica, que o narrador se comporta como um fotógrafo, como já mencionado anteriormente, que escolhe o ângulo e a cena para definir que foto tirar: uma mesma cena, múltiplas fotos, e cada uma possivelmente com um ângulo diferente. Esse ângulo corresponde a uma apresentação da realidade, que pode se encontrar em um cenário particular, com protagonistas que desenvolvem histórias diversas a partir da interação em um tempo específico.

Para a narrativa sair do enquadramento de ser apenas o relato de uma história e ir para além de seu gênero discursivo, possibilitando a interpretação e análise das relações pessoais e sociais no contínuo do tempo, o narrador precisa buscar uma “forma de compreender a própria experiência” (Freitas & Fiorentini 2007, p.68) e a experiência do outro. Esse movimento pode acontecer quando o sujeito diz de uma experiência sobre os outros, com os outros, consigo mesmo, realizada fora de qualquer linearidade, capaz de ganhar outro sentido, e se serve do desejo de pesquisá-la ou encadeá-la por meio de uma escolha sentimental e subjetiva – ou como propõe Delory-Momberger (2012, p.529), uma *mise en intrigue* ou enredamento:

O enredamento apresenta uma tripla característica: transforma uma diversidade de acontecimentos ou incidentes sucessivos em uma história organizada, que se apresenta como um todo (configuração); junta e organiza elementos tão díspares como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados (síntese do heterogêneo); e, por fim, transforma a relação de sucessão dos acontecimentos e dos encadeamentos finalizados, dando a cada elemento uma função e um sentido de acordo com a contribuição que este dá ao cumprimento da história contada (círculo hermenêutico).

É a partir desse exercício de enredamento, realizado pela professora-pesquisadora, que a

narrativa a seguir emerge. Seu projeto acadêmico consiste justamente em olhar para o caderno de narrativas produzidas em seu cotidiano - o “Diário de Bordo”, em que relata as descobertas e angústias que sentia ao lecionar, com o intuito de compreender o que a mobilizava no exercício de ensinar. A partir da leitura dessas narrativas, a professora-pesquisadora produziu outras que lhe têm permitido refletir sobre a sua prática pedagógica na sala de aula com crianças da educação básica.

Saberes de Minhoca

Um dia de trabalho dobrado. Minha escrita de hoje conta de um espaço que não é o meu. Fui dobrar em uma sala do período da tarde, de uma colega querida. O cansaço tomou conta de mim. Para minha surpresa encontrei Allan (hoje com 5 anos). Allan esteve comigo no ano passado e até meados de maio ele ainda ficava perdido no espaço da escola. Todos os dias dona Rosinha o levava para minha sala dizendo que estava na sala de outra professora. Tudo que propunha Allan não compreendia, pois, suas atitudes assim me contavam. Nem seu nome sabia dizer, quando indagado. E assim, do jeitinho que Allan iniciou o ano, o mesmo terminou. Hoje, o reencontro. Encontrei Allan nessa sala onde substituí no período da tarde. Quando estava comigo, a turma se interessou sobre os animais que viviam embaixo da terra. E o Allan? Bem, organizei a turma e escolhemos os cantos de trabalho. Allan escolheu a massinha. Passado um tempo na massinha ele me chamou e disse: Prô, olha a minhoca que eu fiz para você. Lembra? Allan estava lá! Nos momentos de pesquisa, nas rodas de conversa. Mesmo sem atender ao proposto na época (modelar uma minhoca com massinha). Ele estava lá, só me restava respeitar o seu tempo. Quanto ao cansaço, escorreu entre as palavras (Chautz, 2012, p.25).

Na busca de compreender o que essas palavras querem dizer, a professora-pesquisadora faz um jogo de papéis e se coloca no lugar de Allan, na tentativa de analisar o ocorrido como possibilidade de autoformação. Essa nova narrativa é feita num outro

tempo, num outro contexto. A professora-pesquisadora busca elucidar a si própria e se permite divagar na tentativa de encontrar-se em sua própria escrita.

Uma minhoca de presente...

Ela entrou na sala, olhei para ela e logo me lembrei, era minha prô daquele dia. O que será que aconteceu com a minha prô de agora? Mas essa prô eu já conheço, daquele dia que tive que fazer uma minhoca com aquela meleca de barro. Ela me pedia sempre para sentar na roda e prestar atenção. Eu só queria ir ao banheiro e sempre me perdia e logo me encontravam em outra sala. Demorou um tempo para isso passar, mas agora eu já estou grande e não fico mais perdido por aí. De repente essa prô de hoje que era minha prô daquele dia pediu pra gente sentar no cantinho da massinha. Será que ela lembra de mim? Bem, ela disse meu nome. Eu, sorri. Quando ela chegou perto da mesinha, logo mostrei para ela a minhoca que tinha feito, me lembrando daquela minhoca daquele dia que eu não quis fazer. Ela me olhou espantada e me abraçou. Acho que ela gostou muito dessa minhoca que eu fiz agora nessa turma da tarde. Fiquei com vergonha, mas queria mesmo era dizer para ela que cantava a música da minhoca na minha mente, que sempre procurava minhocas em meu quintal molhado, que sentia muita pena da minhoca, porque ela contou que a minhoca não tem olho. Coitada. Sabe, não é que eu não queria prestar atenção, é que na verdade, eu não conseguia ficar quieto, porque sempre estava à procura do meu pai, que vivia brigando com a minha mãe e eu não conseguia dormir direito a noite toda. Mas, se eu contasse pra ela, o que ela me diria? E se ela me mandasse sentar, afinal, o que teria ela a ver com isso? Ou então, ela poderia ter me sentado em seu colo e tentado me acalmar, afinal, meus pensamentos de minhocas me atormentavam naqueles dias. Não consegui lhe contar nada disso, mas pelo menos pude lhe dar minha minhoca de massinha, de presente (Chautz, 2015a, p.23).

De acordo com Larrosa (1995, p.40): “[...] *describimos a cada participante, al investigador y al profesor, como personas ocupadas en vivir, contar, re-contar y re-vivir sus historias a lo largo del proceso de la investigación narrativa*”.

Tendo as duas narrativas acima como referência, a professora-pesquisadora vai mais além e produz uma terceira. Essa outra escrita visa analisar seu percurso como docente e interpretar ambos os episódios. Ela usa essa outra narrativa como um dispositivo para desdobrar a cena, torná-la mais do que um simples acontecimento, mais do que uma história qualquer. Por meio da escrita, ela busca entender a própria experiência, reafirmando o que foi exposto anteriormente por Clandinin e Connelly (2011). Escreve:

Ao ler minha narrativa me reencontro com Allan, agora pesquisadora e sob a luz bakhtiniana. Movida pela pesquisa me permito enxergar que a atividade estética não está colada ao sentido estático da palavra existir, mas sim no sentido histórico do ser que percebe ao contemplar no momento. É como se o momento fosse único e irrepetível. Um momento do ser que contempla, mas que também não pertence somente a esse ser, porque em outro momento aquele que parecia ser único e contemplado apenas por determinado sujeito, passa a pertencer ao outro, que contempla e que ao contemplar suscita outros devires. Allan, mesmo sendo tão pequeno, também contemplava o momento e construía devires.

O que faço com o que me ocorre no dia a dia? Deixo de lado, quando me ponho a pensar?

Talvez esses devires não estariam aqui sendo conhecidos, se eu, a professora do Allan, não contasse a narrativa, não me afetasse por ela e não produzisse algo a mais como professora-pesquisadora, marcando esse meu movimento. Sendo assim, meu texto não pode se comparar a engrenagens em que as peças somente se encontram, uma com outra, para simplesmente cumprir sua finalidade. Dessa forma, continuo com minhas interpretações à

luz bakhtiniana, pois, se sei sobre a vida mas não a sinto, sou apenas uma peça da engrenagem dessa vida, no entanto, se além de saber, eu narrar essa vida, penetrarei nela, pois minhas escritas narrativas falam de mim na vida. Uma vida penetrada na arte, penetrada na ciência. Sinto-me responsável pelo meu jogar-se na narrativa. A narrativa seria então a arte de ser na vida. Isso, na unidade da minha responsabilidade, assim me ensina Bakhtin (Chautz, 2015b, p.20).

Aquele que conta uma história no sentido de refletir sobre seu cotidiano, conforme relatado acima, deve “ir além”. Ir além do encadeamento comum. Ir além da cena ou do desenho projetado e olhado por ele. Deve-se levar em consideração que o valor mensurado no ato da reflexão inclui o próprio narrador e suas reminiscências, e dispõe de enredo próprio ao considerar a experiência vivida por ele no desenrolar do que se propõe a investigar. No entanto, há ainda um “mais além”, que compreende um “ainda-mais” subjetivo. Para Clandinin e Connelly (2011, p.85), há uma direção “introspectiva, retrospectiva e prospectiva”, que adiciona os sentimentos, lembranças e expectativas futuras nessa *economia* que incide sobre o sujeito que vive a experiência investigativa:

Aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os *milieus* sociais em expansão (Clandinin & Connelly, 2011, p.31).

O narrador/pesquisador vai contar sua experiência de vida que culminará em um tear interpretativo, no qual há escolhas que podem se materializar em uma produção: o texto narrativo. Esse texto poderá ter um determinado sentido para o narrador/pesquisador, porém, ao ser lido por outro, pode desencadear novos sentidos, nem sempre

previstos pelo autor, mas que pertencem somente ao outro. É por tal razão que esse exercício de escrita pode vir a ser tão potente na formação do profissional da educação. Para Benjamin (1987, p.221), “o narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida”.

Pode-se dizer que isso é uma entrada com o “corpo”, com o que é próprio do sujeito, e que pode mover tanto o narrador quanto o leitor em direção a conjuntos diferentes de probabilidades, inclusive dentro de uma mesma cena de um cotidiano muitas vezes aprisionador. É justamente essa “forma” disforme o mecanismo que explica o incômodo ou angústia que o escritor e o leitor podem ter ao se deixarem conduzir pela experiência narrativa.

Ao incluir na observação um “mais além” de uma lente fotográfica, o sujeito envolve seus “múltiplos eus”. Assim, pode falar de diferentes perspectivas, como, por exemplo, no quadro *As Meninas*, de Velázquez². Nessa pintura o artista retrata vários personagens, mas também se retrata. No entanto, parece incluir um “mais além” subjetivo, ao inventar uma luz para harmonizar o efeito do movimento temporal na cena. Apesar de a pintura ser o registro de uma cena particular, um momento preciso na história, esse momento não é necessariamente estático. Ele se mantém em movimento, pois dele fluem condições, relações e interpretações, de modo que “os cheiros, os sons, as visões, os sentimentos criam uma fotografia e uma história que vem rapidamente à mente”, não só daquele que cria a cena, mas também daquele que a observa (Clandinin & Connelly, 2011, p.94). Vale dizer que, nesse movimento contingencial, o narrador inventa possibilidades para amadurecer e refinar sua interpretação da história, transformando-a em compreensão que se desenvolve a partir de uma cadeia de interpretações, as quais o levam a categorizar as partes da experiência - a criar seu enredo.

² A obra “As Meninas”, de Diego Velázquez, retrata uma cena da Infanta Margarida Teresa Habsburgo, filha de Filipe IV. Além dos vários personagens (criados, rei, rainha e outros), o pintor inclui na obra “um mais além”, colocando-se em cena num autorretrato e pintando quadros e espelhos que dão vida e tridimensionalidade ao quadro.

Em outra narrativa, a segunda pesquisadora descreve um episódio vivido por ela em sua pesquisa acadêmica, na qual analisa programas de rádio produzidos por crianças, fazendo, portanto, narrativas dessas gravações. Mas não apenas isso: narra também aquilo que vivencia nesses encontros. Como na pintura de Velázquez, joga uma luz inexistente sobre as cenas. Essa luz é sua interpretação, seu sentimento. Ao usar desse dispositivo, tenta criar um enredo que potencialize e amplie seu próprio olhar sobre a pesquisa. Mas não apenas isso: ao usar a narrativa dessa maneira procura também explicitar para um terceiro suas observações e compreensões.

Mais além....

Todo mundo na sala de biblioteca de vídeo. Professor faltou. Biblioteca ou de vídeo? Não consigo entender. As duas coisas. De noite, biblioteca. Agora de manhã, de vídeo. A explicação vem ao mesmo tempo que vejo as crianças deitando no chão e a professora de dança gritando para que se acomodem rápido. Iniciam a sessão rápido. Acho que quer que termine tudo rápido.

Mas criança não dá sempre um jeito de se inscrever na ação? Seja demorando, conversando ou brigando com o amigo. Enquanto ela grita eles fazem o que querem. E riem. E cantam. E brincam. Até começarem a ver o filme.

Ela conta que não é fácil lidar com "eles". A batalha é mais árdua com os "especiais". Deveriam colocar um acompanhante para cada. "Não podemos cuidar de todos". Escuto isso pensando em tanta redundância. Essa professora de dança muda o tom de voz. Grave ali ao meu lado. Esganiçada, aos berros com as crianças.

Antes de terminar minha reflexão ela me prova a teoria. "Para de chutar que vou te dar um castigo". Que medo! Será que ela leu meu pensamento? Ufa! É com a criança. Uma menina surda que deveria, é claro, prestar atenção no filme que não ouve e respeitar o colega que ouve. Não pude me conter. Peguei a menina e

sai da sala. Ela escalou meu corpo para retirar-se do chão. Queria colo. Queria conforto. Conforto que talvez tivesse assistindo a peça para surdos que havia sido apresentada a [sic] minutos atrás no pátio. "Ah.... agora de manhã somente para os adolescentes. Ela assiste à tarde".

No aconchego improvisado do meu colo ela adormece porque o que ela tinha, afinal, era fome. Ao compartilhar essa narrativa com o grupo do Seminário de Pesquisa do Grupo de Pesquisa ouvi a ideia: fome de conforto. Fome de aconchego" (Pacheco, 2014, p.13-15).

O episódio relatado acima diz respeito a quem?

Aos alunos da escola municipal ou à pesquisadora? Ao dizer de um acontecimento cotidiano por meio da narrativa, a autora conta não apenas o fato ocorrido, mas como o episódio se passou para ela. O que sentiu. O que a tocou. Ao incluir na observação um "mais além", foi possível incluir também toda uma categoria de meninas e meninos surdos ou não; professores e professoras de dança ou não; escolas municipais de ensino básico ou não; pesquisadores e professores ou não.

Na narrativa de Jean Clandinin, ao contar a experiência de Michael Connelly como professor orientador de Ming Fang, diz também de um "mais além":

Michel tinha uma visão de observador distante e estereotipado, da China, na qual suas lembranças de infância estavam relacionadas [...] Se lembrava de duas coisas a esse respeito [...] A primeira era a advertência de sua mãe de que deveriam limpar os pratos porque como ela dizia, 'Pensem nas crianças famintas na China', como se sua alimentação estivesse de algum modo ligada às fomes dos chineses. A segunda [...] é o pensamento fascinante de que, se ele pudesse cavar um buraco bem fundo, ele sairia na China [...] A investigação narrativa de Ming Fang leva Michael ao lugar de suas experiências. Ele é - por meio da tese de Ming Fang - um "viajante do mundo" no

sentido atribuído por Lugones³ (1987) (Clandinin & Connelly, 2011, p.89).

O relato das memórias de Connelly não só possibilita a compreensão daquilo que o autor propõe, mas também pode transportar o leitor para “um mais além”. Fez, por exemplo, a autora da narrativa acima desejar compartilhar suas próprias reminiscências, a ponto de ela registrar a seguinte narrativa, como sequência do trecho relatado:

Lembro-me de que quando era criança via um silo graneleiro perto da Estação Ferroviária de minha cidade natal. Morria de medo. Nem chegava perto. Diziam que quem caísse lá iria por um buraco cavado na terra direto para a China (Pacheco, 2014, p.23).

Com base nesses excertos narrativos, evidencia-se que, na pesquisa narrativa, o narrador não apenas conta as suas experiências próximas, mas, ao investigar, investiga-se; rememorar sua história permite-lhe revivê-la e ressignificá-la.

A autora da terceira série de narrativas aqui analisadas atua no campo da formação continuada, como formadora de formadores. Em sua pesquisa acadêmica, reflete sobre a própria prática, de forma a partilhar os dilemas, tensões e alegrias que compõem seu cotidiano e suas relações com os diferentes sujeitos com os quais se relaciona. Para realizar esse movimento reflexivo precisa trazer à tona suas memórias, de modo a enxergá-las com outros olhos. Reflete sobre o impacto dessas lembranças e a relação delas com a sua vida profissional.

Influenciada pela leitura do texto “Rua de mão única”, de Benjamin (2013), a formadora-pesquisadora escreve um breve relato como modo de compor seus textos de campo. Nesse exercício, mergulha num momento de sua história, ocorrido num tempo e espaço distantes, com pessoas que faziam parte daquele contexto. Entre tantos temas, a sua escolha

foi narrar sobre uma experiência impactante em sua formação, que lhe apresentou a possibilidade de se professor. No entanto, a clareza quanto à influência desse episódio em sua vida foi despertada por meio do movimento de escrita reflexiva que lhe abriu uma “janela de possibilidades”, para se usar a expressão de Nogueira⁴:

Magistério

A minha turma de Magistério era formada por 5 garotas sonhadoras e o nosso curso destoava do que eu costumava ouvir de outras colegas que também cursavam o magistério em outras escolas. Enquanto muitas delas aprendiam técnicas para fazer cartaz de prega, dobradura, tinham coleções de desenhos mimeografados, eu lia e discutia com os professores e colegas: Admirável mundo novo de Aldous Huxley, 1984 de George Orwell, A língua absoluta de Elias Canetti e Educação e Mudança de Paulo Freire...

Certa vez na aula de filosofia da educação numa de nossas discussões e reflexões, sobre a história de George Orwell, a pequena e excêntrica professora Wanda insistia em nos fazer enxergar coisas, que não víamos e nem entendíamos, sobre o que significava viver num mundo controlado por um Big Brother. Num certo momento da aula parou, tremeu, hesitou, olhou aflita para uma janelinha que ficava ao lado da porta. Disse que tinha visto alguém nos espionando. Ela ficou bastante perturbada, mudou o rumo da aula, abaixou o tom de voz, mas não nos deu maiores explicações.

Nós, alunas, apenas rimos e saímos de lá com a certeza de que a professora não “batia” muito bem! Por que dizer espionar e não olhar? Qual o problema de estarmos sendo observadas?

Então num outro momento, Wanda nos contou que tinha sido interrogada e ficado presa durante um tempo da ditadura militar por dar aula de filosofia, o que era compreendido

³ María Lugones - filósofa feminista argentina, professora associada de literatura comparada, interpretação e cultura, de filosofia e de estudos da mulher na Universidade de Binghamton (Nova Iorque, Estados Unidos) entende que ser viajante do mundo é “viver no interstício, estar perenemente deslocado/a”.

⁴ Citação realizada pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, durante aula do Seminário Especial Concentrado III - Narrativas e Diálogos: sentidos e subjetividades nas pesquisas sobre formação de professores (iniciantes), realizado na Unicamp, em setembro de 2014.

como prejudicial aos alunos, pois assim como no livro 1984, os jovens não deviam aprender a pensar, apenas a obedecer. Então, às vezes, revivia os fantasmas desse período e imaginava que estava sendo espionada, nos explicou a pequena, mas forte, professora.

Sua narrativa fez pouco sentido para mim, naquele momento, afinal de contas tinha 15 para 16 anos e já estávamos vivendo o final da ditadura militar, otimismo das Diretas já, eleição de um presidente.

Mas, por outro lado, apesar de não ter toda a dimensão do que aquilo significava, me senti tocada. A experiência me apresentou um problema que parecia não fazer parte de mim. Uma experiência que me revelou o que é ser professor, o que significa uma docência comprometida, uma escolha política... sem álibis, sem máscaras.

Fiquei remoendo aquela história por dias e passei a olhar para Wanda com outros olhos, olhos de respeito e admiração (Frauendorf, 2014, p.10).

De tudo o que foi tratado naquelas aulas o que veio à lembrança foi a revelação de uma professora que se mostra sensível, insegura, desconfiada, e ao mesmo tempo compromissada, transbordando sabedoria, enfim uma pessoa e não um ser idealizado. Como formadora-pesquisadora recorro a uma história que mesmo depois de tanto tempo “conserva suas forças... e é capaz de se desenvolver.” (Benjamin 1987, p.204). Uma história que me provoca a olhar para mim mesma e me deparar com a representação deste ser idealizado, “um expert”, algumas vezes nascidas em mim, outras vezes, alimentadas pelo outro pela forma que me enxerga. E como é ruim ser olhado dessa forma! Talvez essa tenha sido uma das grandes lições aprendidas no meu curso de magistério - que o professor antes de tudo é gente (Frauendorf, 2015, p.3).

Qual a relação dessas narrativas com as anteriores? Por que fazer esse exercício de rememoração? Que acertos se esperam amortizar ao realizar uma

escrita a partir das lembranças que fizeram parte de uma época que já passou? Fazer desse pequeno fragmento algo que pode se conectar com um outro agora?

Na pesquisa narrativa, um dos pontos de partida pode ser “a própria narrativa de experiências do pesquisador - sua autobiografia” (Clandinin & Connelly, 2011, p.106). O pesquisador descreve a experiência que viu, vivenciou e da qual foi protagonista. Pode, portanto, analisar o processo daquilo que é narrado, levando em consideração todo o entorno e como foi concebido o episódio. Para Clandinin e Connelly (2011, p.106) esse é um movimento “dual”. O narrador está incluído necessariamente no objeto narrado, na maneira como o objeto é compreendido; assim, faz parte da experiência e da análise.

Considerações Finais

Catar feijão se limita com escrever:
 jogam-se os grãos na água do alguidar
 e as palavras na folha de papel;
 e depois joga-se fora o que boiar.
 Certo, toda palavra boiará no papel,
 água congelada, por chumbo seu verbo:
 pois para catar feijão, soprar nele,
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco.
 Ora, nesse catar feijão entra um risco,
 o de que entre os grãos pesados entre
 um grão imastigável, de quebrar dente.
 Certo não, quando ao catar palavras:
 a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
 obstrui a leitura fluviente, flutual,
 açula a atenção, isca-a como o risco.
 João Cabral de Melo Neto

Assim como catar feijão, as narrativas podem trazer em seu âmago um grão imastigável, de quebrar dente. Ao debruçar-se sobre elas, narrador e leitor são convidados a ficar em alerta. Há em cada palavra um risco. Um enigma. Um dilema. Ao se relacionarem com o texto, seja reatando uma experiência, seja lendo-a, cada qual se relaciona consigo mesmo em busca de sentidos, de entendimentos, ou ainda de

novas paisagens, novas metáforas, como afirmam Prado *et al.* (2014, p.16):

Ao "navegar" pelos dados narrativos, já escrevendo a narrativa no/do percurso, o pesquisador avista novos horizontes, novos caminhos, novos inéditos. Dessa maneira, não só a pesquisa se faz na interação com os outros e com suas narrativas, mas também o pesquisador assim se faz: nessa aventura de conhecimento, constrói novos sentidos e inventa rotas não previstas a partir do que consegue enxergar do outro e de si mesmo, não só na relação com o outro mas também quando outro de si.

É nesse movimento, portanto, de escrita e leitura, que se acredita estar a potência da narrativa para a autoformação e formação de profissionais da educação. O movimento tem ganhado uma robustez cada vez maior, justamente por acontecer durante o processo de pesquisa, e não somente após concluídos a investigação e o levantamento de dados, como pode ser observado nos exemplos citados ao longo deste artigo.

Esse exercício possibilita o encontro do narrador com sua narrativa, como também o encontro das palavras proferidas pelo narrador com a de seus interlocutores e consigo mesmo. Esse diálogo polifônico possibilita uma reflexão dos narradores não só em relação a seu tema de investigação, como discutido neste artigo, mas também em relação a seus interlocutores diretos e aos sujeitos de sua pesquisa.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram em todas as etapas do artigo.

Referências

- Bakhtin, M.M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas 1).
- Benjamin, W. *Rua de mão única: infância berlinense:1900*. Belo Horizonte: Autentica, 2013. p.38.

Brasil. Presidência da República. *Lei nº 9393, de 19 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Imposto sobre a propriedade Territorial Rural - ITR, sobre pagamento da dívida representada por Títulos da Dívida Agrária e de outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996.

Bruner, J. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, v.18, n.1, p.1-21, 1991.

Bueno, B.O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, p.385-410, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022006000200013&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 4 ago. 2014.

Chautz, G.C.B. *Diário de bordo*. Campinas: Arquivo Pessoal, 2012.

Chautz, G.C.B. *Diário de bordo*. Campinas: Arquivo Pessoal, 2015a.

Chautz, G.C.B. *Narrativas compreensivas*. Campinas: Arquivo Pessoal, 2015b.

Clandinin J.; Connelly, M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Edufu, 2011.

Delory-Momberger C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira Educação*, v.17, n.51, p.523-536, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000300002&lng=pt&nrm=iso&lng=pt>. Acesso em: 21 dez. 2014.

Frauendorf, R.B.S. *Caderno de narrativas*. Campinas: Arquivo Pessoal, 2014.

Frauendorf, R.B.S. *Caderno de narrativas*. Campinas: Arquivo Pessoal, 2015.

Freitas M.; Fiorentini, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, v.25, n.1, p. 63-71, 2007.

Houaiss, A. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Lagemann, E.C. *Contested Terrain: A history of education research in the United States, 1890-1990*. Chicago: Spencer Foundation, 1996.

Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

Larrosa, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Pacheco, D.Q. *Diário da pesquisadora*. Campinas: Arquivo Pessoal, 2014.

Prado, G.V.T; Soligo, R.; Simas, V.F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: Congresso Nacional de Pesquisa (auto) biografia. 6., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p.2-16.

Recebido em 5/5/2015 e aprovado em 31/5/2016.

