



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 01, n. 03, 261 p., set./dez. 2016.

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Vice-Presidente

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Gilvete Lima Gabriel -- UFRR

Nordeste

Katia Maria Santos Mota – UNEB

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Centro-oeste

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Simone Albuquerque da Rocha – UFMT

Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UERJ

Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

Sul

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Cleuza Maria Sobral Dias – FURG

CONSELHO FISCAL

Titulares

Paula Perin Vicentinni – USP

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

Conselho de Publicação

Denice Barbara Catani – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Ana Sueli Teixeira de Pinho – UCSal

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Edla Eggert – PUCRS

Marta Maria Araújo – UFRN

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – Unijorge

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

Caterina Bonelli | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christophe Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

Guilherme do Val Toledo Prado | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil

Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil

Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil

José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México
José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha
Laura Formenti | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália
Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina
Linder West | University of Cantubery – Inglaterra
Maria da Conceição Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Universidade Federal de Pelotas | Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | Universidade Estadual Paulista | Brasil
Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil
Maria Teresa Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil

Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidade Pedagógica Nacional | México
Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Sonia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil
Teresa Sarmento | Universidade do Minho | Portugal
Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade Metodista de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOGRAPH

Versão *on-line* / Online version:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Maria Aparecida Vivian

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Lorena Lustosa

Versão para o espanhol / Spanish version: Ricardo Castaño

Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 1, n. 3, 261 p., set./dez. 2016.

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral
Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Indexada em / Indexed in:

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

SUMÁRIO

393 Editorial

DOSSIÊ

397 (Auto)biografias, fotografias, acervos e escritas de formação
Daniel Hugo Suárez; Rodrigo Matos de Souza

402 Autobiografía y autorretrato
Luis Porter

415 Um acervo autobiográfico: a capoeira dos Mestres Pastinha, Bimba e Cobrinha Verde no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia
Joseânia Miranda de Freitas; Marcelo Bernardo da Cunha

428 A composição de um álbum fotográfico: os rastros de uma avó materna
Cristina Maria da Silva

447 Ficção para um corpo de cientista: Marie Curie, a invenção de si e a narrativa autobiográfica
Paloma Nascimento dos Santos; Rochele de Quadros Loguercio

467 Por que ele? Reflexões sobre o percurso e os bastidores de uma biografia histórica
Éder da Silva Silveira

480 Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia
Daniel Hugo Suárez

498 Escritas de si na web: questões para o suporte digital
Robson Fonseca Simões

513 O simbolismo do batismo capturado em cartas para professores que marcaram: leituras entrecruzadas
Lúcia Maria Vaz Peres; Alexandre da Silva Borges; Luciana Martins Teixeira Lindner

534 Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo
Filomena Maria de Arruda Monteiro; Helena Amaral da Fontoura

551 As histórias de vida como tramas de fios na composição da professoralidade
Jussara Midlej; Marcos Villela Pereira

ARTIGOS

565 Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos
Dilma Mello; Shaun Murphy; Jean Clandinin

584 A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho
Sandra Maia-Vasconcelos

603 Redes de aprendizagem: histórias cruzadas entre estudantes universitários e preceptores da área da saúde
Helena Fraga-Maia; Ana Sueli Teixeira de Pinho; Fernanda Warken Rosa Camelin

618 Sujeitos em construção: a leitura e a escrita de si
Eliana Yunes

ENTREVISTA

- 627** “Cores e Flores para Tita”: diálogos sobre transgeneridade, transfobia e transativismo
Entrevista com **Andréa Magnoni** por **Elizeu Clementino de Souza**
- 641** Instruções aos colaboradores

CONTENTS

393 Editorial

DOSSIER

397 (Auto)Biography, photographs, collections and formation writings
Daniel Hugo Suárez; Rodrigo Matos de Souza

402 Autobiography and self-portrait
Luis Porter

415 An autobiographical collection: the capoeira of Masters Pastinha, Bimba and
Cobrinha Verde in the Afro-Brazilian Museum of the Federal University of Bahia
Joseânia Miranda de Freitas; Marcelo Bernardo da Cunha

428 Assembling a photograph album: the trajectory of a maternal grandmother
Cristina Maria da Silva

447 A scientist body fiction: Marie Curie, self-invention and autobiographical
narrative
Paloma Nascimento dos Santos; Rochele de Quadros Loguercio

467 Why Him? Reflections on the course and behind the scenes of a historical
biography
Éder da Silva Silveira

480 Writing, reading and conversation among teachers about narratives of
experience
Daniel Hugo Suárez

498 Written for you on the web: issues for digital media
Robson Fonseca Simões

513 The symbolism of baptism captured by letters written to teachers who made a
difference: intercrossed readings
Lúcia Maria Vaz Peres; Alexandre da Silva Borges; Luciana Martins Teixeira
Lindner

534 Narratives of teachers and formation processes: Cuiabá (MT) and São
Gonçalo (RJ) in dialogue
Filomena Maria de Arruda Monteiro; Helena Amaral da Fontoura

551 Life stories as plotlines in the composition of professorality
Jussara Midlej; Marcos Villela Pereira

ARTICLES

565 Introducing narrative research in life contexts: a conversation about our work
as narrative researchers
Dilma Mello; Shaun Murphy; Jean Clandinin

584 Child and narrative: a (auto)biography in the mirror
Sandra Maia-Vasconcelos

603 Learning networks: intersecting stories between students and teachers in the
area of health
Helena Fraga-Maia; Ana Sueli Teixeira de Pinho; Fernanda Warken Rosa Camelin

618 Subjects in construction: reading and self-writing
Eliana Yunes

ENTREVISTA

627 “Colors and Flowers to Tita”: dialogues on transgender, transphobia and trans-activism

Entrevista com Andréa Magnoni por Elizeu Clementino de Souza

SUMARIO

393 Editorial

DOSSIER

297 (Auto)biografías, fotografías, colecciones y escritos de formación
Daniel Hugo Suárez; Rodrigo Matos de Souza

402 Autobiografía y autorretrato
Luis Porter

415 Una colección autobiográfica: la capoeira de los Maestros Pastinha, Bimba y
Cobrinha Verde en el Museo Afro-Brasileño de la Universidad Federal de Bahía
Joseânia Miranda de Freitas; Marcelo Bernardo da Cunha

428 La composición de un álbum fotográfico: los trayectos de una abuela materna
Cristina Maria da Silva

447 Ficción para un cuerpo científico: Marie Curie, la invención de sí y la narración
autobiográfica
Paloma Nascimento dos Santos; Rochele de Quadros Loguercio

467 ¿Porque él? Reflexiones sobre el curso y los bastidores de una biografía
histórica
Éder da Silva Silveira

480 Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia
Daniel Hugo Suárez

498 Escrito para usted en la web: temas para medios digitales
Robson Fonseca Simões

513 El simbolismo del bautismo capturado en cartas para profesores que dejaron
huellas: lecturas entrecruzadas
Lúcia Maria Vaz Peres; Alexandre da Silva Borges; Luciana Martins Teixeira
Lindner

534 Relatos de docentes y procesos de formación: Cuiabá (MT) y São Gonçalo (RJ)
en diálogo
Filomena Maria de Arruda Monteiro; Helena Amaral da Fontoura

551 Las historias de vida como telares de composición de la profesoralidad
Jussara Midlej; Marcos Villela Pereira

ARTIGOS

565 Introduciendo la indagación narrativa em los contextos de nuestras vidas: una
conversación sobre nuestro trabajo como investigadores narrativos
Dilma Mello; Shaun Murphy; Jean Clandinin

584 El niño y sus narrativas: la (auto)biografía en el espejo
Sandra Maia-Vasconcelos

603 Redes de aprendizaje: Historias cruzadas entre estudiantes y preceptores del
área de salud
Helena Fraga-Maia; Ana Sueli Teixeira de Pinho; Fernanda Warken Rosa Camelin

618 Sujetos en construcción: la lectura y la escritura de sí
Eliana Yunes

ENTREVISTA

627 “Colores y flores para Tita”: diálogos sobre transgeneridad, transfobia e trans-activismo

Entrevista a Andréa Magnoni por Elizeu Clementino de Souza

A expansão do espaço biográfico, na contemporaneidade, tem atravessado os modos de como se habita, experimenta e se narra a vida pública e privada, transformando os modos de expressão das identidades e da regulação dos coletivos humanos. As escritas de si e as narrativas (auto)biográficas não só deixam disponíveis à leitura do hermenêuta as marcas de uma vida e de suas experiências, não só inscrevem na memória os indícios de uma existência humana a ser decifrada, mas, cada vez mais, conformam o tecido no qual se configuram e tramam, umas às outras, as subjetividades. Num mundo cada vez mais complexo e globalizado, de uma modernidade tardia que derruba e coloca em risco a experiência e o horizonte compartilhado do diálogo, as narrativas autobiográficas e os relatos de si começaram a multiplicar-se, diversificando-se em subgêneros, suportes e abordagens. Sua circulação crescente, em âmbitos e momentos cada vez mais plurais, junta-se à massificação vertiginosa das tecnologias da comunicação e da informação, que potencializam seu alcance, amplificam seu volume e convidam seus usuários a assumir enunciações em primeira pessoa.

As Ciências Humanas não ficaram alheias a este processo de expansão, multiplicação e diversificação. Muito pelo contrário, antigas controvérsias epistemológicas, metodológicas e teóricas, em torno da validade das fontes e da confiabilidade dos testemunhos (auto)biográficos na pesquisa científica, deram lugar a uma proliferação de enfoques, estratégias, recursos e técnicas de investigação, formação e intervenção profissional, que se estruturam ao redor dos relatos de si e das conversações (auto)biográficas. A ascensão e a consolidação de redes de pesquisadores da Europa, América do Norte e América Latina, a proliferação de revistas especializadas, de congressos e reu-

niões científicas, a multiplicação de dissertações, teses e viagens de estudo, dispersaram as dúvidas iniciais sobre o campo e evidenciam uma área de interesse epistemológico, vigorosa e em contante ampliação de sua atuação, o que nos convida a outros exercícios de imaginação, de conversação e de experimentação metodológica. A *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)*, da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) faz parte deste movimento e propõe-se a contribuir com sua produção científica através da publicação de textos de pesquisadores que colaborem para aprofundar o intercâmbio, o diálogo e o debate entre os interessados em mergulhar narrativamente na compreensão do mundo em que vivemos.

Este terceiro número da RBPAB aproxima e problematiza a relação que as fotografias, os acervos pessoais, as cartas, as histórias de vida, os relatos de experiência e de formação com a pesquisa (auto)biográfica, em diferentes seções.

O *Dossiê Autobiografias, fotografias, acervos e escritas de formação*, organizado por Daniel Hugo Suárez e Rodrigo Matos de Souza, compila e coloca em conversação uma série de perspectivas e olhares sobre as possibilidades e oportunidades que se abrem para a pesquisa (auto)biográfica, em diferentes campos disciplinares e de saber: a História da Educação, a História da Ciência, a História das Mulheres, a Formação Docente, a Biblioteconomia, a Pedagogia. Uma série de dez artigos coloca em debate os critérios e as opções metodológicas que interpelam modalidades convencionais da pesquisa (auto)biográfica e discute tanto as estratégias relevantes de informação como a natureza das fontes construídas e apresentadas. Os textos são o resultado de distintas pesquisas realizadas, em diferentes regiões do

Brasil e também de outros países da América Latina, e, apesar de apresentarem uma diversidade teórica e metodológica, em muitos aspectos, divergentes, proporcionam o aprofundamento da imaginação e da experimentação na investigação (auto)biográfica.

A seção *Artigos* apresenta quatro artigos que discutem questões relacionadas à pesquisa narrativa, como perspectiva epistemológica e teórico-metodológica, desdobrando-se numa conversa entre pesquisadores sobre os modos próprios como vêm desenvolvendo estudos e práticas de formação, no domínio da investigação narrativa. Da mesma forma, são apresentadas também experiências com pesquisa narrativa com crianças, bem como de estudantes universitários e preceptoras da área de saúde, na vertente dos estudos (auto)biográficos. O último texto da seção volta-se para discussões sobre processos de constituição de leitores e escritas de si, através das experiências desenvolvidas no Proler.

Dilma Mello, Shaun Murphy e D. Jean Clandinin, no texto *Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos*, em forma de conversa, relatam suas experiências como investigadores narrativos, objetivando destacar aspectos vinculados à pesquisa narrativa e suas disposições teóricas e relacionais, em processos de pesquisa-formação. Situam conceitos da investigação narrativa e tensões particulares, através da mudança de textos de campo para textos de pesquisa, explicitando justificativas pessoais, teórico-práticas e sociais de suas experiências de pesquisa com a investigação narrativa.

O texto *A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho*, de Sandra Maia-Vasconcelos apresenta reflexões sobre narrativas produzidas por crianças, no campo da Linguística, e suas contribuições para a formação docente,

em interface com o ensino e aprendizagem da língua materna e a valorização da criação verbal, implicando relações entre o universo lexical da criança e sua disposição à descoberta da narrativa, como gênero criador. A centralidade do texto recai sobre discussões voltadas para o lugar ocupado pelas narrativas infantis, como forma de apropriação e de representação lúdica do mundo e das próprias histórias que as crianças narram.

Outra perspectiva teórica é apresentada no texto *Redes de aprendizagem: histórias cruzadas entre estudantes universitários e preceptores da área da saúde*, de Helena Fraga-Maia, Ana Sueli Teixeira Pinho e Fernanda Warken Rosa Camelier, quando discutem apreensões e representações de estudantes e preceptores sobre os processos de aprendizagem vinculados ao desenvolvimento do PET-Saúde “Doutores Mirins”. Ancoradas em princípios da pesquisa (auto)biográfica e através da utilização de entrevista narrativa, as autoras revelam os modos como os estudantes narram experiências e aprendizagens no contexto do PET-Saúde, no que se refere aos sentidos e trajetórias de formação, em diálogo com profissionais e colegas de diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a ampliação das aprendizagens dos cuidados em saúde, de modo integrado. Da mesma forma, revelam narrativas das preceptoras, mediante redes relacionais construídas pelos diferentes sujeitos, possibilitando a elaboração de outros e novos significados, em torno da atenção básica, sendo esses suscitados pela articulação entre teoria e prática.

O texto que encerra a seção *Artigos*, *Sujeitos em construção: a leitura e a escrita de si*, de Eliana Yunes, discute a construção do eu em (auto)biografias de presos comuns, através da realização de oficinas de leitura, no Projeto Proler, com a mediação de leitores experientes, que se desdobram em (auto)es-

critas de si ou relatos de vida, em depoimentos e entrevistas biográficas. As interfaces entre práticas de leituras, leituras ficcionais e processo de ressubjetivação, pela palavra ficcional, contrapondo-se às funções da leitura como disposição de apreensão e leitura do mundo, como possibilidade de reinserção social com a noção de leitura para a remissão de pena, tal como proposição oficial do Judiciário em algumas comarcas, o que vai de encontro a todas as discussões mais contemporâneas sobre a função da leitura na sociedade e reinaugura – e talvez, eleve o tom – da leitura como punição.

Encerra o presente número a entrevista “*Cores e Flores para Tita*”: diálogos sobre transgeneridade, transfobia e trans-ativismo, realizada com Andréa Magnoni, por Elizeu Clementino de Souza, objetivando discutir questões voltadas para a visibilidade das diversidades sexuais, de gênero, afro-religiosas, sociais e étnicas. A entrevista recai sobre o trabalho da foto-ativista Andréa Magnoni, notadamente, no que se refere ao fotográfico sob um olhar antropológico, de forma a dar voz e visibilidade à transgeneridade e à compreensão do trans-ativismo, como ação cotidiana frente aos

enfrentamentos da transfobia e das violências sociais vividas pelos transexuais. Andréa Magnoni revela, na entrevista, como iniciou o trabalho fotobiográfico com transexuais de Salvador e como emergiu a ideia de realização da exposição – *Cores e Flores para Tita* – como uma homenagem a seu Tio Renato. Da mesma forma, a entrevista situa discussões biográfica sobre transgeneridade e trans-ativismo, através da exposição, das fotografias e dos excertos autoetnográficos, que acompanham as fotos, contribuindo, assim, para verticalizar discussões sobre trans, transfobia e homofobia, no cotidiano escolar, bem como abrindo outras perspectivas de trabalho e de aprofundamento da temática, no campo dos estudos (auto)biográficos, em tempos de incerteza, de crise e de negação das diferenças.

Desejamos que a leitura do terceiro número da RBPAB possa contribuir para a ampliação dos estudos no campo, especialmente daqueles voltados para as imagens, fotografias, acervos e diferentes formas contemporâneas de guarda da memória e da materialidade das nossas lembranças.

Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



(AUTO)BIOGRAFIAS, FOTOGRAFIAS, ACERVOS E ESCRITAS DE FORMAÇÃO

Apresentação

Os estudos (auto)biográficos, inicialmente circunscritos aos textos narrativos e a suas potencialidades, nas últimas décadas, têm encontrado outras fontes e múltiplas possibilidades de pensar e problematizar os espaços biográficos e sua expansão. Num movimento muito semelhante ao ocorrido em outros campos epistemológicos, o amadurecimento do campo da pesquisa (auto)biográfica começa a se evidenciar, pela diversificação de interesses e abordagens, e pela sofisticação de sua produção, para além de seu universo inicial, das letras e da história (e, por consequência, dos textos narrativos), e da educação (e, portanto, da entrevista narrativa). As possibilidades abertas para a pesquisa e a compreensão dos mundos da vida humana são múltiplas e o dossiê *(Auto)biografias, fotografias, acervos e escritas de formação* procura dar materialidade a três dessas perspectivas.

A ideia de se pensar a (auto)biografia a partir da fotografia, como extrato de um momento vivido, como um retrato instantâneo de um acontecimento, no qual a memória ganha uma materialidade – até mesmo, na efêmera fotografia digital – e indaga quem a observa com signos e símbolos de um tempo passado, impressos nas vestimentas, nos comportamentos, nas expressões, nos gestos que sedimentam algo da psicologia ou da mentalidade de um tempo, nos dá algum indício de como estas fontes podem significar alguma diferença nas pretensões de nosso campo de estudo. São um passo rumo a uma outra dimensão representacional.

Essas representações – que, agora digitais, permitem a edição da memória, num exercício

cuasi-stalinista de seleção de um passado e até da invenção de uma outra existência – são uma tentativa de enquadrar um instante. Tal como um esboço mais ou menos acabado, a fotografia expressa nossas limitações e habilidades com essa forma de expressão artística. Nas palavras de Cartier-Bresson,¹ “a câmera fotográfica é para mim um caderno de esboços, o instrumento da intuição e da espontaneidade, o soberano do instante que, em termos visuais, ao mesmo tempo questiona e decide. Para significar o mundo, temos que nos sentir implicados no que recortamos através do visor”. A fotografia nos dá a possibilidade de uma permanência-simulacro na qual o esboço do que somos pode estar aqui, ali, e na internet, em todos os lugares e não-lugares possíveis.

Outro termo que intitula este dossiê é a noção de acervo, que nos indica, mais que o de fotografia, a capacidade de censura, seleção, apagamento, silenciamento e negação dos objetos que não passam pelo escrutínio de um curador – ou censor – do arquivo. E, por isso, de um acesso a um passado contingenciado pelo que um acervo nos permite entrever. Arquivar, este mal que apaga o inconveniente, o desvio, a transgressão, produz um “ali”, onde as coisas habitam, mas também um “ali”, onde há um comando, uma ordem, um desejo de controle.² Adentrar um acervo não é adentrar uma compilação, uma coleção, mas um espaço de sentidos e silên-

1 CARTIER-BRESSON, H. O imaginário como ele é. In: CARTIER-BRESSON, H. **Henri Cartier-Bresson**. Tradução de Jean Clair. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. p. 12.

2 DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução de Cláudia Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

cios, de intrigas e interrupções, do visível e do invisível, no qual se perguntar pelo que não foi arquivado é tão importante quanto o que é encontrado e catalogado nesse lugar.

Os acervos escondem uma história narrada ou murmurada em primeira pessoa, e sempre sugerem uma perspectiva, uma disposição e uma projeção imaginária. Mantêm em segredo um sentido oculto até o momento de ser revelado pelo observador curioso, que, perseguindo os objetos dispostos, também reconfigura a ordem em sua multiplicidade e universos de sentido. Os acervos que fabricamos nos dão indícios de um passado prefigurado, de acontecimentos instantâneos, mínimos, íntimos, realocados em um conjunto que lhe conferem outros sentidos. Por isso, os objetos dispostos num acervo são uma reserva de memória material, uma reserva do que fomos e do que poderíamos ter sido.

Nós, os seres humanos, nos relacionamos com as coisas, deixamos marcas de nossas vivências por onde passamos, e essas marcas nos dizem algo também de um passado afetivo, de uma existência deixada nos vestígios de como nos relacionamos com os objetos e, através destes, com os sujeitos no passado. Apesar de a crítica materialista ver nessa relação a expressão de um fetiche, e produzir um constrangimento na relação dos sujeitos com os objetos (quando os confundem com as mercadorias) e, por consequência, com a memória que estes carregam, justamente por terem sido fetichizados, não há justificativa não fetichizada para a existência de um acervo. Atribuímos vida, memória e sentido, a objetos que, sob outro viés analítico, não podem ter vida.³ O acervo não se engana quanto ao papel fetiche dos objetos.

Um acervo não é nada além daquilo que fazemos dele, só a ação dos sujeitos dá senti-

3 STALLYBRASS, P. **O casaco de Marx**: roupas, memória, dor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

do aos objetos, e essa relação modifica a qualidade das coisas, o que, numa força inversa, ressignifica os sujeitos.⁴ Por isso nos maravilhamos diante da exposição de uma caneta, de um manuscrito, ou da cadeira de um escritor. O mesmo não ocorre com estes objetos quando são apenas mercadorias. O fetiche transforma o objeto em algo além de um mero produto. E os acervos são os repositórios desses objetos-memória.

A chave que fecha este dossiê, as escritas de formação, encerra uma discussão muito cara à abordagem (auto)biográfica em educação, que são as escritas produzidas pelos sujeitos em processo de formação. Esses escritos da própria vida e das experiências que nos converteram no que acreditamos que somos, interpelam a pedagogia, como campo de saber que transcende o escolar e que revitaliza seus discursos, saberes e perguntas mediante os vestígios e os documentos autobiográficos dos sujeitos que se formam, ao longo da vida, e em diferentes territórios da experiência social.

A escrita de si, como um recurso à memória e como esforço de biografização, encontra nos processos formativos de estudantes, educadores, trabalhadores, sujeitos em formação permanente, uma possibilidade de acessar as teias complexas que constituem a trama das professoralidades e as dificuldades presentes nas escolhas e hesitações de quem se filia a uma comunidade de práticas e discursos profissionais e, ao mesmo tempo, ganha com isso uma nova posição de sujeito, uma outra identidade. Essas escritas trazem as marcas e as aberturas da memória, como espaço de negociação e invenção de um real, mediado pela escrita, que ativa, mobiliza e se recria no desdobrar do devir do sujeito que escreve e constitui sua identidade mediante uma narrativa.

Além disso, a prática de inscrição e docu-

4 LATOUR, B. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Tradução de Sandra Moreira. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

mentação da própria experiência de formação, o exercício de escrever, o exercício de escrever e reescrever textos autobiográficos, que narrem o processo de sermos os intérpretes de quem somos; a tentativa de colocar no centro de gravidade de um escrito a própria vida e a própria transformação subjetiva, tudo isso supõe uma experiência de formação, um momento de biografização e uma tentativa de reconstrução de si. Talvez, alguns artigos desse dossiê nos permitam uma aproximação dos modos como a pedagogia da formação tem se apropriado destas premissas, como tem reelaborado seus discursos e saberes e projetado dispositivos de pesquisa-formação que se desdobram em torno de escritas de formação.

O texto *Autobiografía y Autorretrato*, de Luis Porter, procura tensionar os limites entre o biográfico, o ficcional e o teórico, num intrincado texto que expõe um olhar sensível sobre os exercícios ensaísticos da escrita autobiográfica, propondo um diálogo da autobiografia com a poética, o que aproximaria a arte do lugar da investigação, reinserindo-a na pesquisa acadêmica. O texto chama a atenção, justamente por ser um ensaio que flerta com a linguagem poética, ao ressaltar como a autobiografia pode funcionar como um mecanismo de diálogo conosco mesmo e com os outros que fizeram parte de nossas vidas.

O artigo *Um acervo autobiográfico: a capoeira dos Mestres Pastinha, Bimba e Cobrinha Verde no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia*, de Joseania Miranda de Freitas e Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha, apresenta o resultado de uma pesquisa sobre figuras museológicas da cultura da capoeira, na cidade de Salvador. Ao dizer da existência do acervo, os autores prestam um serviço fundamental a coleções dessa natureza, ou seja, ligadas a figuras associadas às culturas marginalizadas brasileiras e de origem africana, num país que, historicamente, invisibilizou

– e perseguiu – os membros dessa manifestação. Utilizando de fontes múltiplas, o trabalho cumpre sua função de lançar luz sobre o material dos autores presentes no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia, bem como nos provoca, através da diversidade de instrumentos, a atacar os acervos, a partir de outros recursos, e não através apenas da pesquisa documental.

O trabalho de Cristina Maria da Silva – *A composição de um álbum fotográfico: os rastros de uma avó materna* – apresenta uma discussão e ao mesmo tempo um exemplo de como lidar com investigações nas quais os sujeitos da pesquisa possuem alguma proximidade ou parentesco. Apesar dessa dificuldade, que causaria espécie a uma ciência mais ligada ao paradigma positivista, a autora nos conduz pelas suas lembranças, ativadas a partir do álbum de família e da presença de sua avó materna, Tereza. Para ela, “um álbum é pensado como uma construção narrativa e imagética de múltiplas grafias: daqueles que de modo separado realizaram as fotos, as descontinuidades do tempo que as mantiveram separadas, dos conhecimentos, narrativas e sentidos que elas evocam ao olhar, de sua conjugação entre temporalidades”. O trabalho nos provoca a pensarmos como estes álbuns, estes pequenos acervos familiares, nos permitem acessar uma narrativa que nos leva a reviver uma experiência.

Paloma Nascimento dos Santos e Rochele de Quadros Loquercio, no texto intitulado *Ficção para um corpo de cientista: Marie Curie, a invenção de si e a narrativa autobiográfica*, abordam a pioneira da ciência e ganhadora do prêmio Nobel, Marie Curie. O texto questiona a relação entre as narrativas e as redes de poder articuladas em sua construção, a partir das notas autobiográficas de uma mulher considerada um mito, e problematiza o papel das narrativas na invenção de si, a trajetória au-

tobiográfica de Curie e a invenção do mito da mãe, esposa e cientista, tendo o gênero como elemento central na construção de uma ficção de mulher nas ciências. Ao lançar luz sobre a trajetória de uma figura pública e consolidada, o artigo evidencia as dificuldades do controle da produção de si e de como estas personas públicas são arrastadas por interpretações e reduções de seus feitos.

O ensaio *Por que ele? Reflexões sobre o percurso e os bastidores de uma biografia histórica*, de Éder da Silva Silveira, abre um outro leque para a investigação autobiográfica, a pesquisa dos processos de produção de uma investigação. O autor propõe-se a lançar um olhar sobre as dificuldades que encontrou na escrita de uma biografia. Dividido em duas partes, na primeira, discute as formas da autobiografia, no âmbito da história. Na segunda, discute algumas possibilidades, inscritas na relação entre o campo autobiográfico e a escrita da micro-história, e defende que a autobiografia, quando produzida por historiadores, pode se ocupar de questões narrativas, contudo sem descuidar das especificidades de uma pesquisa documental.

Em seu texto *Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencias*, Daniel Suárez põe em debate as potencialidades metodológicas e políticas de um dispositivo de investigação-formação-ação docente, centrado na documentação narrativa de experiências através da elaboração de relatos autobiográficos. Apresenta-os como uma modalidade do trabalho pedagógico, entre docentes, que promove a participação dos educadores em processos de indagação, desenvolvimento profissional e intervenção político-pedagógica no campo educativo. Na primeira parte, expõe alguns critérios teóricos e metodológicos que informam a documentação narrativa e que entram em diálogo com distintos enfoques de investigação social e educativa: a etnografia

da educação, a pesquisa-ação-participativa, a pesquisa-ação docente, os ateliês de investigação da prática. Na segunda parte, descreve o percurso de investigação-formação-ação que professores e pesquisadores realizam, detendo-se nos “momentos” que se passam nesse processo copartícipe, com o objetivo de evidenciar como esses dispositivos metodológicos põem em funcionamento, mobilizam práticas ativas de escrita, leitura, crítica e conversação entre pares, promovendo, então, novas formas de consciência profissional.

Por sua parte, Robson Fonseca Simões, em seu artigo *Escritas de si na web: questões para o suporte digital*, identifica e problematiza os escritos autobiográficos publicados nas redes sociais escolares, através de uma análise minuciosa de um *corpus* de “escrituras íntimas”, que circulou em uma comunidade virtual da extinta rede social Orkut. Interroga e discute, assim, a questão do tempo na narrativa em meios digitais. Segundo o autor, os internautas publicam suas histórias escolares, no espaço da rede, fazendo com que outras fontes historiográficas tragam e amplifiquem as vozes que clamam por visibilidade e legitimidade, na História da Educação e nas Ciências Humanas. O autor conclui, então, que a releitura dessas produções virtuais nos ajuda a refletir sobre o papel que as tecnologias da comunicação e da informação podem desempenhar, como um repositório de documentações autobiográficas.

Lúcia Maria Vaz Peres, Alexandre da Silva Borges e Luciana Martins Teixeira Lindner, em seu artigo *A simbólica do batismo capturada em cartas para professores do passado*, analisam as narrativas materializadas em cartas solicitadas a estudantes em formação inicial em Pedagogia. O texto propõe-se a tomar a escrita epistolar como uma ferramenta empírica para a investigação autobiográfica. Utiliza para isso a análise simbólica, à luz dos estudos teórico-metodológicos do imaginário, e dos estudos

(auto)biográficos de formação, e explora os enfoques e critérios metodológicos da pesquisa-formação.

Em *Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo*, Filomena Maria de Arruda Monteiro e Helena da Fontoura colocam em conversa dois projetos complementares de investigação narrativa, desenvolvidos em diferentes instituições de formação de docentes. O artigo chama a atenção, especificamente, da questão tanto da investigação narrativa como do entendimento da formação docente como um processo de aprendizagem de estratégias e capacidades, para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros. Conclui-se, portanto, que quando a profissão docente é respeitada e os professores são apoiados, em sua aprendizagem profissional, é provável que aconteça uma melhora na qualidade dos processos educativos, tanto para os professores quanto para os alunos.

Fechando o Dossiê, o artigo *As histórias de vida como tramas de fios na composição da professoralidade*, de Jussara Midlej e Marcos Villela Pereira, apresenta e discute os critérios teóricos e metodológicos de uma pesquisa-formação realizada a partir de uma aproximação (auto)biográfica, entre os anos de 2013 e 2014, em um curso de Pedagogia integrado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em colaboração com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no *campus* de Jequié. Segundo os autores, as escritas de si e as ações desenvolvidas nos ateliês desse projeto possibilitaram um plano de recolha de informação, em diferentes circunstâncias e contextos, a fim de

ampliar as possibilidades de gerar retorno a partir dos materiais produzidos no processo de formação profissional. Nesse marco, as conversações entre os participantes, em torno dos relatos, são entendidas como ações recíprocas e foram relacionadas com a triangulação formativa e as histórias de vida em contextos de pesquisa e formação. Todas estas ações permitiram aos professores participantes tornar a sua compreensão profissional mais precisa, ao refletirem sobre as experiências e as situações que os docentes vivem nesta região do país.

Com a publicação do terceiro número da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* concluímos um trabalho colaborativo que tem contribuído para a socialização de estudos e pesquisas, no domínio dos estudos (auto)biográficos, em constante diálogo com pesquisadores brasileiros e estrangeiros que têm se dedicado ao campo de estudo das narrativas, seja como dimensão de pesquisa ou como prática de formação. Desejamos que os textos socializados neste número possam contribuir para a ampliação de pesquisas e práticas de formação que se voltam para os princípios epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica. Assim, desejamos boa leitura nas interfaces com os estudos que se desenvolvem no contexto do movimento biográfico, brasileiro e mundial.

Salvador-Buenos Aires, dezembro de 2016

Daniel Hugo Suárez
Universidade de Buenos Aires

Rodrigo Matos de Souza
Centro Universitário Jorge Amado

AUTOBIOGRAFÍA Y AUTORRETRATO

■ LUIS PORTER

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

“Sólo quien no excluya nada de su existencia, ni lo que sea enigmático y misterioso, logrará sentir hondamente sus relaciones con otro ser como algo vivo, y sólo él estará en condiciones de apurar por sí mismo su propia vida.”

“La verdadera patria del hombre es la infancia”

Rainer María Rilke
(Cartas a un joven poeta)

RESUMEN

En este texto se afirma que la autobiografía es un género que introduce al que se decide a aplicarlo en el mundo de la creación literaria. Se hace una distinción entre el clásico texto académico, el ensayo, frente a la narrativa, que terminará recurriendo al arte y a la poesía, trascendiendo la emoción de sentirse inteligente para lograr una emoción menos experimentada por el académico, que es el placer estético. Para ilustrarlo, lo textose divide en dos partes, la primera es un texto literario autobiográfico contado como una conversación desde el afecto y la libertad; la segunda son una serie de elementos teóricos que se desprenden de dicho texto y que podrían explicarlo. Se sostiene que de todas las relaciones que establecemos con los demás, la más libre es la amistad que se da en una conversación libre. Esa es la conversación que sostenemos con nosotros mismos y con nuestros seres queridos, entre ellos, aquellos maestros inolvidables que forman parte de nuestra vida. La autobiografía termina siendo un recurso que nos permite recuperar la dignidad que los gobiernos envilecidos de nuestros países buscan quitarnos una y otra vez.

Palabras clave: Sueño. Poesía. Conversación. Amistad.

ABSTRACT

AUTOBIOGRAPHY AND SELF-PORTRAIT

This article affirms that autobiography is a genre that introduces whoever decides to employ it to the world of literary creation. It is made a distinction between the classic academic text, or essay, and the autobiographical narrative that resorts to drawing upon art and poetry, transcending the emotion to feel able to achieve a sense less

experienced by academics, which is the aesthetic pleasure. To illustrate this duality, this paper is divided into two parts. The first is an autobiographical text that, like a conversation, it is based on affection and freedom; the second brings theoretical elements, which are deduced from the first part and try to explain it. It is believed that, of all of the relationships we establish with others, the freest is the friendship that occurs in an unrestricted conversation. That is, or should be, the conversation we have with ourselves, and with our loved ones – among them those unforgettable teachers who form or have formed part of our lives. Autobiography is a recourse that allows us to give another meaning to ourselves, and by doing so, recovering the dignity that the undignified governments of our countries try to take away from us time and time again.

Keywords: Dream. Poetry. Conversation. Friendship.

RESUMO **AUTOBIOGRAFIA E AUTORRETRATO**

Afirma-se, neste artigo, que a autobiografia é um gênero que introduz aquele que decide escrevê-lo no mundo da criação literária. Distingue-se o texto acadêmico clássico, que o é ensaio, em contraposição à narrativa, que recorre à arte e à poesia, transcendendo a emoção de sentir-se capaz de alcançar um sentimento menos experimentado pelos acadêmicos, que é o prazer estético. Como ilustração, o artigo divide-se em duas partes, a primeira diz respeito a um texto autobiográfico, narrado como uma conversa, a partir da afeição e da liberdade; a segunda traz elementos teóricos, que se depreendem da primeira parte e procuram explicá-la. Sustenta-se que, de todas as relações que estabelecemos com os outros, a mais livre é a amizade manifestada em uma conversa livre. Essa é a conversa que sustentamos conosco, e com as pessoas pelas quais temos apreço, entre estas, aqueles professores inesquecíveis, que fizeram e fazem parte de nossa vida. A autobiografia acaba sendo um recurso que nos permite recuperar a dignidade que os governos degradados de nossos países procuram repetidamente nos tirar.

Palavras-chave: Sonho. Poesia. Conversação. Amizade.

Tropezar con sueños

Al levantarse el telón, el público se enfrenta a un plano gris, diluido y borroso. El escenario es el recuerdo, y por lo tanto todo lo que en él aparece, no existe. Los detalles no son necesarios, solo aquellos que la memoria cree recor-

dar. El momento en que se describe un largo itinerario o la circunstancia precisa de algún desencuentro, solo será una lejana referencia. El que escribe tiene una marcada inclinación por la geometría y por los símbolos, lo que le

da al diálogo un sentido de vértice. La iluminación es irreal, la luz es interna como la que fluye de una pantalla, creando una atmósfera difusa. El vestuario es casual, lo que incluye la posibilidad de que ella calce sandalias y él, de todos modos, la sienta asombrosamente alta.

En ciertos momentos del diálogo un haz de luz se proyecta sobre otros actores que no juegan un papel activo. Todo sugiere una comunicación postergada, una historia de nostalgias y fronteras, de huidas, de búsquedas y de desencuentros. La música será un elemento extra-literario útil para cubrir algunas ausencias. La historia irá transcurriendo según el guión, como una acumulación algo inconexa de poemas escritos con anticipación o aún por escribirse. El relato surge como un collage, en el que recortamos y pegamos figuras de revistas infantiles, escritos escrupulosamente guardados en un atado sujeto con una cinta descolorida, borradores de poemas que dejamos para revisar más tarde. Una especie de diario que no sigue un orden cronológico.

Hay un juego de telones transparentes que bajan y suben transformando la escena. A veces el escenario se oscurece, otras algún objeto del mobiliario adquiere un realismo inesperado. Todo ocurre entre actos, telones que bajan y suben, instantes en que los personajes, el público, los tramoyistas, la vendedora de boletos y hasta los acomodadores, aplauden. Instantes cuya imposible coordinación, y casi segura incoherencia, producen de todas maneras un final ideal, porque es una historia que no acaba, que nunca se detiene.

“Cada cual debe llevar el diario de algún otro” – dijo Oscar Wilde (1992) – insinuando que es difícil reconocer con claridad los otros que hay en uno. En vez de matar lo que uno ama, en fugaces e inútiles romances, deberíamos escribir nuestra biografía delineando el

diario de algún otro. Por otra parte, un diario que me omitiera lo más posible me ayudaría a reconocer a ese otro que siempre busca asomarse. Cada instante es el fin de un ciclo, le damos importancia al final de una década como le atribuimos poderes al inicio de otra, no es más que una manera de entusiasmarnos con los unos que se descubren en los otros. Nuestras extrañas formas de concebir el tiempo, facilitan la tarea de testimoniar algo, y a través de ello, quizás, reconocernos.

Nos encontramos con nosotros mismos, como resultado de regresar por el camino recorrido dando crédito a lo que fuimos, que es decir, a lo que seremos. Es el impulso por recobrar lo perdido, volver a nuestra juventud, por medio de lo que queda en el recuerdo y de lo que olvidamos sin tener conciencia de ello. Porque es para combatir el olvido que nos dirigimos hacia ese allá que está detrás del valle o de la sierra, a esos otros países que recorrimos para crear nuevas nostalgias, o el recóndito árbol genealógico que escudriñamos en pos de una identidad que se esfuma en el pasado. Nos refugiamos en el recuerdo más lejano como en el que apenas se produjo. Siempre volvemos, y las cosas también vuelven a nosotros. Y en estos continuos regresos tomamos distancia y vamos hacia el ayer con lo que pretendemos formar nuestro mañana. Nadie sabe porque los caminos se cruzan ni en donde comienzan las cosas. Nos encontramos con nosotros mismos en esa casa que minuciosamente construimos sin pensar en sus futuros habitantes. Nos encontramos en el jardín que sembramos y concebimos de la misma manera que escribimos esa historia que tiene la forma de la novela de algún otro. Regresamos al mismo jardín cuyos árboles sembramos y hoy dan sombra desde lo alto, y nos reconocemos en las figuras que el sol dibuja con sombras, al final, es el recuerdo el que nos contempla desde su tristeza.

1 Carta a Ada Levenson, Mayo, 1985, Selected Letters of Oscar Wilde, editadas por Rupert Hart-Davis. Oxford University Press, 1979

Escribir sobre lo que fuimos, es volver por los caminos donde pasamos una y otra vez. Es como regresar por el borde de aquel largo río, con su frío limpio y transparente, sendero que conocimos bien y hoy se vuelve a dibujar en los vestigios verdes que dejó el verano luminoso. Reconocemos esa orilla de arena color ocre. Todos necesitamos tropezarnos de vez en cuando con un sueño, aunque los sueños tengan el alto costo de la madrugada, sean intemporales e inenarrables, y terminen con la forma de un cuento o de un diario.

Caminar junto al río, navegar por el río, es como re-dibujar una línea olvidada. El río forma curvas en su lento viaje hacia el mar, genera puentes con escalinatas que parecen pentagramas. Puentes que nos recuerdan esos saltos sublimes de las bailarinas. ¿Cómo es posible vivir en sitios sin ríos y sin puentes? ¿Cómo vivir en una ciudad de la que no podemos enamorarnos? Aunque es imposible amar constantemente, se ama y después se regresa a lo que uno amó, como si uno se mirara desde una ventana. Se vive y después se regresa a los antiguos cuadernos en donde uno dejó borradores con relatos de lo vivido. Todos necesitamos tropezarnos con un sueño, aunque seamos nosotros mismos los que pongamos el despertador. Los sueños están hechos de las dudas de la oscuridad y el deslumbramiento de la luz temprana.

Matamos aquello que amamos, dijo Oscar Wilde,² algunos lo hacen con la espada, otros con la palabra. Pero en mis conversaciones con Wilde le digo con cierta inocencia, que una vez que un amor nace, crece y nunca muere. Como lo dice Carlos Martínez en su poema Los Amores: *“Una vez que un amor nace en uno, crece. Y no deja de crecer”*. Al término de la vida, como

2 Wilde, Oscar. The Ballad of the Reading Gaol, (1897) en la primera parte del poema puede leerse: “And all men kill the thing they love,/By all let this be heard,/Some do it with a bitter look,/Some with a flattering word,/The coward does it with a kiss,/The brave man with a sword!”

en su transcurso, se encuentra uno como esos árboles rodeados de enredaderas, abrazado por esos amores que crecieron como bejucos. De nada sirve podarlos regularmente con las grandes tijeras del olvido, no podemos impedir su inexorable crecimiento. Se nos iría la vida en ese esfuerzo. Si el único destino de los amores fuera morir, habría que matarlos antes de su nacimiento, porque una vez sembrados, son como una semilla que germina, como un puñado de tierra fértil nutriendo ese tallo sin detenerse. Es necesario tropezarnos con un sueño, porque cuando el sueño se atreve a la claridad, cuando se abre a la luz temprana sin perder su calidad de sueño, entonces crece y florece, se convierte en poema y nos acompaña por el resto de nuestra vida. Los sueños hechos realidad son los que pueblan y dan vida y color a nuestro jardín.

Dicho esto, el escenario se llenó de luz, hasta que no fue posible distinguirla de la oscuridad.

Aprender a soñar

Ser capaces de asomarnos al lenguaje desde la poesía, es decidirse a incorporar nuevos matices a nuestro texto. Como académicos, hemos sido educados para escribir ensayos, y cuando bien nos va, un buen texto nos lleva a sentirnos inteligentes. Escribir como quien aborda una conversación desde el afecto, nos lleva a experimentar algo diferente, el placer estético. Ser inteligentes es diferente a ser sensibles. La sensibilidad es el camino del arte. Abandonar el texto formal del ensayo, para transformarlo en un relato, nos abre nuevas perspectivas y hace uso de otros poderes. Poner a trabajar al cerebro desde la sensibilidad equivale a convocar las virtudes de Pandora: la belleza, el talento musical y el don de sanar.

La autobiografía no trata de teorías, sino de casos específicos, de abordajes narrativos que terminan siendo participativos, porque se

inicia como una experiencia meramente personal, un monólogo, con su tono racional, lógico, que deriva en diálogo, y entonces se bifurca en proliferaciones, cruzamientos y aperturas, como si alguien nos dictara y la mano obedeciera. Es así como en ese diálogo con los otros que llevamos en nosotros, la mano dócil y obediente dibuja una narrativa que va tomando la forma de una expresión artística, llena de alusiones atinadas, que no sabemos a ciencia cierta como aparecieron en nuestra imaginación. El elemento creación entonces, no reside en la inteligencia, en el cultivo del conocimiento, sino, en principio, va al rescate de esos veneros internos que alimentan la imaginación, la intuición, invitados que se manifiestan sin trabas, y permiten experimentar que esa capacidad creativa no es diferente a la que camina junto a las grandes obras. Se trata de una transformación que requiere, antes, primero, un profundo respeto y conocimiento del lenguaje, difícil de lograr, y segundo, la libertad que debió preservarse desde la niñez, de las épocas de estudiante, sin haber perdido su espontaneidad, su entusiasmo tembloroso que tiene algo de luz, de compás musical, germen de la felicidad que se expresa en maravillosa alegría. En suma, convocar las imágenes visuales literarias nos abre un camino diferente al de las hipótesis, variables y proposiciones propias del empirismo.

Patrick Diamond y Carol Mullen (1999) definen esta afirmación diciendo que una historia contada con arte es una respuesta en la que se le da forma y sentido a la experiencia. Cuando nos liberamos de la pura racionalidad, “ordenamos y reconsideramos nuestra experiencia buscando aprender y compartir algo acerca de nosotros mismos y al hacerlo, despertamos al artista que llevamos y al que existe en los demás”. La literatura actual cuando tiene calidad, desafía y amplía la forma en que respondemos a la vida, profundizando nuestro pensamiento

acerca de la condición humana. La diferencia de un texto convencional, y uno que intenta contar una historia para deleite artístico, abre nuevas posibilidades de identidad, de pensamiento y acción y tiene un diferente efecto en los demás, en la medida en que nos vemos como artistas capaces de crear nuestras propias “historias” de experiencia y desarrollo personal.

Para reconocer nuestro espíritu artístico debemos comenzar tomando en serio aquellos cuentos, poemas, ensayos, auto-narrativas y visualizaciones, que constantemente pasan por nuestra mente o por nuestras manos y que dejamos ir sin darles importancia. Se trata de un cambio que implica, si somos estrictos, una lectura abierta y un nuevo mapa del arte y la educación, del yo y el otro, de la reflexión y la acción. Esto no se logra por medio de discursos abstractos, sino de la visualización de “mundos” y un mundo, según Diamond y Mullen (1999) es por definición “una actitud hacia la complejidad de la experiencia”. Para eso se necesitan nuevas formas de representación que transmita lo que los educadores artísticos experimentan y aprenden. Estos hallazgos surgen de aspectos de la experiencia que se transforman en imágenes visuales, procesos literarios, metáforas, figuraciones, entre los que la narrativa es un ejemplo, nada más. ¿De qué se trata entonces el cambio propuesto de contarnos nuestras vidas desde la poesía?

- De profundizar en el entendimiento de la experiencia de uno mismo y de los otros, o de uno en relación con los demás.
- De utilizar estrategias basadas en el arte (forma con contenido) que se reflejan en la experiencia e invitan a otros a responder a este tipo de indagación.
- De repensar y promover nuestro desarrollo como (investigadores-estudiantes-egresados) por medio de actividades artísticas que puedan promover una forma de entender y ver el entorno.

- De incluir el uso de múltiples formas creativas que den una expresión ordenada a sentimientos personales, ideas imaginativas, temas de interés.
- De entender la experiencia de nosotros mismos, en relación a los que participan con nosotros y del mundo cambiante, para definir nuestra actuación y nuestro desarrollo como un tipo de “conocimiento profesional que tiene un sentido de expansión y la posibilidad de llenarse con lo diverso de las cosas de la gente, eventos y relaciones” (Dewey, 1938, 1950, 1958); (CLANDININ y CONNELLY, 1996, p. 139).

Hemos crecido pensando que existen genios creadores por un lado, y que existimos nosotros, por el otro. Nos han enseñado que existen seres talentosos e iluminados, y que existimos nosotros, que no tuvimos esa suerte. En lugar de meternos dentro de nuestro marco teórico personal, y estudiar temas y problemáticas asociadas con nuestra autobiografía mental, existe la tendencia a consagrar a algún autor y nunca vernos a nosotros como autores que conversan con otros autores. Olvidamos que la relación entre el lector y el escritor es una relación activa, en la que los lectores recrean significados para ellos mismos. Esta relación entre el creador y el que recrea lo creado, tiene el potencial de adquirir una nueva dimensión en el conocimiento que surge del cuenta-cuentos (el *story-teller*) cuya audiencia tendrá la oportunidad de re-de-construir sus textos. Eisner (1991) nos dice “los humanos no tienen simplemente experiencias, sino que colaboran en su creación, y la calidad de su creación depende de la manera en que emplean sus mentes”. Los artistas no son pequeños dioses, decía Pablo Neruda (1971) - en su discurso de aceptación del Premio Nobel - los poetas no son iluminados, al contrario, son como el panadero que cada mañana ofrece el sencillo producto de su trabajo.

Neruda nos sugiere que debemos repensar la metáfora del iluminado y de superarla, porque toda metáfora basada en la luz como fuente de acumulación de conocimiento implica un receptor pasivo de rayos de una fuente de sabiduría que emana de algún planeta distante. La idea de un ente estable, integrado y consciente que da luz, podríamos sustituirla por la de una comunidad de múltiples seres que brillan, es decir, que reflejan algo, en forma fluida, con constante movimiento y cambio, luchando por mantener dicha conciencia viva. Una comunidad en la que hay diferentes voces y diferentes posiciones, que abiertamente se contradicen, sosteniendo una cosa, luego otra y aún otra más, y que en conjunto definen “una situación”, este concepto es la base de la “Planeación estratégica situacional” (PES) método creado por el chileno Carlos Matus (1983). que combate el individualismo exacerbado y promueve el acercamiento a los otros. En este conjunto cualquier actor, como cualquier texto, no es “una línea de palabras que propone un solo sentido, como si se tratara del mensaje de un autor-dios, sino un espacio multidimensional en la que una variedad de escritos, ninguno de ellos único u original, se mezclan o chocan” Barthes (1977, p. 146)³.

Nuestra labor humana, como autores de nuestra biografía, debería manifestar esta conciencia, con un tipo de trabajo que no busque agotar los recuerdos, situarlos en orden cronológico, o llegar a ser ejemplar, listo para circular en el mercado del conocimiento, sino presentar respuestas para las que no hay una metodología precisa, porque no están guiadas por reglas preestablecidas. Sin embargo ello no implica renunciar al rigor y al milagro del encuentro con el conocer en el camino de la ciencia, que al abordarse asumiendo nuestra capacidad artística, reflexionando sobre no-

3 PDF en http://dss-edit.com/prof-anon/sound/library/Barthes_Roland_-_Image_Music_Text.pdf

sotros mismos, con la arbitrariedad propia del cerebro que sabe más de lo que podemos explicar, toman la forma de una serie de eventos únicos que emergen de la acumulación de experiencias cotidianas.

Cuando hablamos de utilizar el arte, de hacer uso de nuestra capacidad artística como una visión instrumental en donde el arte es una herramienta de conocimiento, de búsqueda y no arte por sí mismo, como un fin en sí mismo, estamos pisando ciertamente un terreno nuevo. Llegar a una nueva conceptualización de nosotros mismos, obliga a una preparación que requiere experimentar, entrenarnos. No se trata de lograr una “capacidad estética” dentro de una visión del arte como algo reservado a unos cuantos que poseen un particular talento. Debemos superar el juego del artista-supra talentoso, del genio, y dejar de pensar en la actividad artística como un área exclusiva de aquellos excepcionales con raros dones, de los que hay uno en muchos millones. Tenemos, en cambio, que verla como un área potencialmente inclusiva en su capacidad de comprometer y transformar a los individuos, es decir, a nosotros mismos. Decir que “todos somos artistas” no es una frase retórica. Los que se encuentran comprometidos con el conocimiento: en adquirirlo, darlo o desarrollarlo, son implícitamente hacedores artísticos por nacimiento, como debe de serlo necesariamente un buen científico, un ingeniero o un físico. Todos estamos capacitados para sacar experiencias de nuestra condición ordinaria y convertirla en algo especial.

Al proponer o sugerir que el desarrollo como investigadores, futuros profesionales, expertos en determinada área del conocimiento, son formas de “arte”, le estamos devolviendo al concepto de “arte” su antiguo uso, de “arte como diseño de artefactos útiles” (CLIFFORD, 1984), el arte similar a la poesía del que elabora el pan de todos los días. Un tipo de

tarea en donde nuestras vidas y nuestros textos se interceptan con otros y nos enriquecen o nos enriquecemos mutuamente, ganando todos (YÁÑEZ, 1993). De la misma manera que le debemos al romanticismo la libertad del artista (BERLIN, 1999) y el hecho de que ni el artista ni ningún otro ser humano o grupo puede explicarse con visiones simplificadas como las que prevalecen en muchas mentes contemporáneas y cuyos análisis ultra-científicos o ultra-simplificados lejos están del justo medio que nos ubica entre valores incompatibles entre sí. Las ciencias sociales que apostaban a un sólo ganador, porque pretendían llegar a conclusiones en nombre de cierta forma de conocer, de cierta metodología, donde solo una de dos teorías opuestas, podía considerarse “correcta”, va dejando sitio a un mundo nuevo, contrastante del anterior, donde aceptamos el conflicto, la turbulencia, la ambigüedad y la inestabilidad, para encontrar el rumbo que nos lleve nuevamente a tierra firme, para seguir navegando en un espacio más igualitario donde cada uno llegue a ser un ganador artístico.

Cada uno de nosotros, educadores, estudiantes, egresados, estamos requeridos a redibujar nuestros propios retratos, y al hacerlo, también el de nuestra familia, nuestros maestros y las instituciones en las que estudiamos o trabajamos. Estamos obligados, si no queremos simplemente flotar a la deriva empujados por la inercia de las cosas que nos llevan hacia donde no queremos, a ser creadores, héroes, escritores, artistas, intérpretes y teóricos. No es posible abordar la autobiografía sin, al hacerlo, abrir los ojos del artista imprescindible que permite poder ver. Recurramos a ella, hagamos uso de ella, después de todo, la llevamos con nosotros, y tan sólo se trata de recobrar esa forma de mirar, para lograr una verdadera “re-visión”. Todo ser humano es un poeta que puede provocar emociones y emo-

tividad en su lector o en quien lo escucha o lo ve, a partir del contrato de confianza que tácitamente firmamos cuando nos disponemos a expresar y formular lo vivido cotidiano desde donde la memoria lo decida, envolviendo las estructuras sociales, formales e informales. En ello estriba su aporte fundamental a la investigación social.

Del sueño y la palabra

Los caminos del texto autobiográfico, se deslizan entre el ensayo que se puede concebir como un producto intelectual apoyado en determinada idea de la historia, un estudio representativo de lo que uno fue, que busca tocar tierra firme, o como la palabra que toma vuelo para elevarse por trayectorias imaginarias, que en su intento de reflejar lo no-ficcional, terminan sin poder escapar de la ficción, con la imaginación de lo que pudo ser, en un lenguaje que no le teme a la poesía, ni a explorar el mundo artístico, o entreverarse con problemas estéticos. Borges es un ejemplo del autor que se aleja del ensayo puramente inteligente, Alfonso Reyes, en México, es más fiel a lo figurativo. Personajes del exilio español trajeron nuevas maneras de vincular el pensamiento filosófico con el pensamiento ensayístico: José Gaos, María Zambrano, Tomás Segovia.

Confluyen en la autobiografía las dimensiones del ensayo y del espacio libre, en el que el escritor abandona momentáneamente su diálogo interno, para conversar con el lector, como parte de la interacción propia de relaciones humanas significativas, como la del hermano con la hermana, la del esposo con su esposa, la del alumno con su maestro, porque de todas las relaciones que establecemos con los demás, la más libre de todas es la amistad que se da en una conversación libre. El que escribe su historia, no busca apoderarse de la voz del otro, sino contar su vida, no como un monólogo sino como un intercambio de amistad, un

espacio de libertad, similar al que se establece alrededor de la mesa de un café, para atrevernos a pensar el mundo, a conversar en torno a las palabras, estableciendo una charla entre amigos, que no difiere de una charla entre escritores. El tiempo de la autobiografía, es el tiempo de conversar, de compartir el proceso de escritura, tanto como los capítulos y el producto final, la amistad que nace en torno a la escritura como práctica de sociabilidad.

En este agregado final, abundaremos sobre los factores que puedan dar profundidad a dichas miradas que se intercambian, para alejarnos de lo trivial e intrascendente. *“El vicio supremo es la superficialidad”*, (HART-DAVIS, 1979) fue quizás lo más importante que Oscar Wilde dijo en su *De Profundis*, esa carta autobiográfica que ha dejado testimonio de su profunda humanidad. Nos mueve la búsqueda de la verdad y nuestro amor por la belleza lo que equivale a decir, la búsqueda de la verdad por el camino de la belleza, que no es otra cosa que una definición del arte. ¿Qué implica esta definición?, que el camino justo para que esta mirada abarcadora sea capaz de profundizar, es el camino del arte. Todos y cada uno de nosotros estamos en condiciones de desarrollar una mirada artística. Todos somos artistas, aunque no todos lo queramos vivir así, aunque no todos tengamos conciencia de ello o lo asumamos de esa manera. El arte es un producto humano, no un producto de la naturaleza. Una puesta de sol no es arte, como tampoco lo es una flor o la danza del colibrí frente a dicha flor. Aunque la naturaleza nos regale constantemente con imágenes bellas, la belleza no es suficiente para hacer del arte arte mientras no intervenga la mano del ser humano. ¿Qué es lo que nos hace artistas? André Comte-Sponville en su pequeño libro titulado *“Invitación a la filosofía”* define el arte como el sitio donde *“la humanidad se contempla a sí misma, en la medida en que se cuestiona y cuestiona al mundo,*

en la medida en que busca verdad y significado, en la medida en que cuestiona e interpreta, en la medida en que razona.” (2002, p. 117)⁴

El ser humano es el que transforma y recrea a la naturaleza, aunque no siempre lo haga con arte, ya que lamentablemente es posible vivir una vida no artística, una vida sin arte. Pero cuando uno descubre que el arte puede y debe ser parte de nuestro devenir cotidiano, cada una de nuestras jornadas adquiere mayor riqueza y trascendencia. Es diferente vivir distraído por los valores que hoy dominan, como son el egoísmo, la racionalidad, la desconfianza; es diferente vivir tratando de ser funcionales, eficientes, de tener más poder en nuestra mínima parcela, que vivir conscientes de nuestras capacidades y alertas en el búsqueda de nuestro ser auténtico. Lo que distingue a una persona que ha tomado conciencia de su capacidad artística es la búsqueda por conocer y entender al mundo, que es decir, a sí mismo. Pero esta búsqueda no puede ser obtusa en su rango y superficial en su foco. No basta con mirar, imitar, copiar, o simplemente aparentar. Embellecer no es colgar un cuadro en la pared o pintar la casa de determinados colores. El arte no es una mera representación de la belleza. Imitar es tan solo un medio. El artista no copia, el artista crea. (No basta con seguir convenciones, con respetar tradiciones, con ser obediente, todo ello nos puede ayudar a reproducir vidas vividas pero no a crear la nuestra propia). La belleza que produce una vida artística no se detiene en la belleza del mundo cotidiano, ni en la que nos ofrece la naturaleza (flores, puestas de sol, pájaros, estrellas) es algo más, es algo que tiene que ver con la verdad que surge del ser humano, quien a través de su conciencia existe para el mundo pero también existe para sí mismo.

El hombre recurre al relato de su vida, utili-

⁴ Puede leerse en http://www.sophipolis.net/pdf-materiales/Comte_Invitacion-filosofia.pdf

zando a la poesía como medio, para “externar lo que es”, para encontrar en esa expresión, su propia interpretación, un “reflejo de sí mismo”. El ser humano, académico o no, obrero o campesino, ama de casa, empleada o estudiante, contempla al mundo y trata de darle sentido. Al hacerlo, también se contempla a sí mismo, y al hacerlo se cuestiona, y al cuestionarse, se reconoce a sí mismo en ese acto de contemplar, de ver para conocer. Es justamente esta capacidad de reflexionar, que al encarnarse, al hacerse tangible, se transforma en obra de arte. De acuerdo al filósofo francés Emile Chartier: “Todas las artes son como espejos en los que el hombre aprende y reconoce algo de sí mismo de lo que antes no tenía conciencia” (1955, p. 67). Esto no quiere decir que la autobiografía por medio del arte sea para mirarse sólo a sí mismo. Su mirada puede abarcar todo lo que se encuentre a su alcance, sin dejar de tener conciencia de sí mismo en el acto de mirar. El verdadero espejo en el que el hombre se busca a sí mismo es el mundo. El arte no es más que el reflejo en el que el hombre se encuentra a sí mismo.

¿Qué se necesita entonces para ejercer nuestra capacidad artística cuando intentamos relatar nuestra vida? No se necesitan talentos especiales. Solo abandonar toda excusa y no poner condiciones al estar dispuesto a confrontarse consigo mismo. El que inicia sus memorias, inicia un acto de creatividad, y para crear, según Kant (2007), “no existen reglas determinadas”⁵. Como docente dedicado a introducir a estudiantes muy jóvenes al mundo de la arquitectura, me he preocupado por dejar claro que no existen fórmulas o instrucciones efectivas para desarrollar la creatividad en el estudiante. Los jóvenes nos sorprenden constantemente con lo que sus manos aun inex-

⁵ KANT, Manuel. Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres, 2007. (dominio público) <http://www.filosoficas.unam.mx/~gmom/clasicos/kant-fundamentacion.htm>

perlas hacen para materializar buenas ideas. Al hacerlo actúan como si alguien les estuviera dictando desde adentro lo que deben hacer. Muchos colegas han hecho y siguen haciendo interminables esfuerzos por transcribir esa voz interior en forma de reglas. En su obsesión por encerrar la creatividad en fórmulas, hablan de “métodos” de “procesos de diseño”, creando un espiral de esfuerzos en vano. Caminos previamente estipulados que no siguen la huella de los que hacen camino al andar, no hacen artistas. No parece posible (ni necesario) reducir el proceso creativo a “dar los siguientes pasos”. Los entrenamientos severos no lo son para el que se somete a ellos, cuando se hace desde la libertad. Son otros los ejercicios inevitables que hacen evidentes los otros caminos, los misteriosos implícitos en el ser humano, que lleva muchos nombres, duende, alux, genio, cofre negro, magia, revelación, Dios.

Los que se detienen a reflexionar, como los que reflexionan sin detenerse, los que meditan frente a un muro blanco, como los que se quedan extasiados mirando el cielo, son al tiempo originales y ejemplares. Dos condiciones, relacionadas con la manifestación de lo que somos, por medio de la excepción, única regla en arte.

¿Qué es lo que hace la biografía como ensayo poético algo precioso? Que nos revela a nosotros mismos en la búsqueda de nuestra verdad, como sujetos poseedores de belleza, aun cuando su forma o su contenido tengan rasgos feos y banales. Ser una persona común y corriente, no importa, porque al buscar explicarse, es ese acto y no su imagen, la que lo hace bello. Una lata de sopa Campbells, para Warhol, o un par de manzanas, una pera y un platón, para Cezanne, un par de notas musicales, para un compositor, son elementos simples, que no significan nada en sí mismos, pero que adquieren en las manos del artista, la capacidad de revelarnos algo. Los libros no son me-

jores que la vida, ni los escritores viven más intensamente, pero lo que escriben nos permiten entenderla y apreciarla más, percibir y habitar mejor nuestra vida. Poca gente percibe que su vida es tan intensa, dramática, profunda y plena como la de los personajes que admira en una novela, o en una película. El arte en su singularidad nos revela eso. Para aprender del arte a apreciar el arte de nuestras vidas, necesitamos belleza y necesitamos verdad, no por separado, sino como una unidad. Por eso necesitamos sentarnos a escribir, tomando ejemplo del arte, no para embellecer colgando algo en un muro, alineando libros en un estante, sino para revelar y hacer manifiesto la belleza intrínseca que existe en la vida, y aprender a verla y disfrutarla. El arte manifiesta la verdad de la existencia (escribió Heidegger), por lo que existir en la verdad es ser artista. No la verdad de la ciencia, no la verdad del expediente que guarda las evidencias, ni la verdad teórica, con sus conceptos, teorías y abstracciones, sino la verdad del arte, que es siempre concreta, práctica, silenciosa (aun cuando se exprese en palabras, en imágenes, en sonidos). La verdad de ser, tan lejos como lo logremos, es “estar en la búsqueda de nosotros mismos, en la búsqueda de ser”. Escribir desde la poesía es tratar de vivir lo humano, es asumir nuestra condición humana con sus ritmos, su manejo del lenguaje, sus metáforas, su desbordada imaginación. Sin embargo, la finalidad última no es la belleza, ni la destreza técnica, sino la revelación. En arte, la única belleza que importa es aquella que no miente. El arte es producto del ser humano, y el ser humano producto del arte. El arte se inspira en la naturaleza, pero como dijo Oscar Wilde, (2013, p. 43) es la naturaleza la que termina imitando al arte.

Final

Decíamos que de todas las relaciones que establecemos con los demás, la más libre de todas

es la amistad que se da en una conversación libre. Quiero finalizar este artículo conversando y evocando a un maestro que tuve durante un curso de ingreso a la Facultad de Arquitectura en la UBA de Buenos Aires, el Dr. Gregorio Weinberg. Este gran maestro, se dedicó a abrir horizontes mentales a través de una de las mejores estrategias pedagógicas: hacer que el alumno se deslumbrase ante la infinita variedad y complejidad del mundo y se interesara por indagar sus enigmas. Las huellas que el dejó, (quizás debiera decir las semillas), germinaron de diferentes maneras, una de ellas fue la de concebir la autobiografía como una modalidad del trabajo educativo. Otra fue complementar la oralidad propia de la academia, “la clase” por el texto escrito, redactar lecciones, llevarlas escritas a los alumnos, acumularlas hasta resultar en un proyecto editorial. Con el profesor Weinberg, los estudiantes vivíamos la “toma de conciencia” de nuestra especificidad, de la legitimidad y viabilidad de nuestros incipientes proyectos. En grupos multitudinarios, adonde también asistía Rolando García, nuestra inserción en el mundo contemporáneo, ocurría por medio de la introversión que esta en estrecha relación con nuestro pasado, para regresar al presente, reafirmados en nuestra identidad, y así proseguir con la búsqueda de una dimensión futura propia. ¿Cuál fue nuestro tiempo? ¿Qué papel jugamos en nuestra juventud? ¿Cómo concebimos el tiempo, nuestra trayectoria en el tiempo? ¿Cómo llegue a ser lo que hoy soy? Transcurriendo por los cambios de sociedad y de cultura, emigrando del país natal al México insondable, que me obligó a renacer como indígena transformando mi visión de mundo después de décadas de experiencia social en el país tan diferente y lejano.

Nuestros maestros nos han ido llevando por ejercicios del pensamiento, que nos devuelven vivos del periplo al que la envilecida política nos obligó dar. Fuimos dejando de creer en las

personas y creímos mejor en las palabras, hasta que nos dimos cuenta que nuestra herencia no es un legajo de papeles, ni un expediente, sino ecos y espejos. La apertura, la libertad, la capacidad crítica de entender los procesos, la capacidad de explicar, antes de concluir, teniendo como guía la curiosidad, y la convicción de que cada espacio de conversación, es un salón de clases, nos ayudaron a sentir que comprendíamos. Enseñanzas escolares, enseñanzas hogareñas, van o y vienen de la mano. En el contexto turbulento, avanzamos del desahucio a la promesa, del desconsuelo a la esperanza. Hablamos de un maestro, pero fueron muchos los que jugaron un papel fundamental para el crecimiento, la puesta en diálogo y la consolidación de nuestras ideas. Repetimos el ejemplo y dedicamos con entrega, una gran parte de nuestro tiempo a las tareas docentes. Hoy hemos cerrado un amplio ciclo como investigadores y como profesores, por eso decidimos dedicarnos a escribir nuestra autobiografía, lo hacemos conversando con nuestros amigos, recordando y venerando a nuestros maestros, viajando a lugares que no conocíamos, regresando a los lugares que nos vieron jugar de niños. Pienso con la hija de Weinberg, Liliana, que tampoco su padre se equivocó en su magna apuesta por la educación, y por pensar que la viabilidad de su país, como de tantos otros hoy en plena crisis, “como proyecto capaz de ir del pesimismo de los cuellos de botella al optimismo de un futuro compartido pasaba necesariamente por un rescate no tradicionalista de la tradición que debía empezar por reconocer la legitimidad y la mayoría de edad de nuestra existencia como entidad de cultura y por ende nuestro derecho a hacer memoria, construir y acumular memoria”⁶. Hagamos memoria, sigamos construyendo bibliotecas,

6 Palabras leídas por Liliana Weinsberg, en la apertura de las XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación "Tiempo, destiempo y contratiempo en la Historia de la Educación", Salta. 2009

como hizo Weinberg, recuperemos la dignidad, recuperando a nuestros clásicos, aprendamos a releer, hagamos el ejercicio de relatar nues-

tro itinerario, nuestra vida, como forma de recuperar la memoria, como testimonio hecho de tiempo, destiempo y contratiempo.

REFERENCIAS

BARTHES, R. **Image music text**. New York: Hill; Wang, 1977.

BERLIN, Isaiah. **The roots of romanticism**. The AW Mellon Lectures in the Fine Arts, Bollingen Series XXXV 45. Princeton: University Press, 1999.

ALAIN, Emile A. Chartier. **Veinte lecciones sobre Bellas Artes**. Buenos Aires: EMECE, 1955.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry, experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CLIFFORD, J.; MARCUS G. (Eds). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley, Ca: University of California Press, 1984.

COMTE-SPONVILLE, André. **Invitación a la filosofía**. Barcelona: Paidós, 2002.

DEWEY, J. **Education as experience**. New York: Macmillan, 1938.

_____. **Democracy and education**. New York: Macmillan, 1950.

_____. **Art as experience**. New York: Capricorn Books, 1958

DIAMOND, C. T. P.; MULLEN, C. A. (Eds.). **The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development**. Canada: Peter Lang, 1999.

DIAMOND P. C. T.; MULLEN C. A. (Coeditors). **The postmodern educator: arts-based inquiries and teacher development**. Canada: Peter Lang: 1999. (Counterpoint series, 89).

EISNER, E. W. **The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. Old Tappan, N. J.: Macmillan, 1991.

HART-DAVIS, Rupert. **Selected letters of Oscar Wilde**.

Oxford: Oxford University Press, 1979. (Contiene la carta titulada "De Profundis, in carece et vinculis")

KANT, Manuel. **Fundamentación de la metafísica de las costumbres**. Traducción de Manuel García Morrente. San Juan, Puerto Rico: Edición de Pedro M. Rosario Barbosa, 2007. (dominio público). Disponible en: <<http://www.filosoficas.unam.mx/~gmom/claricos/kant-fundamentacion.htm>>. Acceso en: 20 marzo 2016.

MATUS, Carlos. **Elementos de panificación estratégica, política y plan en situaciones de conflicto**. Venezuela: CENDES, Universidad Central de Venezuela, 1983.

NERUDA, Pablo, **Discurso** pronunciado con ocasión de la entrega del Premio Nobel de Literatura, 1971. Disponible en: <http://www.mundolatino.org/cultura/neruda/neruda_3.htm>. Acceso en: 10 enero 2015

WEINBERG, Liliana. El tiempo de Gregorio Weinberg, Reseña de eventos. **Hist. educ.**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, anu. , v. 10, p. 15-30, dic. 2009.

WILDE, Oscar. **La balada de la cárcel de Reading**. Traducción y prólogo de Jesús Munárriz. Ilustraciones de John Vassos. Edición bilingüe. Madrid: Ed. Hiperión, 1992.

WILDE, Oscar. **La decadencia de la mentira**. Madrid: Ediciones Siruela, 2013.

YÁÑEZ, Ricardo. Notas para despedirse de un taller. **Revista La Tarea**, Guadalajara, Jalisco, p. 41-41dic. 1993. Disponible en: <<http://www.latarea.com.mx/indices/indice1.htm>>. Acceso em: 15 enero 2015

Recebido em: 30.03.2016

Aprovado em: 10.09.2016

Luis Porter Profesor fundador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Es Dr. en Educación por la Universidad de Harvard (HGSE); Maestro en Planeación por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT / SPURS-DUSP); Maestro en Urbanismo y Arquitecto (UNAM). Su trabajo como investigador gira alrededor de dos líneas básicas: 1) Los Estudios sobre el sistema de universidades públicas mexicanas; 2) Los Estudios sobre la Juventud, en el marco de la salud mental, enfocado en los estudiantes del primer año universitario, que se concreta en el proyecto: “Cero-veinte: el primer año de universidad como reflejo de los primeros años de vida” que constituye la “Red internacional interdisciplinaria Cero-Veinte” (RII-0/20). De sus recientes publicaciones destacan: *La Universidad de Papel* (2003, 2007, 2013) UNAM; *Entrada al Diseño, estudiantes y universidad*, UAM-X (2009) y *“El Libro de la Universidad Imaginada”* (2012) Juan Pablos/UAM-C. Es investigador del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel 2. E-mail: vlporter@yahoo.com

Prol. Canal de Miramontes 3855, Tlalpan, Ex Hacienda San Juan de Dios, 14387 – Ciudad de México, D.F., México

UM ACERVO AUTOBIOGRÁFICO: A CAPOEIRA DOS MESTRES PASTINHA, BIMBA E COBRINHA VERDE NO MUSEU AFRO-BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

■ JOSEANIA MIRANDA DE FREITAS

Universidade Federal da Bahia

■ MARCELO NASCIMENTO BERNARDO DA CUNHA

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Este texto faz referência a um processo de pesquisa museal, no qual elementos da cultura material e imaterial foram documentados, revelando a existência do acervo autobiográfico de três importantes mestres da capoeira, na cidade de Salvador. A prática da pesquisa documental envolveu diversos procedimentos metodológicos, a exemplo da pesquisa bibliográfica, da tomada de depoimentos e do grupo focal, revelando determinadas tramas das relações sociais e políticas pelas quais os sujeitos e os objetos se constituíram. Entrelaçando a produção dos acervos individuais, sua utilização e a salvaguarda dos mesmos, o texto apresenta suas principais marcas identitárias, possibilitando a abertura de outros campos de investigação sobre histórias de vida, a partir do estudo de objetos e coleções, registros corporais e materiais das memórias afro-brasileiras.

Palavras-chave: Capoeira. Biografia. Estudo de objetos. Museu.

ABSTRACT

AN AUTOBIOGRAPHICAL COLLECTION: THE CAPOEIRA OF MASTERS PASTINHA, BIMBA AND COBRINHA VERDE IN THE AFRO-BRAZILIAN MUSEUM OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF BAHIA

This text refers to a process of museological research, in which the material and immaterial culture elements were documented, revealing the existence of autobiographical collection of three important masters of capoeira in Salvador. The practice of documentary research involved various methodological procedures, such as literature research, testimonials and focus groups, revealing certain plots

of social and political relations in which the subjects and objects are constituted. Intertwining the production of personal collections, their use and their safeguard, the text presents its main identity marks, allowing the opening of other fields of research on life stories from the study of objects and collections, physical records and materials of african-Brazilian memories.

Keywords: Capoeira. Biography. Study of objects. Museum.

RESUMEN

UNA COLECCIÓN AUTOBIOGRÁFICA: LA CAPOEIRA DE LOS MAESTROS PASTINHA, BIMBA Y COBRINHA VERDE EN EL MUSEO AFRO-BRASILEÑO DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE BAHÍA

Este texto se refiere a un proceso de investigación museológica en el que elementos de la cultura material e inmaterial fueron documentados, revelando la existencia de la colección autobiográfica de tres importantes maestros de capoeira en la ciudad de Salvador. La práctica de la investigación documental involucró diversos procedimientos metodológicos, como la revisión bibliográfica, la toma de testimonios y el grupo focal, mostrando determinadas tramas de las relaciones sociales y políticas en las que se constituyeron los sujetos y objetos. Entrelazando la producción de las colecciones individuales, su uso y salvaguardia, el texto presenta sus principales marcas identitarias, posibilitando la apertura de otros campos de indagación sobre historias de vida a partir del estudio de los objetos y colecciones, registros corporales y materiales de las memorias afro-brasileñas.

Palabras clave: Capoeira. Biografía. Estudio de objetos. Museo.

Parece redundante, mas é necessário não esquecer que os objetos e/ou artefatos estão carregados de vida, que histórias de vidas podem ser lembradas e/ou esquecidas, narradas e/ou silenciadas, registradas e/ou descartadas, a partir do estudo dos objetos. Muitas vezes, esquecemo-nos da potência vital dos objetos e, dicotomicamente, retiramos a vida humana que ali está impregnada, separando dimensões que se complementam. Objetos são produções humanas, estão carregados de informações, sintetizam trajetórias de vida, assim como são, em si, informação e documento. No entanto, faz-se necessário estabelecer pro-

cessos de pesquisa para que se possa “escutar as vozes” dos objetos, buscando compreendê-los material e simbolicamente. No processo de “escuta” é preciso ter em conta as palavras de Meneses (1998, p. 2), baseadas em Radley (1990), “[...] a simples durabilidade do artefato, que em princípio costuma ultrapassar a vida de seus produtores e usuários originais, já o torna apto a expressar o passado de forma profunda e sensorialmente convincente [...]”. A “escuta” produz uma “fala”, como também salienta Meneses:

O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus

critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Não há por que o documento material deva escapar destas trilhas, que caracterizam qualquer pesquisa histórica. (MENESES, 1998, p. 7)

O estudo dos objetos dos mestres de capoeira, de forma intrínseca e extrínseca, constitui-se em caminho para a construção de uma retórica institucional, através da comunicação museológica, de forma polifônica e polissêmica. A capoeira evoca memórias ancestrais, memórias que se expressam no campo simbólico, por meio das lembranças e memórias no campo tangível, impregna-

das nos objetos, como sinalizam as palavras de Meneses (1998, p. 90): “A natureza física dos objetos materiais traz marcas específicas à memória”. A força dessas marcas torna-se matéria-prima para a elaboração de uma série de análises que entrelaçam a vida dos Mestres às peças das coleções, especialmente quando em um museu.

Falar sobre um acervo museológico autobiográfico significa falar da relação intrínseca e extrínseca dessa coleção com os seus proprietários e produtores – os Mestres de Capoeira Pastinha (Vicente Joaquim Ferreira Pastinha), Bimba (Manoel dos Reis Machado) e Cobrinha Verde (Rafael Alves França).

Imagens 1, 2 e 3 – Mestre Pastinha, Mestre Bimba e Mestre Cobrinha Verde



(Acervo do MAFRO/UFBA).

O acervo destaca dois aspectos importantes na formação dos conjuntos de objetos dos Mestres. Primeiro, eles estavam atentos ao registro da prática da capoeira, cada um a sua maneira estava atento à “escrita de si”, escrita que emerge “[...] em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas [...] o conceito de ‘si mesmo’ é, como todo conceito, uma proposta organi-

zadora de determinado princípio de racionalidade [...]” (SOUZA, 2007, p. 68). Cada “escrita de si” envolve um “si” coletivo, implicado às memórias ancestrais e às gerações futuras, através da guarda de documentos, quer objetos tridimensionais ou registros em suporte papel, como fotografias, fotomontagens, cartelas das academias, registros de alunos, livros e papéis diversos.

O segundo aspecto está no cuidado dos familiares¹ e de um amigo,² em reunir e entregar os objetos para a salvaguarda, em uma instituição oficial de registro de memórias, o Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 1983 e 1984. Nos dois aspectos, fica evidente não somente a sensibilidade, mas, principalmente, a explicitação de uma lógica preservacionista, baseada na importância dos objetos para a compreensão das trajetórias biográficas. Esses aspectos, portanto, não são omitidos no trabalho museal, pois caracterizam a dinâmica do trabalho de pessoas comprometidas com as formas de registro dessas peças, muito antes da transformação dos conjuntos de objetos em acervo museológico e biográfico.

Ao iniciar o processo de pesquisa para a produção do livro-catálogo *Uma coleção biográfica: os Mestres Pastinha, Bimba e Cobrinha Verde*, no Museu Afro-Brasileiro da UFBA – revisando as fichas de documentação, percebemos que a Coleção de Capoeira estava composta por 104 objetos e que, destes, 70 pertenciam aos Mestres Pastinha, Bimba e Cobrinha Verde, o que lhes conferiu um caráter autobiográfico.³ Esses Mestres são reconhecidos por terem vivido a chamada “época de ouro” da capoeira baiana, quando a mesma saiu da condição de prática marginal e passou a ser ensinada em academias legalizadas. Os objetos estiveram em exposição até 1995 (imagem 4), momento em que o Museu passou pela primeira reestruturação da exposição de longa duração. Essa reestruturação durou dois anos, orquestrada por um projeto que incluía a instalação da *Sala da Herança Afro-Brasileira*, pensada para dar destaque às coleções de Capoeira, Irmandades,

Quilombos, Movimentos Negros, Afoxés e Blocos Afro. No entanto, a época foi marcada pela perda de espaços físicos nas instalações gerais do Museu, não comportando a sala destinada às coleções citadas. Por esse motivo, os objetos foram acondicionados e armazenados na Reserva Técnica.⁴

Imagem 4 – Antiga Exposição



(Acervo do MAFRO/UFBA).

Uma das marcas do ser humano é a sua capacidade para produzir artefatos, ou seja, transformar matérias-primas em diversificados objetos, que circulam “[...] significativamente em nossa vida social, por intermédio das categorias culturais ou dos sistemas classificatórios dentro dos quais os situamos, separamos, dividimos e hierarquizamos” (GONÇALVES, 2007, p. 14). Quando retirados de seu contexto original, para o qual foram concebidos, eles perdem a sua relação funcional, sem, no entanto, estarem dissociados das relações sociopolíticas para as quais foram produzidos. Uma das características dos museus é trabalhar com conjuntos de objetos e/ou artefatos que perderam as suas funções, mas que continuam sendo portadores de informações: algumas delas intrínsecas, presentes fisicamente nos próprios objetos e/ou artefatos, e muitas outras extrínsecas, ad-

1 Maria Romélia da Costa e Júlio Alves Filho, para as coleções dos Mestres Pastinha e Cobrinha Verde, respectivamente.

2 Raimundo César de Almeida, Mestre Itapuã, para a coleção do Mestre Bimba.

3 Sendo 23 do Mestre Pastinha, 21 do Mestre Bimba e 26 do Mestre Cobrinha Verde.

4 A nova Reserva Técnica, que atende aos padrões técnicos, foi inaugurada em 2009, através de um projeto de apoio do BNDES. Mais informações sobre o MAFRO, disponíveis em: <<http://www.mafro.ceao.ufba.br>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

vindas da trama de relações que o processo de pesquisa pode oferecer.

O trabalho de pesquisa revelou determinadas tramas das relações sociais e políticas pelas quais os sujeitos e os objetos se constituíram, seja de forma isolada ou em conjunto. Revelou ainda as marcas identitárias de quem os produziu, os utilizou e os salvaguardou, possibilitando também a abertura de outros campos de investigação, a exemplo dos contextos que levam à explicitação dos tempos e espaços com os quais as peças estabeleceram – e ainda estabelecem – relações. Ao se trabalhar com memórias e tempos, são reveladas dinâmicas retrospectivas e prospectivas, como salientam as palavras de Souza (2007, p. 63):

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação [...] A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências [...].

No caso específico do estudo das peças dos Mestres Pastinha, Bimba e Cobrinha Verde, coube à equipe de pesquisa o trabalho de tecer argumentos que pudessem levar à compreensão dos diversos contextos vividos pelos Mestres, de forma a descobrir informações sobre a vida das peças, antes de sua transformação em acervo museológico. Como exemplo do caráter indissociável entre as memórias e a materialidade dos objetos e/ou artefatos, é possível citar o caso do estudo de um berimbau policromado do Mestre Pastinha (imagem 5). Após algumas reflexões, ouvindo pessoas que conviveram com o capoeirista, foi possível inferir que o mesmo pode ter sido um presente, alusivo às cores utilizadas na sua Academia,⁵ uma vez que ele não utilizava pinturas, afirmando que a pigmentação poderia interferir na qualidade do som do instrumento.

⁵ Preto e amarelo, cores do seu time de futebol, o Ypiranga.

Imagem 5 – Berimbau da Academia de Mestre Pastinha



(Acervo do MAFRO/UFBA).

O estudo das peças da coleção exigiu o estabelecimento de nexos entre os objetos e/ou artefatos, produtos da cultura material, e as diversas memórias, registradas ou não, sobre a vida de cada mestre, sobre a formação das coleções em cada família, amigo e suas diversas histórias, individuais e coletivas, e a consequente transformação das peças em objetos museológicos. A produção do livro-catálogo (imagem 6) resultou de anos de investigação, com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa, com bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFBA, PIBIC/CNPq e PIBIC/FAPESB – para alunos da graduação em Museologia, nos seguintes períodos: 2003-2004, 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014. Para a efetiva publicação, contou com o apoio financeiro do Edital de Museus, do Fundo de Cultura – SECULT/IPAC/DIMUS/2014.

Imagem 6 – Capa do livro-catálogo



(Acervo do MAFRO/UFBA).

A *Coleção Mestre Pastinha* é composta por 23 peças. Este mestre, que nasceu em 1889, foi marcadamente um homem do seu tempo: trabalhou pela efetiva conquista da abolição, que existia por lei, mas que na vivência cotidiana precisava ser conquistada a cada dia. Sua ca-

poeira, batizada *Capoeira Angola*, apresentava no nome uma referência explícita ao continente africano e à história da escravidão, motivos pelos quais as peças de sua coleção expressam a necessidade do Mestre provar para a sociedade o caráter cívico de brasilidade da capoeira.

Imagem 7 – Estandarte de Mestre Pastinha



(Acervo do MAFRO/UFBA).

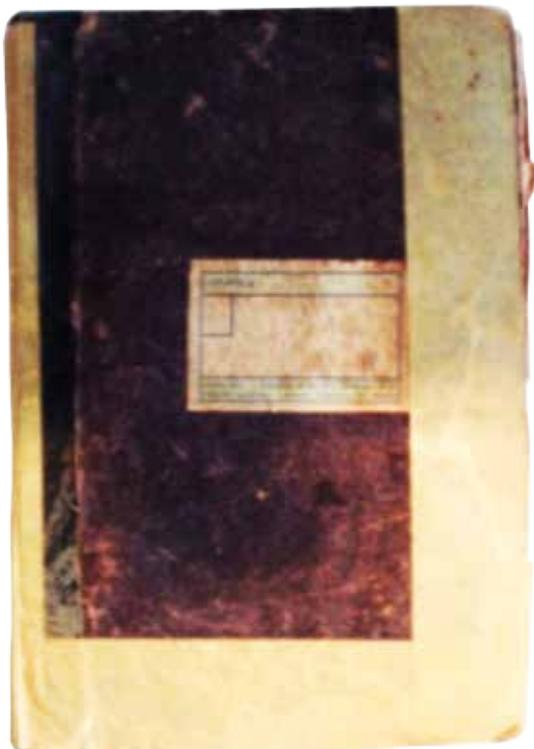
As sábias palavras do Mestre Pastinha, expressas no estandarte acima, apontavam, décadas atrás, para o reconhecimento da capoeira como patrimônio brasileiro e para a necessidade de cuidados com a sua preservação, para que seu “valor” não se perdesse. Entre os argumentos valorativos destacam-se as memórias, trazidas nos corpos e mentes da gente africana, escravizada pelo sistema colonial-escravista, responsáveis pela criação e recriação do que se constitui como “cultura nacional”. Neste sentido, a capoeira, como uma das formas de expressão cultural, sintetiza elementos das rítmicas musicais, dos instrumentos e vozes, através do jogo de corpo, que se transforma em dança ou luta. Assim, a premissa de reconhecimento – gravada no estandarte da Academia do mestre – veio a se oficializar em 2008, quando a roda de capoeira foi reconhecida pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como patrimônio cultural do Brasil e, em 2014, pela

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), como Patrimônio Imaterial da Humanidade.⁶

Destacou-se, também, no conjunto das peças do Mestre Pastinha, o Livro de Registro do Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), utilizado entre os anos de 1946 e 1970. No livro, constam as inscrições dos alunos que por ela passaram, dentre eles muitos mestres reconhecidos, nacional e internacionalmente. Esses dados são fontes valiosas de informação para se compreender a abrangência social da capoeira, contribuindo também para a análise estatística das informações referentes à idade, cor, gênero, profissão e religião dos discípulos.

6 “A 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda aprovou, em novembro de 2014, em Paris, a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais reconhecidos internacionalmente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade”. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

Imagens 8 e 9 – Livro de Registro do CECA, capa e primeiro registro do Mestre Pastinha



(Acervo do MAFRO/UFBA).



A *Coleção Mestre Bimba*, composta por 21 peças, expressa a sua grande preocupação em tirar a capoeira da clandestinidade, pois, desde o final do século XIX, era considerada crime, previsto no artigo 402 do Código Penal da República (1890), que punia com até seis meses de prisão aquele que a praticasse, nas ruas ou nas escolas de capoeira, como informa Santos (2002). A coleção mostra a sua luta pela transformação da capoeira em uma manifestação cultural que, além de esporte e dança folclórica, fosse também um estilo revolucionário, segundo Campos (2006).

A *Coleção Mestre Bimba* não possui nenhum instrumento musical, porém é rica em pôsteres, cartazes, fotografias pessoais, convites de formatura de capoeira, entre outros objetos. Chama a atenção uma fotografia em que o Mestre é cumprimentado pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, no Palácio do Catete, no Rio de Janeiro, testemunhando o alto grau de prestígio que Mestre Bimba conquistou nos círculos políticos, em sua luta para

transformar a capoeira em um esporte reconhecidamente nacional.

Imagem 10 – Mestre Bimba com Getúlio Vargas



(Acervo do MAFRO/UFBA).

A *Coleção Mestre Cobrinha Verde*, composta por 26 peças, é marcada pela sua expressão religiosa, com quadros e instrumentos musicais pintados pelo Mestre, com predomínio das cores verde e amarela, que revelam a importância dos elementos cívicos de brasilidade da capoeira na Bahia. Entre as variadas peças, destacam-se imagens iconográficas, que

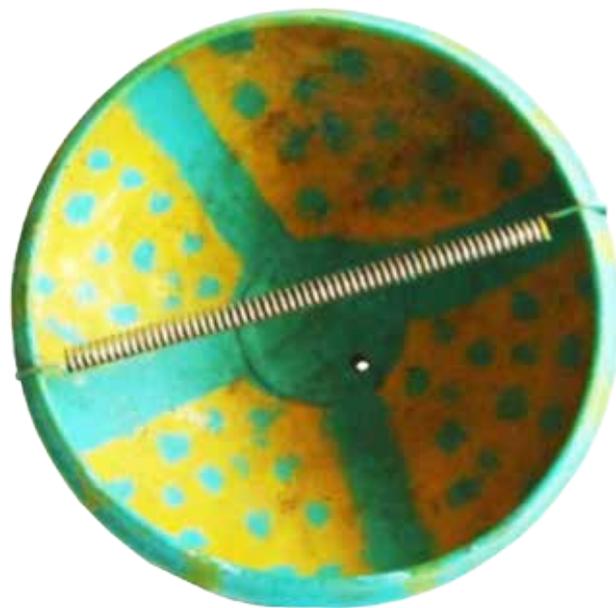
remetem ao sincretismo religioso; berimbaus; e um reco-reco feito a partir de uma calota de

automóvel, também completamente pintado com cores da bandeira brasileira.

Imagens 11 e 12 – Pintura atribuída ao Mestre Cobrinha Verde e interior do reco-reco de calota de automóvel



(Acervo do MAFRO/UFBA).



O Museu Afro-Brasileiro (MAFRO/UFBA) é resultante de muitos anos de amadurecimento de ideias dos intelectuais responsáveis pela criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), que, desde a sua criação, em 1959, já anunciava o desejo de criar um museu. O projeto iniciou-se, de fato, em 1974, sendo o museu inaugurado somente a 7 de janeiro de 1982,⁷ no prédio da Faculdade de Medicina, localizado no Terreiro de Jesus. Desde os seus primórdios, o MAFRO destaca-se por sua articulação com a comunidade que representa, uma vez que se constitui como um museu universitário responsável pelo registro e a guarda do patrimônio africano e afro-brasileiro na cidade de

Salvador. A sua criação, nos anos oitenta do século passado, significou, para as comunidades de terreiro, associações de blocos afros e afoxés, para os grupos de capoeira e para as entidades do movimento negro, a possibilidade de visualizar, em exposição museográfica, em uma instituição oficial de salvaguarda do patrimônio cultural, as heranças africanas e afro-brasileiras.

O acervo do MAFRO cresceu a partir dos objetos adquiridos pelo etnólogo Pierre Verger, em sua viagem, a serviço da Universidade, à África, e também através de diversas doações de embaixadas africanas, de colecionadores particulares, organizações internacionais, a exemplo do Museu de Tervuren, na Bélgica, que doou uma coleção de doze cópias de importantes peças do seu acervo, ainda nos anos sessenta, por solicitação do fundador do CEAO, o prof. Georges Agostinho da Silva. É relevante observar a efetiva participação, com a doação de objetos, daqueles a quem o museu buscava retratar.

⁷ O CEAO, sob a direção de Guilherme Souza Castro, firmou, em 1974, um convênio com a Universidade Federal da Bahia, os ministérios das Relações Exteriores e da Educação e Cultura, o Governo do Estado da Bahia e a Prefeitura da Cidade do Salvador, que estabelecia a criação do Museu Afro-Brasileiro (CUNHA, 2006). O projeto museológico foi coordenado pela museóloga Jacyra Oswald, e, no momento da inauguração, o CEAO era dirigido pela etnolinguísta Yeda Pessoa de Castro.

Os objetos dos Mestres de Capoeira passaram por um processo de sistematização, que deu ênfase às características iconográficas, sendo assim classificados:

1. Instrumentos musicais (berimbaus, caxixis, pandeiros e reco-recos);
2. Fotografias;
3. Fotomontagem (diversas fotografias reunidas em painel);
4. Documentos escritos (livros, fichas e carteiras de identificação de alunos de escolas de capoeira);
5. Indumentárias (camisas, calça, chapéus e bengalas);
6. Utensílios (banco e armas de madeira);
7. Artefatos artísticos (pinturas feitas pelos Mestres);
8. Insígnias (medalhas e troféus).

Os textos para o livro-catálogo foram produzidos de forma coletiva, reunindo estudiosas(os), pesquisadoras(es), professoras(es) e capoeiristas – em sessões de grupo focal, denominadas *Rodas de Conversa sobre a Coleção Capoeira do MAFRO*, que funcionaram como fóruns de discussões nos quais foram apresentadas novas informações sobre a vida dos Mestres e de seus objetos e/ou artefatos, assim como novos questionamentos, que vinham à tona, tendo em vista que o campo cultural é pulsante e aberto a novas interpretações. A dinâmica das *Rodas de Conversa* foi baseada na roda de capoeira e nas outras tantas rodas de memórias do povo negro. Nesses encontros, destacam-se a vivência e a compreensão da capoeira como um fenômeno sociocultural; e o conceito de cultura como dialético, sem hierarquias e oposições binárias, entre o popular e o erudito, como ponderam as argumentações de Hall (2003, p. 341-342) sobre a cultura negra: “[...] nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la [...]”.

Nessa perspectiva, o MAFRO/UFBA, ao realizar a nova sistematização documental, base para a nova expografia para a Coleção de Capoeira, destaca o caráter autobiográfico dos três mestres, oferecendo ao seu público um importante conjunto documental, apresentando uma série de dados que levaram à identificação de cada mestre, com a explicitação de suas diferentes formas de praticar e registrar a capoeira.

A realização de pesquisa é fundamental para a constituição do fazer museológico, como bem salienta Chagas (2005, p. 59): “[...] os museus são casas de pesquisa”. No caso da construção coletiva do livro-catálogo, a pesquisa possibilitou a realização do trabalho de revisão e sistematização dos registros propriamente museológicos, ações museológicas comprometidas com o estudo dos objetos museais, de forma a ultrapassar o campo das informações meramente intrínsecas, adentrando o campo extrínseco, através do exercício de conexão entre os objetos e/ou artefatos e suas memórias. Neste rico processo, discussões teóricas e analíticas concernentes ao campo museal foram debatidas, com o objetivo de enriquecer as abordagens teóricas e metodológicas para o planejamento de uma futura exposição, tendo em vista que a expografia, a parte mais visível dos museus, tem importância estratégica, cabendo a esta, como assinala Cury (2005, p. 368): “[...] a maior responsabilidade por mediar a relação entre o homem e a cultura material”.

O livro-catálogo e a nova exposição oferecerão ao público um importante conjunto documental, como fonte de informações das memórias afro-brasileiras. Os acervos dos Mestres Pastinha, Bimba e Cobrinha Verde – antes pertencentes à categoria de acervos individuais, ao adentrarem o espaço museal adquiriram o *status* de acervos coletivos e autobiográficos, passíveis de novas interpretações dos seus significados, destinados ao grande público.

O estudo da Coleção de Capoeira do MAFRO articula-se ao campo museológico que prima pelas ações de pesquisa de acervos institucionais, colaborando para a construção de novas reflexões e potencialidades para o incremento de ações museais, tais como documentação, conservação, ação educativa e cultural e expografia, em que possam ser destacadas as diversas tramas sociais, para além da descrição formal dos objetos. Nesta perspectiva, o estudo dessa coleção se entrelaça às relações sociais e culturais vivenciadas pelos mestres, constituindo-se como um referencial da memória afro-brasileira. Os objetos, com suas marcas de uso, revelam histórias de vida que neles estão impregnadas, registros que rememoram e revelam as distintas formas de luta pelo reconhecimento social e político da capoeira.

Nesse processo de pesquisa museológica, foram seguidos caminhos metodológicos em busca da compreensão das dinâmicas culturais que configuram a capoeira como uma herança cultural afro-brasileira, como um patrimônio que “[...] não pode perder o seu valor”, como alertam as palavras do Mestre Pastinha no estandarte da sua Academia. Ao analisar dinâmicas culturais, como a capoeira, é preciso não esquecer o contexto de sua criação, a sociedade escravista colonial e seus desdobramentos racistas pós-coloniais, no qual mulheres e homens tiveram que se reinventar, como assinala Zapata Olivella (1989, p. 110): “[...] o negro devia fabricar sua própria bússola, improvisando-a a partir de sua dor, de sua memória ancestral, de seu poder criador. Foi o que fez com sua filosofia, seus mitos e experiências”. A manutenção da prática da capoeira é um exemplo do “poder criador” dos afrodescendentes, que, utilizando a “bússola” de suas memórias ancestrais, construíram novas formas de sociabilidade e de sobrevivência no chamado novo mundo.

A constituição das coleções autobiográficas pode também ser compreendida a partir

da perspectiva da demolição de mitos, apontada por Frantz Fanon (2008, p. 109): “Os pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos. [...] essas afirmações eram falsas. Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir”. Como “demolidores” de preconceitos, esses três homens negros, que vivenciaram o racismo institucional explícito, conseguiram provar para a sociedade a importância da capoeira que praticavam, e com muita sensibilidade conseguiram registrar, em suportes diversos, a história da capoeira baiana e sua relação com a cultura nacional, bem como sua expansão internacional.

Esse embate permanente entre esquecimento e memória, que se deu e se dá, ao longo da história dos africanos, em seus territórios de diáspora, tem por característica a busca de estratégias que permitam reviver e reavivar aspectos que são importantes para a identidade individual e coletiva.

Sabe-se que um dos últimos atos violentos infligidos a centenas de milhares de homens, mulheres e crianças, antes de seu sequestro, desterritorialização e embarque rumo ao “Novo Mundo”, era a obrigação de dar voltas em torno da “Árvore do Esquecimento”. Os algozes imaginavam que com isso plantariam o esquecimento nas cabeças, corações e almas dos indivíduos que subjugavam. Naquele momento dramático, homens e mulheres eram obrigados a deixar para trás não apenas as lembranças, mas, entre outras coisas – e sobretudo –, as suas famílias, amores, seus mortos, objetos pessoais e sagrados, propriedades e lugares ocupados em suas sociedades de origem, pois eram esposas, maridos, agricultores, caçadores, pescadores, ferreiros, guerreiros, feiticeiros, artistas, entre tantas formas de ser e estar nas sociedades africanas.

Embarcavam seminus, e ali, naqueles navios que os levariam para viagens sem retorno, sofriam o golpe fatal, quando até o ar puro e o

contato com a natureza lhes eram confiscados. Concretizava-se naquele momento o desterro, o golpe final, em que eram cortados os laços físicos com o seu território de origem. Concretizava-se, ou tentava-se concretizar, o processo de animalização dessas centenas de milhares de seres humanos.

Iniciada a viagem, a terra firme tornava-se mar, e o trajeto era marcado pela incerteza e pelas vagas que prenunciavam o cruel destino a eles reservado. O chão natal pisado outrora por seus pés dava então lugar à liquidez profunda, que, para muitos deles, se transformou em túmulo, antes mesmo da chegada ao destino final.

Em meio ao espanto, assombro, medo e incerteza, que reinavam nos porões e tombadilho daquelas naus malditas, seguiam para o outro lado da margem. Passageiros solitários, abandonados à própria sorte. Pelo menos era isso que se imaginava e que se concebia na perspectiva imediata e material daquela travessia. No entanto, ainda que estivessem protegidas por Nossa Senhora do Rosário e tantas outras divindades cristãs, aquelas embarcações levavam passageiros poderosos, que velavam pela sorte daqueles seus filhos inglórios e humilhados, mantidos acorrentados nos porões negreiros, pois seguiam com eles: Voduns, Inquices, Orixás e Alá, com suas armas e braços para proteger e acalantar os seus daquele momento em diante. E dali em diante, jamais os abandonariam na vida.

Chegados à terra firme, novas rupturas e violências se davam, pois os últimos laços ainda mantidos na travessia, bem como os novos, estabelecidos na embarcação, eram rompidos por conta das distribuições daquelas “peças” humanas entre os seus compradores, futuros donos dos seus destinos. Foram tantas e tão contínuas as violências e privações que esses indivíduos e seus descendentes sofreram nesta terra da Santa Cruz que o mais provável

seria que, ao fim do infame comércio que os trouxe para este lado do Atlântico, os mesmos fossem exterminados e varridos da sociedade brasileira, construída às custas dos seus suorres, lágrimas e sangue.

Esse teria sido o final desta história, mas é neste momento que a *roda* entra em cena. Ao contrário do que criam e desejavam os algozes que aprisionaram africanos do outro lado do Atlântico, fazer com que rodeassem a “Árvore do Esquecimento” não provocou amnésia naqueles homens e mulheres sequestrados, pois a memória estava incrustada na pele, na alma, no coração e nos saberes e vivências de cada um deles. E, pouco a pouco, parte do que foi deixado do outro lado da margem, foi sendo revivido e ressignificado, em *rodas*.

Para combater a violência real, provincial, imperial e republicana, veio a *roda*. Surgiu a capoeira, com ginga e mandinga, jogada no barro vermelho dos arredores da Casa Grande e da Senzala, entre cana, café, algodão e charque. Também na praça da igreja, na frente das câmaras, nos becos, vielas, nas ruas, beira de praia, mar e rio.

Jogo que contribuiu para devolver altivez e orgulho àqueles que ousaram jogá-lo, a despeito do capataz e do chefe de polícia. Apesar da violência simbólica que os classificava como malandros e vadios.

Jogo que defendeu honras, como, por exemplo, a de mulheres protegidas por ele das mazelas dos senhores violentos e violentadores. Jogo que cobriu a fuga e passou a ser proteção de quilombos e quilombolas, e que segue sendo jogado nos tantos quilombos urbanos contemporâneos, ultrapassando os limites e interdições originais de gênero, jogando para cima a autoestima de mulheres, homens e crianças da cor, mas que, inclusive generosamente, se coloca a serviço de tantas outras cores, mesmo daquela dos algozes de outrora.

Mas vieram outras *rodas*. E na calada da noite, no interior das senzalas, no fundo das casas e igrejas, pouco a pouco, em círculos, corpos de homens e mulheres foram cedendo lugar para que os seus ancestrais, aqueles mesmos que embarcaram nas naus, de forma clandestina e cuidadosa, pudessem, enfim, se materializar entre nós. E assim poder cuidar das feridas e dar proteção e perspectiva de futuro aos seus filhos, restituindo, desse modo, os laços de família originais que tinham se rompido com o sequestro e a violência do tráfico. Juntaram-se a eles os *donos da terra*, aqueles que acolheram de braços abertos os filhos de África, surgindo assim uma numerosa família formada por Inquices, Voduns, Orixás, Caboclos e Encantados. A cada dia que esta *roda* se renova se dá o misterioso fenômeno de união de passado, presente e futuro de um povo, anulando, em certa medida,

o vasto território líquido que separa as duas margens de um mesmo território histórico e ancestral.

Mas veio ainda outra *roda*, aquela da liberação do corpo em festa e samba, ainda que as outras duas também sejam libertadoras e festivas, que busca aplacar tanta dor ancestral que insiste, por vezes, em doer. Passos coreográficos, palmas e música cadenciam corpos, almas e corações e trazem, mais uma vez, memórias passadas, permitindo construir futuros. Desta *roda* e dos seus ritmos marcados muitos outros surgiram, assim como muitas outras formas de coreografar os passos no chão. Inclusive saindo da *roda* original, ganhando as ruas e parando o mundo em tantas festas e carnavais.

Assim, a partir dessas e tantas outras *rodas* possíveis, o *mundo roda*, o *tempo roda*, a *memória roda*. E o povo negro segue. *Rodando*.

Referências

CAMPOS, Hélio José B. C. de. **Histórias da Academia de Mestre Bimba**: o cotidiano da aprendizagem. 2006. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CHAGAS, Mário. Pesquisa Museológica. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. dos. **Museu Instituição de Pesquisa**. MAST Colloquia, Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2005. v. 7, p. 11-22.

CUNHA, Marcelo Nascimento B. da. **Teatro de memórias, palco de esquecimentos**: culturas africanas e das diásporas negras em exposições. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CUNHA, Marcelo Nascimento B. da. Sobre rodas e memórias. In: FREITAS, Joseania Miranda. (Org.). Introdução. In: **Uma coleção biográfica**: os Mestres Pastinha, Bimba e cobrinha Verde no Museu Afro-Brasileiro da UFBA. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 141-143.

CURY, Marília. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. São Paulo: **História, Ciências, Saúde** – Mangüinhos, v. 12, suplemento, 2005.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS, Joseania Miranda. Introdução. In: FREITAS, Joseania Miranda. (Org.). **Uma coleção biográfica**: os Mestres Pastinha, Bimba e cobrinha Verde no Museu Afro-Brasileiro da UFBA. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 15-24.

GONÇALVES, José Reginaldo S. **Antropologia dos objetos**: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: Editora Garamond. 2007. Disponível em: <http://nau.ufsc.br/files/2010/09/antropologia_dos_objetos_V41.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2003.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**: memória e cultura material, Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2067>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SANTOS, Esdras Magalhães dos. **Mestre Damião**. A verdadeira história da criação da luta regional baiana do Mestre Bimba. São José dos Campos, 2002. Disponível em: <http://www.cppa.com.br/attachments/File/Artigos/LUTA_REGIONAL_BAHIANA_DO_MESTRE_BIMBA.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

ZAPATA OLIVELLA, Manuel. **Las claves mágicas de América**. 2. ed. Bogotá: Plaza & Janés, 1989.

Recebido em: 03.08.2016

Aprovado em: 02.10.2016

Joseania Miranda Freitas é Doutora em Educação pela FACED/UFBA/2001. Universidade Federal da Bahia/Docente do curso de Museologia – graduação e pós; pesquisadora do Museu Afro-Brasileiro-UFBA. Grupo de Pesquisa Observatório da Museologia Baiana/PPGMuseu. e-mail: joseaniafreitas@yahoo.com.br.

Rua Aristides Novis 197. Federação. 40210-909. Salvador Bahia. (71) 988058486.

Marcelo Nascimento Bernardo da Cunha é Doutor em História PUC-SP/2006. Professor da Universidade Federal da Bahia, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Museologia; pesquisador do Museu Afro-Brasileiro-UFBA. Grupo de Pesquisa Observatório da Museologia Baiana /PPGMuseu. e-mail: marcelo.bernardodacunha.cunha@gmail.com.

Rua Aristides Novis 197. Federação. 40210-909. Salvador Bahia. (71) 988552302.

A COMPOSIÇÃO DE UM ÁLBUM FOTOGRÁFICO: OS RASTROS DE UMA AVÓ MATERNA

■ CRISTINA MARIA DA SILVA

Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Na montagem de um álbum de fotografias busco um rosto familiar: uma mulher de vestido azul, chamada Tereza, minha avó materna, descubro os laços que compõem a sua vida, os sonhos, as flores de sua preferência, os modelos de seus vestidos, os rastros que seus passos deixaram nas lembranças de infância de uma criança, as narrativas dos que com ela conviveram. Um álbum é pensado como uma construção narrativa e imagética de múltiplas grafias: daqueles que de modo separado realizaram as fotos, as descontinuidades do tempo que as mantiveram separadas, dos conhecimentos, narrativas e sentidos que elas evocam ao olhar, de sua conjugação entre temporalidades. Através da recuperação de imagens para montar um álbum, podemos criar, descobrir, desvelar conhecimentos, acender experiências. Contamos com a noção de fotobiografias (Fabiana Bruno, 2009); com o olhar sobre a imagem e suas supervivências (Didi-Huberman, 2011) e com Étienne Samain (2013), quando nos instiga a descobrir as peles da imagem e a acompanhar o que elas pensam. Na composição de um álbum, compomos uma origem, desbravamos a história de uma mulher, bem como de suas narrativas, que se inscrevem nas dedicatórias escritas em seus versos e nos caminhos que as imagens trilharam, em muitas mãos, até se encontrarem, em um álbum de fotografias.

Palavras-chave: Álbum de Família. Fotobiografia. Imagens. Narrativas.

ABSTRACT

ASSEMBLING A PHOTOGRAPH ALBUM: THE TRAJECTORY OF A MATERNAL GRANDMOTHER

Assembling a photograph album, I seek a familiar face: a woman in a blue dress, named Tereza, my maternal grandmother. I discover the threads that weave her life: the dreams, her preferred flowers, the pattern of her dresses, the tracks left by her steps left in childhood memories. An album is thought as an imagery and narrative construction of multiple inscriptions: of those who separately took the pictures, the discontinuities of time that have kept them apart, of

the knowledges, narratives and meanings they evoke to the observer, their conjoining of temporalities. Through the recovery of images to assemble a photo album we can create, unveil, reveal knowledges, lighten up experiences. Counting on the notion of photobiographies (Fabiana Bruno, 2009); with the gaze upon the images and their survival (Didi-Huberman, 2011), and with Étienne Samain (2013), when he instigates us to uncover the skins of the image and to follow what they think. In the composition of an album we unravel the history of a woman, as well as the narratives that it unfolds, inscribed in the dedications on the back of the photographs and through the multiple paths and hands those images have passed by until they found each other.

Keywords: Family Album. Photobiography. Images. Narratives.

RESUMEN

LA COMPOSICIÓN DE UN ÁLBUM FOTOGRÁFICO: LOS TRAYECTOS DE UNA ABUELA MATERNA

En el montaje de un álbum de fotografías de familia busco un rostro familiar: una mujer de vestido azul, llamada Tereza, mi abuela materna. Descubro los lazos que componen su vida, sus sueños, las flores de su preferencia, los modelos de sus vestidos, los rastros que sus pasos dejaron en mis recuerdos de la infancia. Un álbum es pensado como una construcción narrativa e imagética de múltiples grafías: de aquellas que de modo separado realizaran las fotos, las discontinuidades del tiempo que las mantuvieron separadas de los conocimientos, narrativas y sentidos que ellas evocan al mirar, de su conjugación entre temporalidades. A través de la recuperación de imágenes para montar un álbum, podemos crear, descubrir, desvelar conocimientos, animar experiencias. Contamos con la noción de fotobiografías (Fabiana Bruno, 2009); con el mirar sobre la imagen y sus supervivencias (Didi-Huberman, 2011) e con Étienne Samain (2013), cuando nos instiga a descubrir las pieles de la imagen y a acompañar lo que ellas piensan. En el montaje de un álbum, componemos un origen, exploramos la historia de una mujer, bien en sus narrativas, que se inscriben en las dedicatorias escritas, en sus versos y en los caminos que las imágenes siguen, en muchas manos, hasta que se encontraron en un álbum de fotografías.

Palabras clave: Álbum de Familia. Fotobiografía. Imágenes. Narrativas.

O rastro inscreve a lembrança de uma presença que não existe mais e que sempre corre o risco de se apagar definitivamente.

Gagnebin (2006, p. 44)

Onde se grafa uma vida? Um exercício antropológico na composição de um álbum fotográfico

A antropologia não é etnografia, desafia Tim Ingold (2015). Assim, busco compreender a antropologia como prática que se debruça na crítica do ser e saber humanos, em suas condições e potencialidades. Compreender como construímos escritos sobre como os outros se narram, implica entender que narrar a vida é parte do empreendimento que todos nós nos lançamos, ainda que nem sempre pensemos nas combinações narrativas que montam os textos que construímos. Escrevemos sobre nós mesmos, ao escrevermos sobre os outros? Onde se grafa uma vida? Muitas vezes estamos narrando a nós mesmos.

Lançamos mão das noções de grafia, narrativas e trajetórias, para seguir a composição de um álbum de fotografias e nele desbravar a história de uma mulher, assim como exercitar, nesse percurso, as potencialidades da imagem adormecida num álbum fotográfico para a experiência antropológica. Grafia é aqui tomada como a possibilidade de se escrever sobre uma vida, sobretudo, quando a tomamos pelas imagens, uma escrita que contorna, mais do que recupera ou restitui uma existência. Narrar é aqui entendido como contar, fazer conhecer ou fazer alguém conhecedor de algo. Quem narra conhece, fala de algo ou de alguém. Acompanhar uma trajetória é, aqui compreendido, como estar atento ao que atravessa uma vida, o que não quer dizer que reconstruamos uma vida, mas apenas reunimos experiências que nos permitem conhecer as relações nas

quais essa vida esteve inserida. Acionamos enredos que nos permitem entender as tramas dessa vida, ainda que não totalmente a composição de seu enredo.

Tereza (1913-1984), a personagem central desse trabalho, não tinha um álbum, nesse sentido, esse trabalho também é a montagem da vida dela através de fotografias. Assim, esse trabalho consiste em reunir essas imagens, descobrir suas narrativas e conhecer as experiências que compuseram sua vida. Nesse sentido, para esse trabalho “Foi preciso, portanto, perseguir rastros, tênues no início, mais densos depois [...]”, como sugere Kofes (2001, p. 21), pois trinta e dois anos depois da morte de Tereza, temos como traços de sua existência alguns objetos pessoais, as fotografias e as histórias de seus filhos, para desvelar as grafias de sua vida. Artefatos, imagens e imaginação de uma vida. Pensar nesses encontros é pensar nos vínculos entre as pessoas que aparecem nas imagens, as relações que tecemos com nossos antepassados, mas também refletir sobre as raízes de nossos comportamentos e ações, olhando e conhecendo o outro, que, ao mesmo tempo, é distante, ausente e familiar.

Partimos do entendimento de que a fotografia é um arquivo vivo do tempo e compõe as peles de nossa existência. Como arquivo, reúne e congrega imagens, como articulações, conjugações e declinações de nossas aventuras humanas (SAMAIN, 2013). Um álbum é uma extensão de nossos corpos. Nele estão reunidas fotos daqueles que estão entre nossos laços de afeto, inscrevemos suas histórias e prolongamos suas existências através de suas imagens, das palavras que ainda resistem sobre eles nas lembranças. As imagens interligam-se aos nossos corpos, como memória afetiva, desvelando o que deles sobrevive, o que deles ainda se revela, em nossas práticas, em nossa própria fisionomia.

O que as imagens pensam e desvelam por detrás delas mesmas, que histórias elas nos contam, adornadas das narrativas que evocam? Que enredos propiciam? O álbum é aqui pensado como uma das linhas vitais que costuram e enredam a vida e suas relações num mundo narrado (INGOLD, 2015). Que pedaços de coisas heterogêneas e anacrônicas sobrevivem nas imagens? (DIDI-HUBERMAN apud BRUNO, 2012, p. 97).

Em um álbum de fotografias, pedaços da vida sobrevivem das lembranças de uma trajetória. Na imagem, tudo o que evoca essa vida recupera uma temporalidade heterogênea e fragmentada, ressurgem lugares e situações onde cada um recorda de um pedaço do que foi uma história de uma vida, ainda que essas sobrevivências não nos permitam recuperar uma inteireza do vivido, e nem essa história seja, claro, um todo coerente. O que aqui, sobrevive, sobre Tereza, é montado por palavras e pelas imagens escolhidas, mas é um processo contingente, pois outras escolhas poderiam ser feitas, o fato é que a cronologia explode ao mergulharmos na sua existência. Quando montamos uma vida, pelas composições de imagens que dela se preservam, lidamos com uma “exposição de anacronias” (BRUNO, 2012), ou seja, a união de tempos, objetos, palavras e imagens, advindos de tempos e narrativas diversos.

As fotografias de um álbum, afirma Fabiana Bruno, têm uma curta vida visível, adormecem no silêncio dos álbuns, nas caixas de lembranças e nos arquivos. O que elas podem despertar e o que nelas se grafa? Labirintos de signos? Figuras, palavras, silêncios, contextos? Quais? A fotografia de um álbum faz explodir, reacende histórias e lembranças. Acompanhando as noções de montagem, desmontagem e remontagem (BRUNO, 2012), pensamos no tipo de conhecimento que a imagem pode nos trazer. Mas, sobretudo, como ela pode

nos fazer pensar o próprio fazer antropológico e sobre quem somos, quando pesquisamos. Onde estamos, quando fazemos pesquisa? Como se dão os nossos encontros com as narrativas que descobrimos, quanto delas nos inscrevem no que fazemos?

Montar quer dizer subir uma montanha, projetar, ascender, colocar-se sobre. Olhando para Tereza, surge uma mulher como uma lembrança, os vestidos que usava, a medalha (da congregação Filhas de Maria), que carregava em volta do pescoço, as flores que gostava, no Ceará, chamadas de *riso*, mas conhecidas como *buganvília* ou *primavera*. Nas imagens também vemos as pessoas com quem conviveu. Nas fotos, os poucos registros de sua passagem, as pessoas com quem Tereza conviveu: quase sempre ao lado do marido, os filhos gerados, os netos, ao redor de sua casa. As fotos geralmente são feitas fora de casa, todas no claro, por causa da ausência de *flash*, na época, nas máquinas Kodak, utilizadas para a realização de muitas das fotos que tenho, como me explicou Gorete, a filha mais nova de Tereza.

Ao ressurgir no movimento das fotos, o primeiro acontecimento é a explosão da cronologia, seus passos se montam pelos vestígios que ficaram de sua existência na memória. Ela se compõe pela notícia de sua morte, pelas pessoas que ainda lembram dela, pelas lembranças turvas de seus gostos e fazeres. Assim, as imagens montam uma existência, nossos relatos também são montagens, composições de temporalidades, fatias da vida colhidas de pessoas, seus gestos, objetos e acontecimentos.

Onde se grafa uma vida? Na escrita, nos bordados, numa costura, numa pintura, num álbum de fotografias? Em combinações: vidas e poesias, fotos e esculturas, comidas e relatos, colcha de retalhos e narrativas?

Gagnebin lembra-nos que o “[...] rastro inscreve a lembrança de uma presença que não existe mais e que sempre corre o risco de se

apagar definitivamente [...]”. (GAGNEBIN, 2006, p. 44). Falar em rastros, penso que de uma pessoa, de um acontecimento, de uma experiência é também falar, a partir do que a autora aponta, em memória, o que guardamos, lembramos, esquecemos, e também de escrita, sobre como escrevemos a respeito de uma vida e suas alteridades.

Quando pensamos em olhar um álbum de fotografias, ou melhor, em montar um álbum de fotografias, e procurar os vestígios de uma pessoa através dele, como buscamos, ao procurarmos conhecer Tereza, é um caminho para pensar na fragilidade desse rastro, que se exprime nas fotos já desgastadas pelo tempo, nas marcas que carregam, por terem ficado expostas em quadros, amassadas em álbuns que viajaram por vários lugares e mesmo ficaram adormecidas, guardadas pelos que a conheceram. Os detalhes das imagens permitem-nos olhar os sinais da passagem do tempo, os encontros que perpassaram essa vida, os objetos que ainda sobrevivem, como rastro do que foi usado, tocado, experimentando por quem só existe na lembrança. Sinais e indícios de uma imagem permitem-nos que toquemos na realidade que a imagem nos dá, uma realidade fugidia, mas uma zona privilegiada onde ainda é possível pensar sobre a existência de uma vida (GINZBURG, 1989).

A imagem, a seguir, de Tereza, é de setembro de 1982, as suas flores favoritas dissolvem-se como se não pudessem mais resistir à passagem do tempo, ela e as flores se esvaindo com o tempo, mas fixadas na imagem digitalizada, como se fosse possível parar a ação do tempo, para poder pensá-lo, para trazer a vida de Tereza à tona e suas vivências. Entre essas flores borradas pelo tempo, sua existência ressurge, os rastros do tempo tocam a barra do seu vestido, tocam seus ombros, falam de quando nem existia tempo e quando Tereza apenas vivia.

Fig.01 - Tereza e as flores (setembro de 1982).



Fonte: Acervo familiar.

Para olhar, sugere-nos Didi-Huberman, é preciso cavar e escavar os próprios olhos, e, sobretudo, saber fechá-los para poder ver melhor. “O olho sempre aberto e desperto [...] torna-se seco. Um olho seco veria talvez tudo o tempo todo. Mas olharia mal. Para olhar melhor nos são necessárias – paradoxo da experiência – todas as nossas lágrimas [...]” (DIDI-HUBERMAN apud CASA NOVA, 2014, p. 65).

Cavando e escavando os próprios olhos ou fechando-os para melhor ver, descobrimos que nem tudo se dá pela imagem, muito do que queremos saber tem rastros nas imagens, mas também precisa dos suportes das narrativas, do que elas podem nos dizer, do que nem sabem que dizem. É como se, para ver melhor a imagem, fosse realmente preciso fechar os olhos, sobretudo, da razão, para escutar os ruídos do tempo, sentir os espaços que ainda parecem aquecidos com a presença e capturar ainda os sons que soam distantes por detrás das portas e dos cômodos da casa já inexistente. Num caminho semelhante ao de Didi-Huberman (2011), o escritor Mia Couto nos lembra que: “Certas coisas vemos melhor é com olhos fechados” (COUTO, 2003, p. 61).

Através do conjunto de fotos que compõem esse álbum de Tereza, criamos um arquivo, *uma origem, um começo*, e porque não dizer uma ordem para contar a composição de uma vida. Retomar os lugares do álbum de fotogra-

fias na configuração da vida é também pensar do que se quer e do que não se quer lembrar. Nem sempre os dedos inquiridores serão compreendidos, ao tentarem recuperar a história de alguém, de uma mulher, no caso, nordestina, moradora de uma cidade interiorana, invisível, praticamente anônima diante da história, mas não menos importante na construção de um olhar que privilegie a singularidade como ponto de partida, sem perder de vista uma escala macros cópica.

Como exprime poeticamente Inês Pedrosa:

Ninguém quer lembrar-se de nada. Não gostaram dos meus dedos inquiridores sobre uma fotografia. O guia-intérprete que me acompanhava ia-me dizendo que tivesse paciência, que fosse perguntando devagar, com jeito. (PEDROSA, 2011, p. 195).

“Como ela reuniu tantas fotos da mamãe?” – essa frase ouvi, como se eu não estivesse presente, por uma das filhas de Tereza, dirigida para as outras que estavam presentes, num encontro familiar, em 30 de janeiro de 2016. As imagens imprimem em suas películas um devir, a perda temporal e da presença parecem não existir, há uma sobrevivência nelas que reacende com o olhar. Somos apreendidos pela distância, mas, ao mesmo tempo, é uma experiência de atualização da vida e de seus sentidos, no presente, reconstituindo-a, investindo na perda um gesto de aparição e de renegociação com o passado e, por que não dizer, com o próprio presente e o futuro.

Rastros: recompondo a existência de Tereza

Como recompor as experiências de uma vida? Seguindo seus rastros. A noção de rastros é aqui apropriada como imprescindível para pensar a recomposição de uma vida e da experiência antropológica. Sobretudo, ao pensarmos as fragilidades dos rastros, desses que

se apagam, que desvanecem na imagem fotográfica.

Benjamin (2009) retoma os rastros como a possibilidade de ler a sociedade que se monta com o aparato administrativo moderno, para ler os vestígios das pessoas envoltas na formação da sociedade burguesa. Para isso, ele retoma Honoré de Balzac, Edgar Allan Poe, Franz Kafka, entre outros, para percorrer os passos e o que se deixa pelo caminho, na configuração de uma nova ordem social e cultural. Desse modo, Benjamin retoma os rastros.

Os rastros da civilização que anota nas praças públicas a hora e a partida dos fiacres, que conta o número de cartas, que numera as casas, que mapeia as ruas, que, através de estojos, caixinhas, mínimos pertences que são utilizados para registrar e conservar rastros individuais no cenário social que se delinea. “O Rastro é a aparição de uma proximidade, por mais longínquo que esteja aquilo que o deixou. [...] No rastro apoderamo-nos da coisa...” (BENJAMIN, 2009, p. 490).

Em Benjamin, o simples nome das ruas torna a cidade um “cosmos linguístico”. (BENJAMIN, 2009, p. 563). Percorrer os rastros de uma vida ou os rastros de uma cidade ou de um conhecimento é percorrer minuciosamente um caminho que não está feito, mas que se faz pelos restos, pelos resíduos deixados pelo caminho, o que nos torna narradores e catadores, como sugere Gagnebin (2006), procurando sentidos no que os outros deixaram sobre suas vidas, sobre seus passos. Desse modo, os rastros em Benjamin, e aqui tomados por nós, levam em conta a intrínseca relação entre os passos individuais e coletivos, tanto de quem olhamos, como de nossos próprios passos buscando compreender as composições linguísticas, sociais e culturais do que observamos.

Por meio da noção de sinais e rastros também Ginzburg (1989; 2007) retoma um paradigma, que percorre as fronteiras entre o racional

lismo e o irracional. Um patrimônio cognoscitivo que se remete aos caçadores, aos críticos de arte e ao trabalho psicanalítico ou mesmo um trabalho arqueológico que busca “pistas talvez infinitesimais”, que permitem “[...] captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos na arte (no caso de Morelli) [...]” (GINZBURG, 1989, p. 150).

Os sinais em Ginzburg buscam os gestos inconscientes, onde faro, golpe de vista e intuição são elementos imprescindíveis, que percorrem a relação entre rastros e narração, onde os labirintos da realidade se projetam através do fio do relato, dos silêncios e do que sobra. Olhares sobre objetos, pessoas, eventos; o que caracteriza este saber é a “[...] capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente [...]” (GINZBURG, 1989, p. 152).

O rastro inscreve a possibilidade de uma legibilidade. Percorrer em busca de rastros ou decifrá-los é tão importante quanto também recolher os restos. Os rastros são deixados ou esquecidos, falando rigorosamente, afirma Gagnebin (2006, p. 113): “Rastros não são criados – como são outros signos culturais e linguísticos –, mas sim deixados ou esquecidos”. Rastros e escrita estiveram muitas vezes entrelaçados, vistos como se fossem sinônimos, mas a escrita não é a única forma de produzir rastros sobre a existência humana, é uma delas, é a presença de um signo. O rastro:

É fruto do acaso, da negligência, às vezes da negligência, às vezes da violência; deixado por um animal que corre ou por um ladrão em fuga, ele denuncia uma presença ausente – sem no entanto, prejudicar sua legibilidade. Como quem deixa rastros não o faz com intenção de transmissão ou de significação, o decifrar dos rastros também é marcado por essa não-intencionalidade. O detetive, o arqueólogo e o psicanalista,

esses primos menos distantes do que podem parecer à primeira vista, devem decifrar não só o rastro na sua singularidade concreta, mas também tenta adivinhar o processo, muitas vezes violento, de sua produção involuntária. (GAGNEBIN, 2006, p. 113)

A partir do álbum fotográfico, pensamos na possibilidade de mergulhar nos rastros que nos levam à biografia de Tereza, desvelar suas experiências e o que dela sobra ou sobrevive nas narrativas dos que com ela conviveram. Torna-se importante para nós pensar em experiências e em sobrevivências, do indivíduo e de suas estórias, pois igualmente se abre o desafio de também pensar nessa singularidade em sua relação com a História. Uma tentativa de escala que não perca o fio entre as singularidades, muitas vezes, invisíveis, e a história, no seu sentido macroscópico, rotineiramente visível.

Através de fios de sua história, através das fotos, percorremos a morte de Tereza, a sua vida e seus trajetos. Sua existência mostra-se uma paisagem, onde formas, expressões gestuais e relações são reconstituíveis pelo que as imagens mostram, pelas narrativas ainda existentes e também pelo trabalho da imaginação. Alinho aqui as fotos, os objetos, as narrativas e lembranças que grafam que Tereza existiu, ainda que sua biografia aqui apareça como suas imagens, sombreadas pelo tempo, pelos esquecimentos e pelo que não é mais possível conhecer de sua história.

A grafia de seu nome é algo peculiar, em vários documentos, confunde-se a escrita de seu nome entre: Teresa e Tereza, Tereza Maria Carneiro, Teresa Maria Carneiro, Tereza Maria de Jesus, Teresinha de Jesus Carneiro, Teresa Maria da Conceição, Tereza Maria da Conceição, bem como não é precisa a data de seu nascimento, nos registros oficiais. Em um dos registros civis da cidade de Meruoca-CE, em uma cópia de certidão de casamento, Tereza apa-

rece como natural de Meruoca-CE e nascida na data de 19 de maio de 1912, mas ela nasceu em 20 de maio de 1913, em Massapê, e viveu até 11 de março de 1984; era filha de Francisco Teixeira da Mota e Maria do Livramento de Jesus.

Arquivar a vida? Álbuns fotográficos, cartas, diários...

O arquivo, na sua etimologia, do grego *arkhé* (começo), é um começo ao qual se debruçam o arqueólogo, o arquiteto, o caçador, o antropólogo, entre outros, para os mais diversos fins. O arquivo é também um recomeço, já que, como diz Etienne Samain (2013), não se trata apenas de um mergulhar no passado, nem está fadado a permanecer num lugar de exumação, mas também é a possibilidade de construção de um devir, pois o arquivo também nos interroga. Um arquivo é uma memória encoberta, latente. Arquivos do tempo, arquivos do espaço, arquivos que falam de pessoas, de eventos, a partir de minúsculos fios que desvelam:

Memórias que, de novo, trabalham, que reatendem velhas lembranças e outras imagens e, com elas, sobretudo, interrogam nosso tempo presente. Essas fotografias, essas imagens não são mais simples objetos, nem meras lembranças. São questões e questionamentos postos [...]. Elas são uma espécie de clarão na noite, um grito, um apelo, ao mesmo tempo recordação e convocação para aqueles que somos e para outros que nunca chegaremos a conhecer. Memórias que não morrem, que viajam, inquietas. (SAMAIN, 2013, p. 9)

O álbum seria uma forma de ver as organizações familiares, as composições étnicas, as apropriações e trajetos pela cidade, a partir das imagens construídas e registradas e das experiências relatadas. Como “escalas do mundo” (SONTAG, 2004), as fotos são testemu-

nhos, interpretações, desvelam experiências. As fotos podem contar biografias de uma pessoa, mas também de um grupo social, de suas práticas, de uma cidade, até mesmo a biografia do orvalho, se as imaginarmos com Manoel de Barros (1998).

O álbum fotográfico é um arquivo, nele arquivamos a vida (ARTIÈRES, 1998), arquivamos a nós mesmos, e este ato é pensado, não só como individual, mas como uma injunção social; inscrevemo-nos a todo instante na sociedade e nas cidades onde vivemos, através dos registros civis, das fichas médicas, escolares, bancárias e dos álbuns fotográficos, hoje não mais apenas impressos, mas também virtuais. Um álbum, através de sua brancura, da visibilidade que pretende colocar diante de nossos olhos, permite catalogar identidades, diferenças, diversidades, desigualdades. Nas dobras das fotografias inscrevem-se lacunas, agregam-se registros, que podem ser evocados, quando aliamos, à pesquisa com imagens, a valorização das narrativas. O álbum é assim pensado como um campo de pesquisa, nele estão contidos o olhar de quem guardou as imagens e as lembranças que sobreviveram, registrando a configuração de existências individuais e coletivas. Como aponta Armando Silva, outro estudioso dos álbuns fotográficos:

O álbum conta histórias, mas não somente sobre fotos, pois a ele são acrescentados outros objetos, cartões, lembretes, recortes de jornal, relíquias e partes do corpo: umbigos de recém-nascidos, gotas de sangue, mechas de cabelo, unhas de mãos e marcas de pés. Em sentido literal, o álbum é um pedaço de nossos corpos. (SILVA, 2008, p. 18)

Aos álbuns se agregam dedicatórias que lembram que alguém traz uma foto e dá para outro, ou lembra dos que estão distantes, e que não tendo a presença física, só lhes resta a imagem fotográfica como elo com a família. É uma lembrança para quem fica, daqueles que

estão distantes, partem em uma viagem, mudam de cidade ou saem desta vida.

As anotações no verso das fotos são reveladoras, inscrevem pessoas, eventos na história da família e de suas singularidades. Acionam a ação de lembrar; atuam no sentido de que as pessoas não se esqueçam das outras, dos seus pertencimentos e de seus lugares de origem, além da imagem, agregam-se as notas, as dedicatórias, o envio das fotos por cartas, *em mãos*, ou através de parentes, amigos, conhecidos.

A escritora portuguesa Inês Pedrosa constrói em *Nas tuas mãos*, uma história sobre a sociedade portuguesa a partir das narrativas de três mulheres: uma avó, uma filha e uma neta, tomando como referência: um diário, um álbum e as cartas. O Diário da avó, Jenny, o álbum da filha Camila e as cartas da neta Natália. Nestas narrativas desvelamos a sociedade que as cercam e suas clausuras, como também desvelamos a intimidade dessas mulheres, suas histórias e as heranças que elas transmitem, umas às outras, de seus sonhos, seus desejos e vivências. “Viver era lembrar continuamente até à náusea, devolver visitas, celebrar nascidos e finados [...]” (PEDROSA, 2011, p. 66).

No álbum de fotografias de Camila, não temos nenhuma imagem, mas a descrição das vivências; temos um álbum escrito, onde as palavras desenham as cenas experimentadas e as pessoas com quem ela conviveu.

Nas suas fotos, Camila vê a si mesma, confronta-se com sua mãe e com a sua filha:

Custa-me muito olhar para esta fotografia da minha filha mulher. Tenho álbuns dela em bebê e menina; na adolescência, passei a fotografá-la menos e, sobretudo, a esquecer-me de organizar as fotografias. Muitas vezes, aliás, nem cheguei a revelar os rolos. [...] A verdade é que não gosto que Natália tenha crescido. É mais bonita do que eu, mais inteligente, e, sobretudo, mais feliz. E insultuosamente jovem. É isso que que não gosto de ver. (PEDROSA, 2011, p. 125)

A fotografia confronta-nos com o outro, visibiliza o que não queremos ver, quando nos incomodam, não olhamos para elas, nós as confinamos num álbum fotográfico escondido num fundo de uma gaveta, oculta por baixo de outras fotografias, guardadas em envelopes, dentro de armários, esquecidas, em alguns casos, quando não são cortadas, rasgadas, afastadas do olhar.

As fotografias também são para Camila a possibilidade de encontrar a si mesma, através do autorretrato. Ela exprime: “Decidi então fazer este a autorretrato, memória do instante em que realmente comecei a gostar de mim [...]” (PEDROSA, 2011, p. 132) A imagem fotográfica é uma maneira de Camila reconstituir a si mesma, reconhecer os seus méritos, nem sempre reconhecidos em seu trabalho profissional. Diante de seu autorretrato, ela exprime:

Gosto dessa mulher de olhos cinzentos cercados por olheiras roxas, cavadas. Gosto das sobrancelhas ralas desta mulher, das rugas que lhe reduzem a cor dos olhos a um traço de luz. Gosto das suas faces cavadas, do queixo demasiado agudo, os ossos quase à transparência da pele. Gosto desta boca lisa, sem cor nem volume. Gosto das dobras deste pescoço como de um mapa esborcinado depois de muitas viagens. Esta mulher imprimiu-se inteira na sua vida e sabe que vai morrer. Ninguém pode já fazer-lhe mal, ninguém pode sequer já fazer moça sobre o seu corpo excessivamente leve. (PEDROSA, 2011, p. 133)

Natália, a filha, através de suas cartas, declara o que descobre através das fotografias da mãe.

Descobri desde cedo nas fotografias da minha mãe que a felicidade é uma coleção de instantes suspensos sobre o tempo que só depois de amarelecidos pela ausência se revelam. Nessas fotografias aprendi a não temer o amor e a nostalgia dele, e tornei-me, sem que ela se apercebesse, uma outra espécie de caçadora da luz. [...] Trago no meu sangue que é dela esta calada paixão pelos amores mortos, esta determina-

ção de só depois entender o essencial, de amar as distâncias como única proximidade do céu. (PEDROSA, 2011, p. 137)

Nas fotografias de Tereza, encontro uma mulher, algumas vezes, de rosto abatido, de olhos fundos, delineados por olheiras, marcas de mulher de traços indígenas, que pariu dezesete filhos em casa, de côcoras, dos quais quatorze sobreviveram. Muitas de suas imagens estão perdendo a nitidez, pela passagem do tempo, mas as rasuras do tempo podem nos fazer pensar sobre o tempo e como ele se inscreve na passagem da história individual de uma pessoa. O que fica dessa vida? Que passos e rastros podemos colher e como podemos fazer isso?

O encontro com a imagem pode nos trazer o que Didi-Huberman (2011) argumenta, citando Maurice Blanchot, uma abertura para a irrealidade, uma aparição propriamente dita. A imagem de Tereza aparece como uma mulher, geralmente, vestida de azul, com a qual pouco convivi e não tenho mais a possibilidade do encontro físico, apenas imagético, e de narrativas ditas ou grafadas nas lembranças, no imaginário ou no revirar das imagens no álbum de fotografias. A imagem traz Tereza como um relâmpago no tempo, preciso captar o que os segundos de entendimento me dão entre olhar as imagens e descrevê-las. Para Didi-Huberman (2011), essa imagem gera um fascínio, mas não porque nos engane, mas porque nos submete à aparição que retorna. Aparição talvez da pessoa, de um sentimento, de uma sensação. Assim:

Ver supõe a distância. [...] ver significa que essa separação tornou-se, porém, encontro. Mas o que acontece quando o que se vê, ainda que à distância, parece tocar-nos por um contato comovente, quando a maneira de ver é uma espécie de toque, quando ver é um contato à distância? (BLANCHOT apud DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 29)

Sylvie Meunier através da exposição fotográfica realizada em Paris, no dia 30 de novembro de 2014, intitulada *Avant que tu disparais*, lembra-nos da poética do desaparecimento, lembra-nos do que sobra dos outros, dos rastros e dos restos que escrevem as trajetórias individuais. O que podemos colher das imagens em vias de desaparecer? O que seus rastros suscitam? O que eles fazem arder em nós? O que despertam? A exposição *Avant que tu disparais*:

é uma série de retratos anônimos de fotografias de identidade do fim do século XIX, já envoltas num processo de apagamento. Reunidas, reproduzidas em serigrafias sobre dois suportes de tecidos, uma organza de seda transparente e crepe opaco, que adquirem uma outra existência, um estado flutuante comparável a uma imagem mental, uma lembrança vaga. Ao parar o fluir irreversível do tempo sobre o papel, Sylvie Meunier define tanto a desapareição e a inefável presença desses personagens em nosso século. Sem reparar ou recompor a fotografia original, ela utiliza sua alteração, sua fragilidade, para solicitar o imaginário daquele que a olha. (CAZENAVE, 2014, s. p., tradução livre).¹

A que processo combinatório a imagem fotográfica deve a sua existência? À máquina, à pessoa retratada; às maneiras de observar, pensar, expressar, enquadrar, manipular: à existência do tempo, do espaço; aos espectadores? O que arde nas imagens de Tereza? Que signos secretos nelas se escondem ou melhor o que essas imagens mostram? O que sabemos

1 Avant que tu ne disparais est une série de portraits d'anonymes, issus de photographies d'identité de la fin du 19^{ème} siècle déjà engagées dans un processus d'effacement. Réunies, reproduites et sérigraphiées sur deux supports de tissu, un organza de soie transparent et un crêpe, elles acquièrent une autre existence, un état flottant, comparable à une image mentale, un souvenir vague. En arrêtant la sape irréversible du temps sur le papier, Sylvie Meunier fixe à la fois la disparition et l'ineffable présence de ces personnages dans notre siècle. Sans réparer ou recomposer les supports originaux, elle utilise leur altération et leur fragilité pour solliciter l'imaginaire de celui qui regarde. Disponível em: <<http://www.tslsdesign.fr/2014-sylvie-meunier/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

e o que não sabemos? Ou o que podemos ainda recuperar? O que sobrevive nas imagens?

[...] a imagem é uma vivência, melhor, uma sobrevivência e, mais: uma supervivência que atravessa o tempo (histórico) e que se nutre de um tempo- passional, pulsional, patético, isto é, humano-anacrônico. (SAMAIN, 2012, p. 33)

Mais do que isso, as imagens pertencem a um tempo imemorial, tempo de várias conjugações, tempo heterogêneo, que desperta em nós ideias, quando as olhamos, como recuperam lembranças até então perdidas, adormecidas e guardadas. Convocam-nos a olhar a nossa história, nos colocam em relação com ela e com o nosso destino. As imagens pensam, pensam como o tempo dos rios e das nuvens, propõe Samain (2012). Isto pode nos fazer lembrar do guardador de rios, personagem de Mia Couto, que fiel a si mesmo dialoga com “invisíveis rios” e tudo ao seu redor se torna parede, onde ele registra os dados da estação hidrométrica, mesmo durante a guerra, fazendo das paredes uma cobertura de inscrições, como se estas fossem um imenso livro de pedra (COUTO, 2011, p. 8).

Convivi quatro anos com Tereza, talvez esse tempo possa ser considerado muito, se não fossem os primeiros quatro anos de minha vida. Sempre me fascinou ouvir o nome de Tereza, talvez por isso eu goste tanto das histórias da santa andarilha espanhola Tereza D’Ávila (padroeira dos professores).

Sobre a Tereza que aqui falamos, nunca soube nada de suas andanças, delas penso que ela teve mais sonhos. Um deles chegou até mim, por uma de suas filhas: “morar na cidade”. Mas sei que ela nunca realizou, sobretudo, por causa do marido, que sempre quis morar num sítio, no município de Massapê-CE. Uma sabedoria de vida também chegou até mim, através do relato de Maria Alice, sua filha, em 8 de maio de 2016: “Mamãe sempre que ganhava

uma coisa ela dizia que ia usar logo, pois não sabia até quando era viva”

Tereza, a quem pouco conheci, foi-me apresentada como “mãezinha”, uma maneira habitual de se referir carinhosamente a uma avó, no interior do Ceará, como em outros lugares do Nordeste. Tereza foi minha avó materna.

Das poucas lembranças, sinto ainda sua presença na cozinha, perto do fogão a lenha, ou sentada no chão, costurando, enquanto eu brincava. A casa, apesar de não mais existir, ainda mora em mim e também é possível lembrar do tempo em que Tereza ali viveu, mesmo que este tempo se esvaia e que dele sobre apenas imagens e ângulos, que nunca mais se aproximarão do vivido e experimentando por ela, nem por mim. No chão daquela cozinha, lembro-me da descrição de Mia Couto, ao narrar as lembranças de Mariano, em *Um rio chamado tempo e uma casa chamada terra*: “Ali escutei falas e risos, ondulações de vestidos. Naquele lugar recebi os temperos do meu saber[...]” (COUTO, 2003, p. 145).

Reconstituir imagens de Tereza é recompor, nas lembranças, aquela casa que, para mim, foi a casa da infância. Ao encontrar as suas imagens, percebo o quanto esquecemos das imagens, dos lugares, dos acontecimentos, como hoje precisamos de muitas vozes, objetos e imagens para lembrar das experiências vividas. Daquela casa saí e nunca me despedi, mas muito dela ainda mora em mim, talvez nunca tenha me despedido por que: “Em criança não nos despedimos dos lugares. Pensamos que voltamos sempre. Acreditamos que nunca é a última vez [...]” (COUTO, 2009, p. 216).

Cresci ouvindo que na família não tínhamos registros fotográficos dela, não tínhamos imagens dela. Depois fui descobrindo que a questão é que suas filhas achavam que as imagens não eram “muito boas”. Então, havia imagens? Indaguei-me. A partir dessa ideia, de que não havia ou que essas imagens existiam, mas não eram

nítidas, eu comecei a perguntar a suas filhas pelas imagens. Essa pergunta me foi suscitada em 2003, sobretudo por conhecer o trabalho de Fabiana Bruno, que, ao explorar a ideia de vincular o estudo da biografia ao da fotografia, criou um caderno fotobiográfico de sua própria avó (BRUNO, 2009). Em 30 de janeiro desse ano de 2016, por ocasião do aniversário de 80 anos da filha mais velha de Tereza, chamada Maria Delourdes, mostrando o álbum para elas, uma das filhas mais novas, Maria Augusta, perguntou: “como ela conseguiu reunir tantas fotos da mamãe?” Ao que eu respondi: “as fotos estavam com vocês. Separadas, mas estavam com vocês!”

Comecei a perguntar para as suas filhas. Maria Alice entregou-me um envelope com imagens, que até mesmo as outras irmãs desconheciam. Para as duas que moraram perto dela até o fim de sua vida: Maria Dôra e Maria Delourdes, perguntei quais as fotos que elas tinham, e aos poucos comecei a encontrar outras imagens. Muitas dessas fotos estão com marcas da passagem do tempo, já rasuradas, por terem ficado muitos anos em quadros fixados *na sala de sua casa*, mesmo depois de sua morte, em 1984, e até um pouco depois de 2007, ano que seu marido também falece e, aos poucos, a casa onde viveram e criaram os quatorze filhos foi desmoronando. Com minha mãe, encontrei em binóculos antigos outras imagens e um quadro pintado.

Na casa tinha um quadro na parede onde as fotos de todas as pessoas da família estavam fixadas, vivos e mortos, a foto de Tereza, mesmo no caixão, com os filhos e o marido ao seu redor, permaneceu ali, durante mais de vinte anos. Foto disposta ao lado de outras tantas, em quadros que percorreram a vida dos familiares e o passar do tempo.

Quando penso no motivo por que as suas filhas falavam que não existiam fotos de Tereza, fico pensando, e tenho como hipótese, de que não era propriamente por que não existiam

de fato, suponho que elas queriam falar sobre a visibilidade dessa mulher, a importância dela para as filhas, os seus ensinamentos, os sonhos não realizados, tudo o que dela se apreendeu e que não está projetado nos registros fotográficos que sobreviveram.

Didi-Huberman no livro *Écorces*, “Casca”, percorre Auschwitz-Birkenau, na Polônia, em junho de 2011, visitando pela primeira vez o campo de extermínio onde seus avós morreram. De “[...] sensação em sensação o fotógrafo-narrador percorre com o olhar procurando restos, ruínas, lembranças e sofrimentos [...]” (CASA NOVA, 2014, p. 66). O filósofo e historiador da arte guarda consigo pedacinhos de casca de bétula, árvore que antigamente se chamava planta da sabedoria, e com esses pedaços ele tenta compor, por meio de fragmentos, o tempo, os pedaços da memória.

Olhei. Olhei pensando que olhar me ajudaria talvez a ler algo que nunca tinha sido escrito. Olhei os três pequenos fragmentos como se fossem as três letras de uma escrita – anterior a todo alfabeto. Ou talvez, como o começo de uma carta a ser escrita, mas para quem? [...] Três fragmentos de tempo. Meu próprio tempo em seus pedaços; um pedaço de memória, essa coisa não escrita que procuro ler; um pedaço do presente, aí sob os meus olhos, sobre a branca página; um pedaço de desejo, a carta para escrever, mas para quem? (DIDI-HUBERMAN apud SAMAIN, 2013, p. 1)

Olhar cascas, rastros, objetos deixados por alguém é uma forma de ler, talvez uma ampla forma de ler, tal como suscita Alberto Manguel, em *A última página*, como o astrônomo lendo um mapa de estrelas, o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta, o jogador lendo os gestos do parceiro de cartas, o organista lendo linhas musicais, os pais lendo sinais no rosto de um bebê, o adivinho procurando as marcas da vida, o tecelão lendo os fios de um tapete, a dançarina lendo os movimentos do coreógrafo, o amante lendo cegamente o corpo amado

à noite, o psicólogo e o psiquiatra ajudando a ler os sonhos perturbadores de seus pacientes. “Todos esses compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos” (MANGUEL, 1997, p. 19).

Como as imagens pensam: trajetos das imagens ou como elas chegam até mim?

Para Samain (2013), a imagem não é um objeto é um ato diante de nós e que exige de nós uma tomada de posição diante delas, com elas. Nos retratos de Tereza, chega até mim uma foto na qual eu, como neta, estou ao seu lado, e toca-me profundamente, como a estou olhando.

Uma fotografia é perda ou encontro? É melhor estar com os olhos abertos ou fechados? Parece-que fechados enxergamos melhor os movimentos que não só estão nas imagens, mas que são disparados através delas. A fotografia é o brilho reluzente de uma ausência. Um lampejo de um tempo e de uma pessoa que não voltam mais. Se organizo um álbum é antes de tudo para mim e para os que conviveram com Tereza. As imagens potencializam uma experiência afetiva, um caminho que se abre com o olhar. Rastros que se guardam em gestos, existência que se desvela em narrativas, todas depositadas sobre um frágil registro que guarda um acontecimento, um fragmento de passagem de uma vida.

A única foto em que estou com Tereza chega até mim através de um de seus filhos, José Carneiro Neto – que viveu por volta de 30 anos longe da família, em Porto Velho –Rondônia, quando ele retorna ao Ceará. Para ele foi enviada a única foto em que estão presentes a mãe Tereza, as duas irmãs, Assunção e Dôra Carneiro, que com ela viveram até o fim da vida e eu, sua neta Cristina, marcada como a “menina da Creuza”, pequena, olhando para ela, como se tentasse decifrá-la. Podemos pensar nas muitas viagens que as fotos fazem até che-

garem até nós, ou mesmo por quanto tempo ficam guardadas ou esquecidas.

Sobre isso é importante lembrar o apontamento de Fabiana Bruno:

As fotografias que produzimos circulam, viajam entre parentes, amigos e amantes. Terão, no entanto, uma curta vida visível. Além dos avôs, que ocupam uma parede da casa [...], muitas fotografias, uma vez vistas – não necessariamente olhadas –, voltam ao silêncio de álbuns, caixas de lembranças, bolsos, arquivos – espécie de relicários – onde serão guardadas, antes de ser engavetadas com respeito. Como as grandes árvores, as fotografias precisam envelhecer. (BRUNO, 2013, p. 130)

Fig. 02 - Tereza, filhas e neta (setembro de 1982).



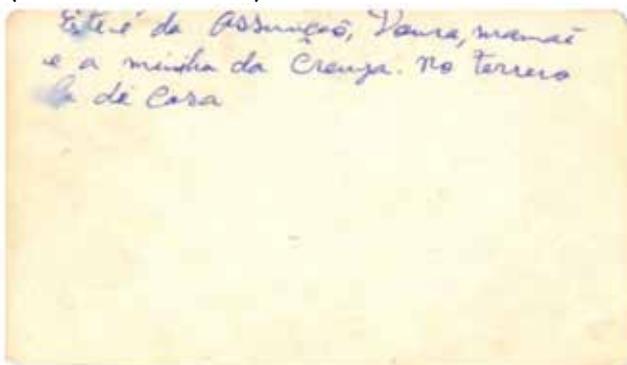
Fonte: Acervo familiar.

Essa foto de Tereza chega até mim depois da volta desse tio. Um dia folheando seu álbum de fotografias, deparo-me com esta imagem. Fui fotografada com Tereza, em setembro de 1982. Não é a única foto dela com os netos, em outra foto, outros dois netos, mais velhos, aparecem ao seu lado. Mas para mim, esta foto é única, e me faz pensar nas muitas viagens de uma foto até que, entre as suas migrações, ela chegue a quem é destinada. Sim, por que, ao abrir o álbum, o meu tio me ofereceu a foto, e essa é a única imagem na qual eu estou ao lado de minha avó Tereza. Essa foto é feita fora da casa, perto de suas flores preferidas: “o pé de riso”, comum no Ceará, e outras flores resistentes ao calor e ao tempo seco.

Para quem destinamos as nossas imagens quando, no seu verso, tecemos dedicatórias? Ou melhor, o que estamos realmente dizendo nessas inscrições? Nesse ato de dar ao outro uma imagem de nós mesmos ou de pessoas importantes para nós? Geralmente, as dedicatórias de fotos são feitas para quem está longe, como é esse o caso. Elas querem pedir que sejamos lembrados, mas, no verso dessa foto, é uma maneira de inscrever o filho distante na rotina familiar, de lembrá-lo de um universo do qual ele faz parte. Essa imagem foi enviada para o único filho que partiu e não voltou, nem mesmo para ver a mãe, quando doente, ou no dia de seu falecimento. As fotos e suas dedicatórias são, assim, uma maneira de inscrever, em seu verso, a história da família e de seus movimentos. Nas fotos, depositam-se resíduos de tempos passados, marcas de mãos cheias de saudades, que as enviam, e de mãos dos que as acolhem como o único meio de não serem esquecidos.

Compor uma fotobiografia é mergulhar nos álbuns, nos quadros, baús e carteiras dos arquivos de família (BRUNO, 2009); é percorrer imagens depositadas no ambiente das relações familiares e trazê-las para pensar, de maneira mais ampla, sobre a existência humana. É também recuperar as inscrições que se associam às fotos, que constroem, através da grafia da letra e da imagem, pertencimentos.

Fig. 03 - Tereza, filhas e neta, verso (setembro de 1982).



Fonte: Acervo familiar.

Toco a imagem, mas as palavras apenas a contornam, não a dizem, não inteiramente. Reencontro Tereza numa imagem que é contingente, que poderia (ou não) ter sido feita, um rastro de sua passagem, e, nesse caso, de sua presença ao meu lado. Como lembra Barthes (1984): “Eu consultaria imagens em vão, não poderia nunca mais lembrar-me de seus traços (convocá-los, inteiros, a mim) [...]” (BARTHES, 1984, p. 95). Não poderei nunca saber o que sentia ao olhar o seu rosto ou recuperar a sensação de proteção que a imagem me dá, sobretudo, pela sombra onde a foto é feita ou pelo escurecimento deixado pelo tempo na fotografia. Não poderei recuperar o toque de sua mão sobre o meu ombro, mas sei que ela existiu e esteve perto de mim. A imagem não me faz rememorar o passado, “[...] o efeito que ela produz em mim não é o de restituir o que é abolido (pelo tempo, pela distância), mas o de atestar que o que vejo de fato existiu [...]” (BARTHES, 1984, p. 123).

Toda a história de Tereza começa para mim através da foto do dia de sua morte. Talvez aqui a importância de retomar Didi-Huberman (2011) sobre como as nossas lágrimas são importantes na nossa experiência para saber ver as imagens e o que elas nos dizem. Fotografar os mortos é uma prática ainda comum no Nordeste do Brasil, para preservar a recordação sobre os entes queridos, no dia da partida. Essa vai ser a principal foto que sempre marcou as minhas lembranças. É a partir da morte dela, que ela passa a fazer sentido para mim. Lembro-me do anúncio de sua morte, através de uma prima, enquanto eu brincava ao redor de casa. E eu, com quatro anos, tentava entender o que significava aquilo? “Sua avó morreu”. Primeiro ela não era minha avó, ela era a mãezinha. Eu me lembro de minha prima me contando, mas eu não tinha ideia do que aquilo queria dizer, não sabia o que era a morte. Depois, a noite, vi seus filhos chorando e lem-

bro-me de indagar minha mãe se eu precisava chorar também. Nesta época, eu tinha quatro anos de idade. Depois associei que dias antes, pelas dificuldades e a distância da cidade do sítio onde morávamos, meu avô já tinha encomendado o caixão e guardado num quarto, que foi descoberto por uma de suas filhas, que chorou muito, não se conformando com ideia, e me lembro que ela disse que estavam querendo matar a sua mãe. É com a morte que ela ganha sentido na minha vida, passo a recuperar memórias, é a partir dessa morte que eu descubro que tenho uma avó. É a partir dessa morte que eu descubro essa pessoa chamada Tereza. Uma imagem que sempre esteve presente num quadro, na sala de estar; através dessa fotografia, que passou muitos anos entre as fotos dos vivos.

A consciência da perda de Tereza é o que torna possível recuperar, pela palavra e pelos vestígios das imagens, sua grafia de vida. Uma mulher simples, nordestina, de traços indígenas, casada e mãe de dezessete filhos. Uma mulher que não pôde aprender a ler, que não realizou o sonho de viver numa cidade, mas que, em suas imagens, foi geradora de vida, é uma mão que afaga, um rosto silencioso, quase esboçando um sorriso, que está sempre ao lado do marido, dos filhos e netos. O que dela sobrevive, nos faz pensar que o que se narra de uma vida ou nos ajuda a compor uma biografia é menos um todo coerente e mais um aceno, uma lembrança, que vem desgarrada das cronologias e nos devolve uma experiência de alguém que existiu. Uma vida que nos acena com rastros, deixados, esquecidos ou considerados, seja para compreendê-los, segui-los ou rasurá-los.

A partir da história dela, eu começo a descobrir parte também da minha própria história. O que ela deixa para mim vai se constituindo a partir de rastros que ela deixou e dos restos, os pequenos vestígios que compõem a sua

existência: o vestido, que ela um dia usou, feito por uma de suas filhas Eloisa; a aliança, a medalha, as fotos que tenho buscado para compor seu álbum de fotografias. São essas fotos, o que eu imagino e o que eu lembro, imagens turvas, mas imagens muito fortes e imagens que começam com esse dia da morte, com o que seria o fim. É com esta imagem que parece ser o fim que Tereza ganha existência na minha vida, não só como sua neta, mas como pesquisadora que procura, na antropologia e nos estudos biográficos, um lugar para a fotografia e a composição de álbuns fotográficos.

Fig. 04 - Morte de Tereza, em 11 de março de 1984.



Fonte: Acervo familiar.

Com um de seus vestidos eu me encontrei, para minha surpresa, em abril de 2015 na casa da minha tia Dôra, em Meruoca-CE. Esse vestido foi feito por uma de suas filhas Eloisa, que é vista pelas outras filhas como “o xodó da mamãe”; era uma das filhas mais próximas da mãe e quem fazia os seus vestidos. Este vestido foi herdado por Dôra, junto com a aliança de casamento de Tereza. Ela não é a filha mais velha, mas é a filha que cuidou da mãe até a

sua morte. Diante dessa foto do vestido, uma das outras filhas mais velhas, que também costurava para a mãe e para as irmãs, Maria Alice, disse: “mas mamãe nem gostava de vestido estampado”. Mas a outra filha, Dôra, diz que: “ela gostava sim”. Muitos vestidos que Tereza veste são azuis, como esse tem tons de azul. O vestido é uma parte de sua história, sobretudo, como era feito, em casa, pelas filhas, e com a finalidade de viajar nas poucas vezes em que saiu do sítio, em Massapê-CE. Este ela usou quando a filha Eloisa a levou para a cidade de Massapê-CE, e depois para uma viagem até Fortaleza-CE.

Tim Ingold lembra que os “[...] homens fazem a história com as mãos [...]” (INGOLD, 2015, p. 89). São as mãos e os braços que imprimem o que se deseja criar, os projetos de inteligência, a história da tecnologia humana. Isto é muito interessante para pensar aqui, pois Tereza, de acordo com o relato de sua filha Dora, em abril de 2015, que era uma mãe sem habilidades, que não sabia fazer nada, enquanto as filhas costuravam, faziam crochê, cozinhavam. Mas essa filha lembra que ela sabia fazer, muito bem, renda de bilro. Maria Alice, uma de suas filhas, lembra-me uma conversa, no dia 7 de maio de 2016, enquanto nos deslocávamos de carro até minha casa: “O pai da mamãe não quis que nenhuma filha estudasse para que não aprendesse a escrever carta para namorado [...] a mamãe não sabia nem contar dinheiro”. Assim, Tereza não estudou, não sabia ler e nem contar.

Com os fios entre os dedos, essa mulher certamente sabia que o encontro desses fios cruzados, por entre as peças de madeira, é que teciam a vida, passando entre os dedos, fio a fio, tecendo a vida, as relações, a sua biografia. Entre as rendas, era a vida que se tecia. Percorrer sua vida é ser testemunha de seus passos e rastros, ouvindo as narrações de seu coti-

diano, muitas vezes, possivelmente sofrido e silencioso. Aceitar suas imagens, seus sonhos, sua vida, é talvez fazer com elas sigam adiante, como “num revezamento”, como sugere Gagnebin:

Não por culpabilidade ou compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente. (GAGNEBIN, 2006, p. 57)

Mergulhar numa vida que ressurgiu através de imagens permite-nos olhar a nós mesmos e o nosso próprio tempo, ou mesmo quanto de uma época e de uma pessoa sobrevivem em nós. Tereza teve uma vida dedicada à condição de esposa, cuidando da casa e dos filhos, longe da cidade, que era um de seus sonhos.

Seu nome e as diversas grafias dele revelam como são frágeis os registros institucionais diante de uma vida e também imprecisos em datar vivências, por mais legítimos que tentem ser como registros oficiais de alguém que existiu. As singularidades de uma pessoa, seus gostos e preferências, nos lembram das muitas escritas que deixamos impressas na vida, que ultrapassam a escrita, mas se escrevem nas nossas preferências, nas cores que gostamos, dos sonhos, do que lembram de nós.

Nos objetos, lemos outras grafias que uma vida deixa. Com as imagens, temos uma aparição, que elas realizam, permitindo um encontro com o outro, sobretudo em narrativas. Uma irrealidade, pois torna possível que vidas há tanto tempo separadas se encontrem no tempo. A separação torna-se imaginariamente um encontro. Com as imagens, os artefatos também nos contam sobre os rastros da vida de uma pessoa. Inscrevem uma biografia numa totalidade, como uma escrita da vida, no seu sentido mais amplo, fazendo com que leiamos

a vida no orvalho (BARROS, 1998), em cascas (DIDI-HUBERMANN, 2011), pois recuperam partes de contextos vividos e experimentados, interligam-nos a um contexto mais amplo do existir. Como lembra Strathern: “Cada artefato realiza seu próprio tipo de transformação e tem, assim, sua própria agência” (STRATHERN, 2014, p. 500).

As imagens, as roupas, as narrativas e a própria casa constituem-se como monumentos singulares, onde uma vida deixa impressa sua forma de existir. Traços visíveis e invisíveis para contar uma vida e a extensão de seu corpo e de sua pessoa no mundo. Mesmo quando as imagens quase se apagam, podemos ali imaginar, apesar de tudo. Apesar da distância, as imagens e as narrativas criam o encontro. Ver torna-se um contato à distância, onde os olhos se fecham para melhor ver o outro, para melhor compreender o seu caminho.

Referências

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista de Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**. Formas de transformação da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa** (1998). Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#topic/saberpolitica/v_xkQiA-bG4>. Acesso em: 25. set. 2016.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **Diário de um luto**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENJAMIN, Walter. **As passagens**. Tradução do alemão de Irene Aron; Tradução do francês de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

Fig. 05 - Vestido de Tereza (abril de 2015).



Fonte: Acervo pessoal.

Mas te dou este vestido, Última peça de luxo que guardei como lembrança.

(DRUMMOND, 1985, p. 157)

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. (Obras escolhidas, II).

BRUNO, Fabiana. Imagem-escrita nas fotobiografias. In: COPQUE, Bárbara; PEIXOTO, Clarice Ehlers; LUZ, Gleice Mattos. (Orgs.). **Família em imagens**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2013. p.129-142.

BRUNO, Fabiana. Uma antropologia das “super-vivências”: as fotobiografias. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. p. 91-106.

BRUNO, Fabiana. Fotobiografia: uma proposta antropológica e estética. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá-PR, Universidade Estadual de Maringá – UEM, v. 14, n. 163, p. 9-20, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/26003>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRUNO, Fabiana. **Fotobiografia**: por uma meto-

dologia da estética em antropologia. 2009. 351 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000470077&opt=4>>. Acesso em: 07 mai. 2014.

CASA NOVA, Vera. Cascas sobre o papel: memória do dilaceramento. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [s.l.], v. 24, n. 2, p. 64-75, ago. 2014. ISSN 2317-2096. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/6941/8689>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

CAZENAVE, Cécile. **Avant que tu disparaisses**. Exposition 01. 11. 2014 - 29.11.2014. Disponível em: <<http://www.tsldesign.fr/2014-sylvie-meunier/>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

COUTO, Mia. Nota introdutória. O Guardador de Rios. In: **E se Obama fosse africano?:** e outras intervenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 7-9.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. De semelhança a semelhança. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 26-51, june 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-06X2011000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2016.

DRUMMOND, Carlos. **Caso do vestido**. In: _____. **Nova reunião: 19 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985. p. 157. Disponível em: <http://www.releituras.com/drummond_vestido.asp>. Acesso em: 20 set. 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Nota da Autora. In: _____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 11-12.

_____. Verdade e memória do passado. In: _____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 39-47.

_____. Memória, história, testemunho. In:

_____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 49-57.

_____. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. In: _____. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 107-118.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

GINZBURG, Carlo. Introdução. In: _____. **O fio e os rastros**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 7-14.

_____. O inquisidor como antropólogo. In: _____. **O fio e os rastros**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 280-293.

_____. Feiticeiras e xamãs. In: _____. **O fio e os rastros**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 294-310.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Antropologia).

KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MANGUEL, Alberto. Última página. In: _____. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 15-38.

PEDROSA, Inês. **Nas tuas mãos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. p. 21-36

_____. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **Visualidades**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 151-164, mar. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/VISUAL/article/view/23089>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SILVA, Armando. **Álbum de família**: a imagem de nós mesmos. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Edições Sesc SP, 2008.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

STRATHERN, Ann Marilyn. A pessoa como um todo

e seus artefatos. In: _____. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 487-509.

Recebido em: 02.10.2016

Aprovado em: 20.11.2016

Cristina Maria da Silva é professora adjunta da do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp. Líder do Grupo de Pesquisa Rastros Urbanos-CNPq. e-mail: crimas-br@yahoo.com.br.

Universidade Federal do Ceará. Av. da Universidade, 2995. Benfica, Fortaleza, CE CEP: 60020-181.

FICÇÃO PARA UM CORPO DE CIENTISTA: MARIE CURIE, A INVENÇÃO DE SI E A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

■ PALOMA NASCIMENTO DOS SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

■ ROCHELE DE QUADROS LOGUERCIO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O que nos conta e como se conta uma narrativa de vida nas ciências? E quando quem conta é uma mulher? Marie Curie, física polonesa, criadora do campo da radioatividade e ganhadora de dois prêmios Nobel foi alçada à posição de mito, tendo sua trajetória sido narrada como “exemplo” para as mulheres, nas ciências e fora delas. Curie escreveu, sob encomenda, uma narrativa intitulada *Notas autobiográficas*, que se encontra como apêndice em um texto também biográfico, escrito pela própria Marie, por ocasião da morte de seu marido. Entendendo que as práticas discursivas das autonarrativas não são autônomas, mas estão incluídas em procedimentos normativos (jurídico, médico, educativo, de *gênero*) e questionando-se sobre a relação entre as narrativas e as redes de poder articuladas em sua construção, este artigo pretende, a partir das notas autobiográficas de uma mulher considerada um mito, problematizar: (i) as narrativas autobiográficas como invenção de si; (ii) a história de vida de Marie Curie como uma mulher de ciência e a invenção do mito de mãe, esposa e cientista; e (iii) o gênero como elemento central na construção de uma ficção de mulher nas ciências.

Palavras-chave: Marie Curie. Ciência. Autobiografia. Gênero.

ABSTRACT

A SCIENTIST BODY FICTION: MARIE CURIE, SELF-INVENTION AND AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE

This paper aims to discuss the concept of (i) autobiographical narratives as self-inventing; (ii) the Marie Curie's life story as a woman of science and the invention of the myth of mother, wife and scientist; (iii) and the gender as a central element in the fiction construction of woman in science. Based on the life of this Polish woman, who was physics, creator of radioactivity and winner of two Nobel Prizes,

this text analyzes Marie Curie as a myth, as she is, so that her trajectory is taken as an example for women inside and outside of the sciences. Curie is the author of a narrative entitled *Autobiographical Notes*, which is an appendix in a biographical text written by her after her husband's death. The auto-narratives discursive practices are not autonomous. They are included in regulatory procedures (legal, medical, education, *gender*). Thus, this article intend to discuss the relation between narratives and power networks articulated in this construction.

Keywords: Marie Curie. Science. Autobiography. Gender.

RESUMEN **FICCION PARA UN CUERPO CIENTÍFICO: MARIE CURIE, LA INVENCION DE SÍ Y LA NARRACION AUTOBIOGRAFICA**

Qué nos cuenta y cómo se cuenta una narrativa de vida en las ciencias? Y cuando quien cuenta es una mujer? Marie Curie, física polaca, creadora del campo de la radioactividad y ganadora de dos premios Nobel fue alzada a la posición de mito, su trajetória ha sido narrada como “ejemplo” para las mujeres, en las ciencias y fuera de ellas. Curie escribió una narrativa titulada *Notas autobiográficas*, que se encuentra como apéndice en un texto también biográfico, escrito por Marie en ocasión de la muerte de su marido. Entendiendo que las prácticas discursivas de las autonarrativas no son autónomas y están incluidas en procedimientos normativos (jurídico, médico, educativo, de *gênero*), y cuestionandose sobre la relación entre las narrativas y las redes de poder articuladas en su construcción, este artículo pretende problematizar: (i) las narrativas autobiográficas como invención de sí; (ii) la historia de vida de Marie Curie como una mujer de ciencia y la invención del mito de madre, esposa y científica; y (iii) el género como elemento central en la construcción de una ficción de mujer en las ciencia.

Palabras clave: Marie Curie. Ciencia. Autobiografía. Género.

Introdução

Marie Curie pode ser considerada uma das maiores cientistas que já existiu. Proponente da radioatividade, identificadora dos elementos rádio e polônio, teórica que modificou a concepção da matéria, no século XX, multicondecorada em associações científicas e fora

delas, criadora do Instituto do Rádio, que deu ao mundo aplicações físicas, químicas e biológicas para o elemento radioativo, e ícone. Mais do que qualquer outra, ela conseguiu transcender sua existência da ciência para se tornar a representação ideal da pesquisadora,

cientista, mulher e mãe. Sua figura, ao mesmo tempo que aproxima mulheres de sua lenda, hoje, durante o período histórico em que viveu, suscitava discursos inflamados e muito paradoxais. Seus pares dos círculos da ciência, ao mesmo tempo que a transformavam em mártir, por causa da exposição aos materiais radioativos, que culminou na pesquisa sobre a constituição da matéria e no acontecimento da radioatividade, devassavam sua vida pessoal, questionando, dentre outros, o tratamento dado às filhas, e utilizando julgamentos moralizantes para interdita-la das academias e dos círculos científicos. Julie Des Jardins (2011), citando a historiadora Naomi Oreskes, aponta que as convencionais narrativas de heroína ilibada deram errado, quando se trata da construção da *persona* de Marie Curie. Para este historiador, geralmente seus biógrafos a retratam como “um burro de carga em vez de um Aquiles” (2011, p. 80).

Não nos parece suficiente, hoje, trabalhar a biografia de Marie Curie sem levar em consideração os significativos avanços promovidos pelos estudos de gênero, pois, no momento histórico dessa personagem/mito, as mulheres viviam sob um rígido código moral, cujos efeitos se mostravam fortemente, em diversos impedimentos de participação da vida pública. Não há, no entanto, aqui, nenhuma novidade, pois os estudos feministas e de gênero e ciências, nas últimas décadas, aproximaram Curie de suas problematizações, utilizando sua vida como modelo bifacetado (KOHLSTEDT; LONGINO, 1997; DES JARDINS, 2010; PUGLIESE, 2007; HALL, 2007). Ou sua pessoa é utilizada como exemplo, para discutir relações de trabalho, obstáculos para a ascensão de mulheres nas ciências e crítica à ciência sexista, ou como uma mulher excepcional que bateu de frente e sobreviveu ao mundo androcêntrico das ciências.

O que gostaríamos de posicionar em nossa perspectiva é a constituição do mito imerso

nas relações de poder e sob os cuidados de estratégias econômicas que raramente são posicionadas nos estudos acadêmicos já realizados sobre a personagem/mito Marie Curie. Como documento a ser analisado, tomamos as pesquisas já empreendidas e as falas que já se realizaram sobre Curie e sua própria narrativa de si. A própria Curie teve a oportunidade de contar-se em um anexo contido na biografia que escreveu do seu marido Pierre Curie, intitulada de *Notas autobiográficas*,¹ texto que é um retrato que compreende os primeiros anos, a caminhada científica e dá especial atenção aos anos da Primeira Guerra, na França, e as visitas que Curie fez aos Estados Unidos.

Neste texto, nos interessa discutir, utilizando a narrativa autobiográfica, como documento histórico escrito pela própria Marie, as complexidades de ser uma mulher que, ainda em vida, já construía seu legado histórico e cuja autobiografia, durante uma fase bastante produtiva de seu trabalho, poderia trazer benefícios financeiros ou romper o tênue espaço, cunhado no campo das ciências exatas, para o lugar da mulher. Entendendo que as práticas discursivas das autonarrativas não são autônomas, mas estão incluídas em procedimentos normativos (jurídico, médico, educativo, de *gênero*) e questionando-se sobre a relação entre estas vidas narradas e as redes de poder articuladas em sua construção, este artigo pretende, a partir das notas autobiográficas de uma mulher considerada um mito, problematizar a história de vida de mulheres nas ciências e a invenção dos modelos de mãe, esposa e cientista, e o papel do *gênero* como elemento central na construção de uma ficção de mulher nas ciências. A “verdadeira” Curie é aquela que se conta? Ou ela se conta utilizando um discurso sitiado que confere caráter de verdade àquilo que é dito?

¹ Não há versão em português das *Autobiographical notes*, todos os textos utilizados nesse artigo são de tradução própria.

Notas autobiográficas: vida sob encomenda

Marie escrevia. Toda a família tinha uma produção escrita interessante. Seu pai era um aficcionado por literatura e escreveu textos com a história da sua família na Polônia; seu irmão fez uma versão revisada dessa genealogia, acrescentando detalhes da nova geração; sua irmã Helena escreveu memórias em polonês; suas filhas escreveram textos marcantes e a própria Marie escreveu uma biografia de Pierre Curie, seu marido, e uma breve autobiografia. O motivo para que a família Sklodowski e, posteriormente os Curie, se preocupassem tanto com o registro histórico de seus membros era uma perspectiva política. Susan Quinn, autora de uma importante biografia de Marie, acrescenta que:

Como todos os historiadores de família, esses membros do clã Sklodowski-Curie tinham suas razões para fazer esses registros. Para o pai de Marie e, em grande medida, para seu irmão Józef, escrever uma história de família era um ato político, um meio de preservar o precioso legado polonês que opressores estrangeiros tentaram, durante a maior parte de suas vidas, tão brutalmente destruir. Para a irmã de Marie, Helena, e sua filha Irène, o que importava era elaborar um aspecto da história. (QUINN, 1997, p. 11)

Em *Notas autobiográficas* podemos ler, já desde o princípio, sua posição como escritora e seu objetivo:

Meus amigos americanos me pediram para escrever a história da minha vida. Primeiro, a ideia parecia estranha para mim, mas, persuadida, cedi. De qualquer forma, eu não poderia conceber a minha biografia como uma expressão completa de sentimentos pessoais ou uma descrição detalhada de todos os incidentes que me lembraria. Muitos dos nossos sentimentos mudam com os anos e, quando não desaparecem, podem parecer completamente estranhos; incidentes perdem seu interesse momentâ-

neo e podem ser lembrados como se tivessem acontecido com outra pessoa. Mas pode haver na vida alguma direção geral, uma linha contínua, gerada por algumas ideias dominantes e alguns sentimentos fortes, que explicam a própria vida e são característica da personalidade humana. Da minha vida, que não foi fácil como um todo, descrevi o curso geral e os momentos essenciais, e espero que minha história dê uma compreensão da maneira com que vivi e trabalhei.² (CURIE, 1923, p. 70, tradução nossa)

Introduzindo assim seu texto, Marie Curie justifica o fato de ter feito uma seleção dos momentos de sua vida e duas coisas imediatamente nos chamam a atenção: se os Curie tinham o hábito da escrita, por que Curie estranharia escrever sobre a sua vida? Por que, também, se posiciona marcando a seleção? Certamente uma mulher que a essa altura de sua vida tinha passado por muitos interditos de gênero, sabia o que se pode e o que não se pode dizer, como se pode dizer e sob quais cuidados. A autobiografia exigia, portanto, e talvez daí a estranheza, não que Marie se narrasse, mas que Madame Curie se narrasse. Há uma abissal distância entre uma narrativa pessoal e uma narrativa empresarial, Madame Curie é uma empresa, um laboratório, uma pesquisa, por mais pessoal, mais íntimo e mais cotidiano que pareça para um leitor desatento, sabe-se que o que lá está são narrativas de uma Curie, como a própria autora diz, “[...] muitos

2 I have been asked by my American friends to write the story of my life. At first, the idea seemed alien to me, but I yielded to persuasion. However, I could not conceive my biography as a complete expression of personal feelings or a detailed description of all incidents I would remember. Many of our feelings change with the years, and, when faded away, may seem altogether strange; incidents lose their momentary interest and may be remembered as if they have occurred to some other person. But there may be in a life some general direction, some continuous thread, due to a few dominant ideas and a few strong feelings, that explain the life and are characteristic of a human personality. Of my life, which has not been easy on the whole, I have described the general course and the essential features, and I trust that my story gives an understanding of the state of mind in which I have lived and worked. (CURIE, 1923, p. 70)

dos nossos sentimentos mudam com os anos e, quando não desaparecem, podem parecer completamente estranhos [...]”³ (CURIE, 1923, p. 70, tradução nossa).

As escolhas, portanto, favoreceram e contribuíram para a construção de uma imagem heróica, mítica, e romântica de seu “esforço” científico. É possível dizer que sua autobiografia constituiu-se em um processo totalmente consciente de *invenção de si*, mas será que alguma autobiografia seria diferente? A ênfase na construção de uma mulher que sempre teve dificuldades para enfrentar enquanto cientista a fez ganhar a admiração de um outro público, menos capacitado para admirar-se com sua sagacidade acadêmica. Tal como Albert Einstein, Curie se torna midiática, se constrói midiática, diz e faz o possível dentro desse universo, e, nesse sentido, não constrói sua imagem e tampouco sua autobiografia sozinha. Essa personagem/mito consegue, agora, dialogar com setores e agências de fomento, não exclusivas da ciência, o público, especialmente o norte-americano, que angariou doações de organizações filantrópicas e do governo (FORTUNATI, 2014). A ideia de escrever sobre Pierre e sobre si não partiu de Marie. Sob que condições esse retrato de si foi concebido, já que tinha um objetivo bem definido?

A grande responsável por esse empreendimento foi uma jornalista americana que atendia pelo nome de Marie “Missy” Meloney. O mundo vivia um pós-guerra em que os Estados Unidos, que se uniram tarde ao conflito, foram vistos como salvadores e uma terra de riquezas abundantes. Lá, em 1920, as mulheres da luta sufragista já haviam conquistado o direito ao voto. Missy Meloney era editora de uma das seis maiores revistas femininas do período, a revista *The Delineator*. Foi ela quem

organizou uma campanha para arrecadar cem mil dólares para comprar um grama de rádio para Marie Curie e dificilmente essa organização teria unicamente uma vertente acadêmica e científica, para Meloney. Por sua vez, Curie sabia que os Estados Unidos possuíam rádio e, durante um encontro com Missy Meloney, na França, afirmou que “Os Estados Unidos têm cerca de cinquenta grammas de rádio [...] Meu laboratório, respondeu, tem pouco mais de um grama”⁴ (MELONEY, 1923, p. 12-13) Aqui, podemos encontrar, nos documentos analisados – nos textos de Meloney e Curie e também de suas comentadoras –, diversos interesses que se dispersam em setores díspares, mas que mantêm em comum a figura de uma mulher em sua luta por ocupar um espaço que historicamente não foi constituído como seu. Uma campanha massiva, na imprensa, teve início antes mesmo da chegada de Curie aos Estados Unidos, especificamente em Nova Iorque. Meloney movimentava setores acadêmicos e organizações de mulheres americanas e programava encontros e reuniões com autoridades, todas essas pessoas fascinadas com o mito que a influente jornalista estava construindo. A estratégia encontrada para facilitar a aproximação das pessoas americanas com Marie Curie foi escrever a autobiografia já citada. A biografia de Marie Curie não seria importante apenas por seu papel de mulher da ciência, mas porque também o público americano, já com vocação hollywoodiana, exigia conhecer a história de superação de uma vida marcada pela falta de recursos. Segundo Susan Quinn (1997), a ênfase às pobres condições de trabalho dos primeiros anos e a tristeza com o fato de Pierre Curie ter morrido sem conseguir o laboratório de seus sonhos, ambas foram estrategicamente repetidas no texto. Afinal de contas, Marie

3 [...] many of our feelings change with the years, and, when faded away, may seem altogether strange [...] (CURIE, 1923, p. 70)

4 “America,” she said, “has about fifty grammes of radium. [...] “My laboratory,” she replied simply, “has hardly more than a gramme”. (MELONEY, 1923, p. 12-13)

era pobre e precisava de dinheiro,⁵ dinheiro da sociedade americana (as condições de possibilidades históricas eram favoráveis para a sustentação desse discurso, pois os Estados Unidos se firmavam como expoente econômico após a Primeira Guerra). Além disso, tanto a autora quanto sua mentora de arrecadações, insistiam na pobreza e na simplicidade como virtudes. Ao relatar, na introdução do livro, o primeiro encontro que teve com Marie Curie, Missy Meloney escreve que “encontrou uma mulher simples, trabalhando em um laboratório inadequado e vivendo em um apartamento modesto, com o salário de uma professora francesa”. Acrescenta ainda que “[...] a porta se abriu e vi uma mulher pálida e tímida, com um vestido preto de algodão, com o rosto mais triste que eu já tinha visto [...] seu rosto bonito, belo e paciente, tinha a expressão desligada de uma acadêmica [...]” (MELONEY, 1923, p. 12).

Ainda que estejamos cuidando de entender a autobiografia, essa foi planejada após a encomenda do livro *Pierre Curie*, pela publicadora francesa Payot, com contrato de publicação assinado em 1 de setembro de 1920, que incluía um livro ao preço de 3 francos, com tiragem de 3.000 exemplares, *royalties* de 10% e um valor fixo de 1.000 francos para a autora, a serem pagos em duas parcelas: metade na entrega do manuscrito e a outra metade no momento da publicação. Meloney imediatamente quis saber se Curie estava disposta a publicá-lo nos Estados Unidos. Marie alterou o contrato com a Payot e passou a deter os direi-

tos de tradução, cedendo apenas a publicação francesa, pois a ideia seria internacionalizar o texto, ao traduzi-lo para o inglês. Ao receber o *Notas autobiográficas*, Missy Meloney preocupou-se com o fato dele ser muito pequeno, e não “muito pessoal”, para o público americano, persuadindo Marie Curie a publicá-las em conjunto, no livro *Pierre Curie*. Segundo Eva Wirtén (2015), Marie sabia que as pessoas leitoras estavam tão interessadas nela quanto em seu marido, se não mais.

A produção do livro foi recheada de problemas, com Missy Meloney tendo que implorar para que Curie entregasse um manuscrito para realizar provas da tradução, pois Marie estava receosa de ter problemas com a Universidade de Paris, por causa da introdução escrita por Meloney, além do fato de que se encontrava muito ocupada com a celebração em Paris do vigésimo quinto aniversário da descoberta do rádio (WIRTÉN, 2015). Mais uma vez podemos identificar que a produção de uma autobiografia não é o simples narrar de uma história que contamos de nós mesmas, é trabalhar com estratégias de pertencimento a esta ou aquela instituição, a este ou aquele contrato, a esta ou aquela forma de contar a história, no caso de Marie, soma-se a não aposentadoria: não é uma memória do passado, é uma memória do futuro.

As *Notas autobiográficas* aparecem, então, como anexo na edição americana da biografia *Pierre Curie*, e são um conjunto de quatro capítulos. O primeiro compreende os anos da infância, o trabalho pré Paris, a vida na França e o casamento. Trata-se de uma narrativa saudosa dos tempos da infância e da adolescência passados na Polônia e da afirmação de um grande esforço pessoal para conseguir estudar em uma das melhores universidades do mundo. No segundo capítulo, Marie alterna uma narrativa sobre sua vida, como mãe e esposa, com o trabalho de pesquisa que culminou no aconte-

5 A pobreza como mito, comum em narrativas hagiográficas, está presente no processo de invenção de si de Curie. Susan Quinn afirma que a insistência em pintar uma cientista pobre, e sobretudo francesa, causou ressentimentos. O que Missy Meloney contava era uma França atingida, por anos, pela Guerra, uma ficção sentimental de uma mulher que produzia ciência em um canto do mundo devastado. Em contrapartida, Marie tinha uma situação mais próspera que muitos cientistas à época: possuía seu próprio laboratório construído a partir de suas especificações, recebia a cada dia mais doações e tinha seu salário suplementado por uma pensão dada pelo governo francês. (QUINN, 1997)

cimento da radioatividade. É nesse momento da autobiografia que ela pontua mais especificamente as perspectivas sobre o casamento, a morte de Pierre, o cuidado com as filhas e seu relacionamento com a ciência. O terceiro capítulo é dedicado aos anos da guerra e seu serviço aplicado nos *fronts*, com a “curioterapia” e, a última parte das notas, relata a visita que fez aos Estados Unidos, com destaque para os encontros que teve com autoridades políticas e acadêmicas, ressaltando, em tons excessivamente agradecidos, a generosidade das pessoas americanas, suas doadoras. Como bem podemos lembrar, Marie Curie fala do lugar institucional que é o da pesquisadora, convenientemente desaparecem nestas notas tudo o que polemizaria ainda mais sua vida: amores, desafetos, desrespeito e sua possibilidade como mulher cientista. Marie, em quase todas as linhas do seu texto, não “milita” nas arenas sociais vigentes, não se posiciona politicamente, não age como uma intelectual. Marie, em sua notas autobiográficas, é a cientista mulher, Marie é Curie.

Marie Curie e a narrativa autobiográfica

A biografia é um tipo de narrativa que se ocupa da vida. Situada entre a história e a ficção, encontra resistência quando se torna objeto de estudo ou quando é utilizada como fonte. Para Gobbi (2005), definir o que seria uma biografia é tarefa impossível, pois se trata da tentativa de enquadrar um construto “deslizante” (COSTA, 2010), que abrange a literatura, a história, a sociologia, a filosofia, a antropologia, a educação. Além do seu caráter híbrido e interdisciplinar, a biografia dissolve a autora ou o autor. Para Dominique Viart (2002), a biografia deve ser expandida para além do gênero literário para que – o autor substituí pelo termo biográfico – o biográfico se torne o efeito do vivido, abando-

nando qualquer expectativa em relação a uma realidade histórica dos fatos. A biografia é “prática vivida, gesto pragmático da vida cotidiana sem ambição literária” (VIART, 2002, p. 65). Mais além, o biográfico fabula, inventa formas e corpos, articulando ficção e pensamento crítico, “a invenção de si como se fora um outro” (VIART, 2002, p. 73), deslizando, assim, entre história e ficção. Se tomarmos as biografias ou escritos biográficos que também encontram porto nas trajetórias científicas, como documentos de análise e da mesma forma que Dominique Viart (2002), lhes outorgarmos a construção do fato como inerente, podemos assumir a ficção em sua potência de verdade. Multiplicam-se os livros biográficos dos – masculino – notáveis nas ciências, pois Galileu, Darwin, Pasteur tiveram seus feitos ficcionalizados, suas vidas inventadas e seus corpos construídos em centenas de livros da categoria. Entre muitos nomes, destaca-se o de Marie Curie como aquela que representa o interesse das publicações para além, ou talvez por causa disso, de ser uma mulher nas ciências.

Neste texto, se utiliza um tipo de narrativa de vida, a autobiografia. Como estratégia metodológica, então, se considera importante o uso de narrativas de história de vida, como autobiografias ou romances autobiográficos, enquanto objeto de pesquisa prevendo três aspectos importantes a ser observados antes, no procedimento analítico: admitir que a realidade é uma construção, entender que a identidade é um estado em processo e compreender que todo o conhecimento será sempre uma construção de fatos com efeito de verdade. Assim sendo, utilizar depoimentos, documentos ou biografias de alguém sobre si mesmo deve se pautar pelo objetivo de não empreender por uma busca de algo verdadeiro (em nosso caso, uma Marie Curie real, confrontada com uma Marie Curie fictícia, contida em seu próprio texto), mas a identificação das condições

de possibilidade para que determinada narrativa emerga enquanto discurso (FISCHER, 2004). Entende-se que com as palavras se faz, se cria, se inventa até mesmo a si. *Inventar-se a si*, no sentido de não ser só apenas um objeto no discurso, das práticas e das estratégias do poder, mas variar-se em relação a si mesma, *ficcionar a si*, (re)inventando-se a partir da negação da essencialidade (REVEL, 2006). Outra preocupação no percurso é considerar as condições de possibilidade para que estes discursos do sujeito Marie Curie, que se narra, emergam. Isso é possível a partir do olhar para o contexto histórico, contudo, sem considerar que aquela mulher que se narra é uma mulher *essencial*, um retrato único e estático de cientista, mãe, mulher, esposa.

É preciso, também, associar a análise à compreensão da dinâmica das relações de poder e, neste trabalho, observar como o gênero opera dentro e fora delas. O gênero é aqui entendido como ponto de vista e conceito central para a análise, pois a construção da figura de mulher, empreendida pela própria Marie e pela polifonia que a ajudou a escrever, é marcada por interditos, negociações e pela construção de uma imagem de “mulher ideal” nas ciências, estudada e criticada por pesquisadoras da área de gênero e ciências (KELLER, 1982; 1995; 2001; 2006; SCHIEBINGER, 2001). A partir dessas estratégias, segue-se então em uma perspectiva de fazer falar, através da autobiografia de Marie, as diferentes identidades que Curie nos narra agora: estudante, esposa, mãe e cientista.

A estudante incansável

Os anos de estudo de Marie receberam especial atenção no texto, reafirmando a educação que recebeu e que foram fruto da preocupação primordial de seu pai e da sua mãe, com os estudos das filhas e filhos. Marie relata que pretendia seguir estudando, e, sobre suas escolhas, confessa o encontro com as ciências:

“[...] durante estes anos de trabalho isolado, tentando pouco a pouco definir minhas preferências verdadeiras, finalmente escolhi matemática e física, e me comprometi resolutamente a me preparar seriamente para os futuros exames [...]”⁶ (CURIE, 1923, p. 74).

Marie desejava estudar fora da Polônia, e sobre o período de vida que se seguiu, depois de terminar os estudos básicos, ela escreve:

Meu estudo solitário foi cheio de dificuldades. A educação científica, que eu tinha recebido no liceu era muito incompleta; era muito abaixo do nível do programa de bacharelado de um liceu francês; eu tentei complementar meus estudos do meu jeito, com a ajuda de livros, pegos aleatoriamente. Este método não foi extremamente produtivo, mas ainda não foi sem resultados. Eu adquiri o hábito de estudar de forma independente e aprendi algumas coisas que usaria mais tarde. Tive de modificar meus planos para o futuro, quando minha irmã mais velha decidiu ir para Paris estudar medicina. Tínhamos prometido nos ajudar mutuamente, mas nossos meios não permitiam que fôssemos juntas. Então eu mantive meu emprego por três anos e meio e, tendo terminado o meu trabalho com meus alunos, eu retornei para Varsóvia, onde uma vida, semelhante àquela da qual tinha saído, estava me esperando.⁷ (CURIE, 1923, p. 74, tradução nossa)

Ainda sobre as tentativas de complementar seus estudos visando se preparar para os

6 [...] during these years of isolated work, trying little by little to find my real preferences, I finally turned towards mathematics and physics, and resolutely undertook a serious preparation for future work [...] (CURIE, 1923, p. 74)

7 My solitary study was beset with difficulties. The scientific education I had received at the lyceum was very incomplete; it was well under the bachelorship program of a French lyceum; I tried to add to it in my own way, with the help of books picked up at random. This method could not be greatly productive, yet it was not without results. I acquired the habit of independent work, and learned a few things which were to be of use later on. I had to modify my plans for the future when my eldest sister decided to go to Paris to study medicine. We had promised each other mutual aid, but our means did not permit of our leaving together. So I kept my position for three and a half years, and, having finished my work with my pupils, I returned to Warsaw, where a position, similar to the one I had left, was awaiting me. (CURIE, 1923, p. 74)

exames franceses, Marie mostrava insistência ao narrar que frequentava o laboratório municipal de física, à noite e aos domingos. Sobre suas estratégias no campo experimental, Curie disserta:

Eu tentei fazer várias experiências descritas nos tratados de física e química e os resultados eram por vezes inesperados. Às vezes, eu era incentivada por um pequeno sucesso simples, em outros momentos, ficava no mais profundo desespero por causa de acidentes e falhas resultantes da minha inexperiência. Mas, no geral, embora eu soubesse que o caminho do progresso não é rápido nem fácil, esta primeira experiência confirmou em mim o gosto pela pesquisa experimental nos domínios da física e da química.⁸ (CURIE, 1923, p. 74, tradução nossa)

Os métodos encontrados para suprir as deficiências de seu ensino básico incluíam organizar sozinha um plano de estudos e se preparar absurdamente. Além das lacunas existentes em sua formação básica, se quisesse estudar mais do que era permitido às mulheres, na época, ou estudar em Paris, Marie tinha que se preparar, especialmente por ser mulher. Eulália Pérez Sedeño (2004) denominou essa estratégia de sobrevivência de “estratégia Mme. Curie”. Para conseguir trânsito e aceitação em uma atmosfera hostil e competitiva – masculina –, as mulheres tinham que estar “melhor e excessivamente preparadas, ser modestas, disciplinadas e estóicas, infinitamente estóicas”, pois desejavam conquistar “bastiões nos trabalhos dos homens” (SEDEÑO, 2004, p. 210). A estudante Marie, narrada pela pesquisadora Curie, é uma lutadora, não tem tempo para outra coisa que não seus estudos, sua “desvanta-

gem”, sua perda, suas lacunas em relação aos estudos formais e a outros estudantes do sexo masculino. Narrar esse aspecto adolescente da vida de Marie, a que estuda, serve a uma parcela das leitoras das *Notas autobiográficas*, jovens estudantes, mulheres matriculadas nos *women’s colleges* espalhados pelos Estados Unidos. Estas faculdades femininas ofereciam o bacharelado para mulheres e poucos ofereciam cursos de mestrado.

Novamente tratando sobre de sua organização cotidiana para driblar as dificuldades, Marie escreve que os primeiros anos em Paris foram difíceis, mas as dificuldades pareciam ser um padrão para estudantes estrangeiros, em sua época. Ela narra que “A minha situação não era excepcional; era muito semelhante à de muitos estudantes polacos que conhecia”⁹ (CURIE, 1923, p. 75, tradução nossa). É interessante perceber que os estudantes polacos são enfatizados no texto, certamente, essa era a realidade de muitos estudantes de várias etnias, inclusive a francesa, porém Marie marca seu pertencimento à Polônia. Conta também sobre o local onde vivia, pois, ao chegar na França, ficou hospedada na casa da sua irmã Bronia, mas logo alugou um quarto mais próximo da universidade. Apesar do conforto de morar com a irmã e o cunhado, o apartamento raramente estava silencioso, pois recebia visitas de pacientes do casal e de pessoas polonesas conhecidas (QUINN, 1997). Marie referia-se ao tempo em que passou morando sozinha como um período de muita liberdade em um cotidiano “[...] de uma calma e grande satisfação moral [...]”¹⁰ (CURIE, 1923, p. 76, tradução nossa). Uma vez mais, Marie diz o que pode dizer, o que se espera como explicação para deixar o conforto e a segurança da casa

8 I tried out various experiments described in treatises on physics and chemistry, and the results were sometimes unexpected. At times I would be encouraged by a little unhoped-for success, at others I would be in the deepest despair because of accidents and failures resulting from my inexperience. But on the whole, though I was taught that the way of progress is neither swift nor easy, this first trial confirmed in me the taste for experimental research in the fields of physics and chemistry. (CURIE, 1923, p. 74)

9 However, my situation was not exceptional; it was the familiar experience of many of the Polish students whom I knew. (CURIE, 1923, p. 75)

10 [...] if sometimes I felt lonesome, my usual state of mind was one of calm and great moral satisfaction [...] (CURIE, 1923, p. 76)

da irmã que ela ajudou a se formar. Nesse momento, nos Estados Unidos, como em tantos outros países, as mulheres precisam explicar suas escolhas, confessar-se. Marie se confessa, e admite que, apesar de tudo, não era fácil viver com essa escolha. Sobre isso ela escreve:

O quarto onde eu morava ficava num sótão, muito frio no inverno, por isso o aquecimento era feito por um fogão pequeno e muitas vezes faltava carvão. Durante um inverno particularmente rigoroso, onde não era incomum a água da bacia congelar à noite; para poder dormir, fui obrigada a juntar todas as minhas roupas como um cobertor. [Eu dormia] Na mesma sala onde preparava minhas refeições, com o auxílio de uma lâmpada de álcool e alguns utensílios de cozinha. Estas refeições muitas vezes eram um pão com uma xícara de chocolate quente, ovos ou frutas. Eu não tinha nenhuma ajuda com as tarefas domésticas, e carregava o pouco carvão que utilizava subindo seis andares.¹¹ (CURIE, 1923, p. 76, tradução nossa)

Mesmo vivendo em um lugar tão pobre, crescer sobre essa sensação de liberdade era algo revolucionário para uma mulher, na Paris do século XIX. Para Susan Quinn (1997), tal autonomia era uma realização rara para uma mulher, especialmente em uma cidade onde as jovens francesas bem comportadas não ousavam sair de casa desacompanhadas. Marie, porém, fabula a autora, voltava para casa tarde da noite, vindo da biblioteca, sozinha, por ruas estreitas, seguindo para o seu quarto de solteira. O processo de se narrar como estudante esforçada é próprio de uma época em que as marcas do biológico e seus discursos dispersos eram um dos interditos que as mulheres teriam que enfrentar, se quisessem es-

tudar mais do que lhes era devido. Lucía Tosi (1998) afirma que durante muitos séculos as atividades intelectuais foram desaconselhadas para as mulheres, pois contrariavam seu destino biológico. A autora cita médicos como George Cabanis (1757-1808), que insistia em mostrar que a fisiologia feminina condiciona o organismo das mulheres para desempenhar seu papel precípuo de mãe e esposa. As moças das classes mais ricas recebiam um pouco mais de instrução e poderiam aprender música, canto e dança – artes, essa coisa feminina.

Marie Curie escreve sobre ter sido muito pobre, no entanto, é interessante perceber que ela teve uma infância de incentivo aos estudos, mãe e pai intelectuais e cresceu em uma casa repleta de livros e produção cultural, um perfil que não era um padrão para as moças da época, muito menos para as moças pobres da época. Curie conhecia o que era viver com poucos recursos, pois, apesar da preocupação intelectual, era uma das filhas de uma família numerosa, que na infância sofreu com a morte da mãe, e que viu seu pai conseguir recursos financeiros ao transformar sua casa em um internato para meninos, privando as filhas de privacidade. Marie escapou desses interditos e, como desejava a carreira científica, e vivia em um contexto histórico de plena formalização da ciência, ela teria dois caminhos a seguir: ou estudar bastante para ingressar em alguma universidade, ou, por meio da família (formação na esfera privada), pesquisar como assistente de um marido, pais ou irmãos (SCHWARTZ et al, 2006; TOSI, 1998). Sua escolha incluiu a primeira opção, e em sua autobiografia reforça o seu caráter de heroína, ao afirmar que:

Meu cunhado, recordando mais tarde estes anos de trabalho sob as condições que eu acabei de descrever, ironicamente se referia a eles como “o período heróico da minha cunhada”. Sempre considerarei dentre as melhores lem-

11 During a particularly rigorous winter, it was not unusual for the water to freeze in the basin in the night; to be able to sleep I was obliged to pile all my clothes on the bedcovers. In the same room I prepared my meals with the aid of an alcohol lamp and a few kitchen utensils. These meals were often reduced to bread with a cup of chocolate, eggs or fruit. I had no help in housekeeping and I myself carried the little coal I used up the six flights. (CURIE, 1923, p. 76)

branças da minha vida esse período de anos solitários, exclusivamente dedicados aos estudos, finalmente, ao meu alcance, pelos quais eu tinha esperado tanto tempo.¹² (CURIE, 1923, p. 76-77, tradução nossa)

Graduou-se em Física e Matemática, em primeiro e segundo lugar, respectivamente. A excepcionalidade e a genialidade é uma das características mais celebradas de Curie e costuma ser associada à sua figura, imprimindo uma essencialidade. É possível para Marie ser essencialmente um gênio e ao mesmo tempo estóica e altamente esforçada? Não parece fazer muito sentido. Marie pretendia, desde muito jovem, ser cientista e, para isso, teria que adentrar em um reduto masculino. Era esse reduto, por meio do exercício do poder, na multiplicidade de suas relações, que definia como as mulheres deveriam agir. O gênero aparece, então, como determinante para marcar essa estratégia do esforço, pois muitas mulheres, no decorrer da história, se esforçaram herculeamente e continuaram invisíveis (PUGLIESE, 2007).

Um casamento científico

As mulheres, num processo cultural de dominação masculina, foram sistematicamente subjugadas aos seus pais ou maridos. Os relacionamentos afetivos para as mulheres eram, e ainda são, em alguns casos, lugares de mudança de *status quo*. Na vida de Marie Curie, isso aconteceu duas vezes: quando se casou com Pierre Curie e quando se tornou viúva. Esses dois momentos são marcantes, mas particularmente na vida de Marie e nas *Notas autobiográficas*, o casamento ganha um destaque, foi um casamento científico e sua histó-

ria vinha ao encontro da história das mulheres americanas.

A estrutura de arrecadação de fundos para financiar o grama de rádio para Marie Curie era composta por uma comissão consultiva masculina, formada por pesquisadores do câncer e técnicos, e uma comissão feminina, liderada pela fundadora da *American Society for the Control of Cancer*. Mas, apesar das duas frentes formadas, o montante de doações, sejam grandes ou pequenas, veio das mulheres (GOLDSMITH, 2006). As estadunidenses tinham adquirido o direito ao voto, no ano anterior à organização da campanha para Curie, e começaram a impor sua igualdade. Marie Curie seria apresentada a elas, em sua autobiografia, como uma mulher que, além de se dedicar à ciência, era alguém para quem o casamento era uma possibilidade.

Aquela estudante reclusa do sótão agora tinha um companheiro, pesquisador e apaixonado pela ciência como ela. Curie demonstra essa prerrogativa, ao escrever: “Meu marido e eu éramos tão intimamente unidos por nosso afeto e o nosso trabalho em comum que passamos quase todo o nosso tempo juntos”¹³ (CURIE, 1923, p. 79, tradução nossa). Barbara Goldsmith (2006) também destaca esse perfil de casamento científico, ao apontar que Marie trouxe para o casamento o mesmo entusiasmo que tinha pela ciência. Ela estudava sobre os afazeres domésticos como se fossem propostas científicas e chegava a calcular estatisticamente os rendimentos de suas receitas. Sobre a rotina cotidiana, ela escreve:

Como nossos recursos materiais eram limitados, fui obrigada a assumir a maior parte da limpeza, e particularmente a preparação de refeições. Não foi fácil conciliar essas tarefas domésticas com meu trabalho científico, ainda que, com boa vontade, eu consegui. A coisa

12 My brother-in-law, recalling later these years of work under the conditions I have just described, jokingly referred to them as “the heroic period of my sister in-law’s life”. For myself, I shall always consider one of the best memories of my life that period of solitary years exclusively devoted to the studies, finally within my reach, for which I had waited so long. (CURIE, 1923, p. 76-77)

13 My husband and I were so closely united by our affection and our common work that we passed nearly all of our time together. (CURIE, 1923, p. 79)

mais importante era que estávamos sozinhos e juntos naquela pequena casa que nos deu uma paz e uma intimidade que eram muito agradáveis para nós.¹⁴ (CURIE, 1923, p. 79, tradução nossa)

Pierre tinha uma plataforma de pesquisa que foi completamente abandonada para que ele se juntasse às problematizações de Marie, que estava ocupada em investigar o fenômeno das emanções, a partir da análise dos minérios e da suspeita de que poderia se tratar de uma propriedade atômica e de um elemento novo. Pierre se juntou à esposa e o trabalho passou a ser do casal Curie. Marie teria sua história intrinsecamente ligada à vida do seu marido,¹⁵ inserindo ao seu perfil mitológico a faceta da esposa abnegada. Ao analisar o uso das palavras na autobiografia, Julie Des Jardin (2011) afirma que é importante estar atento ao modo como Marie Curie usa o “eu” e o “nós”, e justifica isso, ao perceber que Marie, ora se mostrava assertiva, utilizando a primeira pessoa, ora dividia os achados de pesquisa com o marido. Para a autora, Curie usou muito conscientemente a biografia de seu marido e a própria para articular seu papel no que diz respeito à ciência da radioatividade e à discussão em relação à apropriação do rádio (DES JARDINS, 2011). O que significa não ser um “eu” nas ciên-

cias? O pronome “nós” excluía as mulheres, pois, como sua representação nas ciências era pouca, ser aglutinada em uma narrativa era ficar invisível e ter seus trabalhos esquecidos na história, ou atribuído aos homens. Mas, ao mesmo tempo que invisibilizava, naquela época em que as mulheres não eram bem recebidas pelos círculos científicos, ser um casal permitia a Marie publicar, ser lida, alavancar sua carreira e ter suas problematizações levadas a sério (PUGLIESI, 2007).

A divisão de trabalho do casal Curie estava inserida dentro do binário masculino/feminino, objetividade/subjetividade, razão/emoção, discurso disperso na época. Sobre seu trabalho, Curie escreve que:

Muitas vezes, eu tinha que preparar nosso almoço no galpão, para não interromper uma operação particularmente importante. Às vezes, eu tinha que passar um dia inteiro com uma haste de ferro pesada, quase do meu tamanho, mexendo uma massa fervente de mistura. Ao fim do dia, eu estava arrasada e com fadiga. Outros dias, pelo contrário, o trabalho seria uma cristalização fracionada, mais minuciosa e delicada, no esforço de concentrar-se no rádio.¹⁶ (CURIE, 1923, p. 83, tradução nossa)

Apesar de ser uma parceria, o trabalho do casal seguia com Marie preparando amostras e purificando sais, a partir dos minérios, numa sequência analítica exaustiva, durante anos, enquanto Pierre recebia os sais puros e refletia sobre a origem da energia radioativa, com o papel de pensador dos eventos. A divisão dual marcada pelo gênero estava exposta no trabalho científico do casal. Marie era colocada na posição de assistente do marido (que era quem tinha o emprego com visibilidade,

14 As our material resources were limited, I was obliged to attend to most of the housekeeping myself, particularly the preparation of meals. It was not easy to reconcile these household duties with my scientific work, yet, with good will, I managed it. The great thing was that we were alone together in the little home which gave us a peace and intimacy that were very enjoyable for us. (CURIE, 1923, p. 79)

15 Sobre relações conjugais nas ciências, Betina Lima (2008) cria o conceito de “efeito Camille Claudel”, esultora francesa que teve sua carreira impulsionada e obscurecida, ao mesmo tempo, por Rodin, que era seu amante. Após iniciar o romance com Rodin, Camille adequa as escolhas artísticas às dele e ambos iniciam uma relação de concorrência, danosa para ela, que acaba doente e tendo seu talento desvalorizado. Betina Lima utiliza essa relação como ilustração para debater que o gênero, operado pelas relações de poder e nas relações de trabalho, pode ser um ponto determinante para o efeito Camille Claudel (carreiras encaixadas, ofuscamento da mulher por causa do gênero, relação de concorrência).

16 Often I had to prepare our lunch in the shed, so as not to interrupt some particularly important operation. Sometimes I had to spend a whole day mixing a boiling mass with a heavy iron rod nearly as large as myself. I would be broken with fatigue at the day's end. Other days, on the contrary, the work would be a most minute and delicate fractional crystallization, in the effort to concentrate the radium. (CURIE, 1923, p. 83)

professor da escola de engenharia e, portanto, alguém a ser ouvido), e se narrar assim reverbera uma teia de discursos que reforçava a imagem de inaptidão das mulheres para o trabalho reflexivo, ou racional – o que, em parte, legitimava o exercício do poder distribuído – e colocava Marie Curie na posição de auxiliar. Marie descreve o exaustivo trabalho que realizava, porém afirma que encontrava prazer em meio a tanto cansaço. Demonstrava a força com a qual foi alçada à posição de mito, ao narrar que:

O sentimento de desânimo que às vezes vinha, após alguns experimentos malsucedidos, não durava muito e dava lugar a uma atividade renovada. Tínhamos momentos felizes, dedicados a discutir a tranquilidade de nosso trabalho, enquanto caminhávamos em nosso galpão. Uma das nossas alegrias foi entrar em nossa sala de trabalho, durante a noite, e percebermos, por todos os lados, as silhuetas debilmente luminosas das garrafas e cápsulas, contendo nossos produtos. Foi realmente uma vista linda e sempre nova para nós. Os tubos de incandescência pareciam delicadas luzes, como fadas luminosas.¹⁷ (CURIE, 1923, p. 83, tradução nossa)

Em se tratando de trabalhos realizados por casais nas ciências, Londa Schiebinger (2001) demonstra que a história da ciência se interessou pelo estudo da colaboração entre maridos e mulheres e como, especialmente para as mulheres, o casamento serviu de caminho informal para a ciência. Além da oportunidade de ter um trabalho ao lado do marido e receber mais instrução do que aquela que lhe era oferecida, as mulheres, por causa da centralidade do masculino nas ciências,

acabavam realizando trabalhos ditos femininos. Esses trabalhos eram essencialmente técnicos, repetitivos, altamente detalhados, porém maçantes. A reflexão era do homem e o quebrar pedras de pechblenda era da mulher (SCHIEBINGER, 2001).

Seu casamento passou também por mais uma virada excepcional: Marie Curie ficou viúva muito cedo. Seu marido faleceu tragicamente, e durante o período de mais intensa produção da radioatividade na França. Sobre esse fato, Marie nos conta que sofreu muito, pois a tragédia “[...] levou o meu marido para longe de mim e me deixou sozinha para cuidar das nossas filhas e, ao mesmo tempo, para continuar nosso trabalho de pesquisa [...]”¹⁸ (CURIE, 1923, p. 87, tradução nossa). Com a morte de Pierre, Marie assume a liderança do grupo de pesquisa e também passa a substituí-lo nos espaços em que ser mulher era impensável. Ela, em sua biografia, não admite a entrada na Sorbonne, como uma oportunidade advinda de seu trabalho, que revolucionou a ciência da época, mas como um presente:

Foi em grande parte, sob a influência desta emoção, que a faculdade de Ciências de Paris decidiu oferecer-me a cadeira, como professora, que meu marido tinha ocupado, há apenas um ano e meio, na Sorbonne. Foi uma decisão excepcional, porque até então nenhuma mulher tinha ocupado aquela posição. A Universidade, fazendo isso, demonstrou sua preciosa estima e me deu a oportunidade de prosseguir nas pesquisas que, de outra forma, talvez teriam de ser abandonadas. Eu não esperava um presente desse tipo; eu nunca tive qualquer outra ambição do que ser capaz de trabalhar livremente para a ciência. A honra que me viria agora era profundamente dolorosa sob as cruéis circunstâncias da sua vinda. Além disso, eu me perguntei se eu seria capaz de enfrentar uma tão grande responsabilidade. Depois de muita hesitação, eu decidi que deveria ao menos tentar conhecer o trabalho, e então eu comecei em

17 The feeling of discouragement that sometimes came after some unsuccessful toil did not last long and gave way to renewed activity. We had happy moments devoted to a quiet discussion of our work, walking around our shed. One of our joys was to go into our workroom at night; we then perceived on all sides the feebly luminous silhouettes of the bottles or capsules containing our products. It was really a lovely sight and one always new to us. The glowing tubes looked like faint, fairy lights. (CURIE, 1923, p. 83)

18 [...] which took my husband away from me and left me alone to bring up our children and, at the same time, to continue our work of research [...] (CURIE, 1923, p. 87)

1906 minhas aulas na Sorbonne, como professora-assistente, e dois anos mais tarde, eu fui nomeada professora titular.¹⁹ (CURIE, 1923, p. 87, tradução nossa)

Goldsmith (2006) e Quinn (1997), salientam que apenas a morte de Pierre alterou o *status* profissional de Marie Curie. A figura da triste viúva, com seu eterno vestido de algodão preto, atraía condolências ao mesmo tempo em que promovia oportunidades para a cientista. Ela agora deixava de ser a companheira de pesquisa e honras e passava a ser uma profissional independente. Em um período ainda contaminado por distinções de gênero, a mudança no estado civil de Curie, de esposa para viúva, assim, forçava ajustes não só em sua família, mas também em sua vida profissional, na Sorbonne e dentro do círculo interno de pesquisa sobre radioatividade (FORTUNATI, 2014). É nítido o poder que circula entre as relações. Antes cientista genial, porém sem espaço de fala e atuação, por ser mulher, mas ainda assim acompanhada. Agora viúva, a substituição se dá por ser a pessoa que deve garantir o legado do marido, afinal de contas, se não a colocarmos como protagonista, a pesquisa sobre radioatividade arrefece. Mas ela é uma mulher. Mais uma vez, Marie Curie se apresenta como um corpo que escapa.

19 It was largely under the influence of this emotion that the Faculty of Sciences of Paris decided to offer me the chair, as professor, which my husband had occupied only one year and a half in the Sorbonne. It was an exceptional decision, as up to then no woman had held such a position. The University by doing this offered me a precious mark of esteem and gave me opportunity to pursue the researches which otherwise might have had to be abandoned. I had not expected a gift of this kind; I never had any other ambition than to be able to work freely for science. The honor that now came to me was deeply painful under the cruel circumstances of its coming. Besides I wondered whether I would be able to face such a grave responsibility. After much hesitation, I decided that I ought at least to try to meet the task, and so I began in 1906 my teaching in the Sorbonne, as assistant professor, and two years later I was named titular professor. (CURIE, 1923, p. 87)

Maternidade

Sobre ser mãe, Marie escreve que “[...] o nascimento de nossa primeira filha trouxe uma grande mudança em nossa vida [...]”²⁰ (CURIE, 1923, p. 80, tradução nossa) e escreve sobre a dificuldade que enfrentava para conciliar as tarefas do privado e da pesquisa científica:

Cuidar da nossa casa e da nossa pequena Irene, sem desistir do meu trabalho científico, tornou-se um problema sério. Tal renúncia teria sido muito dolorosa para mim, e meu marido não iria sequer pensar nisso; ele costumava dizer que tinha uma esposa justamente para compartilhar todas as suas preocupações. Nenhum de nós queria abandonar o que era tão precioso para ambos. Claro que tínhamos de ter uma empregada, mas eu pessoalmente cuidava de todos os detalhes do cuidado da criança. Enquanto eu estava no laboratório, ela estava sob os cuidados de seu avô, que a amava ternamente e cuja própria vida teve mais sentido por ela. Então, esse suporte da nossa família foi o que me permitiu cumprir minhas obrigações. As coisas eram particularmente difíceis apenas durante eventos mais excepcionais, como, por exemplo, quando a criança ficava doente e quando noites sem dormir interrompiam o curso normal da vida.²¹ (CURIE, 1923, p. 80, tradução nossa)

Curie era mãe e estava inscrita em um momento histórico que imprimia e cobrava das mulheres o desejo e a devoção à maternida-

20 [...] the birth of our first daughter brought a great change in our life [...] (CURIE, 1923, p. 80)

21 It became a serious problem how to take care of our little Irene and of our home without giving up my scientific work. Such a renunciation would have been very painful to me, and my husband would not even think of it; he used to say that he had got a wife made expressly for him to share all his preoccupations. Neither of us would contemplate abandoning what was so precious to both. Of course we had to have a servant, but I personally saw to all the details of the child's care. While I was in the laboratory, she was in the care of her grandfather, who loved her tenderly and whose own life was made brighter by her. So the close union of our family enabled me to meet my obligations. Things were particularly difficult only in case of more exceptional events, such as a child's illness, when sleepless nights interrupted the normal course of life. (CURIE, 1923, p. 80)

de. Essa construção se apoia sobretudo no discurso médico e biológico, que confere uma vocação natural da mulher para o cuidado maternal. Estes enunciados se movimentavam numa composição de discursos de escrutínio do corpo feminino. As diferenças marcantes eram apontadas para comprovar a tendência natural da mulher para gerar filhas e filhos. Se a ideia circulante, principalmente nos séculos XVII e XVIII, era que a essência se define por funções orgânicas, as mulheres com suas bacias alongadas e mamas selavam, no corpo, o destino de ser mãe (ROHDEN, 2003; SCHIEBINGER, 1987). Curie narra o processo de ser mãe que vive e também relata sobre esse cuidado de si e do outro, ou das outras, suas filhas. Em seu texto, escreve:

Mas claro, o cuidado da educação das minhas filhas era apenas uma parte dos meus deveres, em que minhas ocupações profissionais levavam a maior parte do meu tempo. Eu era frequentemente questionada, especialmente por mulheres, como poderia conciliar a vida familiar com uma carreira científica. Bem, isso não foi fácil; requer uma grande quantidade de decisão e de autossacrifício. No entanto, o vínculo familiar foi preservado entre mim e minhas filhas, agora adultas, e a vida é feita mais feliz pelo afeto mútuo e a compreensão em nossa casa.²² (CURIE, 1923, p. 89, tradução nossa)

Curie posiciona-se, quando questionada sobre a administração de carreira e vida privada, especialmente sobre ser mãe, e fala na sua autobiografia, em autossacrifício. A organizadora de sua turnê estadunidense, Missy Meloney, investiu no mito da mãe Marie Curie na mídia. Susan Quinn (1997) relata que, em

22 But of course the care of my children's education was only a part of my duties, my professional occupations taking most of my time. I have been frequently questioned, especially by women, how I could reconcile family life with a scientific career. Well, it has not been easy; it required a great deal of decision and of self-sacrifice. However, the family bond has been preserved between me and my now grown-up daughters, and life is made brighter by the mutual affection and understanding in our home. (CURIE, 1923, p. 89)

um editorial da *The Delineator* dedicada a Marie, Missy a descrevia como uma mulher de rara beleza e "olhar de mãe", e desenhou para a mídia uma cientista que seria como uma mãe, a assistente de um povo angustiado na guerra. Curie era, ainda, uma mulher cientista, cuja carreira estava constituída num modelo masculino de ciência e de trabalho. Os compromissos de tempo integral para o trabalho, a cobrança pela produtividade, em pesquisa, as relações sociais para trabalhar em parceria e angariar recursos, a exibição pública, as relações academicamente competitivas e a valorização de características masculinas faziam parte do seu dia a dia (SILVA; RIBEIRO, 2014). Ainda assim, fica marcado em seu texto que as dificuldades só foram menores porque ela conseguiu ajuda do avô das meninas, que se juntou a elas, para encarar alguma rotina, após a morte da esposa. O fato de uma das suas filhas ter participado de seus trabalhos durante a Primeira Guerra, ter se tornado sua parceira científica e uma excelente cientista premiada engrandece a faceta maternal de seu mito.

Os anos da guerra

Em setembro de 1914, uma Marie devastada por um drama pessoal²³ via seus colegas de universidade, laboratório e instituto, serem convocados para a guerra. A Alemanha declarava guerra à França e Marie ficou responsável por transportar, em segurança, uma amostra de rádio que encaminhou para a Universidade de Bordeaux. Como acontece de forma cíclica em tempos de guerra, os homens assumem a frente de batalha e as mulheres ocupam seus lugares. Num dos capítulos mais detalhados da autobiografia, Marie relata o período que passou servindo, escrevendo com um viés patriótico os esforços

23 Marie teve sua vida pessoal exposta na mídia e nos círculos acadêmicos e científicos por causa de seu envolvimento com um cientista chamado Paul Langevin. À época, Langevin era casado e seu relacionamento com Marie Curie quase a fez perder o segundo Nobel.

que empreendeu para trabalhar de forma aplicada nos *fronts*. Ela explica como agiu:

O dever dominante imposto a cada um naquele momento foi ajudar o país, de alguma forma possível, durante a crise extrema que enfrentava. Nenhum tipo de instruções para isto foi dada aos membros da Universidade. Coube a cada um tomar a sua própria iniciativa e meios de ação. Procurei, portanto, descobrir a maneira mais eficiente de fazer um trabalho útil, transformando meu conhecimento científico em algo produtivo.²⁴ (CURIE, 1923, p. 94, tradução nossa)

A pesquisadora do rádio agora tinha a oportunidade de se tornar uma heroína de guerra e para isso recolheu equipamentos de raios X ociosos de laboratórios e os transformou em unidades móveis. As unidades, chamadas de *Les petites Curie*, eram levadas aos acampamentos por Marie e sua filha mais velha que, depois de ingressar na Sorbonne, para estudar física e matemática, além de enfermagem, agora era sua colaboradora (GOLDSMITH, 2006). Nessa seção sobre a guerra, Marie curiosamente fala de si, na primeira pessoa, deixando evidente que ela não só orquestrava as equipes como participava do transporte para o campo de batalha:

Foram instaladas cerca de duas centenas de estações radiológicas, que tiveram seus materiais melhorados por meio de meus esforços, na zona dos exércitos franceses e belgas, e nas regiões da França não ocupadas pelo exército. Além disso, eu equipei no meu laboratório e forneci para o exército vinte carros radiológicos. A estrutura destes carros foi doada por várias pessoas que desejavam ajudar; alguns deles ofereciam também o equipamento. Os carros eram de grande valia para o exército.²⁵

24 The dominant duty imposed on every one at that time was to help the country in whatever way possible during the extreme crisis that it faced. No general instructions to this were given to the members of the University. It was left to each to take his own initiative and means of action. I therefore sought to discover the most efficient way to do useful work, turning my scientific knowledge to most profit. (CURIE, 1923, p. 94)

25 About two hundred radiologic installations were established or materially improved through my efforts

(CURIE, 1923, p. 95, tradução nossa)

Nos quatro anos de guerra, milhares de mulheres haviam trabalhado nas fábricas francesas, servindo em serviços de saúde, como enfermeiras e técnicas, e como administradoras de escolas, hospitais, fazendas e serviços de transportes. Quando a guerra acabou, essas mulheres se viram obrigadas a desocupar esses lugares, momentaneamente seus, e voltarem aos papéis tradicionais pré-guerra. O movimento pelos direitos das mulheres havia ganhado impulso, mas só mais de 20 anos depois as mulheres puderam se emancipar na França (GOLDSMITH, 2006). Contar-se como participante desse momento histórico parecia ser um orgulho para Marie Curie. Os soldados que morreriam sem cirurgia ou durante elas agora poderiam ter um diagnóstico de imagem que facilitava a vida dos cirurgiões do *front*. Sobre esses feridos, Curie fala com compaixão:

[...] nada era tão tocante quanto estar com os feridos e cuidar deles. Nós éramos atraídas por causa de seu sofrimento e pela paciência com que suportavam a dor. Quase todo mundo fazia o possível para facilitar os exames de raio-x, mesmo com a dor causada pelos deslocamentos. Um aprendizado que tivemos logo foi conhecê-los individualmente e trocar com eles algumas palavras amigáveis. Aqueles que não eram familiarizados com o exame, queria muito ser tranquilizados sobre os efeitos do estranho aparelho que iriam experimentar. Eu nunca vou esquecer a terrível impressão de toda essa destruição da vida humana e saúde.²⁶ (CURIE, 1923, p. 97, tradução nossa)

in the zone of the French and Belgian armies, and in the regions of France not occupied by the army. I was able, besides, to equip in my laboratory and give to the army twenty radiologic cars. The frames of these cars were donated by various persons who wished to be helpful; some of them offered also the equipment. The cars were of the greatest service to the army. (CURIE, 1923, p. 95)

26 [...] but nothing was so moving as to be with the wounded and to take care of them. We were drawn to them because of their suffering and because of the patience with which they bore it. Almost everyone did his best to facilitate the X-ray examination, notwithstanding the pain caused by any displacement. One learned very soon to know them individually and to

Mas para atender a uma quantidade maior de feridos, Marie necessitava de uma equipe técnica móvel e foi chamada pelo exército para ministrar um curso para técnicos. A precariedade dos locais de treinamento e a ausência de equipamentos fez Marie mudar de ideia e pensar em treinar enfermeiras. A escola de *manipulatrizes*, como eram chamadas, formou centenas de moças que eram enviadas para os postos de radiologia espalhados pelo país. As moças não tinham formação científica, variavam de empregadas domésticas a mulheres ricas da sociedade, estavam aprendendo de Marie os conceitos físicos para operar equipamentos de raios X. Em um comentário sobre o cumprimento desta tarefa, Curie afirmou que esta era uma tarefa que as mulheres podiam fazer bem tanto na paz quanto na guerra. Trabalhos de mulher, mas para qualquer tempo (QUINN, 1997).

Com o término na guerra, a França começa a organizar-se, inclusive o Instituto do Rádio, e, em suas *Notas autobiográficas*, Marie escreve mais explicitamente sobre a campanha de arrecadações:

O trabalho do laboratório foi reorganizado, com o retorno do pessoal e dos alunos. Mas, pelas circunstâncias restritas sob as quais o país está vivendo, o laboratório não tinha meios para continuar seu desenvolvimento. Particularmente é necessário um hospital independente para radioterapia (que é chamado curieterapia, na França) e uma estação experimental, fora de Paris, para experiências com grandes quantidades de material, que são necessários para o progresso do nosso conhecimento de elementos radioativos. Eu mesma já não sou jovem, e frequentemente me pergunto se, apesar dos recentes esforços do governo e auxiliado por algumas doações privadas, haverá uma sucessão garantida para aqueles que virão depois de

exchange with them a few friendly words. Those who were not familiar with the examination, wanted very much to be reassured about the effect of the strange apparatus they were going to experience. I can never forget the terrible impression of all that destruction of human life and health. (CURIE, 1923, p. 97)

mim, no Instituto de Rádio, à memória de Pierre Curie e o interesse maior da humanidade. No entanto, um precioso incentivo aconteceu no ano de 1921. Por iniciativa de uma generosa filha dos Estados Unidos, Sra. W. B. Meloney, as mulheres desse grande país recolheram um fundo, o “*Marie Curie Radium Fund*”, e ofereceram como presente um grama de rádio para ser colocado inteiramente à minha disposição para investigação científica.²⁷ (CURIE, 1923, p. 100, tradução nossa)

Por causa de seus serviços durante a guerra, Marie ficou conhecida por conseguir elaborar e aplicar suas pesquisas, especialmente às áreas médicas e biológicas. Mas se acredita que houve uma confusão entre o trabalho desenvolvido em seu laboratório, radioatividade, e aquele feito nas fronteiras de guerra, com equipamentos de raios X. A partir disso, a mídia passou a divulgar que Marie Curie poderia encontrar uma cura para o câncer. À época, um editorial da *The Delineator* afirmava: “dizem que Madame Curie, se lhe derem um único grama de rádio, pode fazer avançar a ciência até o ponto em que, em medida muito grande, o câncer poderá ser eliminado” (QUINN, 1997). Marie, segundo Susan Quinn (1997), sempre propagou que as contribuições da pesquisa

27 The work of the laboratory has been reorganized, with the return of the mobilized personnel and the students. But in the restrained circumstances under which the country still exists, the laboratory lacks ways and means for its efficient development. Particularly are wanted an independent hospital for radiumtherapy (which is called *Curietherapy* in France), and an experimental station, outside of Paris, for experiments on great quantities of material, such as are needed for the progress of our knowledge of radioactive elements. I myself am no longer young, and I frequently ask myself whether, in spite of recent efforts of the government aided by some private donations, I shall ever succeed in building up for those who will come after me an Institute of Radium, such as I wish to the memory of Pierre Curie and to the highest interest of humanity. However, a precious encouragement came to me in the year 1921. On the initiative of a generous daughter of the United States, Mrs. W. B. Meloney, the women of that great American country collected a fund, the “*Marie Curie Radium Fund*”, and offered me the gift of a gramme of radium to be placed entirely at my disposal for scientific research. (CURIE, 1923, p. 100)

com o rádio para a luta contra o câncer eram indiretas e que o rádio que receberia dos Estados Unidos serviria para substituir o rádio que ela isolara anos antes. Essa exaltação de sua figura como salvadora seria resultado de um momento histórico, em que se multiplicavam propostas de aplicação para os fenômenos rádio-atômicos, e se divulgavam a figura de cientistas como proponentes dessas ações, ainda que se pertencesse a um grupo de pesquisa multifacetado.

A reverberação do mito da mulher que pode salvar milhares de vidas não consta na biografia de Curie, é desonesto, fruto da mídia da época e nos faz pensar mais uma vez sobre o caráter binário das ciências. O mito Curie produzido a partir das narrativas polifônicas sobre sua vida era o de uma mulher que, até poderia ser um gênio das ciências, ter elaborado um arcabouço teórico para explicar a constituição da matéria, ter aparecido ao lado de grandes homens celebrados como eminentes físicos teóricos como Einstein e Rutherford, mas que era divulgada, nos Estados Unidos, para o mundo e talvez até hoje, como uma estudiosa que poderia *aplicar* seu trabalho a uma finalidade da área de saúde. Mulheres não poderiam ser “naturalmente” cientistas porque seu caráter de objetividade nunca seria alcançado por pessoas do sexo feminino. Sua carga emocional, estrutura biológica e a centralidade da esfera doméstica seriam discursos utilizados como justificativa para esse afastamento. Circulava um discurso sobre Curie no laboratório e na enfermaria, de uma ciência abstrata, mas também aplicada às causas humanitárias. Em contrapartida, muitas mulheres eram consideradas curadoras e cuidadoras, principalmente de crianças, outras mulheres e idosos. Era seu papel natural. Era fácil pensar que as mulheres envolvidas com atividades ligadas ao cuidado, mesmo na esfera profissional, não pareciam ter transgredido seus papéis domésticos (DES

JARDINS, 2011). Não poderiam ser comparadas àqueles que ocupavam o espaço estéril do laboratório.

Considerações finais

Se a ciência é uma invenção,²⁸ uma cientista também o é. Numa segunda viagem para os Estados Unidos, dessa vez para receber mais um grama de rádio para o Instituto do Rádio da Varsóvia, ela ouve o seguinte discurso do físico George Pegram: “Nós, como o resto do mundo queremos honrar Mme. Curie pela sua vida, pela devoção inabalável à ciência, seu serviço patriótico, sua modéstia. Queremos honrá-la como esposa e mãe. A nobreza de sua vida é tanta que a nossa admiração por seu caráter quase desvia nossa atenção de seu ser científico” (DES JARDIN, 2010). A ciência de Curie foi completamente apagada. Barbara Goldsmith (2006) reitera que Marie Curie empreendeu esforços para desfazer o mito criado a partir de sua vida. Pediu retratações da imprensa americana que a proclamavam a santa da ciência, *Mãe do Ano* ou a resposta para a cura do câncer. Parecia ser tarde, seu altruísmo lendário já tinha sido estabelecido e fixado no imaginário popular.

Não existe uma Curie verdadeira, e ela, como qualquer mulher, estava atolada em uma complexidade muito semelhante ao seu legado histórico. É só a partir do entendimento dessa complexidade que podemos reinscrevê-la de novo e de novo no século XXI. Olhar para a sua autobiografia e entender a polifonia da sua construção, sinaliza que as questões que dizem respeito ao *gênero*, em sua articulação com a ciência, estão completamente enraizadas na cultura. É mais do que necessário criar e recriar Curie, porque sua vida reverbera nas mulheres cientistas em geral, para subverter os discursos que as mu-

28 Ver Paula Henning (2012).

lheres da ciência devem recusar sua linha de subjetividade feminina. É necessário reescre-

ver e reinscrever as mulheres na história das ciências e na atualidade.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica**: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. 2010. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CURIE, Marie. Autobiographical notes. In: _____. **Pierre Curie**. New York: Macmillian Company, 1923. p. 68-108.
- DES JARDINS, Julie. American memories of Madame Curie: prisms on the gendered culture of science. In: CHIU, Mei-Hung; GILMER, Penny; TREAGUST, David. (Orgs.). **Treagust Celebrating the 100th Anniversary of Madame Marie Sklodowska Curie's Nobel Prize in Chemistry**. New York: SensePublishers, 2011. p. 59-85.
- DES JARDIN, Julie. **The Madame Curie complex**: the hidden history of women in science. New York: Feminist Press, 2010
- FISCHER, Beatriz Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais... In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 143-161.
- FORTUNATI, Vita. Mirror shards: conflicting images between Marie Curie's autobiography and her biographies. In: GOVONI, Paola; FRANCESCHI, Zeldia Alice (Eds.). **Writing about lives in science**: (auto) biography, gender, and genre. Göttingen, Alemanha: V&R Unipress, 2014. p. 141-160.
- GOBBI, Maria Cristina. Método biográfico. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 84-97.
- GOLDSMITH, Barbara. **Gênio obsessivo**: o mundo de Marie Curie. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HALL, Linley Erin. **Who's afraid of Marie Curie?: the challenges facing women in science and technology**. California: Seal Press: 2007.
- HENNING, Paula. Resistência e criação de uma gaia ciência em tempos líquidos. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 487-502, 2012.
- KELLER, Evelyn Fox. Feminism and science. **Signs**, v. 7, n. 3, p. 589-602, 1982.
- KELLER, Evelyn Fox. Gender and Science: an update. In: WYER, Mary et al. **Women, science and technology: a reader in feminist science studies**. London: Routledge, 2001. p. 128-137.
- KELLER, Evelyn Fox. Gender and science: origin, history and politics. **Osiris**, v. 10, p. 26-38, 1995.
- KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 13-34, 2006.
- KOHLSTEDT, Sally Gregory; LONGINO, Helen. The women, gender, and science question: what do research on women in science and research on gender and science have to do with each other? **Osiris**, v. 12, p. 3-15, 1997.
- LIMA, Betina S. **Teto de vidro ou labirinto de cristal?** As margens femininas das ciências. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- MELONEY, Marie "Missy". Introduction. In: CURIE, Marie. **Pierre Curie**. New York: Macmillian Company, 1923. p. 11-16.
- PUGLIESE, Gabriel. Um sobrevôo no "Caso Marie Curie": um experimento de antropologia, gênero e ciência. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 347-385, 2007.

QUINN, Susan. **Marie Curie: uma vida**. São Paulo: Scipione, 1997.

REVEL, Judith. Uma subjetividade que jamais cessa de inventar-se a si própria. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 203, p. 20-31, 2006. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

ROHDEN, F. A construção da diferença sexual na medicina. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 19, v. 2, p. 201-212, 2003.

SCHIEBINGER, L. **Skeletons in the closet: the first illustrations of the female skeleton**. Berkeley: University of California Press, 1987.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

SCHWARTZ, Juliana; CASAGRANDE, Lindamir Salet; LESZCZYNSKI, Sonia Ana Charchut; CARVALHO, Maria Gomes de. Mulheres na informática: quais foram as pioneiras? **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 255-278, 2006.

SEDEÑO, Eulalia Pérez. Ciência, valores e guerra na perspectiva CTS. In: ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria;

BELTRAN, Maria Helena Roxo. (Orgs.). **Escrevendo a história da ciência: tendências, propostas e discussões historiográficas**. São Paulo: Livraria da Física; Educ; Fapesp, 2004. p. 201-229.

SILVA, Fabiane Ferreira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Ciência & Educação**, n. 2, v. 20, p. 449-466, 2014.

TOSI, Lucía. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**, v. 10, p. 369-397, 1998.

VIART, Dominique, Dime quién te obsesiona: paradojas de lo autobiográfico. **Cadernos hispanoamericanos**, n. 621, p. 63-74, 2002.

WIRTÉN, Eva Hemmungs. **Making Marie Curie: intellectual property and celebrity culture in an age of information**. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.

Recebido em: 04.10.2016

Aprovado em: 16.11..2016

Paloma Nascimento dos Santos é doutoranda em Educação em Ciências, PPGQVS-UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadora do Núcleo de Estudos em Currículo e Saberes – NECS/UFRGS. e-mail: pns.paloma@gmail.com

Rua dos Andradas, 793, ap. 34, Centro Histórico, Porto Alegre, RS CEP: 90020-003

Rochele de Quadros Loguercio é Doutora em Ciências Biológicas (Bioquímica) – UFRGS. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Núcleo de Estudos em Currículo e Saberes – NECS/UFRGS. e-mail: rochelel@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Rua Ramiro Barcelos, 2600 (Prédio Anexo), Porto Alegre, RS, CEP: 90035-003

POR QUE ELE? REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO E OS BASTIDORES DE UMA BIOGRAFIA HISTÓRICA

■ ÉDER DA SILVA SILVEIRA

Universidade de Santa Cruz do Sul

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar alguns apontamentos e reflexões sobre os bastidores e os principais desafios encontrados pelo autor na pesquisa que resultou em uma biografia de Manoel Jover Teles. O texto está dividido em dois principais blocos. No primeiro, são discutidas as possíveis formas e as peculiaridades de uma biografia escrita na perspectiva de uma pesquisa histórica. No segundo, reflete-se sobre algumas possibilidades de relação entre a biografia histórica e a micro-história italiana e aponta-se para algumas informações sobre os desafios colocados à pesquisa biográfica em relação ao acesso de arquivos e fontes. Trata-se de um texto ensaístico e de cunho bibliográfico que, dentre outras questões, defende e argumenta que a biografia realizada por historiadores, seja no campo da História ou na área da história da educação, deve associar narração e explicação, sem deixar de colocar atenção às peculiaridades do corpus documental.

Palavras-chave: Biografia histórica. Manoel Jover Teles. Micro-história.

ABSTRACT

WHY HIM? REFLECTIONS ON THE COURSE AND BEHIND THE SCENES OF A HISTORICAL BIOGRAPHY

The article aims to present some notes and reflections on the sidelines and main challenges encountered by the author in his research which resulted in a biographical thesis on Manoel Jover Teles. The text is divided into two main blocks. At first, it discusses the possible ways and the peculiarities of a biography written in the perspective of historical research. In the second, reflects on some possibilities of relationship between historical biography and Italian history, pointing out some information about the challenges posed to biographical research in relation to access files and sources. This is an essayistic and bibliographic text that, among other issues, defends and argues that the biography held by historians, whether in the field of History, or in the area of the history of education, must associate narration and explanation, being attentive to the peculiarities of its documentary corpus.

Keywords: Historical Biography. Manoel Jover Teles. Micro-history.

RESUMEN **¿PORQUE ÉL? REFLEXIONES SOBRE EL CURSO Y LOS BASTIDORES DE UNA BIOGRAFÍA HISTÓRICA**

El artículo tiene como objetivo presentar algunas notas y reflexiones sobre los bastidores y las principales dificultades encontradas por el autor en la investigación que dio lugar a una tesis biográfica sobre Manuel Jover Teles. El texto se divide en dos grandes bloques. En el primero se discuten las posibles formas y peculiaridades de una biografía escrita desde la perspectiva de la investigación histórica. En el segundo se refleja una posible relación entre la biografía histórica y la micro-historia italiana, señalando alguna información sobre los desafíos que enfrenta la investigación biográfica en relación con el acceso a los archivos y fuentes. Es un texto ensayístico y de naturaleza bibliográfica que, entre otras cuestiones, argumenta y sostiene que la biografía hecha por los historiadores, ya sea en el campo de la historiae como en el de la historia de la educación, debe asociar la narración y la explicación así como escuchar las peculiaridades de su corpus documental.

Palabras clave: Biografía histórica. Jover Telles Manoel. Micro-historia.

Introdução

No segundo semestre do ano de 2000, como aluno do curso de Licenciatura em História, tive a oportunidade de desenvolver e apresentar um trabalho intitulado “*Ensaio de pesquisa de campo em Arroio dos Ratos*”, em uma disciplina de Antropologia. Naquela ocasião, a escolha por Arroio dos Ratos, no Estado do Rio Grande do Sul, era facilmente compreensível. Tratava-se do município onde eu residia e, sobretudo, do local onde funcionou a primeira usina termelétrica do país, berço da indústria carbonífera nacional. Na comunidade de Arroio dos Ratos, habitavam muitos ex-mineiros que haviam trabalhado tanto na superfície como no subsolo das minas de carvão. Era, portanto, uma comunidade potencial para realizar o exercício de campo do trabalho final que havia sido solicitado. Na época, ainda era forte a tendência de trabalhar com a categoria “cotidiano” associada ao “mundo do trabalho”. E, nesta perspectiva, busquei visitar e conviver

com alguns mineiros, realizando uma série de entrevistas a partir da metodologia da história oral. O trabalho foi apresentado na semana acadêmica do curso de História da universidade e, posteriormente, recebeu mérito de distinção. A situação rendeu-me duas bolsas de iniciação científica até o final da graduação, inserindo-me efetivamente no mundo da pesquisa acadêmica, em espaços que ultrapassavam os limites da sala de aula.

A experiência com a pesquisa na graduação foi fundamental em minha formação, influenciando-me nas futuras escolhas e caminhos trilhados no mestrado e doutorado. Em 2004, fui selecionado para participar como expositor nas *Primeras Jornadas del Mercosur y Segundas Bonaerenses sobre Patrimonio Cultural y Vida Cotidiana*, em Buenos Aires, onde apresentei uma comunicação intitulada “*O Cotidiano nas Minas de Carvão de Arroio dos Ratos (1924-1956)*”, baseado, sobretudo, em icono-

grafia e fontes orais. Foi naquela oportunidade que percebi, nas entrevistas, referências a um mineiro de subsolo conhecido como “Manolo, o comunista”, que fora deputado, líder sindical, e que havia estado na União Soviética. As informações sobre Manolo (Manoel Jover Teles) eram poucas e surgiam sutilmente em algumas entrevistas. Naquele momento, meu olhar estava direcionado para o cotidiano daqueles trabalhadores e minha imaturidade acadêmica também não permitia que eu fosse sensível a questões relativas à biografia. Apenas em 2008, depois de concluído o mestrado, ao revisar as entrevistas realizadas na época da graduação, consegui enxergar o que antes não vira: a existência de um operário cuja trajetória de vida havia extrapolado questões locais e regionais e que, envolta em mistérios e indagações diversas, poderia possibilitar a produção de um conhecimento histórico através de um caminho não apenas atrativo, mas totalmente desafiador: a biografia.

A proposição de um projeto de pesquisa de caráter biográfico foi aceita e resultou na tese de doutorado intitulada “Além da Traição: Manoel Jover Teles e o comunismo no Brasil do século XX”, defendida em 2013. Passados três anos da defesa, ao revisitar o texto para a sua publicação em livro,¹ percebo o quanto de seu percurso e contexto de produção ficaram eclipsados na redação produzida entre 2009 e 2013. É dessa percepção, aliada à motivação encontrada em alguns colegas que me incentivaram a dar visibilidade aos bastidores dessa biografia, que nasce o presente artigo.

Qual modelo biográfico? Manolo e a biografia histórica

Com quase um ano de idade, em 1921, o paulis-

ta Manoel Jover Teles chegou ao Rio Grande do Sul com sua família. Trabalhou nas minas de carvão de São Jerônimo,² desde os onze anos de idade, no local onde funcionou a primeira usina termelétrica do Brasil, denominado “Poço Um”, hoje Museu Estadual do Carvão. Tanto no subterrâneo das galerias das minas de carvão, como em outros cenários da antiga usina, o jovem Manolo, como seria conhecido, desempenhou diferentes tarefas. Residiu em Arroio dos Ratos até meados da década de 1940, onde atuou no meio sindical e, também, como membro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), foi deputado estadual do Rio Grande do Sul no ano de 1947.

Em virtude das cassações impostas durante o governo Dutra, Manoel Jover Teles deixou a Assembleia Legislativa como deputado do PCB e foi para o Rio de Janeiro, onde intensificou sua militância no Partido Comunista. Seu destaque como militante fez com que passasse a representar o Partido dentro e fora do país. Foi um dos brasileiros que integrou a segunda turma em uma “Escola de formação de Quadros” de Moscou, na URSS, e esteve na China e em Cuba, buscando instrumentalização para uma “revolução” no Brasil.

Manoel Jover Teles tinha o hábito de escrever suas palestras e alguns discursos. Dentre sua produção, destaca-se a trilogia *Café Amargo*, que se encontra em poder de um familiar, que não me permitiu o acesso a tais obras para a pesquisa. Jover também escreveu diversas poesias, manuscritos e o livro *O movimento sindical no Brasil*, publicado pela Editora Vitória, em 1962 (1ª edição), e pela Livraria Editora Ciências Humanas, em 1981 (2ª edição). Além disso, foi dirigente e jornalista do PCB, e escreveu artigos para os jornais *Voz Operária* (1958/59) e *Novos Rumos* (1959/61).

1 O livro foi lançado pela Paco Editorial, sob o seguinte título: *Por que ele? Educação, traição e dissidência comunista na trajetória de Manoel Jover Teles, o “Manolo”*. (SILVEIRA, 2016)

2 A região onde se estabeleceram, hoje, é o município de Arroio dos Ratos que, na época, pertencia à cidade de São Jerônimo como “vila”. A emancipação de Arroio dos Ratos ocorreu em dezembro de 1964.

No contexto da cisão que ocorreu no PCB, em 1962, Jover Teles, juntamente com Jacob Gorender, foi um dos responsáveis pela organização do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário – PCBR –, a favor da luta armada, passando, logo em seguida, a integrar as fileiras do PC do B.

No final da década de 1970, o PC do B acusou Manoel Jover Teles de ter cooperado com a “repressão” para a neutralização do “Aparelho da Lapa”, no episódio que ficaria conhecido como a “Chacina da Lapa”, em São Paulo. Em um congresso do Partido, em fevereiro de 1983, mais de seis anos depois dos acontecimentos da Lapa, foi aprovado um relatório culpando-o pelos acontecimentos de então. O documento o considerou um traidor.

Com as dificuldades enfrentadas pelo estigma da traição, Jover passou a viver escondendo-se da imprensa que o rotulava de “traidor”. Encontrou sossego em Florianópolis, Santa Catarina, onde viveu os últimos anos de sua vida como escritor, integrando o Grupo de Poetas Livres daquele Estado e se tornando um membro da Academia Catarinense de Letras e Artes, ocupando a cadeira de nº 11. Faleceu em junho de 2007, deixando várias memórias e uma trajetória de vida ocultada pelo estigma da traição.

As dúvidas iniciais quanto à pesquisa sobre Manoel Jover Teles eram quanto ao tipo de biografia que iria construir e por que realizá-la. Esses questionamentos me encaminharam para muitas leituras sobre biografia, no intuito de me aproximar das sugestões dos autores que trabalhavam com o tema e/ou realizavam reflexões sobre o gênero biográfico,³ buscando encontrar um modelo ideal de biografia para analisar e escrever sua trajetória. A saga por essa busca foi longa e deveras cansativa e permitiu perceber que, de certa forma, havia na literatura algum esforço para tipificar a pes-

quisa biográfica.

Philippe Lejeune (2005), que se destacou no exercício do estabelecimento de bases teóricas sobre o gênero (auto)biográfico, percebia que uma biografia poderia ser dividida em três categorias principais: a “biografia pura”, “o testemunho com pretensão de biografia” e o “testemunho puro”. O parâmetro que basicamente incidia sobre essa classificação era o fato do pesquisador conhecer ou não o sujeito a biografar. No primeiro tipo, o historiador não conhece o biografado e busca instrumentalizar-se através da diversidade de documentos e testemunhos. Nos demais, o pesquisador conhece o sujeito que será biografado e o que os diferencia é o fato de que no “testemunho puro” o biógrafo participou de momentos da vida do biografado.

A obra *La biographie*, de Daniel Madelénat (1984), propunha pensar o gênero biográfico segundo três paradigmas: a biografia clássica, a romântica e a moderna. Em caminho semelhante e em um texto de grande fôlego, François Dosse distinguiu três modalidades da abordagem biográfica: a idade heroica, a idade modal e, por fim, a idade hermenêutica. Segundo ele, “os três tipos de tratamento da biografia podem combinar-se e aparecer no curso de um mesmo período” (DOSSE, 2009, p. 13).

Para Giovanni Levi, os principais tipos de biografia são: “prosopografia & biografia modal”, “biografia & contexto”, “biografia & hermenêutica” e “biografia & caso extremo”. De acordo com Levi, as biografias de casos extremos “são usadas especificamente para esclarecer o contexto”. Nesse caso, “o contexto não é percebido em sua integridade e exaustividade estáticas, mas por meio de suas margens – do campo social” (LEVI, 2008, p. 176). Um exemplo, nesse sentido, é a biografia de Menocchio, em *O queijo e os vermes*, de Carlo Ginzburg (2006), onde o autor analisa a cultura popular através de um caso extremo.

3 Schmidt (2000a; 2000b; 2009), Borges (2004; 2006), Bourdieu (1996), Dosse (2009), Del Priore (2009), Levi (2008), Loriga (1998; 2011) e Le Goff (1989).

Antes de realizar as disciplinas do curso de Doutorado e de aprofundar o estudo sobre a literatura a respeito do gênero biográfico, pensava que minha proposta de investigação seria a de examinar a história do movimento sindical e do comunismo no Brasil, durante o primeiro período de experiência democrática da República brasileira (1945-1964), tendo como fio condutor a história de vida de Manoel Jover Teles. Os receios e a falta de clareza sobre algumas questões teóricas e metodológicas refletiram-se, assim, na primeira versão do projeto de pesquisa que se intitulou “Das minas para a história: uma análise do movimento sindical e do comunismo no Brasil a partir da biografia e bibliografia de Manoel Jover Teles”. Acreditava que trabalharia com o “personagem” Jover Teles enquadrando-o entre o que Giovanni Levi (2008) chamou de “biografia & contexto” e “caso extremo”. Essa percepção, no entanto, foi alterada à medida que avancei com as leituras realizadas nas disciplinas do curso, bem como durante o levantamento, a leitura e a análise de parte das fontes. Outro fator fundamental, naquele momento, foi questionar-me sobre as especificidades de uma biografia realizada por um historiador, bem como as relações entre biografia e historiografia. Era preciso ter mais clareza sobre quais eram as funções e característica da pesquisa histórica e não perdê-la de vista. Nesse sentido, a leitura da obra *Em busca da Terra da promessa...*, de Benito Schmidt (2004), bem como de outros textos de caráter teórico-metodológico, de autoria desse historiador ou organizados por ele, foram fundamentais para compreender os atributos de uma biografia realizada no campo histórico.

Uma das principais funções da pesquisa histórica, esteja ela no campo da História ou da História da Educação, é fornecer explicações. Explicações aos sujeitos, à sociedade, às instituições diversas, às próprias indagações ou problematizações do pesquisador em relação

ao seu objeto de estudo. O objeto de estudo em uma “biografia científica”⁴ pode variar de acordo com o tipo de história de vida que se pretende realizar.⁵ Como vimos, alvo de esforço de sistematização e classificação de alguns autores, a biografia, a rigor, tem como principal objeto de estudo a própria vida do indivíduo biografado. No entanto, trata-se de um objeto que pode se metamorfosear de acordo com os objetivos do pesquisador e do tipo de biografia elegida. É nesta perspectiva que encontrei respostas quando me perguntei qual o sentido da biografia de Jover Teles. Como observou Vavy Pacheco Borges, em relação à biografia de Gabrielle Brune-Sieler, ao pensar um sujeito, pensa-se nas normas, nas práticas, nas regras da sociedade e da família em que ele estava inserido (BORGES, 2004, p. 301). Assim, “a razão mais evidente para se ler uma biografia é saber sobre uma pessoa, mas também sobre a época, sobre a sociedade em que ela viveu” (BORGES, 2006, p. 215). Percebi, então, que se trabalhasse com a biografia apenas como um “fio condutor”, perderia o foco no indivíduo Jover Teles e correria o risco de me afastar de um método biográfico pautado na articulação de uma história-narrativa a uma história-problema. Foi preciso compreender que “a biografia histórica é antes de tudo história” e que “ela precisa se pautar pelos procedimentos de pesquisa e pela própria narrativa deste campo de conhecimento que se propõe a explicar e/ou compreender o passado” (SCHMIDT, 2011).

Na “adequação entre uma figura singular, por um lado, e um meio e uma época, por outro” (DOSSE, 2009, p. 219), equivoquei-me na

4 “A biografia dita ‘científica’ ou ‘literária’”, conforme apresentou Vavy Pacheco Borges, é aquela “com preferência narrativa e finalidade histórica, que trabalha com documentação numerosa e variada”. (BORGES, 2006, p. 213)

5 Não é nossa intenção tratar como sinônimos os termos biografia e história de vida, assim como biografia e trajetória. Existe ampla literatura sobre essa questão e, abordá-la, exigiria muita digressão e abdicar do escopo desse artigo.

busca de um “modelo” de biografia para a trajetória de Jover Teles. Através de alguns desses percursos, compreendi que não adiantava escolher uma das três categorias propostas por Philippe Lejeune (2005), tampouco optar por um dos paradigmas de Daniel Madelénat (1984), por uma das modalidades de François Dosse (2009) ou de Giovanni Levi (2008). Não se tratava de uma questão de “escolha”. As dificuldades iniciais demonstraram que se tratava da necessidade de uma melhor definição sobre qual seria meu objeto de estudo, respeitando algumas tendências teóricas e metodológicas atualmente admitidas e debatidas na historiografia e na literatura em geral sobre o método biográfico. Além disso, algumas críticas realizadas por Giovanni Levi (2008) sobre as biografias ancoradas no contexto alertaram-me para inevitáveis incongruências. Segundo ele, o contexto é usado para “preencher as lacunas documentais” da biografia, sendo “frequentemente apresentado como algo rígido, coerente” e servindo como “pano de fundo imóvel para explicar a biografia” (LEVI, 2008, p. 176). Percebi que não era esse o meu objetivo. Não gostaria e nem poderia dar conta de uma categoria social ou de um coletivo através de um indivíduo, até por que minhas fontes de pesquisa não me dariam suporte para tal empreendimento. Quanto à abordagem biográfica, foi importante compreender, conforme afirma Levi, que “nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou de interpretação das regras, de negociação” (LEVI, 2008, p. 176). Desse modo, ao examinar a trajetória de vida de Manoel Jover Teles, busquei examinar alguns aspectos dos diferentes contextos políticos e culturais nos quais circulou, estando atento igualmente aos seus campos de oportunidades e a seus espaços de exercício de liberdade.

Outra percepção alterada nos bastidores da pesquisa que resultou na biografia de Manoel diz respeito ao recorte temporal dado à biografia. Hoje, acredito que o recorte temporal de uma pesquisa biográfica deve, no mínimo, estar localizado durante todo o período de vida do indivíduo biografado. Mesmo que o objetivo do pesquisador seja aprofundar algumas questões em determinado momento ou fase de uma história de vida, não se deve desconsiderar o percurso de existência do biografado em sua totalidade. Principalmente por causa da memória, o percurso de uma vida não acontece de forma linear e as informações sobre os eventos de uma determinada etapa da vida do sujeito podem vir a esclarecer outros momentos de sua trajetória, iluminando a biografia e, às vezes, reorientando o percurso da própria pesquisa.

Mesmo reconhecendo que a biografia é um gênero híbrido, a proposta de realização da biografia de Manoel Jover Teles enquadrou-se naquilo que poderíamos chamar de “biografia histórica”. Entende-se por biografia histórica a perspectiva biográfica que busca articular narração e explicação, regulada pelas regras de pesquisa e de produção escrita comuns à área da História.

Conforme esclareceu Le Goff (1989, p. 48),

la biographie historique doit se faire, à un certain degree au moins, récit, narration d'une vie, elle s'articule autour de certains événements individuels ou collectives – une biographie non événementielle n'a pas de sens et comme elle doit être consacrée à un personnage sur lequel on possède suffisamment d'informations, de documents, elle a de bonnes chances d'être dédiée à un homme politique ou ayant des rapports avec la politique.⁶

6 “A biografia histórica deve ser feita, ao menos em certo grau, como uma narração, a narração de uma vida que se articula em alguns eventos individuais ou coletivos – uma biografia sem eventos não faz sentido e como tal deve ser dedicada a um personagem sobre o qual possuímos informações e documentos suficientes; ela tem boas chances de ser aplicada a um político ou a alguém que tenha relações com a política”. (Tradução nossa)

Se a biografia histórica deve ser realizada através de uma articulação entre a narração de uma vida em torno de seus eventos individuais ou coletivos, uma verdadeira biografia nesse sentido “est d’abord la vie d’un individu et la légitimité du genre historique passe par le respect de cet objectif : la présentation et l’explication d’une vie individuelle dans l’histoire” (LE GOFF, 1989, p. 49).⁷ Dessa forma, encontrei um método biográfico que, partindo da história de vida de um indivíduo, aborda questões mais gerais relacionadas à época em que ele viveu, articulando a “história-narrativa” com a “história-problema”.

Biografia, micro-história, arquivos e fontes

Até o momento, apresentei alguns elementos em relação ao primeiro desafio enfrentado por mim, nos bastidores da biografia de Manoel Jover Teles: compreender e/ou encontrar o tipo, o estilo, as especificidades e os principais cuidados da feitura de uma biografia no campo da História. A partir desse momento, apresentarei mais dois desafios. Um deles está relacionado às possíveis relações da biografia histórica com o exercício de microanálise, uma vez que me foi sugerido retirar da tese referências à inspiração que havia assumido em relação à perspectiva da micro-história. O outro, refere-se ao conjunto tão variado de fontes, arquivos e viagens que precisaram ser realizadas para me aproximar dos “fios” e dos “rastros” de Manolo.

Contrariamente ao que me foi sugerido, acredito que a biografia escrita por mim sobre Manoel Jover Teles resultou de uma umbilical inspiração nas leituras que realizei sobre mi-

cro-história e suas relações com o gênero biográfico. Aliás, lembro-me de que não apenas eu pensava assim. Jordi Canal, professor da EHESS de Paris, que foi um dos integrantes da banca de defesa, comentou que “era evidente a influência da abordagem microanalítica” na biografia de Manolo.

A micro-história nasceu de um projeto e um movimento desenvolvidos a partir da década de 1970 por um grupo de historiadores italianos. Reunidos na revista “Quaderni Storici”, Carlo Ginzburg e Giovanni Levi lançaram uma espécie de “reação, como uma tomada de posição frente a um certo estado [de crise] da história social” (REVEL, 1998, p. 16). Tratava-se de um contexto de crise mais geral das “concepções de ciência e dos modelos de um ‘fazer científico’ que não mais davam conta de compreender a complexidade do todo sem o exercício de uma análise mais qualitativa e exaustiva das partes” (SILVEIRA, 2010, p. 3). A rigor, a perspectiva da micro-história e da microanálise, segundo Carlo Ginzburg, implica em reduzir a escala de observação, isto é “transformar num livro aquilo que poderia ter sido uma simples nota de rodapé numa hipotética monografia sobre a reforma protestante no Friul” (2007, p. 264).

Em vários momentos, a biografia escrita sobre Manolo exercitou essa redução de escala. Esse exercício, conforme defendeu Ginzburg (1991, p. 178), “permite em muitos casos uma reconstituição [sic] do vivido impensável em outros tipos de historiografia”, pois permite “indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula”. Assim, ao examinar a trajetória de vida de Jover Teles, busquei explicar alguns aspectos dos diferentes contextos sociais nos quais se inseriu e, de certa forma, que ele ajudou a produzir. Nesse sentido, tornou-se imperativo observar em sua trajetória seus campos de oportunidades e seus espaços de exercício

⁷ Uma verdadeira biografia, nesse sentido, “é aquela na qual, primeiramente, a vida de um indivíduo e a legitimidade do gênero histórico passa por aquilo que diz respeito ao seu objetivo: a apresentação e a explicação de uma vida individual na história”. (Tradução nossa)

de liberdade dentro dos sistemas normativos aos quais se imbricou.

Conforme destacou Henrique Espada Lima, a redução da escala de análise “tem um objetivo principal: lançar luz sobre as dimensões da atividade humana que, em uma análise menos microscópica, permaneceriam na obscuridade”. Essa perspectiva, segundo ele, permite “revelar aspectos do problema pesquisado que seriam inacessíveis de outra forma” (LIMA FILHO, 1993, p. 3). Ao analisar a importância dos estudos biográficos para a micro-história, Lima ponderou:

Entretanto, a biografia no horizonte da ‘microstória’ tem uma peculiaridade da qual não participa, por exemplo, a biografia francesa: enquanto na França o ‘retorno’ da biografia trouxe à luz especialmente trabalhos sobre grandes personagens como Pétain e São Luís, a primeira [italiana] irá voltar-se principalmente para figuras completamente desconhecidas que se tornam objeto e pretexto para biografias que têm como problemas, frequentemente, aspectos que transcendem largamente os horizontes individuais dos seus personagens. Como o moleiro Menocchio, objeto de um estudo biográfico e microhistórico através do qual Ginzburg explorou aspectos da cultura popular e suas relações com a cultura erudita. (LIMA FILHO, 1993, p. 3)

A biografia de Jover Teles, assim como defende a perspectiva micro-histórica, na medida em que partiu e preservou uma questão específica, individual, permitiu fazer questões mais gerais sobre os grupos e a sociedade nos quais ele esteve inserido. Assim, privilegiando como objeto a vida política do indivíduo biografado, analisando “os fios e os rastros” deixados por ele, foi possível explicar detalhes da dissidência comunista brasileira da segunda metade do século XX, bem como lançar luz sobre questões relativas à concepção e aos papéis desempenhados pelas figuras da “traição” e do “traidor”, especialmente na perspectiva da cultura política comunista. A biografia, na dire-

ção da microanálise, “permitiria pensar [...] os próprios limites da liberdade do sujeito individual; de como que, nas lacunas e ambiguidades das regras sociais, os indivíduos manipulam e reinterpretam as normas”, contribuindo “para gerar as mudanças sociais” (LIMA FILHO, 1993, p. 6).

Quando menciono a perspectiva da “microanálise”, refiro-me, conforme Vainfas (2002, p. 111), “à descrição e interpretação de casos minúsculos e periféricos à luz de uma história geral”. Uma análise que relacione o “micro” ao “macro” e vice-versa. Nessa perspectiva, vale lembrar o que salientou Roger Chartier, quando disse que, atualmente,

[...] o objeto da história [...] não são, ou não são mais as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos. (CHARTIER, 1994, p. 102)

Dessa forma, microanálise e biografia histórica se aproximam, na medida em que permitem registrar uma série de fatos significativos que seriam imperceptíveis e que, no entanto, puderam ser interpretados por sua inserção em contextos mais amplos.

Para que a história de Manolo não caísse em algo “relativamente sencillo” (ROJAS, 2000, p. 16), procurarei capturar e produzir uma biografia do personagem a partir de diferentes ângulos, “construindo-os não de uma maneira linear, coerente, estável, mas levando em conta suas hesitações, incertezas, incoerências e transformações” (SCHMIDT, 2000b, p. 199). Essa forma de construção, sem dúvida, foi um dos grandes desafios de sua biografia. De acordo com Schmidt (2004), esse cuidado na forma de construção da narrativa é um dos fatores que distancia essa perspectiva biográfica do modelo tradicional e ou sensacionalista – o que Pierre Bourdieu chamou de “ilu-

são biográfica”. Bourdieu entendeu trajetória como uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (1996, p. 189). Desse modo, alguns conceitos e contribuições críticas desse sociólogo também foram importantes para melhor enxergar o objeto de estudo e desenvolver os objetivos da investigação. A partir das suas ponderações, no conhecido texto “A ilusão biográfica” (BOURDIEU, 1996), buscou-se evitar uma ordenação dos fatos que compusessem uma sequência coerentemente lógica e linear dos acontecimentos da trajetória de Jover Teles.

Portanto, passados três anos de distanciamento da finalização de uma biografia histórica sobre Manolo, compreendo que existem sim algumas aproximações entre a biografia que se produziu e a perspectiva da microanálise. Outra questão que também pode ajudar a explicar a direção nessa perspectiva, além da redução da escala de análise em vários momentos da escrita, está relacionada à quantidade impressionante de documentos a que tive acesso durante a investigação. De modo geral, durante os anos em que pesquisei a vida de Manoel Jover Teles, fui levado a pesquisar em diferentes arquivos e fontes, espalhados em diferentes Estados brasileiros. Aliás, penso que em relação à produção de uma biografia histórica nessa perspectiva, o pesquisador deve buscar ter acesso a uma variedade de fontes documentais e bibliográficas. Escrever sobre uma vida nessa direção, exige disposição para juntar diferentes peças de um complexo quebra-cabeças. Trabalho semelhante ao de um detetive, o biógrafo, historiador ou não, precisa estar atento às redes, espaços, instituições e, também, aos rastros das chamadas “escritas de si” deixadas pelo biografado. É certo que nem sempre o pesquisador terá à sua disposição o *corpus* documental desejado.

No entanto, mesmo nesses casos, o trabalho é árduo pois exigirá, através de literatura e outros casos similares, a (re)construção dos contextos mais significativos da vida que se escreve e analisa.⁸

Fruto de uma pesquisa documental de quatro anos em acervos localizados nos Estados de Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, e de uma pesquisa bibliográfica realizada no Brasil e na França, a biografia de Manoel Jover Teles resultou da análise e do cruzamento de diferentes arquivos e fontes. No Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro e no Arquivo Público do Estado de São Paulo foram pesquisados periódicos e documentos produzidos por órgãos da repressão, especialmente interrogatórios, dossiês, inquéritos policiais, pedidos de busca e apreensão e correspondências. No Rio Grande do Sul, as fontes foram igualmente variadas. Dentre elas, pesquisou-se os discursos e apartes de Manoel Jover Teles quando fora deputado estadual, em 1947, na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, particularmente os pronunciamentos que apresentaram denúncias, críticas e outras informações sobre as minas de carvão de São Jerônimo. Foram utilizadas, ainda, algumas matérias jornalísticas do jornal *Correio do Povo*, com o intuito de contextualizar e cotejar os discursos de Jover Teles com as fontes orais (entrevistas com ex-mineiros contemporâneos ao biografado, familiares e pessoas da comunidade que o conheceram), bem como para tornar mais complexa a análise e a abordagem de seu cotidiano enquanto operário das minas de carvão. Para isso, a pesquisa nos acervos do setor da Memória Parlamentar da Assembleia e do setor de pesquisa do Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa foram imprescindíveis.

Da mesma forma, compôs o quebra-cabeças alguns registros de casas de detenção rela-

⁸ Ver, por exemplo, o belo trabalho de Yonissa Wadi (2009).

tivos à prisão de mineiros, no Arquivo Histórico de Porto Alegre, pois Manoel Jover Teles teria sido preso junto com o pai e irmãos, quando todos trabalhavam como operários nas minas de carvão, bem como um processo da Justiça do Trabalho do Rio Grande do Sul, encontrado no Memorial da Justiça do Trabalho do Estado, no qual Jover Teles figura como parte reclamada pela Cia. de Mineração. No mesmo sentido, outra importante e distinta ação trabalhista pesquisada foi a movida pelo irmão de Jover Teles contra a mesma empresa, encontrada no acervo de processos judiciais do Arquivo Judicial Centralizado de Porto Alegre. Acervos digitais foram igualmente importantes, pois, através de algumas hemerotecas, foi possível ter acesso a sequências mais completas e regulares de jornais vinculados aos partidos políticos nos quais Manolo teve militância, particularmente o PCB e o PC do B. Em Santa Catarina, Estado onde Jover viveu os últimos dez anos de sua vida, ele escreveu poemas e passou a integrar novas redes, onde alcançou destaque: entrou para a Academia Catarinense de Letras e Artes de Santa Catarina – ACLA-SC –, ocupando a cadeira de nº 11, integrou o Grupo de Poetas Livres de Santa Catarina e a Associação dos Cronistas, Poetas e Contistas Catarinenses – ACPC. Essas fontes, basicamente poemas e outros textos de Jover Teles publicados em periódicos locais e/ou arquivados no Grupo de Poetas Livres de Santa Catarina, compuseram um conjunto de documentos da “escrita de si”, de caráter autobiográfico. Nos rastros seletivos da memória, seus poemas deixaram pistas a partir das quais é possível capturar as razões e sentimentos que ele usou para representar ou qualificar sua realidade e seu passado. Razões e sentimentos que, como registrou Sandra Pesavento (2007, p. 10), “expressam os sentidos que os homens, em cada momento de sua história, foram capazes de dar a si próprios e ao mundo”. Através da poesia e de novas relações

estabelecidas em Santa Catarina, Manolo conseguiu lidar com o estigma da traição. Enfim, o que gostaria de salientar é que, não raro, nos bastidores da pesquisa e da escrita sobre a vida de alguém, lidamos com uma variedade considerável de arquivos e fontes. Por serem distintos, tais documentos exigem do pesquisador, além de muita atenção e organização, uma postura rigorosa em relação aos cuidados metodológicos de análise, pois, frequentemente, devido à especificidade e particularidade da fonte e seu contexto de produção, será necessário utilizar diferentes lentes para sua leitura e problematização.

Considerações Finais

David Nasaw, professor de História Americana do Centro de Pós-Graduação da Universidade da cidade de Nova York, em um artigo intitulado “*Historians and biography*”, salientou que existe certa ambivalência entre historiadores quanto ao gênero da biografia. “Enquanto a maioria certamente reconhece a biografia como um modo legítimo e respeitável do discurso histórico”, disse ele, “muitos estão céticos quanto à capacidade da biografia em transmitir um tipo de interpretação analítica sofisticada do passado” (2009, p. 573). Penso que ele infelizmente esteja certo, pois não é difícil encontrar posicionamentos ambivalentes, especialmente daqueles que se intimidam com as demandas da biografia ou que criticam o gênero biográfico, seja por falta de compreensão teórico-metodológica, seja devido às inseguranças que os impedem de ver na escrita biográfica uma oportunidade para, como disse François Dosse, “avaliar o caráter ambivalente da epistemologia” (2009, p. 18) da própria História. Eu poderia citar como rápido exemplo as críticas de Sérgio da Costa Franco publicadas em *Zero Hora*, na ocasião do lançamento da biografia de João Goulart escrita por Jorge Ferreira (2011). Em seu texto, Franco

conclui dizendo: “é valiosa a biografia produzida por Jorge Ferreira, mas apesar de sua extensão, ainda fica nos devendo muita coisa” (2012, s.p.). Por trás da avaliação pejorativa da ausência, também há, entre outras coisas, a ambivalência citada por David Nasaw (2009). Ou seja, por um lado, a biografia é “valiosa”, por outro, “fica devendo muita coisa”.

Gostaria de chamar a atenção para esse aspecto nessas considerações finais. Talvez, este seja outro importante desafio a considerar nos bastidores de uma pesquisa biográfica: estar ciente dos limites existentes à prática da biografia, pois ela sempre terá como resultado um trabalho inacabado. Como disse François Dosse, “o biógrafo sabe que jamais concluirá sua obra, não importa o número de fontes que consiga exumar” (2009, p. 14). Ou, nas palavras de Paul Ricoeur, “escrever a vida é uma outra história. Uma história inacabada” (apud DOSSE, 2009, p. 11). E por que esta consciência? Na objetividade da vida de alguém, os caminhos

vão se desdobrando de forma dinâmica, com uma lógica e uma coerência que é dada pelo próprio sujeito que, ao viver, se constitui e constitui sua história. Ao pesquisador, entretanto, é posto o desafio de decifrar essa lógica, de dissecar essa trajetória, de seccionar os movimentos articulados e simultâneos em recortes inanimados de vida narrada e descrita. Se a vida é um arranjo múltiplo e multidimensional, complexo como um tecido, a pesquisa sobre uma vida é um exercício de desaceleração que se efetiva em escolhas e eleições que o pesquisador é obrigado a fazer. Cada fio que se toma corresponde a uma dimensão, cada linha narrativa dá conta de abordar pouco mais do que um aspecto da multiplicidade que é a vida do sujeito. Nesse sentido, sempre há de faltar (à vida recontada) a parcela de vitalidade que a vida vivida contém. Mas essa é uma condição inevitável ao pesquisador. Esse é um dos limites que se impõem ao pesquisador e ao biógrafo.

Referências

BORGES, Vavy Pacheco. Desafios da memória e da biografia: Gabrielle Brune-Sieler, uma vida (1874-1940). In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004. p. 283-308.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bessanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 203-233.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996. p. 183-192.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

MADÉLÉNAT, Daniel. **La biographie**. Paris: PUF, 1984.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi**, v. 10, n. 19, p. 7-16, jul./dez. 2009.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERREIRA, Jorge. **João Goulart**: uma biografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FRANCO, Sérgio da Costa. Biografia de João Goulart. **Zero Hora**, 28 de agosto de 2012, s.p.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução de Antônio Narino. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro,

falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia. das Letras, 2006. [1ª edição 1976].

LE GOFF, Jacques. Comment écrire une biographie historique aujourd'hui? **Le Débat**, n. 54, p. 48-53, mars./avril. 1989.

LEJEUNE, Philippe. **Signes de vie: le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 2005.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2008. p. 167-182.

LIMA FILHO, Henrique Espada R. Biografia e Microstória: o uso da biografia na historiografia italiana contemporânea. **Cadernos**, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA, Belém, v. 12, n. 1/2, p. 1-11, jan./dez., 1993.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques. (Org.). **Jogos de escalas**. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 225-250.

LORIGA, Sabina. **O pequeno X**. Da biografia à história. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NASAW, David. Historians and biography. **American Historical Review**, v. 114, n. 3, p. 573-578, June 2009. Disponível em: <<http://ahr.oxfordjournals.org/content/114/3/573.full.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra J.; LANGUE, Frédérique. **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 23-42.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: _____. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998. p. 15-38.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. La biografia como género historiográfico: algunas reflexiones sobre sus

posibilidades actuales. In: SCHMIDT, Benito. (Org.). **O biográfico**: perspectivas interdisciplinares. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000. p. 9-48.

SCHMIDT, Benito. (Org.). **O biográfico**: perspectivas interdisciplinares. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000b.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia: um género de fronteira entre a história e a literatura. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira. (Orgs.). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas, SP: Unicamp; IFCH, 2000a. p. 191-202.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografias históricas: o que há de novo? In: SEBRIAN, Raphael Nunes Nicoletti; FERREIRA, Ricardo Alexandre; ANHEZINI, Karina; PIRES, Ariel José. (Orgs.). **Leituras do passado**. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 73-82.

SCHMIDT, Benito Bisso. Relações perigosas: história e biografia. Registro de palestra proferida no **"Encontros Transdisciplinares (I). (AUTO)BIOGRAFIA(S)"**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sala Pantheon do IFCH/UFRGS – Campus do Vale, 6 de junho de 2011.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Em busca da terra da promessa**: a história de dois líderes socialistas. Porto Alegre: Palmarinca, 2004.

SILVEIRA, Éder da Silva. Estudo de caso e micro-história: distanciamentos, características e aproximações. **Revista História em Reflexão**, Dourados, UFGD, v. 4, n. 8, p. 1-10, jul./dez. 2010.

SILVEIRA, Éder da Silva. **Por que ele?** Educação, traição e dissidência comunista na trajetória de Manoel Jover Teles, o "Manolo". São Paulo: Paco Editorial, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história**: micro-história. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2002.

WADI, Yonissa Marmitt. **A história de Pierina**. Subjetividade, crime e loucura. Uberlândia, EDUFU, 2009.

Recebido em: 26.09.2016

Aprovado em: 25.11.2016

Éder da Silva Silveira é professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc. Grupo de pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos; mestre e pós-doutor em Educação pela PUC-RS.

Av. Independência, 2293, Bairro: Universitário, CEP: 96815-900, Santa Cruz do Sul – RS/ Brasil, Bloco 5 – Sala 506 (Departamento de História e Geografia).
e-mail: eders@unisc.br.

ESCRIBIR, LEER Y CONVERSAR ENTRE DOCENTES EN TORNO DE RELATOS DE EXPERIENCIA

■ DANIEL HUGO SUÁREZ

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

RESUMEN

En este texto pretendo poner en debate las potencialidades metodológicas y políticas de la documentación narrativa de experiencias como una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, que promueve la participación de los educadores en procesos de indagación, desarrollo profesional y acción en el campo educativo, y que tiende a democratizar las relaciones de saber y de poder que lo atraviesan y constituyen. Para eso, en un primer apartado, presento los criterios teóricos y metodológicos que informan a la documentación narrativa como una modalidad particular de investigación-formación-acción que se inscribe en el campo pedagógico y que dialogan con diversas tradiciones de investigación social y educativa. En un segundo apartado, enumero y describo los diferentes, sucesivos y recursivos “momentos” del trayecto de investigación-formación-acción docente centrado en la elaboración participativa de relatos de experiencia pedagógica, con el fin de mostrar cómo aquellos recaudos metodológicos se actualizan en el dispositivo de trabajo, movilizan activas prácticas de escritura, lectura, comentario y conversación entre pares y promueven nuevas formas de conciencia profesional.

Palabras clave: Documentación narrativa. Investigación-formación-acción. Relatos de experiencia. Campo pedagógico. Participación

ABSTRACT

WRITING, READING AND CONVERSATION AMONG TEACHERS ABOUT NARRATIVES OF EXPERIENCE

This text intends to put in discussion the methodological and political potentialities of the narrative documentation of experiences as a modality of pedagogical work among teachers, which promotes the participation of the educators in their inquiry processes, professional development and action in the educational field, and that tends to democratize the relation of knowledge and power in which it goes through. For that, in the first moment I present the theoretical

and the methodological background that show the narrative documentation as a particular modality of an action research enrolled in the pedagogical field which dialogues with different traditions of social and educational researches. In the second moment, I list and describe the different, successive and recursive “moments” of the action research path of teachers focused on the participatory development of the narratives of pedagogical experience, in order to show how those methodological requirements are updated in the work device, mobilize active practices of writing, reading, commenting and conversation in pairs and promote new ways of professional conscience.

Keywords: Narrative documentation. Action research. Narratives of experience. Pedagogical field. Participation.

RESUMO

ESCREVER, LER E CONVERSAR ENTRE DOCENTES SOBRE OS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Neste texto, pretendo colocar em debate as potencialidades metodológicas e políticas da documentação narrativa de experiência, como uma modalidade de trabalho pedagógico entre os docentes, que promove a participação dos educadores, em processos de indagação, desenvolvimento profissional e ação, no campo educativo, e que tende a democratizar as relações de saber e de poder que atravessa e constitui. Para isso, em um primeiro instante, apresento os critérios teóricos e metodológicos, que informam a documentação narrativa, como uma modalidade particular de investigação-formação-ação inscrita no campo pedagógico, e que dialogam com diversas tradições de investigação social e educativa. No segundo momento, enumero e descrevo os diferentes, sucessivos e recursivos “momentos” do trajeto da investigação-formação-ação docente centrado na elaboração participativa de relatos de experiência pedagógica, com o objetivo de mostrar como aqueles requisitos metodológicos atualizam-se no dispositivo de trabalho, mobilizam práticas ativas de escrita, leitura, comentário e conversação, entre pares, e promovem novas formas de consciência profissional.

Palavras-chave: Documentação narrativa. Investigação-formação-ação. Relatos de experiência. Campo pedagógico. Participação.

La experiencia también puede ser asequible a los demás mediante el relato *post facto*, un proceso de elaboración secundaria en el sentido freudiano que la convierte en una narrativa dotada de significación. Cuando esas reconstrucciones y relatos de la experiencia se comparten, suelen transformarse en la materia de identidades grupales (JAY, 2009, p. 20)

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, participación docente y campo pedagógico

En este texto pretendo poner en debate las potencialidades metodológicas de la documentación narrativa de experiencias como una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, que promueve la participación de los educadores en procesos de indagación, desarrollo profesional y acción en el campo educativo, y que tiende a tornar más horizontales las relaciones de saber y de poder que lo atraviesan y constituyen (SUÁREZ, 2015a). Esta estrategia de investigación-formación-acción docente organiza y regula una serie de prácticas narrativas y autobiográficas para que los participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica docente, y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación pública y cambio. De esta forma, la documentación narrativa se afilia a una tradición y un movimiento pedagógico que se orientan hacia la transformación democrática de la escuela, y que se inclina a generar y sostener espacios de trabajo coparticipado y en red en los campos de la investigación educativa y la formación docente (SUÁREZ, 2015b; SUÁREZ y ARGNANI, 2011). En particular, le interesa activar la memoria pedagógica de la escuela y “profundizar narrativamente” el discurso público acerca de la educación mediante la producción, publicación y circulación de relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes.

Mi intención es mostrar parte de lo que hemos aprendido en más de quince años de “experimentación metodológica y política” (MARTÍNEZ BOOM y PEÑA RODRÍGUEZ, 2009) mediante una sucesión de proyectos y experiencias de documentación narrativa junto con diversos actores del campo pedagógico. Como grupo de investigación y de extensión universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, hemos trabajado junto a gobiernos educativos, administraciones escolares y ministerios de educación, trabajo y desarrollo social, a nivel nacional, provincial y municipal; sindicatos y organizaciones docentes; instituciones superiores de formación docente y otras universidades nacionales y latinoamericanas; redes pedagógicas y colectivos docentes internacionales, nacionales y regionales; movimientos pedagógicos y organizaciones sociales de distintos países de América Latina. Y lo hicimos a distintas escalas territoriales, con diferente cantidad de participantes, en geografías diversas, en muchos niveles del sistema educacional y en otras organizaciones del campo pedagógico, e involucrando la participación de muchos y diferentes actores de ese campo: docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo; directores y supervisores escolares; equipos técnicos y profesionales; directores de nivel educativo o de diversas instancias de ministerios y secretarías de educación; sindicalistas docentes y militantes sociales; educadores populares y alfabetizadores de organizaciones sociales y comunitarias (SUÁREZ, 2016).

A través de esa experiencia intensa, productiva y colectiva, la documentación narrativa ha ganado legitimidad como una modalidad de investigación-formación-acción docente que se inscribe, desarrolla y valida en el campo pedagógico, y que se orienta a visibilizar, poner en tensión y profundizar los

modos de decir y hacer en el mundo escolar. Forma parte de la expansión del “espacio biográfico” hacia el territorio de la educación y la pedagogía (SUÁREZ, 2014). Su propósito de conocimiento es re-elaborar de manera participativa saberes pedagógicos públicos a partir de los saberes de experiencia que los docentes construyen cuando ejercen su oficio de educar y cuando habitan, hacen y nombran sus mundos (CONTRERAS Y PEREZ DE LARA, 2010; ALLIAUD y SUÁREZ, 2011). Sus objetivos de formación se dirigen a la organización de “comunidades de atención mutua” (CONNELLY Y CLANDININ, 1995) que propicien relaciones de horizontalidad entre los participantes y la transmisión recíproca de los “saberes de oficio” mediante la escritura, la lectura, el comentario y la conversación sobre relatos de experiencia.

Para alcanzar estas metas, el itinerario de trabajo de esta forma particular de documentación pedagógica dispone y moviliza un conjunto de recaudos metodológicos para que los participantes indaguen momentos significativos de sus trayectorias de formación y vidas profesionales; pongan en reflexión, tensión y debate las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos laborales y profesionales; y puedan reconstruirlas, problematizarlas y transformarlas mediante la documentación narrativa de las experiencias vividas en las escuelas y reflexionadas en comunidades de prácticas (SUÁREZ, 2007). De esa forma, incorporados a colectivos de investigación-formación, que adoptan la modalidad de “talleres”, los participantes se tornan “docentes narradores/as” de sus propias experiencias pedagógicas y se comprometen en procesos cooperativos de escritura y re-escritura, de lectura entre pares y de conversación informada en torno de sucesivas versiones de relatos. A través de estos momentos claves del dispositivo metodológico, y con la coordina-

ción de otros docentes narradores más experimentados o investigadores universitarios, los participantes llevan adelante la investigación narrativa y la documentación pedagógica de sus propios mundos escolares y se comprometen en procesos de auto y co-formación entre pares (SUÁREZ, 2012).

En el transcurso del trabajo colectivo y cooperativo, los docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y tematizan las maneras en que otorgan sentido y dotan de significaciones a sus mundos profesionales y laborales. Cuando los docentes narradores relatan y re-escriben los sucesos y eventos de las escuelas en los que participaron, hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscándoles palabras y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad. De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva -es decir, se constituyen en sujetos de enunciación, recepción, interlocución e interpretación-, y sus discursos y saberes se vuelven plausibles de críticas, evaluaciones, comentarios y nuevas lecturas e interpretaciones: las propias, pero también las de otros docentes, otros investigadores y otros actores del campo pedagógico. Al carácter formativo propio de la escritura y la lectura solitarias del propio relato, se suma la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores y de los investigadores. Finalmente, cuando ese colectivo de docentes dispone públicamente los relatos de experiencia pedagógica elaborados en su marco y los hacen circular en diversos circuitos de recepción especializados, los docentes narradores se tornan autores de textos y documentos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate educativo del campo pedagógico. Por eso, desde el punto de vista de esta estrategia de investigación-formación-acción, documentar la propia experiencia no es solamente escribir relatos, y tampoco escribirlos solos.

Investigación-formación-acción pedagógica en diálogo con la investigación social cualitativa

Los criterios teóricos y metodológicos que informan a la documentación narrativa de experiencias son propios, específicos al campo pedagógico y a la “investigación de la experiencia educativa” (CONTRERAS Y PÉREZ DE LARA, 2010): pretenden organizar el desarrollo de la investigación-formación-acción de los docentes con arreglo a las reglas de juego que rigen en el territorio de la práctica situada y de la indagación pedagógica. Pero no obstante esta especificidad, los recaudos metodológicos para el trabajo pedagógico entre pares se inspiran y dialogan con algunas tradiciones de investigación social cualitativa que favorecen su despliegue. A través de estos criterios, esta estrategia también participa de los debates del campo de las ciencias de la educación y la investigación educativa. Estas tradiciones de investigación en conversación con la documentación narrativa son la etnografía de la educación, la investigación (auto)biográfica y narrativa, la investigación-acción-participativa, la investigación docente participativa, los talleres de educadores y, fundamentalmente, los talleres de investigación de la práctica docente.

Sin embargo, lo que venimos haciendo entre docentes narradores e investigadores universitarios en torno de la reconstrucción narrativa de la práctica difícilmente pueda encuadrarse en sentido estricto en alguna de estas formas de investigar la educación. Toma aportes de ellas, pero los dispone y reelabora en función sus estrategias de trabajo, que son, como enfatice, fundamentalmente pedagógicas. De la etnografía de la educación (ROCKWELL, 2009) hace suyos el imperativo de “documentar los aspectos no documentados de la vida cotidiana de las escuelas y la necesidad de dotar de “densidad” a sus producciones textuales. Sin

embargo, los relatos de experiencia pedagógica de los docentes no se construyen como reportes etnográficos, ni como “descripciones densas”. Tienen otras reglas de composición y persiguen fines diferentes a los antropológicos. Y más allá de que pueden resultar de interés para los antropólogos de la educación como “fuentes primarias, sus destinatarios directos y sus lectores imaginados son otros docentes y otros actores del campo pedagógico.

De la investigación (auto)biográfica y narrativa (BOLÍVAR, 2002), considera sus contribuciones metodológicas relacionadas con la reconstrucción autobiográfica de las trayectorias profesionales de los docentes (BULLOUGH, 2000) y con las potencialidades de la narrativa para dar cuenta, documentar y problematizar de la propia experiencia vivida. No obstante, los relatos de experiencia que elaboran y re-elaboran los docentes narradores en el taller de documentación se configuran en torno de la experiencia escolar (o pedagógica) y no sobre la biografía profesional de los docentes. Contienen elementos autobiográficos pero no son, en sentido estricto, autobiografías o historias de vida. Los relatos hablan de la experiencia pedagógica en las que participaron los docentes narradores y del mundo escolar e histórico que ellos habitan y cuentan. Para eso sin dudas incorporan elementos autobiográficos, pero lo hacen en la medida que contribuyen a configurar la “intriga pedagógica” del relato.

De la investigación-acción-participativa y de la investigación-acción docente (ANDERSON y KERR, 2007), recupera la importancia epistemológica, metodológica, política y ética otorgada a los procesos participativos de producción de conocimientos y a la conversación horizontal entre los investigadores académicos y los sujetos participantes para acordar los términos de los procesos de producción conjunta. Asimismo, presta atención a sus criterios de validación como estrategia de pro-

ducción de conocimientos. Y de los talleres de investigación cualitativa y participante de la práctica docente hereda muchas cosas, sobre todo la “metodología de taller”, esto es, una particular forma de organización, disposición y gestión de los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos de la investigación social para la “realización de la participación en el marco de aproximaciones dialógicas de investigación” (BATALLÁN, 2007). Y también ha aprendido el convencimiento en las potencialidades de la empatía productiva en el trabajo colaborativo y participativo entre investigadores-coordinadores de taller y los docentes investigadores narrativos de la práctica.

Pero también se diferencia de esos talleres en una serie de cuestiones. Quizá la más importante sea que en la documentación narrativa no se pretende iniciar e incorporar a los docentes en prácticas de investigación social cualitativa de la práctica docente. Lo que se propone es convidar a los docentes a que narren sus historias pedagógicas, a que cuenten sus experiencias escolares, a que hagan lo que suelen hacer: contar relatos pedagógicos, pero dentro de ciertas reglas de juego y bajo determinadas condiciones organizacionales y metodológicas en cuya definición están también invitados a participar. De hecho, los docentes narradores se involucran cada vez más en la generación y el sostenimiento de las condiciones políticas, organizacionales, institucionales y pedagógicas que hacen posible y habilitan procesos de documentación narrativa. Esta es también otra diferencia.

El trayecto de la documentación narrativa: momentos de la investigación-formación-acción docente

Como anticipé, en el transcurso de los últimos quince años hemos realizado muchas expe-

riencias de documentación narrativa en terreno, y cada una de ellas ha sido particular, única, realizada junto con diferentes actores del campo pedagógico, a diferentes escalas y con la participación de diferentes docentes narradores. Una de las potencialidades metodológicas de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es, justamente, la capacidad y plasticidad de su dispositivo de trabajo para adaptarse a contextos diversos y a las distintas circunstancias políticas, institucionales y pedagógicas que los caracterizan y sitúan.

Pero más allá de la forma particular que esta modalidad de indagación-formación-acción docente haya tomado en cada caso, es posible delimitar una serie sucesiva y recursiva de “momentos metodológicos” que permite una descripción más pormenorizada del trayecto de trabajo pedagógico que traza la documentación narrativa y una comprensión más profunda acerca de cómo los docentes narradores participan activamente en cada una de las instancias. Esos momentos sucesivos y recursivos son: a) la generación de condiciones políticas, institucionales y pedagógicas adecuadas para la investigación-formación-acción docente participativa; b) la identificación y la selección de experiencias a documentar; c) la escritura y re-escritura de distintas versiones del relato de experiencia; d) la lectura, los comentarios y la conversación en torno de las sucesivas versiones de los relatos, es decir, la “edición pedagógica”; e) la publicación de los relatos; y f) la circulación de los documentos narrativos en circuitos de recepción especializados. A continuación los describiré de manera sintética, así como presentaré algunos ejemplos que permitan tornar visible la participación de los docentes narradores y otros actores del campo pedagógico en cada momento del trayecto. Por este camino espero poder mostrar cómo se involucran en proce-

sos de reelaboración del saber construido en la experiencia pedagógica.

Generación de condiciones políticas, institucionales y pedagógicas

Esta estrategia de trabajo pedagógico entre pares supone una ruptura con las modalidades convencionales e instituidas de trabajo docente y un corte en el flujo rutinario de las actividades escolares. Implica inventar tiempos y espacios y disponer arreglos normativos y micropolíticos que garanticen oportunidades de investigación, formación y trabajo colaborativo entre docentes y entre éstos e investigadores académicos, que la mayoría de las veces no están dados y que cuesta conseguir. Por eso, generar y sostener condiciones políticas y habilitaciones institucionales para que los educadores puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa resulta una condición de posibilidad para el despliegue del dispositivo. La documentación narrativa de experiencias se inscribe y desarrolla en el campo pedagógico, y en éste no se dispone con facilidad de tiempos, espacios y recursos normativos y administrativos para la investigación pedagógica de los actores escolares y la formación entre pares.

De hecho, los proyectos efectivamente desplegados en territorio lograron llevarse a la práctica porque cada uno fue amparado en una serie de acuerdos de trabajo que sostuvieron la iniciativa hasta su consecución. Cuando esos arreglos políticos e institucionales no se logran, difícilmente pueda desarrollarse un proceso de documentación narrativa. Sirve para ilustrar esta exigencia las dificultades que encontraron muchos proyectos para implementarse o ganar continuidad. Por ejemplo, el proyecto de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el nivel inicial de-

sarrollado en conjunto con la Dirección del nivel en tres regiones educativas la Provincia de Buenos Aires, solo pudo seguir profundizándose y ampliándose en una sola de las regiones educativas (La Matanza), en tanto que allí se lograron acuerdos con la Jefatura Regional de Educación y un grupo de supervisoras escolares comprometidas con la investigación-formación-acción docente. La consecuencia de esa negociación fue que la administración escolar regional incluyó a la documentación narrativa como una línea de trabajo posible de supervisores, directivos y docentes de todos los niveles escolares en el plan político educativo local. En las otras dos regiones educativas (Pilar y San Martín), en cambio, una vez concluido el proyecto provincial, se discontinuó el trabajo, entre otras cosas, porque las jefaturas regionales de educación no les dieron su apoyo, no se contó con habilitaciones institucionales para la participación de los docentes y tampoco hubo actores escolares que la demandarán.

Para lograr que las condiciones de producción de la documentación narrativa se sostengan, el dispositivo metodológico prevé desde el principio y a lo largo del proceso el trabajo en cooperación de investigadores, docentes y referentes institucionales y de administraciones educativas (autoridades y equipos técnicos de ministerios de educación, supervisores escolares, directores de escuelas). Y eso requiere la definición de momentos específicos de intercambio para alcanzar acuerdos y establecer reglas de juego que hagan posible el trayecto de investigación-formación-acción participativo. Esta instancia del dispositivo incluye la “invitación” de los docentes a integrarse al trabajo y requiere la explicitación clara de los compromisos a asumir y de los recaudos, garantías y certificaciones dispuestos institucionalmente para que la participación sea posible. La incorporación al colectivo de docentes narradores

y al proceso de documentación narrativa es necesariamente voluntaria, a contramano de las habituales “convocatorias” oficiales obligatorias, y su participación requiere ser también negociada a lo largo de todo el trayecto.

Identificación y selección de la experiencia a documentar

La identificación y la selección de las experiencias a documentar pueden considerarse el momento inicial del trayecto de documentación en sentido estricto, aunque las operaciones intelectuales que están involucradas con su des-envolvimiento se encuentren también en otros momentos del trabajo. Las tareas destinadas a definir qué experiencias se van a documentar es estratégica en al menos dos sentidos. En uno, porque suponen la negociación de las expectativas y perspectivas de investigación, de formación y de intervención pedagógica de diversos sectores y actores. En otro, porque esos acuerdos respecto de qué documentar incidirán en la formulación preliminar de las coordenadas del trabajo pedagógico entre pares que regularán las prácticas de narrativas y de indagación cualitativa de los docentes durante el trayecto.

Por estos motivos, la determinación de los criterios de identificación y selección puede pensarse como el punto de intersección entre los objetivos más generales de la política pedagógica que ampara a la documentación narrativa y los objetivos más específicos que perseguirán los procesos en territorio. Este esfuerzo por tornar inteligibles y conciliar diversos intereses y sus lenguajes resulta determinante a la hora de convocar a los docentes para que participen en la iniciativa. En el proyecto destinado a documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la educación infantil en tres regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires que ya mencioné,

por ejemplo, la Dirección Provincial de Educación Inicial predefinió su interés por construir relatos de experiencias de “alfabetización inicial” y de “socialización en las normas de convivencia”. No obstante, ya en territorio, los procesos locales de documentación narrativa desplegados por las coordinadoras y las docentes narradoras se orientaron hacia otras temáticas que resultaron de su interés. Si bien solo la mitad del corpus de relatos contaba historias pedagógicas sobre las cuestiones preseleccionadas a nivel provincial, las otras narraciones documentadas colaboraron a enriquecer la gama de problemas a incorporar a la agenda político educativa de ese nivel educativo.

Además de ser definitorias en los primeros momentos del itinerario, las tareas de indagación narrativa vinculadas con la identificación y la selección también pueden y suelen estar presentes a lo largo de todo el recorrido. Por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de interpretación y comentario de las sucesivas versiones de los relatos puede redireccionar la mirada y el interés del docente narrador hacia otras experiencias pedagógicas vividas. Por otro, porque una vez seleccionada la experiencia a documentar, resulta necesario un persistente trabajo de identificación de diversos aspectos de la experiencia (escenarios, contextos, personajes, voces) a configurar en la intriga narrativa del relato. Finalmente, porque se espera que las prácticas de indagación narrativa y autobiográfica de los docentes participantes tienda a reconfigurar y tornar más críticas sus propias modalidades de comprensión y juicio pedagógicos y las formas en que narran los acontecimientos del mundo escolar.

La identificación y la selección implican un conjunto de operaciones intelectuales relativamente complejas. En primera instancia, a través de estrategias de taller, se disponen un conjunto de ejercicios para que los docen-

tes evoquen experiencias pedagógicas vividas, así como para que releven huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas. Se espera que los docentes puedan indagar en la memoria personal, en la de otros docentes e “informantes clave”, en la memoria institucional de la escuela u organización que la albergó, y alcancen a ensayar y bosquejar una primera reconstrucción de la experiencia en cuestión. Posteriormente, se les solicita que cuenten oralmente esa experiencia reconstruida a otros colegas del grupo. El hecho de “contarla a otros” le permite a cada docente participante construir un primer borrador de la trama narrativa del relato y, al mismo tiempo, producir una primera objetivación de la experiencia reconstruida. Las preguntas y comentarios de los colegas y del coordinador colaboran asimismo a cuestionar esta primera versión y a provocar la indagación de aspectos poco atendidos, desdibujados o controversiales de la historia.

Luego de estos primeros ensayos, los docentes realizan unas primeras de prácticas de escritura dirigidas a lograr una mayor objetivación de la experiencia, aunque todavía no resulten de ellas relatos de experiencia. La lectura de los pares y del coordinador del proceso de estos primeros textos facilita una nueva ronda de reflexiones e intercambios, que se tornan más fundamentados. Asimismo, esas interpretaciones informan los ulteriores comentarios, interrogantes, observaciones, que se les devuelven al docente que los escribió y que inician una ronda de conversaciones en torno de los bocetos. Como puede apreciarse, las operaciones de investigación narrativa y (auto)biográfica que dispone el dispositivo implican la colaboración reflexiva del colectivo a través de una serie de “técnicas de recolección de datos”: notas de campo, entrevistas abiertas, conversaciones con informantes clave, diarios profesionales, fotografías, videos.

Escritura y re-escritura de relatos de experiencia

El itinerario de la documentación narrativa prevé un segundo momento de trabajo específicamente orientado a la escritura y re-escritura de diferentes y sucesivas versiones de los relatos de experiencia por parte de los docentes, hasta llegar a una “versión publicable” del texto, es decir, hasta que el relato de experiencia en cuestión soporte el conjunto de criterios definidos por el colectivo de pares para la publicación de los textos producidos en el taller. En este momento decisivo los docentes llevan adelante una serie de producciones textuales muy específicas, que tienen como insumos centrales a los relatos orales y los primeros textos producidos en el momento de identificación y selección, pero que también toman en cuenta a los relatos, comentarios y descripciones ofrecidos por entrevistados, otros registros documentales de la experiencia (proyectos y planificaciones, registros de observaciones, reportes de evaluaciones, diarios profesionales, videos, fotos) y, por supuesto, los recuerdos activados, reflexionados y re-creados al escribir y re-escribir.

Cada re-escritura es una ocasión para que cada docente profundice la indagación de la experiencia mediante conversaciones y entrevistas en profundidad, trabajo de archivo y sistematización de materiales documentales, nuevos análisis e interpretaciones del material relevado y re-interpretaciones de las situaciones vividas y las acciones realizadas. Cada versión del relato o nuevo relato es una oportunidad para “pasar en limpio” la experiencia, para volver a pensarla, para volver a interrogarla, para volver a nombrarla, pero con otras palabras, sentidos y preguntas. Ésta es la instancia del itinerario en la que se “fija” textualmente, aunque siempre de manera provisoria, a la experiencia, y en la que ésta adquiere un

grado de objetivación que permite volver a reconstruirla y cuestionarla una y otra vez y con mayor distanciamiento. Al mismo tiempo, es el momento en el que los docentes narradores dotan de densidad pedagógica a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos sucesos, acciones y contenidos de la experiencia, hasta entonces dispersos y fragmentarios.

A partir de la progresiva configuración de la trama, los docentes narradores incorporan al texto sus propias descripciones e interpretaciones de los hechos narrados, y los tensionan con los puntos de vista de otros participantes de la experiencia. El relato de experiencia va ganando verosimilitud y complejidad a medida que su narrador lo va escribiendo y re-escribiendo a lo largo del proceso de documentación. De manera simultánea, el docente que lo escribe y re-escribe va construyendo mediante su indagación formas de conciencia discursiva de las que no disponía antes. Formación docente, investigación pedagógica del mundo escolar y prácticas narrativas se articulan hasta confundirse en el mismo proceso de documentación.

El recorrido de trabajo sobre las distintas versiones del relato supone, además, el ejercicio de otras prácticas de escritura complementarias, no necesariamente narrativas, que colaboran a tornar aún más reflexivo el proceso y a generar un corpus significativo de documentos y fuentes para cada re-escritura. Además de los relatos de experiencia pedagógica, el momento de la escritura y re-escritura contempla la producción de notas de campo, relatos de experiencias de escritura, estampas, ensayos y notas autobiográficas, índices, esquemas, bocetos, crónicas, cronologías, que acompañan e informan la producción narrativa de los docentes.

Casi todas las estrategias que se despliegan en este momento tienden a convertir el decir y el conversar en escribir y, más precisamente,

en escribir relatos de experiencia. Comienzan casi siempre con una provocación para que los docentes destraben la escritura y comiencen a narrar en primera persona. Por las condiciones de producción de textos vigentes en el aparato escolar, las prácticas de escritura de los docentes suelen ser descomprometidas y despersonalizadas, mientras que las reglas de enunciación que propicia la documentación narrativa pretenden que los docentes sean a la vez los protagonistas y los narradores de la historia. Por eso, uno de los primeros ejercicios que se plantea tiene que ver con la escritura de un relato autobiográfico a partir del cual los docentes puedan contar por escrito cosas que usualmente cuentan hablando y conversando. Los ejercicios de taller iniciales están dirigidos a que cada docente defina un “plan de escritura”. Las ejercitaciones pretenden orientar una serie de decisiones relativas al título y el contenido del relato, mientras que otras más avanzadas pretenden regular las elaboraciones narrativas relativas a los tiempos *en* el relato y a la posición del docente como narrador de experiencias pedagógicas que vivió. Al mismo tiempo, otras sugerencias metodológicas del dispositivo promueven la escritura de una cronología y luego de una crónica de la experiencia; y otras, más sistemáticas y complejas, proponen la construcción de un índice y de un boceto o bosquejo del relato de la experiencia en cuestión.

Lectura, comentarios y conversación en torno de relatos de experiencia

Las prácticas de lectura, comentarios y conversación en torno de los relatos de experiencia que llevan adelante los docentes durante el trayecto de investigación-formación-acción están íntimamente imbricadas con los ritmos, dinámica y lógica de las prácticas de escritu-

ra de las sucesivas versiones de los textos. No obstante, manifiestan una clara especificidad metodológica y observan una serie de recaudos operativos particulares. En una primera enumeración de las tareas de “edición pedagógica” podemos señalar a las que siguen:

- las lecturas y re-lecturas propias, de otros docentes narradores y del coordinador-investigador del proceso de las versiones parciales y finales de los relatos de experiencia y de otros textos complementarios producidos por los participantes;
- la reflexión, la interrogación y la interpretación, individuales y colectivas, del “mundo del relato”, esto es, de los contenidos (aspectos, cuestionamientos e interpretaciones) de la experiencia pedagógica narrada;
- la conversación y deliberación pedagógica entre pares, en un ámbito grupal y regulado por estrategias de taller, en torno de esa experiencias y de los saberes pedagógicos reconstruidos mediante los relatos;
- la elaboración y comunicación a los docentes narradores de preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, que estén informados en esas lecturas, reflexiones, interpretaciones, conversaciones y deliberaciones sobre los relatos de experiencias en cuestión; y
- la evaluación de la comunicabilidad del texto y de la recepción del relato pedagógico, y la toma de decisiones respecto de las oportunidades para su publicación y circulación en circuitos especializados.

Es a través de esta serie de prácticas que los docentes narradores inscriben sus relatos en un circuito de lecturas entre pares, reciben comentarios sobre su texto y entregan comen-

tarios sobre los textos de otros, con la finalidad de colaborar en las tareas de la documentación pedagógica y a tornar más densos los relatos que surgen de ellas. Por eso, las actividades desplegadas durante la “edición pedagógica” son decisivas en el proceso de formación e indagación participativa que regula el dispositivo. Pero estas tareas son estratégicas no sólo porque contribuyen a que la producción narrativa de los docentes se torne más voluminosa y se publique, sino porque también están dirigidas a colaborar reflexivamente en el proceso de investigación narrativa y autobiográfica de los docentes protagonistas de las experiencias a documentar, y a ayudar a volver más sutiles e informadas sus interpretaciones y descripciones del mundo escolar.

Este momento del itinerario de trabajo es altamente recursivo y extendido en el tiempo, y a su vez está comprometido con las dimensiones colectivas puestas en juego por el dispositivo. Las actividades de lectura interesada, los comentarios cruzados y la conversación entre pares que se activan durante su desarrollo, convierten los objetos de pensamiento, fijados provisoriamente por la escritura y la re-escritura de los relatos, en objetos de reflexión grupal, de interrogación y cuestionamiento colectivos y de problematización conjunta de las experiencias narradas. La soledad de la escritura y la re-escritura de los relatos se ven así quebradas por la lectura y los comentarios de otros (los pares y el coordinador del proceso), y la intriga pedagógica configurada por el docente narrador en el relato comienza a reconfigurarse en un juego de lecturas y deliberaciones compartidas y de re-escrituras sucesivas, que van constituyendo a esa comunidad de atención mutua en una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos especializados.

A continuación presento un fragmento de la reconstrucción de una secuencia de edición pedagógica llevada a cabo en un taller de do-

cumentación narrativa desarrollado en la localidad de Rosario de la Frontera de la Provincia de Salta, y que está referida al proceso de escritura y re-escritura llevado a cabo por la docente Mariela S. La edición de ese relato se hizo en el marco de un colectivo de docentes de una red de escuelas del Noroeste argentino y estuvo coordinada en territorio por Susana C. con el asesoramiento de un equipo de investigación y coordinación universitario.

Mariela aceptó la invitación a escribir sobre alguna experiencia pedagógica que le hizo Susana y, luego de un intercambio personal con ella, su orientación metodológica, varias conversaciones con colegas, la lectura atenta de los materiales pedagógicos que le acercó y la realización de varios ejercicios de escritura preliminares, escribió una primera versión de su escrito:

¡...Y valió la pena!

El salón de actos del Colegio de Jesús en Salta, estaba repleto. Estudiantes, profesores, maestros y padres de toda la provincia se acomodaban como podían en los pasillos y las puertas... ya no había sillas desocupadas. A mi lado, Cecilia Bazán me miró nerviosa, con una sonrisa congelada, quería disimular, ¡pobre! ¡Las dos temblábamos! Zulma Céliz, la otra autora del proyecto presentado en la XIII Feria de Ciencia y Tecnología estaba ausente, había partido hacia nuestra ciudad de Rosario, con gran pesar, convocada para un trabajo.

“¿Cómo fue que llegamos hasta acá?”, me pregunté... Las imágenes pasaban rápidas por mi cabeza. En Zulma, mi alumna del 2º año del Profesorado de Física, nació la inquietud que nos llevó a investigar sobre la contaminación del río Rosario, Cecilia se unió al equipo. Queríamos demostrar que nuestro río estaba contaminado con bacterias muy peligrosas... Después, conseguimos un laboratorio en Salta para analizar el agua, vendimos bonos contribución para recaudar cada centavo, nos enterramos hasta el tobillo en el agua y el barro para recolectar las muestras, caminamos con la nariz arrugada en

medio del basural, escribimos y discutimos, y volvimos a escribir... Y así llegó la exposición en la escuela Edgar Leal, con el stand armado con mucho esfuerzo y ayuda de familiares y amigos; luego la alegría de “pasar” a la instancia provincial. Las tres agotadoras jornadas en Salta, en las que el jurado preguntó, revisó y evaluó, una y otra vez...

Ahí estábamos: las caras de los estudiantes y docentes eran una mezcla de nervios, ansiedad y hasta angustia. Unos lloraban de emoción, o reían eufóricos, otros lloraban de frustración. ¿Se habrían preguntado ellos, tal como lo hice yo, si valió la pena tanto esfuerzo? Porque en esos momentos pensaba, ¡cuánto trabajo! ¡Cuántas complicaciones! ¿Valió la pena?... Me llegó la respuesta desde el micrófono de la locutora, que ya anunciaba: ...” Y el 1º premio de la categoría Ciencias Naturales, Nivel H, es para...” (Para quieeeén?! ¡¡Diga de una vez!!) “¡Cuando el río suena, microorganismos lleva!!... del Instituto de Educación Superior N°6024 de Rosario de la Frontera”. ¿Qué? Nos miramos con Cecilia, medio sin comprender, no podíamos respirar... Como en sueños caminamos por el pasillo, la ministra Altube nos entregó algo en las manos, la gente nos felicitaba al pasar; “son las del río” decían unos, “son las de Rosario de la Frontera” decían otros... Claro, claro que valió la pena, pensé con lágrimas en los ojos.

Con esta versión del relato, Mariela se integró al taller de documentación narrativa que coordinó Susana y en el que ya venían participando otros docentes narradores. Antes de dar a leer su texto, Mariela escuchó lecturas y leyó versiones preliminares de relatos de experiencia escritos por colegas, escuchó comentarios a esos textos y se animó a pensar ella misma algunas sugerencias, observó cómo los docentes narradores tomaban notas, contestaban interpretaciones, contrastaban puntos de vista, entraban en conversación con colegas a través de sus textos, se recomendaban lecturas pedagógicas para informar la elaboración de los relatos. Después de eso fue animada por Susana a leer su versión 1 del relato. Lo leyó

en voz alta y recibió varios comentarios orales por parte de la coordinadora y de algunos docentes narradores. Las observaciones de estos docentes estuvieron dirigidas a sugerirle que completara información para poder comprender mejor de que se trataba la experiencia y para redimensionarla. La coordinadora le sugirió que ampliara “un poco más los datos acerca del contenido de la experiencia” y que describiera más el “desánimo” que algunos colegas le provocaron. Frente a esta observación, Mariela manifestó no querer mencionar esto en su texto para “no complicar el escenario institucional contando estas cuestiones”. No obstante, durante toda la conversación ella también tomó notas de campo e intercambió puntos de vista, hizo aclaraciones a preguntas y marcó su texto con sus propios comentarios.

Después de eso, algunos de los docentes participantes se llevaron copias del primer relato de Mariela, lo leyeron y le hicieron llegar sus comentarios, preguntas y sugerencias de re-escritura por escrito y con marcas en la versión original. Susana también hizo comentarios de este tipo, y además le facilitó todo este material textual y describió la secuencia de trabajo realizada al equipo de investigadores-coordinadores que no participaba de manera directa en el taller. Luego de analizarlos, este equipo se integró indirectamente en el proceso de edición haciéndole llegar el siguiente comentario a la coordinadora local del proceso:

El relato de Mariela está muy bien contado, las expresiones son graciosas, las descripciones son interesantes.

Nos despertó muchas preguntas y deseos de conocer mucho más de la experiencia que ganó el premio, que del premio mismo.

Y aquí está la cuestión: sería muy bueno que puedan expandir el por qué se decidieron a desarrollar esta experiencia, quiénes y de qué nivel educativos eran estas docentes y estu-

diantes, el qué hicieron y el para qué de esta historia. Si no, la experiencia queda oculta o atrapada en el mero hecho de ganar el premio, sin poder ser contada. De una primera lectura se desprende que todo el trabajo “valió la pena” porque recibieron un premio. ¿Y por qué esta experiencia valió pedagógicamente? Esto sería lo rico que falta contar.

Aparece en este relato otra cuestión bien interesante y que se podría trabajar: la autorización de la profesión. Tan necesaria es que a veces oculta los resultados pedagógicos, o quedan opacados por lo otro.

Al respecto, algunas preguntas que podrían ayudar a abrir el texto: ¿Por qué fue tan importante salir premiadas? ¿Por qué ganar un premio hace que una experiencia pedagógica valga la pena?

Como puede apreciarse las observaciones del equipo de coordinación también estaban orientadas a completar información para darle más claridad al relato, pero además avanzaron en sugerir la reflexión individual y colectiva acerca del juego de valoraciones presente en el texto, sobre todo en lo que tiene que ver con el sentido pedagógico de la experiencia para sus protagonistas y narradora y la problematización de las posiciones asumidas. A partir de estos comentarios, Susana siguió animando el proceso de edición y acercándole sugerencias y observaciones sobre su relato a Mariela, quién ya se había dispuesto a la re-escritura a partir de la lectura de los comentarios que les hicieron llegar sus colegas y coordinadora de proceso. De esta manera escribió la segunda versión de su relato de experiencia:

Memorias de una profesora en Feria de Ciencias. Y valió la pena!

El salón de actos del Colegio de Jesús en Salta, estaba repleto. Estudiantes, profesores, maestros y padres de toda la provincia se acomodaban como podían en los pasillos y las puertas... ya no había sillas desocupadas. A mi lado, mi alumna Cecilia Bazán, me miró nerviosa, con

una sonrisa congelada, quería disimular, ¡pobre! ¡Las dos temblábamos! Zulma Céliz, la otra autora del proyecto presentado en la XIII Feria de Ciencia y Tecnología estaba ausente, había partido hacia nuestra ciudad de Rosario, con gran pesar, convocada para un trabajo.

“¿Cómo fue que llegamos hasta acá?”, me pregunté... Las imágenes pasaban rápidas por mi cabeza. En Zulma, mi alumna del 2º año del Profesorado de Física, nació la inquietud que nos llevó a investigar sobre la contaminación del río Rosario, Cecilia se unió al equipo.

Queríamos demostrar que nuestro río estaba contaminado con bacterias muy peligrosas. Nuestro trabajo cumpliría una función social, un servicio a la comunidad; se sabría por qué y en qué medida estaba contaminado el río Rosario, se sabría del peligro que encerraban las actividades recreativas en sus aguas, así como el uso para el riego de huertas. Por mi parte, como docente me había impuesto un desafío: llevar la investigación a la escuela y demostrar que era posible poner el Instituto Terciario al servicio de la comunidad. Así, conseguimos un laboratorio en Salta para analizar el agua, golpeamos muchas puertas solicitando ayuda y a pesar de que pocos se hicieron eco de nuestro pedido, aprendimos que en la vida, cuando se quiere algo con muchas ganas... se puede lograr. No todos nos dieron la espalda y gracias a ellos salimos adelante; vendimos bonos contribución para recaudar cada centavo y poder solventar los gastos del proyecto, nos enterramos hasta el tobillo en el agua y el barro para recolectar las muestras, caminamos con la nariz arrugada en medio del basural, escribimos y discutimos, y volvimos a escribir... Y así llegó la exposición en la escuela Edgar Leal, con el stand armado con mucho esfuerzo y ayuda de familiares y amigos, luego la alegría de “pasar” a la instancia provincial... Las tres agotadoras jornadas en Salta, en las que el jurado preguntó, revisó y evaluó, una y otra vez...

Ahí estábamos, las caras de los estudiantes y docentes eran una mezcla de nervios, ansiedad y hasta angustia, unos lloraban de emoción, o reían eufóricos, otros lloraban de frustración. ¿Se habrían preguntado ellos, tal como lo había hecho yo, si valió la pena tanto esfuerzo? Por-

que en esos momentos pensaba, ¡cuánto trabajo! ¡cuántas complicaciones! ¿Valió la pena?... me llegó la respuesta desde el micrófono de la locutora, que ya anunciaba: “... Y el 1º premio de la categoría Ciencias Naturales, Nivel H, es para...” (¡¿Para quieeeeé?! ¡Diga de una vez!) “¡Cuando el río suena microorganismos lleva!” del Instituto de Educación Superior N° 6024 de Rosario de la Frontera!”. ¿Qué? Nos miramos con Cecilia medio sin comprender, no podíamos respirar... Como en sueños caminamos por el pasillo, la ministra Altube nos entregó algo en las manos, la gente nos felicitaba al pasar; “son las del río” decían unos, “son las de Rosario de la Frontera” decían otros... Claro, claro que valió la pena, pensé con lágrimas en los ojos. Atrás quedaron las voces de aquellos que desestimaron nuestra labor, de los que nos dijeron que no nos ilusionáramos con la obtención de mención alguna porque en la capital habría cientos de trabajos más novedosos... Mientras regresábamos a nuestro pueblo pensaba en lo que significaba esta experiencia para las alumnas (mis chiquillas); en el incentivo que brindaría a mis colegas, desencantados con esta profesión que a veces es un tanto ingrata (sólo a veces).

En el balance de la experiencia, quedó un saldo positivo que va más allá de un premio. Lo que compartimos y aprendimos científica y humanamente, nos enriqueció como personas, y a mí particularmente como profesional; ahora sé que como experiencia pedagógica, la investigación dentro del aula, hace vivenciar a nuestros alumnos lo que siente un científico cuando se frustra o regocija con su trabajo. Yo recordé por qué elegí ser profesora de biología, y cuánto amo lo que hago: guiar de la mano a “mis chicos” para conocer y valorar juntos la naturaleza. Sí, ya sé que eso de la vocación pasó de moda, pero comprendí que si me tomé tantas molestias en este proyecto, era justamente por esa antigüedad: la vocación por mi tarea docente; y lo bueno, lo mejor de todo es que esto recién empieza!”

En esta nueva versión aparecen remarcadas con negritas las modificaciones y ampliaciones introducidas por la docente narradora. Recuperémoslas de manera muy sintética. En primer lugar, entra al relato un “título concep-

tual” que enfatiza la propia participación en la experiencia por parte de la docente narradora. Luego, a partir de la inclusión de párrafos enteros, se expande el relato y la narradora aporta información más precisa sobre la experiencia pedagógica en cuestión, que permite conocer los puntos de vista y la puesta en valor pedagógicos de sus protagonistas y vislumbrar los conflictos de poder que provocó localmente e incidían en su autocensura. Asimismo, estos fragmentos textuales añadidos repercuten en la configuración de la trama narrativa del relato y, a través de ello, se modifica el juego de valoraciones puestas en juego por la docente narradora, tornando más denso el relato y más detallada la experiencia narrada.

Veamos ahora, también sumariamente, cuáles fueron las decisiones de escritura de Mariela que apuntó Susana: expandió información sobre la experiencia y multiplicó sus contenidos, censuró por omisión en la expansión del relato, sostuvo la estructura del relato y de los hechos narrados, el tono y el estilo del relato, modificó la estructura argumental de la trama, algunos de los contenidos (asunto, cuestionamientos e interpretaciones) del relato y la valoración pedagógica de la experiencia, al punto que se podría decir que se trata de una experiencia “distinta” de la narrada en la primera versión.

Todos estos elementos, cambios e interpretaciones del proceso de escritura y re-escritura de Mariela fueron puestos en consideración y deliberación del colectivo por parte de la coordinadora del proceso local de documentación. En torno de esa secuencia de edición, Susana elaboró un caso de estudio, reunió materiales y diversos documentos para su análisis y lo presentó al colectivo de docentes narradores del taller. Una de las cuestiones que ocuparon las conversaciones fue el análisis del proceso de indagación y formación desarrollado por la docente narradora y la discusión en

torno de las diferentes interpretaciones puestas en juego. Otra fue considerar cómo las sucesivas transformaciones del texto estuvieron apoyadas en decisiones de re-escritura que supusieron a su vez reflexiones individuales y colectivas entre pares. Como complemento de estos ejercicios reflexivos, Susana también sugirió nuevas prácticas de escritura a la docente narradora, pero ahora referidas a la experiencia de indagar y documentar el propio mundo escolar mediante relatos de experiencia pedagógica. El resultado de esas escrituras reflexivas fue un nuevo relato de experiencia de Mariela que se integró a un nuevo circuito de lecturas, comentarios y conversaciones del colectivo. A partir de todos estos materiales e intercambios, el colectivo de docentes y la coordinadora tomaron decisiones respecto de la comunicabilidad del relato y sobre la pertinencia de su disposición pública, y lo remitieron a la coordinación de la red pedagógica para su publicación.

Publicación y circulación de los relatos de experiencia

Más allá de que se tornen un momento específico hacia el final del trayecto de investigación-formación-acción docente, los problemas políticos, metodológicos y técnicos de la publicación de los relatos de experiencias están presentes a lo largo de todo el itinerario de trabajo. Una vez seleccionadas las experiencias a documentar, durante los procesos de escritura y re-escritura y, sobre todo, en la edición pedagógica, se propician debates e intercambios sobre los “criterios de publicabilidad” de los relatos. Estas instancias colectivas de toma de decisiones se focalizan casi siempre sobre qué relatos de experiencia publicar, y sobre cómo y mediante qué formatos y soportes tornarlos disponibles. De esta forma, las cuestiones relativas a la publicación y la circulación de los

relatos de experiencias se actualizan a cada paso del trayecto, y convocan a la participación cada vez más activa de los docentes como “editores” de su propia producción narrativa. No obstante, en el transcurrir del dispositivo se distingue con nitidez un momento específico dirigido a debatir y decidir colectivamente las estrategias, soportes y modalidades de publicación. Ya sea a través de ejercicios reflexivos, debates y conversaciones promovidos por la edición pedagógica de los relatos, o mediante la conformación de “comités editoriales” *ad hoc*, se recorta del conjunto una serie de operaciones que permiten identificarlas como una instancia de trabajo diferenciada. Hacia el final del recorrido, los debates y la toma de decisiones sobre la publicación se vuelven una conversación acerca de cómo intervenir a través de los relatos de experiencia en el debate público y especializado sobre la educación.

La publicación y la circulación de los documentos narrativos constituyen la culminación del proceso regulado por el dispositivo y, al mismo tiempo, resulta en un acontecimiento político-pedagógico importante. Toda la movilización y organización de tiempos, espacios y recursos desplegados se condensan en el acto de tornar público uno de sus resultados más concretos. La publicación de historias escolares relatadas por docentes constituye una instancia estratégica del itinerario justamente porque es el momento en que los docentes narradores se convierten en *autores* de documentos pedagógicos y, a través de ellos, sus saberes y experiencias alcanzan el mayor grado de objetividad y extrañamiento posibles.

El momento de la circulación de los documentos narrativos está articulado con las actividades de publicación y con la tentativa de intervenir en el espacio público y en el debate especializado sobre la educación, a través de relatos de experiencia producidos en redes

de colaboración pedagógica. De hecho, la difusión de los relatos de experiencia a través de diferentes medios, soportes y estrategias y en diferentes circuitos de recepción, multiplica el acontecimiento político de la publicación, lo especifica en determinados ámbitos de deliberación pedagógica y lo complementa con su disputa por legitimarse como una forma de saber válida. Sin embargo, las estrategias de intervención a diferentes niveles y con diferentes actores educativos que establece la circulación de los documentos narrativos son de una índole bastante diferente a las anteriores, ya que implican la movilización de esfuerzos, recursos e inventiva de los colectivos de docentes autores hacia otros circuitos de producción de discursos y prácticas pedagógicas.

Por eso, puede describirse como una instancia de trabajo pedagógico entre pares diferenciada que, en términos genéricos, tiende a responder reflexiva, operativa y políticamente a la pregunta sobre qué hacer con los relatos cuando ya están publicados. Su sentido se cifra justamente en promover revisiones efectivas y perdurables en las dinámicas y relaciones de trabajo pedagógico de las escuelas, en las modalidades de organización curricular e investigativa de las instituciones de formación docente y en otros ámbitos del campo educativo en los que el saber pedagógico se crea, se legitima y circula. En última instancia, será la capacidad de los colectivos de docentes narradores de hacer circular su producción intelectual lo que termine validando el dispositivo de trabajo pedagógico entre docentes en el campo pedagógico. Después de todo, esta estrategia de indagación-formación-acción no trata tan sólo de comprender mejor el mundo escolar, sino también aspira a transformarlo a través nuevos discursos y formas de pensamiento pedagógico.

Referencias

- ANDERSON, Gary L. y KERR, Kathrin. El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En: SVERDLICK, I. (Comp.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007. p. 47-70.
- ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BATALLÁN, Graciela. **Docentes de infancia**: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 40-65, 2002. Ciudad de México. Disponible en: <http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf>. Acceso el: 13 jun. 2005.
- BULLOUGH, Robert. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: BIDDLE, B.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. (Eds.). **La enseñanza y los profesores I**. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós, 2000. p. 99-16.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, J. et al. (Orgs.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-60.
- CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. En: CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 21-86.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio; RAMOS MORALES, Juan Mario. (Coords.). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Sección Temática. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** (RMIE), México, CMIE, n. 62, v. XIX, p. 683-694, jul./sept. 2014.
- JAY, Martin. **Cantos de experiencia**. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogía profana**: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto; PEÑA RODRÍGUEZ, F. (Comp.). **Instancias y estancias de la pedagogía**: la pedagogía en movimiento. Bogotá: Universidad San Buenaventura, 2009.
- ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- SUÁREZ, Daniel H. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En: BRAGANÇA, Inés Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto; FERREIRA, Marcia Santos. (Orgs.). **Perpectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 99-114.
- SUÁREZ, Daniel H. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto)biografías e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015a. p. 63-86.
- SUÁREZ, Daniel H. Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En: SUÁREZ, D. H.; HILLERT, F.; OUVIÑA, H.; RIGAL, L. **Pedagogías críticas**. Experiencias alternativas en América Latina. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015b. p. 15-54.
- SUÁREZ, Daniel H. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, CMIE, n. 62, v. XIX, p. 763-786. jul./sep. 2014.
- SUÁREZ, Daniel H. Récits, autobiographies et formation en Argentine. La documentation narrative des expériences pédagogiques en tant que stratégie de recherche-formation-action pour enseignants. En: GONZALEZ-MONTEAGUDO, J. (Coord.). **Les histoires de vie en Amérique Latine Hispanophone**: entre formation, memoire historique et témoignage. Paris: L'Harmattan, 2014. p. 217-250.

SUÁREZ, Daniel H. Narrativas, autobiografías y formación en Argentina: investigación, formación y acción entre docentes. En: SOUZA, E. C y SOUZA, I. F. (Org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 57-94. (Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, 3).

SUÁREZ, Daniel H. Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: SVERDLICK,

I. (Comp.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007. p. 71-110.

SUÁREZ, Daniel H.; ARGNANI, Agustina. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56. 2011.

Recebido em: 30.07.2016

Aprovado em: 18.10.2016

Daniel Hugo Suárez Doctor en Filosofía y Letras (Área: Ciencias de la Educación) por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Profesor del Programa de Doctorado y de la Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (FFyL-UBA). Director del Proyecto de Investigación “La conformación del campo pedagógico. Disputas y sentidos en torno de las desigualdades y diferencias en educación”, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). E-mail: dhsuarez@filo.uba.ar

Universidade de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras
Puán 480, 1420 CABA, Argentina

ESCRITAS DE SI NA WEB: QUESTÕES PARA O SUPORTE DIGITAL

■ ROBSON FONSECA SIMÕES

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

Este artigo, um mergulho na minha tese de doutoramento, tem a vocação de poder problematizar as escritas autobiográficas postadas nas redes sociais escolares do Orkut, trazendo à baila a questão do tempo de duração das narrativas nos suportes digitais. Naquele espaço da web, os navegadores, tripulantes de uma produção histórica do tempo presente, postam as suas histórias escolares do mesmo modo que outras fontes historiográficas apresentam vivas as vozes que clamam por visibilidade nos territórios da História da Educação. Será que os suportes modernos são criados mais para a difusão do que para a conservação, endossando a questão da efemeridade das escritas do universo virtual? Será que os ex-alunos escritores estão conscientes disso? Poder avaliar a documentação, descartar o desnecessário, criar condições de sobrevivência para esses documentos, pode ser um caminho para se poder pensar essa temática. Valho-me dos estudiosos Eco (2010), Mignot (2006), Castillo Gómez (2005), Vidal (2000), e Meneses (2009) para nos ajudar a refletir que as novas tecnologias digitais também têm a sua importância no quesito espaço e guarda de documentos, mesmo com os seus estatutos contraditórios e ambíguos.

Palavras-chave: Redes Sociais do Orkut. Memórias escolares. História da Educação.

ABSTRACT

WRITTEN FOR YOU ON THE WEB: ISSUES FOR DIGITAL MEDIA

This article, a dip in my doctoral thesis, has the vocation to be able to discuss the autobiographical writings posted on social educational networks Orkut, bringing up the question of the length of narrative in digital media. At web space, navigators, crew members of a historical production of this time, post their school stories the same way as other historiographical sources present alive the voices calling for visibility in the territories of History of Education. Is the modern media created more for the diffusion than for conservation, endorsing the issue of the ephemeris of the writings of the virtual universe?

Are the writers former students aware of it? To assess the documentation, discard the unnecessary, and to create living conditions for these documents can be a way to be able to think about this subject. I turn to Eco (2010), Mignot (2006), Castillo Gómez (2005), Vidal (2000), and Meneses (2009) to help us reflect that new digital technologies also have their importance in the issue space and storage of documents, even with its contradictory and ambiguous statutes.

Keywords: Social Networks of Orkut. School memories. History of Education.

RESUMEN **ESCRITO PARA USTED EN LA WEB: TEMAS PARA MEDIOS DIGITALES**

En este artículo, un buceo en mi tesis doctoral, tiene la vocación de problematizar los escritos autobiográficos publicados en redes sociales escolares de Orkut, trayendo a la discusión la cuestión de la duración de la narrativa en medios digitales. En el espacio web, los navegadores, los miembros de la tripulación de una producción histórica de este tiempo, publican sus historias escolares del mismo modo que otras fuentes historiográficas presentan vivas las voces que claman por visibilidad en los territorios de la História da Educação. Será que los soportes modernos son creados más para la difusión que para la conservación, endossando la cuestión de la efemeridad de las escritas del universo virtual? Será que los ex-alumnos escritores están concientes de eso? Poder evaluar la documentación, descartar lo innecesario, crear condiciones de supervivencia para esos documentos, puede ser un camino para poder pensar esa temática. Me valgo de los estudiosos Eco (2010), Mignot (2006), Castillo Gómez (2005), Vidal (2000) y Meneses (2009) para ayudarnos a reflexionar que las nuevas tecnologías digitales también tienen su importancia en la guarda de documentos, aún con sus estatutos contradictorios y ambiguos.

Palabras clave: Las redes sociales Orkut. Recuerdos de la escuela. Historia de la Educación.

Se vc estudou no internato São Bento do Alto da Boa Vista no Rio de Janeiro de 1964 a 1970, por favor, entre em contato para que possamos relembrar dos velhos tempos! ¹

Quem se lembra do Frei Cássio de 65 a 71? Quem lembra da Radio Baiuca? Quem comeu frita no bar do Zé? Quem jogou futebol de tampinha? ²

¹ Escrita retirada do Fórum *Alunos do Internato* da comunidade do Colégio de São Bento do Rio de Janeiro; postada pelo usuário Maurício, em 14/08/2005.

² Escrita retirada do Fórum *Que ano?* da comunidade do Colégio de São Bento do Rio de Janeiro; postada pelo usuário João R., em 28/08/2005.

Memórias escolares nas redes sociais virtuais: considerações iniciais

As epígrafes deste texto nos remetem às escritas memorialísticas dos usuários nas comunidades escolares das redes sociais virtuais, mais especificamente do Orkut, o que pode abrir portas para refletirmos sobre o universo da web e os seus diálogos com a História da Educação. No esforço em se poder ampliar esse debate, nos territórios das Ciências Humanas, é possível também entender que o tempo das tecnologias digitais revolucionou os olhares e as atenções dos sujeitos na história da leitura/escrita; assim, faz-se necessária uma discussão que também leve em conta as lacunas existentes nos suportes digitais.

Quando se adentra e se defronta com os depoimentos saudosistas, nostálgicos, dos usuários nas comunidades escolares da internet, as novas redes sociais virtuais, percebe-se, nos textos escritos, um tom melancólico dos tempos vividos, as experiências inesquecíveis narradas pelos ex-alunos e as várias histórias contadas do tempo da escola. O conjunto dessas escritas digitais pode oferecer pistas do período passado e permite-nos encontrar descrições variadas sobre a vida cotidiana escolar, as representações de uma época, que podem ser vistas no sentido de Bloch (2001, p. 48) quando afirma: “[...] a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca, pode e deve informar-nos sobre ele”. Assim, talvez possa oferecer inspiração para se procurar entender os possíveis sentidos apreendidos com essas escritas na web, e os que ainda não foram revelados através dos relatos, memórias, histórias, enfim, palavras registradas pelos sujeitos, direcionando, portanto, os holofotes para iluminar novas problemáticas nas escritas de si.

O tempo das tecnologias digitais revolucionou os olhares e as atenções dos sujeitos na história da escrita/leitura; assim, é possível também entender que novas emoções se tornaram presentes junto à tela do computador, ressignificando as funções e as relações do usuário com os textos na internet; impulsionando-o a postar as suas histórias escolares, pois, relatando nessa rede social, possivelmente, o sujeito pode reduzir a sua solidão na interatividade dos cliques virtuais. Nessa acepção, se quiser, o navegador poderá se lançar à navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites (CHARTIER, 2003) e concentrar a sua sensibilidade na próxima jornada virtual.

Ao investirmos nas escritas digitais com olhares investigativos, tentaremos contemplar os mais diversos caminhos de pesquisas, sobretudo no âmbito das Ciências Humanas, em particular, as da informação, da comunicação e da linguagem. A História da Educação também entra em cena nessa discussão, propondo tornar mais visíveis os caminhos da construção da memória ou das memórias que nos constituem como sujeitos históricos. Nessa acepção, Tfouni (1995) destaca a lenda de Gilgamesh, um dos mais antigos documentos escritos. Diz-se que Gilgamesh, o rei de Uruk, só conseguiu apaziguar sua busca incessante pela imortalidade quando gravou numa pedra toda a sua história, ou seja, quando escreveu os mistérios que viu e as coisas secretas conhecidas. Portanto, é possível interpretar a lenda de Gilgamesh como uma metáfora: a escrita simbolizando a imortalidade, porque garante a permanência no tempo daquele que escreve.

Mas quem são os guardiões das memórias dos sujeitos? Recorro a Thomson (1997) para tentar responder a essa questão, porque este historiador ratifica a necessidade de ficar atento às várias naturezas de memórias, que

se acumulam ao longo do tempo, e à pluralidade de versões sobre o passado, fornecidas por diferentes locutores/suportes: fábulas, lendas, músicas, artefatos, escritas, imprensa, mídia, enfim, é possível pensar em tipologias diversas que mantêm vivas as histórias e os significados históricos, oferecendo, portanto, repertórios variados de fontes aos investigadores para o estudo dessas memórias, de geração em geração.

Pesquisadores brasileiros e estrangeiros vêm se debruçando sobre esses discursos digitais, a partir de várias leituras, investigando o seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular. Uma ampliação, em termos históricos, dos trabalhos com a memória é proposta por Lejeune (2008), ao considerar que, atualmente, graças à tecnologia, as escritas e testemunhos de si se apresentam em novas formas na internet. É possível observar, assim, que as escrituras do eu nos diários, correspondências e blogs, vêm se destacando como fontes de investigação. Este gênero possibilita um ângulo privilegiado para a percepção dos microfundamentos sociais presentes nas escritas de si. Talvez, a reflexão de Lispector (1980, p. 86) – “[...] cada palavra é uma idéia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento” – possa instigar a produzir os sentidos das escritas digitais dos ex-alunos das comunidades escolares do Orkut.

A memória escrita nessa rede social permite buscar traços de como foram representadas as vivências dos momentos da vida cotidiana escolar. Alguns costumes escolares estão distantes dos regulamentos oficiais das instituições de ensino; nesse sentido, as escritas memorialísticas da comunidade do Orkut cumprem o seu papel, abrindo uma via de acesso ao terreno das memórias autobiográficas, desvelando histórias escolares encenadas

no passado e presentificadas nessa rede social virtual.

Rego (2003, p. 204) comenta sobre a narrativa de vida: “ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói com ela o sentido da história que enuncia”. Com poesia, Britto anuncia em versos, a sua escrita autobiográfica: “Devia ter amado mais, ter chorado mais, ter visto o sol nascer, devia ter arriscado mais [...] ter feito o que eu queria fazer [...] cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração.[...]”.³ Por sua vez, ao analisar a escrita memorialística, Lacerda nos instiga a pensar:

essa escrita pode assumir outras denominações, como romances pessoais, diários intimistas, crônicas memoriais e romances autobiográficos, embora todas elas sejam sobreposições da trilogia clássica ou mais conhecidas: diário – memória – autobiografia. O que diferencia basicamente essas formas literárias de outras são as marcas da escritura do eu e os modos de inscrição de si mesmo, que resultam num pacto denominado por Philippe Lejeune de pacto autobiográfico. (LACERDA, 2003, p. 38)

O mundo das novas tecnologias otimizou novos espaços de comunicação, de sociabilidade, de informação (LÉVY, 1999), o que determinou também, conseqüentemente, a criação de novos espaços com as memórias dos diaristas. Nos diários on-line, as pessoas também escrevem as suas experiências da vida cotidiana, reclamações, poemas, pensamentos, e, muitas vezes, permitem que outros usuários possam também contribuir com reflexões.

Para alimentar o debate sobre essas questões das escritas autorreferenciais na internet, Lejeune (2008) investigou sobre a prática de escrita do eu na tela do computador. Assim, trazer para o debate o universo das escritas digitais dos usuários, nas comunidades do Orkut, constituiu-se uma possibilidade. Por que os usuários escrevem nessas redes sociais

³ BRITTO, Sérgio. *Epitáfio*. Disponível em: <<http://www.musica.uol.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2010.

virtuais? É possível pensar que, em frente à tela do computador, os usuários encurtam distâncias de um tempo escolar; diminuindo as saudades, as lembranças escolares se multiplicam, anunciando uma nova prática de escrita, insinuando-se por novos “refúgios do eu” (MIGNOT; CUNHA; BASTOS, 2000)

Chartier (2003, p. 126) destaca: “Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras: universalidade e interatividade”. Nesse sentido, pode-se supor uma nova caracterização do autor diante do advento do hipertexto eletrônico:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, essa liberdade do autor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 2003, p. 236)

Com o incremento dessas tecnologias da informação, abre-se um leque de possibilidades para se refletir sobre as técnicas utilizadas pelos usuários da rede, ao criarem os seus espaços de interlocução, como declara Lévy (1999, p. 86): “os dispositivos informativos penetram e se entrecruzam no mais íntimo do sujeito”. Temos assim, a transição das escritas do eu, com seus segredos e intimidades, que antes eram reservados às páginas de um diário confidencial, para o espaço virtual, percorrendo o mundo nas páginas da web; nessa passagem

do antigo diário de um eu reservado e misterioso, às confissões públicas, no diário virtual, os sujeitos põem em xeque o secreto, propondo uma interlocução, sem eleger necessariamente um destinatário para as suas escritas; ao invés de desenvolver escritas no silêncio e na solidão do espaço privado,⁴ observam-se as escritas de fora,⁵ visando à captação dos olhares alheios, tornando, portanto, visíveis e públicas, as suas histórias da vida escolar. O sujeito, como é sinalizado por Bakhtin (1999, p. 169): “que narra a sua vida insinua-se nela, de modo imediato, através dos outros, através dos narradores”.

No que diz respeito à metodologia, a primeira etapa do trabalho foi a de constituir um corpus documental, no período de dezembro de 2009 a dezembro de 2010, acompanhando e gravando arquivos com os scraps⁶ dos usuários⁷ das comunidades do Orkut de dez escolas⁸ no Rio de Janeiro, observando as escritas memorialísticas dos sujeitos relacionadas às suas histórias escolares. Em seguida, iniciaram-se os contatos com dez moderadores,⁹ para que eu pudesse ter acesso às comunidades, enviando-lhes uma carta¹⁰ para a aproximação;

4 O diário pessoal escrito no quarto, em surdina, por exemplo.

5 Os diários pessoais que são tornados públicos, pela exposição na rede.

6 Trata-se de uma palavra da língua inglesa cujo significado pode ser recados, postagens que são encontradas nas redes sociais virtuais.

7 Optei em abreviar os sobrenomes dos sujeitos e esfumar as imagens gravadas nos arquivos, para preservar a identidade dos mesmos.

8 Públicas, particulares e confessionais: Colégio Pedro II/Engenho Novo/RJ, Colégio Santo Inácio/RJ, Colégio Sion/RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Instituto Superior de Educação/RJ, Colégio Estadual Amaro Cavalcante/RJ, Colégio Militar/RJ, Colégio Marista São José/RJ, Colégio de São Bento/RJ, Instituto Abel/RJ.

9 Usuários responsáveis pelas comunidades escolares do Orkut.

10 Nessa carta, encaminhada em 14/09/2010, eu me apresento aos moderadores das comunidades escolares como pesquisador do ProPEd, enfatizando o meu interesse pelas postagens naquelas redes sociais do Orkut; terminei esse texto, deixando à disposição o meu endereço eletrônico, aguardando um possível contato daqueles sujeitos.

obtive o retorno de quatro moderadores das seguintes comunidades escolares: Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, Colégio de São Bento do Rio de Janeiro e Instituto Abel do Rio de Janeiro; a escolha das três escolas centenárias, situadas na cidade do Rio de Janeiro, foi um critério de seleção da pesquisa, uma vez que o Instituto Abel localiza-se em outra cidade do Estado do Rio de Janeiro. Assim, retomei o contato via e-mail, solicitando-lhes uma possível resposta a algumas questões¹¹ que foram inspiradas no questionário¹² formulado por Alberca (2000). Após receber as respostas dos questionários dos moderadores, procurei chegar aos usuários, ex-alunos das escolas, procurando entrecruzar dados com os *posts* dessas comunidades escolares do Orkut.

Sibilia (2008) explica que a utilização dos blogs, do Orkut e de outras redes sociais virtuais seriam estratégias que os sujeitos do tempo da internet colocam em ação para responder a essas novas demandas sociocultu-

11 Quando surgiu e qual(is) o(s) motivo(s) que o levou a ser um moderador na comunidade da sua escola no Orkut? Há algum estatuto para ser moderador? Qual o papel do moderador nesta comunidade virtual? Você usa algum mecanismo para verificar de fato que um novo usuário realmente teve algum vínculo com a sua escola? Qual o mecanismo? Quais as regras utilizadas para se permitir o acesso de um(a) novo(a) usuário(a)? Você armazena todas as escritas dos usuários? Caso afirmativo, quais os critérios que você utiliza para armazená-las? Com que frequência você acessa a sua comunidade? Por quê? Na sua opinião, qual(is) o(s) motivo(s) que estimula(m) o usuário a participar desta comunidade? Quais os Fóruns que você criou com mais postagens? Você poderia identificar qual é o tema mais recorrente nesta rede de sociabilidade virtual? Você já promoveu algum encontro presencial com os usuários da comunidade? Tem vontade de fazê-lo? Alguma vez você já leu algo postado por algum usuário, do qual você não tenha gostado? O que fez? Assinale quais os tipos de textos que você mais percebe circular na comunidade: poemas, canções, crônicas, recordações, relatos, pensamentos, artigos, correspondências, fotografias, imagens.

12 A pesquisa desse estudioso espanhol, aplicada em 1995 e 1996, na cidade de Málaga, aos alunos universitários e do ensino médio, num total de 702 sujeitos, entre homens e mulheres, procurava entender, se mesmo num mundo dominado pela cultura audiovisual, havia espaço para a cultura escrita de um diário.

rais, balizando outras formas de ser e estar no mundo. Por sua vez, Lacerda (2003) sugere que o exercício de análise nas escritas autorreferenciais possibilitam revisitar os acontecimentos, as histórias escolares; entretanto, acredito que há de se observar também omissões e silenciamentos nesses *posts*. Será que essas narrativas representam apenas um registro escrito? Penso que também haja troca de ideias, fortalecimento de vínculos afetivos nessa rede social virtual.

Escritas da extimidade:¹³ memórias da instituição escolar

As reflexões de Eco (2010) nos inspiram a refletir que os suportes modernos são criados mais para a difusão do que para a conservação, endossando a questão da efemeridade das escritas do universo virtual. Será que os ex-alunos escritores estão conscientes disso? Essa reflexão é oportuna não só para a questão da memória que não será preservada, mas pode ajudar a entender também o tipo de escrita que é mais utilizado. Será que essa observação não é importante para se entender o laconismo e a linguagem telegráfica de muitos deles? Os *posts* dos ex-alunos nas comunidades escolares do Orkut pedem passagem para uma discussão da história de um tempo de redes sociais na internet. Os relatos a seguir também expõem as histórias de um tempo escolar:

Camargo 1042. no CMRJ de 70 a 81. Formado em Ed Fís. na UFRJ. Depois de um tempo girando pelo mundo, entrei concursado no Serviço Público Federal no Colégio Pedro II como prof Ed. Física. Vlw???HJ, por opção particular vivo em João Pessoa-PB, trabalho na CEFET-PB, Ex Escola Técnica Federal da Paraíba!!!!¹⁴

13 Termo cujo significado é o inverso de intimidade; Bauman (2012) nos ajuda a refletir que são as exposições contínuas das vidas dos sujeitos.

14 Escrita retirada do Fórum *E depois do CM?* – comunidade do Colégio Militar do Rio de Janeiro; postada pelo usuário Mauro R., em 17/10/2008.

Que legau esse TOPIQUO!!!!Hj sou PM. Ahhh ja ia esquecendo, hj moro em Fortaleza-CE.¹⁵

MILICO!!!!Segui a carreira do EXÉRCITO. Abraços!¹⁶

Ao se ler os *scraps* no Fórum da comunidade do Colégio Militar do Rio de Janeiro –

E depois do CM? – observam-se as variações linguísticas *Legau* e *Topiquo*, que ressignificam as formas de narrar, expondo a extimidade dos ex-alunos. Nesse sentido, Castillo Gómez (2002) destaca a leitura fragmentada e descontínua presente no suporte digital. Um olhar mais atento às escritas memorialísticas destacadas permite observar pontos de interrogação, pontos de exclamação combinados às palavras grafadas com letras maiúsculas; brados linguísticos são os possíveis significados dessa combinação nas escritas desses usuários da comunidade do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Será que esses ex-alunos param para perceber o quanto esses *scraps* são importantes para se pensar historicamente? Será que os usuários dessas redes sociais pensam na importância do que se produz por meio desses *posts*, haja vista a questão das fontes para a história das práticas escolares?

Os estudos de Menezes (2007), acenam que o cotidiano na escola deixa marcas do saber desejado: documentos, livros, material pedagógico, mapas, mobiliário escolar, elementos que não são matérias inertes, mas constitutivos de uma concepção de ensino determinada, de um tempo; quem sabe, se a tarefa do historiador da educação não seja juntar esses elementos da memória não apenas para a sua guarda, mas para a busca dos possíveis sentidos de sua utilização.

15 Escrita retirada do fórum *E depois do CM?* – da comunidade do Colégio Militar do Rio de Janeiro; postada pelo usuário Alcino R., em 27/07/2008.

16 Escrita retirada do fórum *E depois do CM?* – da comunidade do Colégio Militar do Rio de Janeiro; postada pelo usuário Thadeu S., em 12/08/2008.

Observa-se que além dos objetos, constituem também elementos dessa memória da instituição escolar músicas, fotos, filmes, vídeos, mapas da cidade e os próprios prédios escolares, que formam elementos físicos, visuais, auditivos, em movimento, e que registram, guardam e lembram fazeres da escola. Traços dessa memória da escola estão também nos próprios sujeitos: as falas dos alunos, dos professores, diretores, funcionários, articuladas com as falas dos que não foram para ela, mas a tiveram no seu desejo, precisam ser trazidas para a cena, encontrando canal para a sua expressão. Nessa acepção, os depoimentos nas comunidades escolares também oferecerem as memórias da instituição escolar, apresentando nas redes sociais virtuais uma nova materialidade para os registros de suas vivências de um tempo de escola.

Por seu turno, as reflexões de Mignot (2006) sugerem que, até bem pouco tempo, se valorizava apenas os relatos de homens públicos e a documentação oficial para fontes de pesquisas da história da Educação; no entanto, novas discussões, no âmbito das escritas de si, aguçaram historiadores da Educação a se voltarem para temas, objetos e fontes pouco examinados na historiografia da Educação. Quem sabe, se registrarmos ou arquivarmos essas escritas memorialísticas nessas redes sociais virtuais, possamos manter outras fontes para estudos e pesquisas sobre as histórias da Educação? Os depoimentos¹⁷ encontrados na comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, a seguir, valorizam essas fontes historiográficas.

17 Vale destacar que optei por abreviar, por opção metodológica, os sobrenomes dos sujeitos e esfumegar as imagens gravadas nos arquivos para preservar a identidade desses usuários.

Figura 1 – Fórum *Quem foi aluno da Dona Wilma?*

Fonte: Comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro. Disponível em: <[www. http://www.orkut.comunidade_do_Colégio_Marista_São_José_do_Rio_de_Janeiro](http://www.orkut.comunidade_do_Colégio_Marista_São_José_do_Rio_de_Janeiro)>. Acesso em: 12 set. 2011.

As escritas dos usuários no Fórum – *Quem foi aluno da Dona Wilma?* – podem se constituir em uma possibilidade de construção de memórias que evocam os cotidianos escolares, os conflitos vividos nas salas de aulas; é possível observar que quando o assunto era disciplina, havia um rigor nas aulas da professora Wilma. Essas fontes podem ser vistas como documentos que possibilitam compreender e interpretar as tensões e contradições que perpassam o permanente processo de construção do cotidiano escolar.

Os testemunhos vivos dos usuários das comunidades escolares possibilitam inventariar, através de suas escritas e reflexões, aquilo que as suas memórias interpretam e compreendem, sugerindo novas reflexões para a vida daquelas escolas; são saberes produzidos na história inserida no contexto escolar, numa relação com o outro, em várias instâncias e localizações; assim, norteiam as suas relações com o mundo. Expressas em palavras, signos de comunicação, de transmissão, de preservação de um passado vivido

e reconstruído no presente, as trajetórias de vida dos usuários, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação; as lembranças dos tempos da escola constituem uma dessas recorrências, representando momentos importantes no modo como esses usuários organizam e se posicionam nas relações sociais das quais participaram.

Imbuído de uma das discussões de Eco (2010, p. 19) sobre a efemeridade das mídias: “basta um pico de tensão ou outro acontecimento mais banal para desmagnetizar uma memória. Se houvesse um apagão longo não poderíamos usar nenhuma memória eletrônica”, à medida que me aproximava dos depoimentos dos ex-alunos, vi a necessidade de gravar as suas escritas memorialísticas em arquivos para uma posterior consulta. Essa reflexão abre portas para se refletir sobre a questão do tempo de duração das narrativas dos suportes virtuais; nesse sentido, podemos observar a seguir os seguintes *scraps* postados na comunidade do Colégio de São Bento do Rio de Janeiro:

Estudei na época do externato, da década de 70. Hoje, muito do que aprendi, devo a Dom Lourenço, Dom Estevão e a Dom Romualdo. Abraço.¹⁸

Também sou da década de 70. Adorava Dom Justino e Dom Ambrósio. Abraço a todos.¹⁹

Os elogios, possivelmente às autoridades daquela instituição de ensino, ensejam o desejo dos usuários em registrar as suas homenagens na comunidade do Colégio São de Bento do Rio de Janeiro àqueles que contribuíram de alguma forma, na década de 1970, nas suas formações. Gravados em arquivos, esses *scraps* não poderão ser mais vistos on-line, por qualquer usuário, contudo, essa pesquisa pôde salvaguardar essas expressões de admiração aos religiosos daquela instituição de ensino.

Mas, se ao tentar mergulhar nas águas desse mar virtual, aproximando-se dessas escritas dos sujeitos nas redes sociais virtuais e não se conseguir salvaguardar esses testemunhos que vagueiam pelo mar da web? Ora, o suporte digital é também portador de histórias escolares, cujas narrativas exibem as suas experiências; portanto o ambiente virtual não pode ser mais ignorado, desconhecido pela historiografia:

Recusar o produto eletrônico é, hoje, uma impossibilidade. Não apenas porque cresce vertiginosamente seu mercado, mas porque a linguagem digital tem permitido a construção de outras práticas de leitura e escrita, que oferecem maneiras novas de organizar, hierarquizar e distribuir a informação e combinações de estímulos visuais e sonoros impensáveis para o suporte papel. (VIDAL, 2000, p. 36)

Os papéis, as cartas, os diários, os cadernos de receitas, os cartões pessoais, outras materialidades possivelmente guardadas nas

gavetas, nos armários, nas caixas, nos baús, são encontradas pelos pesquisadores da História da Educação para serem submetidas às operações historiográficas; o caminho aberto por esses estudos aguçou ainda mais o interesse por esses tipos de fontes, aproximando vários pesquisadores²⁰ às escritas de si.

Mas o que é guardar?

Mignot (2006, p. 41) nos instiga a pensar: “guardar é diferente de esconder. Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor compartilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído[...]”; nesse sentido, guardar denota o cuidado com certo material, para mantê-lo seguro, disponível para consultas; quem sabe, aos olhares atentos dos pesquisadores, nessas fontes salvaguardadas, possam aparecer relatos e experiências de vida jamais revelados. Mas será que se guarda tudo? Quem sabe o eu lírico da composição,²¹ ajude-me a refletir sobre esta questão:

Eu hoje joguei tanta coisa fora
Eu vi o meu passado passar por mim
Cartas e fotografias gente que foi embora
A casa fica bem melhor assim [...]

Eu hoje joguei tanta coisa fora
E lendo teus bilhetes, eu lembro do que fiz
Cartas e fotografias gente que foi embora
A casa fica bem melhor assim [...]²²

20 Entre outros, no Brasil, destacam-se os trabalhos de Marina Maluf (1995), Maria José Motta Viana (1995), Ana Chrystina Venancio Mignot; Maria Helena Câmara Bastos; Maria Teresa Santos Cunha (2000), Zahidê Mozart (2010), Ângela de Castro Gomes (2004); na França, Philippe Lejeune (2008); na Espanha, Manuel Alberca (2000), António Viñao (2000), António Castillo Gómez; Verônica Sierra Blas (2005), na Argentina, Leonor Arfuch (2010).

21 VIANA, Herbert; TILLET, Tet. *Tendo a Lua*. Disponível em: <www.uol.com.br/letrasmusica>. Acesso em: 10 set. 2011.

22 Trecho da composição *Tendo a Lua* do grupo musical *Os Paralamas do Sucesso*. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/os-paralamas-do-sucesso>>. Acesso em: 10 set. 2011.

Nos seus versos poéticos, o eu lírico optou em jogar fora alguns materiais, afirmando que a sua casa ficaria melhor assim; assim, é possível perceber que a emoção motiva o sujeito a se desvencilhar de algum material, sobretudo quando for um manuscrito pessoal: uma carta, um bilhete, um diário. Ora, alguns materiais que guardam histórias individuais com marcas da escolarização, sobretudo nas redes sociais virtuais, também correm o risco de ser descartados, entretanto, por outros motivos.

Em seu texto, Vidal (2000) comenta que, nos últimos 250 anos, houve um crescente exponencial das publicações técnicas e científicas; e isso se duplica a cada 10 anos (LERNER, 1998). Ainda sobre este assunto, a autora revela duas informações: a primeira é que a biblioteca do congresso norte-americano acumula aproximadamente 80 milhões de itens e a cada dia, 7000 novas peças são acomodadas em suas estantes; a segunda, é que, no Brasil, a biblioteca nacional, oitava biblioteca do mundo, possui no seu acervo por volta de 8 milhões de itens (SANT'ANNA, 1997).

Por sua vez, as reflexões de Eco (2010) sugerem que há muito tempo se realizam congressos e se estudam meios diferentes para salvar todos os livros que abarrotam as bibliotecas; um dos meios possíveis para maior êxito, contudo, quase impossível de realizar para todos os livros existentes, é escanear todas as páginas e copiá-las em um suporte eletrônico. Mas será que essa operação será suficiente? Como não bastasse uma resposta negativa, o próprio autor ressalta que os suportes para a transmissão e conservação de informações, da foto ao filme cinematográfico, do disco à memória *pen drive*,²³ usados no computador, são mais perecíveis; ele cita a velha fita cassete para exemplificar o esforço feito, ao tentar desemaranhá-la, en-

fiando um lápis no carretel, geralmente com resultado nulo.

É preciso refletir sobre a política de preservação, e sobre o descarte documental, uma vez que não há espaço suficiente para engavetar todos os impressos, publicações de todas as esferas, materiais para a leitura, tampouco correremos o risco de legarmos ao futuro o que o passado nos legou: documentos que sobreviveram a uma espécie de seleção natural (intempérie, descuido humano ou outras razões). Quem sabe poder avaliar a documentação, descartando o desnecessário, criando condições de sobrevivência para esses documentos, sejam os caminhos possíveis para se pensar esse assunto?

Por outro lado, os altos custos também vaticinam profundas discussões, no âmbito da sobrevivência e do acúmulo de peças documentais: pessoal especializado, materiais específicos, tempo dispensado para os serviços, assim como investimentos para a recuperação de materiais protagonizam a história das alocações e dos acúmulos dos materiais, é o que também se pode examinar nos estudos de Vidal (2000). Nessa acepção, talvez as novas tecnologias digitais também possam oferecer uma contribuição, um auxílio no quesito espaço e guarda de documentos. Então, qual será o estatuto que essa fonte assumirá?

Nem sempre a mudança radical do objeto, a mudança de sua forma física, por exemplo, pode implicar uma mudança radical do documento; ou, em outras palavras, transformá-lo em arquivos talvez possa descaracterizar sua importância como fonte. Nessa acepção, Karnal e Tatsch (2009) nos instigam a pensar que muda mais o olhar sobre a fonte do que a fonte em si. Assim, se o ditado popular francês “Le papier souffre tout” (KARNAL; TATSCH, 2009, p. 18), que pode ser traduzido por: “o papel aguenta qualquer coisa”, for o mote, cujo significado está na força, no vigor do papel, que

23 Dispositivos de memória constituídos por memória *flash*. Disponível em: <<http://www.google.com>>. Acesso em: 22 set. 2011.

sofre calado, jamais se rebela contra as penas do autor, contra os dedos do escritor, quiçá, possa ser ressignificado por, as fontes transformadas em arquivos transcendem as forças dos papéis, não se rebelando contra os dedos do digitador ou muito menos contra a tinta da impressora.

Outro assunto que pode merecer destaque, na linha das discussões acerca da salvaguarda dos arquivos, é aquele relativo à obsolescência. Como dar visibilidade aos documentos? Os estudos de Vidal (2000) ainda destacam que os perigos da nova tecnologia, seus desafios, estão relacionados à redução da vida útil dos materiais utilizados pelos suportes digitais. Essa autora nos convida a pensar que um livro se abre sempre à leitura; o olhar atento do leitor para essa materialidade percorre as suas páginas, decifrando os segredos, processando os códigos partilhados e construídos historicamente, o que parece não acontecer com os dispositivos de arquivo como o disquete ou o CD-ROM; o fechamento de um livro não compromete em nada uma próxima investida do interlocutor; no entanto, para se ter acesso novamente aos conteúdos dos arquivos, a leitura deve ser mediatizada por uma máquina.

Por sua vez, Eco (2010) comenta que, com o desaparecimento dos diversos suportes, também desapareceram os computadores capazes de lê-los, e se alguém não copiou no suporte sucessivo tudo o que tinha no anterior, o perdeu irremediavelmente. Mas, como lidar com isso? As reflexões de Vidal (2000) fazem referência a Lerner (1998, p. 203), encaminhando possíveis trajetórias: “a manutenção de um quadro de especialistas que [...] se ocupem em atualizar as informações [...] e a guarda, por parte das bibliotecas [...] de forma a permitir que cada peça seja lida no equipamento para a qual foi produzida”. Quem sabe, assim posamos gravar essas fontes efêmeras, antes que algum sistema entre em pane:

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo
Parafuso e fluído em lugar de articulação

Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado
Mas lá vem eles novamente
E eu sei o que vão fazer:
Reinstalar o sistema[...]

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga...
Não senhor, Sim senhor[...]²⁴

As escritas transitivas do espaço da web estão à disposição dos navegadores, tripulantes de uma produção histórica do tempo presente, para serem decifradas, analisadas, problematizadas, do mesmo modo que outras fontes historiográficas²⁵ apresentam vivas as vozes que clamam por visibilidade nos territórios da História da Educação, como pode se ver nas escritas a seguir:

Eu fui aluno da sua mãe em 1970, na 5ª série. Adorava muito a professora Aryclea. Bons tempos! Viajamos ao sul do Brasil com a sua mãe!²⁶

Sou sua filha, e tb estudei nos 2 Maristas na área biomédica. Gostaria de obter histórias e fotos no orkut. Vocês podem me postar?²⁷

Eu fui aluna da sua mãe, inclusive viajei em uma excursão p/ o sul e ela ficou no meu quarto. Eu gostava bastante da sua mãe e ela foi uma ótima profa. Foram ótimos tempos... Mande lembranças p/ sua mãe. Eu acho que tenho uma

24 PITY, Leone. *Admirável chip novo*. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/pitty>>. Acesso em: 12 set. 2011.

25 Papéis, cadernos, diários, cartas etc.

26 Escrita retirada do Fórum – *Quem foi aluno da professora Aryclea Marinho?* – da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro; postada pelo usuário Luiz E., em 29/08/2005.

27 Escrita retirada do Fórum – *Quem foi aluno da professora Aryclea Marinho?* – da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro; postada pela usuária Márcia M., em 08/11/2005.

foto com ela em Foz do Iguaçu, vou procurar e te falo depois.²⁸

O Fórum – *Quem foi aluno da professora Aryclea Marinho?* – da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, traz, nas escritas memorialísticas dos usuários, a saudade da professora. Nesses scraps, também as histórias de uma excursão ao sul do Brasil, mais especificamente, a Foz de Iguaçu, são revisitadas, deixando muitas saudades. Esses sujeitos que postam as suas memórias efêmeras são os protagonistas de uma história de um tempo escolar da qual eles fizeram parte; nessa discussão sobre repensar o tempo *presente*:

O historiador trabalha sobre o passado, mesmo próximo, isto é, sobre o que está abolido. Não que ele conceba sua prática unicamente como uma espécie de retorno das cinzas do passado a um presente que seria totalmente desconectado daquele. Bem ao contrário, esse historiador, qualquer que seja sua especialidade cronológica, bebe em seu presente e, longe de pensar que é de nenhum tempo e de país nenhum, ele

sabe que está ligado por múltiplas fibras a seu tempo e à comunidade à qual pertence. [...]. (SIRINELLI, 1999, p. 78)

Em seu artigo, Meneses (2009) destaca que nos tornamos participantes dessas histórias, na medida em que a simultaneidade da informação nos leva à condição de testemunhas; nesse cenário, um elemento se situa como ponto fundamental: os usos em torno da constituição da memória e da história; essa constatação acabou sendo capital para a mudança de perspectivas que as pessoas comuns tinham e passaram a ter em sua relação ao tempo e nas suas maneiras de pensar historicamente o seu cotidiano.

Por outro lado, é também a partir dos seus vários discursos narrativos que as temporalidades são significadas e articuladas; exemplo disso, é a submissão do presente e, consequentemente, o passado a uma contínua exposição (SIBILIA, 2008). Examinamos essa reflexão na próxima figura.

Figura 2 – Fórum *Quem estudou na década de 1970*



Fonte: Comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.orkut.comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro](http://www.orkut.comunidade.do.Colégio.Marista.São.José.do.Rio.de.Janeiro)>. Acesso em: 12 set. 2011.

28 Escrita retirada do Fórum – *Quem foi aluno da professora Aryclea Marinho?* – da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro; postada pela usuária Ana P., em 13/11/2005.

Os posts dos usuários Diego P., Bruno R. e Joker RJ deixam entrever que, quando o assunto era matar aulas, naquela instituição de ensino, talvez não tivesse sido uma tarefa tão difícil para os estudantes a ausência de suas respectivas salas de aulas; nas suas escritas memorialísticas, a coordenação do professor Gaspar, assim como a biblioteca eram os espaços mais frequentados por aqueles sujeitos nessa situação rotineira.

Há de se pensar também nos estatutos contraditórios e ambíguos dessas memórias efêmeras, que podem ocasionar possíveis descartes nessas redes sociais; se, por um lado, é possível observar a necessidade de nunca esquecer o fato, torná-lo inesquecível, valorizando, assim, as experiências, de outro, há a necessidade de ocultar, silenciar, ou pela necessidade de se preservar algo depois de um acontecimento.

Se um possível sentido é atribuído à narrativa revelada pelo ex-aluno Joker RJ, em relatar que matava aula à beça, conversando com Adão, dentro da coordenação do Gaspar, por outro lado, há de se perceber outro sentido, o de comprometer a figura do coordenador Gaspar, nessa investida do ex-aluno Joker RJ. Afinal, o usuário estava ausente de uma sala de aula.

Referências

ALBERCA, Manuel. **La escritura invisible**: testimonios sobre el diário íntimo. Madrid: Sendoa, 2000.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Isto não é um diário**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Considerações finais

Ancorando-me nos estudos de Lejeune (2008) e Alberca (2000), pesquisadores das escritas íntimas, é possível refletir que esses depoimentos condenados a pouca duração, criam chances para analisar os usos e as funções da cultura escrita, como a arte e a literatura também contribuem para entender melhor cada sociedade (CASTILLO GÓMEZ, 2002).

Se essas redes virtuais também são feitas de produções e tensões que nos permitem elaborar e partilhar sentidos, talvez ali mesmo, na fluidez e na intensidade dos fluxos, nos borramentos das fronteiras virtuais, seja possível observar textos, histórias; mesmo construídas em trânsito e em processo, quem sabe, essas escritas possam se fortalecer. Resta o desafio de não deixarmos desmoroná-las, como os castelos de areia são abatidos pelos ventos do deserto, mas deixar que se fortaleçam, mesmo no universo efêmero, no imperativo da conexão, sob os olhares dos usuários do universo digital.

Mas quem disse que isso é o fim? Se a efemeridade habita os suportes virtuais, certamente, amanhã, outras redes sociais virtuais estarão franqueadas também à visita dos pesquisadores da História da Educação.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BRITTO, Sérgio. *Epitáfio*. Disponível em: <<http://www.musica.uol.com.br>>. Acesso em: 14 out. 2010.

CASTILLO GÓMEZ, Antônio. (Org.). **História de la cultura escrita**. Madrid: Trea, 2002.

_____; BLAS, Verónica Sierra. (Orgs.). **Letras bajo sospecha: escritura y lectura em centros de internamiento**. Madrid: Trea, 2005.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita:**

entre distinção e apropriação. Tradução. de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ECO, Umberto. **Eletrônicos duram dez anos**. Jornal Estado de São Paulo, 13/03/2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

GOMES, Ângela de Castro. (Org). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004, pp. 7-26.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento e história: a memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina. (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-26.

LACERDA, Lilian de. **Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras**. São Paulo: Unesp, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LERNER, Fred. **The story of libraries**. New York: Continuum, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Iri- neu da Costa, São Paulo: Ed. 34, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MALUF, Marina. **Ruídos da memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MENESES, Sônia. Passageiros entre palavras fugazes: pensar o tempo presente entre mídia, história e memória. **Revista eletrônica História Agora**, v. 7, p. 1-16, 2009. Disponível em: <<http://www.historiagora.com>>. Acesso em: 16 set. 2011.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Memória. Autobiografia e relatos de formação: a escola, a sala de aula e o fazer docente. In: SOUZA, E. C. de. **História de vida e formação de professores**, boletim 1, março de 2007. p. 23-40. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fo- tos/salto/series/165212>>. Acesso em: 12 set. 2011.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Da gaveta à vitrine: exposições sobre a escrita. In SOUZA, E. C. de.

(Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 207-224.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs). **Refúgios do eu: educação, história e escrita auto- biográfica**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Do navegar e de nave- gantes. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIC, 6., 1998, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1998. Disponível em: <<http://www.tripod.com/zahi- de.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

PITTY, Leone. **Admirável chip novo**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/pitty>>. Acesso em: 12 set. 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópol- lis, RJ: Vozes, 2003.

SANT'ANNA, Affonso Romano. Libraries, social ine- quality and the challenge of the twenty-first cen- tury. In: GRAUBARD, Stephen; LECLERC, Paul. **Books, brics & bites: libraries in the twenty-first century**. New Brunswick (USA), London (UK): Transaction Pu- blisher, 1997. p. 126-144.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como es- petáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIMÕES, Robson Fonseca. **Escritas à deriva: teste- munhos efêmeros nas comunidades do Orkut**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPED, Universida- de do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SIRINELLI, François. Ideologia, tempo e história. In: CHAUVEAU, Agnes. **Questões para a história do pre- sente**. São Paulo: Edusc, 1999. p. 73-92.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: ques- tões sobre a relação entre história oral e as memó- rias. **Revista Projeto História – Ética e História Oral**, Programa de Estudos Pós-Graduados em História, São Paulo, Ed PUCSP, v. 15, p. 51-84, 1997.

VIANA, Maria José Mota. **Do sótão à vitrine:** memória de mulheres. Belo Horizonte: EDUFMG, 1995.

VIANA, Herbert; TILLET, **Tendo a Lua.** Disponível em: <www.uol.com.br/letrasmusica>. Acesso em: 10 set. 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias:** questões para a histó-

ria da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 31-44.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología e usos. **TEIAS, Revista da Faculdade de Educação,** UERJ, n. 1, p. 82-97, jun. 2000.

Recebido em: 11.09.2016

Aprovado em: 10.11.2016

Robson Fonseca Simões é doutor em Educação, professor do Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus Porto Velho. Telefone institucional: 69 2182-2142. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEE/MEPE/UNIR). e-mail: fonsim2000@hotmail.com.

Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, UNIR, Campus Porto Velho, BR n. 364, km 9,5, Porto Velho, RO, CEP: 76.801-059.

O SIMBOLISMO DO BATISMO CAPTURADO EM CARTAS PARA PROFESSORES QUE MARCARAM: LEITURAS ENTRECruzADAS

■ LÚCIA MARIA VAZ PERES

Universidade Federal de Pelotas

■ ALEXANDRE DA SILVA BORGES

Universidade Federal de Pelotas

■ LUCIANA MARTINS TEIXEIRA LINDNER

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Este trabalho é fruto do projeto de pesquisa denominado “Escrita de cartas aos professores que marcaram: memórias e imaginários ressonantes como fermentos de (auto)formação?” Visa problematizar as narrativas materializadas nas cartas, solicitadas para estudantes, em formação inicial em Pedagogia. Tendo o cunho epistolar como ferramenta empírica, optou-se pela análise simbólica à luz dos estudos teórico/metodológico do imaginário e dos estudos (auto)biográficos de formação. Ancorados em Josso (2002; 2010), Bachelard (1988; 1993), Durand (1988; 2008; 2012), Chevalier e Gheerbrant (2015) e Eliade (1977; 1992; 2013), a metodologia utilizada nessa investigação teve como base a pesquisa-formação e a mitocrítica, a partir dos referenciais construídos por Josso (2002), Delory-Momberguer (2008) e Durand (2012), respectivamente. Nosso foco foi buscar, nas recordações-referências, a amplificação da noção de *professor-batismo*, cuja imagem emergiu na simbólica das cartas analisadas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Narrativas epistolares. Imaginário. Educação.

ABSTRACT

THE SYMBOLISM OF BAPTISM CAPTURED BY LETTERS WRITTEN TO TEACHERS WHO MADE A DIFFERENCE: INTERCROSSED READINGS

This paper is the result of a research project called “Writing letters to teachers who made a difference: resonant memories and imaginaries as boost to (auto) formation?” It aims at problematizing the narrati-

ves found in the letters which were written by Pedagogy first-year undergraduate students. Based on an epistolary nature as its empirical tool, a symbolic analysis was carried out in the light of theoretical/methodological studies of the imaginary and of (auto)biographical studies of human development. Anchored in Josso (2002, 2010), Bachelard (1988, 1993), Durand (1988, 2008, 2012), Chevalier e Gheerbrant (2015) e Eliade (1977, 1992, 2013) the methodology used in this research was based on the research-formation and myth criticism from references built by Josso (2002), Delory-Momberguer (2008) and Durand (2012), respectively. The focus was to, in memories-references, search for the broadening of the idea of the teacher's-baptism, whose image emerged in the symbolic dimension of the letters under analysis.

Keywords: Initial teacher education. Epistolary Narratives. Imaginary. Education.

RESUMEN **EL SIMBOLISMO DEL BAUTISMO CAPTURADO EN CARTAS PARA PROFESORES QUE DEJARON HUELLAS: LECTURAS ENTRECruzADAS**

El presente trabajo es fruto del proyecto de investigación "Escritura de cartas a los profesores que dejaron huella: ¿memorias e imaginarios resonantes como catalizadores de la (auto)formación?" Tiene por objetivo problematizar las narrativas materializadas en las cartas, solicitadas a estudiantes en formación inicial en Pedagogía. Tomando la epístola como herramienta empírica, se utilizó el análisis simbólico a la luz de los estudios teórico-metodológicos del Imaginario y de los estudios (auto)biográficos de formación. Anclados en Josso (2002, 2010), Bachelard (1988, 1993), Durand (1988, 2008, 2012), Chevalier e Gheerbrant (2015) e Eliade (1977, 1992, 2013), la metodología utilizada en esta investigación se basa en la investigación-formation y mitocrítica, a partir de las referencias construidas por Josso (2002), Delory-Momberguer (2008) y Durand (2012), respectivamente. Nos enfocamos en buscar en los recuerdos-referencia, la amplificación de la noción de profesor-bautismo, cuya imagen emergió en la simbólica de las cartas analizadas.

Palabras clave: Formación inicial de profesores. Narrativas epistolares. Imaginario. Educación.

Considerações primeiras sobre a pesquisa...

O recorte que apresentamos neste artigo vincula-se à pesquisa *Escrita de cartas aos professores que marcaram: memórias e imaginários ressonantes como fermentos de (auto) formação?* Esta pesquisa emergiu a partir de nossas experiências como docentes, na interface entre questões metodológicas de ensino e de pesquisa, com base na pesquisa-formação, conforme utilizada por Josso (2002; 2010) e Delory-Momberger (2008). Tal abordagem instiga possibilidades para problematizar questões relacionadas às histórias de vida, na vertente das autobiografias aprendentes, levando-nos a pensar nas seguintes questões epistemológicas: como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi? O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho? Como cheguei até aqui?

Esta pesquisa resultou de uma prática que se assentou na abordagem (auto)biográfica e simbólica, tendo como objetivo apreender representações de professores vinculadas às trajetórias educativas, possibilitando-nos, através do trabalho com a memória de escolarização, socializar imagens-lembranças ensnantes e significativas, no contexto da formação do profissional.

Para dar conta da proposta, o estudo aproximou-se e dialogou com campos distintos da Educação, no âmbito da formação de professores e da formação de tecnólogos. Apostamos na construção de uma prática de pesquisa que permitiu, a partir do trabalho de coleta, a sistematização e a análise das cartas, para então identificarmos, através da escrita, a memória do professor do passado.

Com esta proposta, a pesquisa se coloca na tentativa de contribuir para o debate sobre memórias e trajetórias de formação, buscando

evidenciar a força e o lugar ocupado pela memória e os reservatórios do imaginário como matérias férteis para processos de autoformação, bem como propulsoras da concretude das escolhas realizadas nas trajetórias de formação. Desta forma, mostrando que nem sempre importa o que fizeram de nós, mas o que fizemos com o que fizeram de nós, parafraseando Sartre (1946). Enfim, interessam-nos compreender as ressonâncias e as repercussões como movimentos cruciais no modo como cada um vai se formando e transformando-se na pessoa e profissional.

Como pesquisadores da área da educação, temos percebido que velhas fontes de pesquisa podem ser revisitadas a partir de outros pontos de vista. Neste caso, adotamos a carta como um gênero e também como uma fonte de pesquisa tematizada à luz dos estudos do imaginário e das histórias de vida, na perspectiva da pesquisa-formação, projeto e obra (JOSSE, 2002).

O gênero epistolar vem sendo estudado por historiadores da educação (FABRE, 1993; HÉBRARD, 2000; VIÑAO FRAGO, 1999; GASTAUD, 2009), onde a grande questão que se coloca é que:

Escrever cartas é uma prática em extinção. O ato de escrever cartas pessoais/íntimas consiste em confrontar-se com códigos estabelecidos e, a partir deles, construir/inventar um lugar para si, através das palavras. Trocar cartas, corresponder-se, são formas de se expor, compartilhar experiências cotidianas e/ou profissionais e, muito especialmente, 'pôr ordem em suas idéias, clarificar e recordar pensamentos, sensações e sentimentos'. (VIÑAO FRAGO, 1999, p. 127-128)

Abordar a escrita epistolar como fonte para os estudos das autobiografias aprendentes, relacionando-as aos estudos do imaginário, requer outros enfoques, releituras e reinterpretções. Nos estudos do imaginário,

as cartas podem ser interpretadas a partir da linguagem simbólica, cuja modalidade se relaciona ao conhecimento indireto (DURAND, 1988) como um modo de captar o sensível e a imaginação, num misto entre o que chamamos de real e imaginário ou real e ficção. Busca-se apresentar também uma das funções da imaginação, como fonte equilibradora psicossocial, e cuja narrativa epistolar abriu possibilidades de diálogo com a formação. Trata-se de uma formação que se inicia na sua intimidade e subjetividade, para se projetar no mundo-da-vida através da abertura ao outro.

Outro aspecto do uso de cartas que, nesta pesquisa, denominamos de narrativa epistolar, diz respeito ao adentramento e ao aprofundamento em conteúdos subliminares passíveis de fazer “voltar à tona”, na consciência, representações e valorizações de um reencontro singular-plural. A escrita, assim como um cheiro, uma imagem, uma cor, uma escultura, uma ornamentação, uma história, uma visita ou um sonho, pode desencadear uma série de imagens-lembranças (BACHELARD, 1993): ressonâncias e repercussões simbólicas.

As “ressonâncias” e “repercussões” são dois movimentos cruciais da análise fenomenológica: “as ressonâncias dispersam-se nos diferentes planos de nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento de nossa existência” (BACHELARD, 1993, p. 3). Instaurou-se, assim, o jogo infinito das imagens, pelo qual aquele que escreve, lê, ouve, vê, percebe ou representa, dá prosseguimento à criação do criador em um estado intersubjetivo de imaginação aberta.

O gênero epistolar, revivido pela escrita de cartas a professores do passado, constituiu-se em fonte e empiria. Isso por apostarmos que esta modalidade narrativa pode acionar imagens e representações nos reservatórios da memória, bem como movimentar os imaginários construídos ao longo da formação,

que, ao fim e ao cabo, são depositários das imagens-lembrança e das recordações-referência. Tínhamos como questão de pesquisa que nos instigou, a saber, o seguinte: a escrita de cartas aos professores que nos marcaram no passado podem se constituir em fermentos de (auto)formação? Nossa questão nos antecipava uma possível resposta, advinda do campo teórico ao qual nos filiamos, qual seja: a narrativa pode ser autoformadora na exata medida em que possibilita a reapropriação e a reflexão sobre o vivido, tendo no imaginário o lugar mental de imagens guardadas e produzidas, ao longo do trajeto pessoal e antropológico. Portanto, apostamos, sim, que a escrita de cartas ao passado pode se tornar um fermento do processo autoformador.

No processo, foi solicitado a alunos de três instituições de ensino superior, que elaborassem cartas para professores do passado, que tiveram alguma importância na vida destes alunos: “professores que marcaram”. Assim, a partir de uma questão detonadora – “Qual o professor que me marcou?” – solicitou-se a tarefa, em sala de aula, onde foi pedido a cada sujeito que escrevesse para professores que o marcaram, positiva ou negativamente, no decorso de sua trajetória de formação, deixando em aberto, para o estudante, escolher se o professor que o marcou foi da educação infantil ou foi aquele com quem teve aulas, no semestre anterior, pois o que une as instituições mobilizadas nesta pesquisa é: “como” foi essa marca e não “quando” ocorreu essa marca.

Um aspecto que vale ressaltar, expresso por esta pesquisa, é justamente a tônica da formação docente, tratada a partir da pergunta desencadeadora das cartas: *Qual o professor que me marcou?* Fosse uma marca que alavancasse o desejo de querer ser aquele professor ou não. Essa possibilidade reflexiva de trazer à tona este pensar traz para o campo da formação as vivências desses alunos que, neste

momento, a partir da reflexão feita na escrita, transformam essas vivências em experiências.

O conceito de experiência é tratado como central às histórias de vida, ao ser definido, por Josso, como “[...] associando a sua componente factual e circunstancial à sua componente compreensiva [...] articula o processo de formação e o processo de conhecimento num círculo retroactivo [...]” (2002, p. 55). A transformação de uma vivência em experiência inicia-se no momento em que nós prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, seja a escrita de uma carta, de uma tese, uma narrativa oral, entre outras inúmeras possibilidades e situações, nas quais nossa atenção consciente é de algum modo solicitada. Este é o primeiro momento de tomada de consciência, seguido de uma atividade mental do tipo intelectual que procura dar sentido ao que se passou. É, pois, nesta “não relação imediata” a um acontecimento, interior ou exterior, na sua classificação conceitual e na sua atribuição de sentido, que se pode constituir a experiência propriamente dita (JOSSE, 2002, p. 54).

Cabe ressaltar que tomamos a ideia de experiência consoante ao processo de biografização, tal como proposto por Delory-Momberger (2016). A autora trabalha este conceito como um “[...] conjunto de operações e de comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para darem-se uma forma própria em que se reconhecem e são reconhecidos pelos outros [...]” (2016, p. 4). A construção desse processo, passa por diversos níveis de elaboração da experiência.

Corroboramos com esta autora, quando reflete sobre a importância de nossas fontes experienciais, que não são construídas, apenas, com base em experiências pessoais e originais, mas enraizadas no social. Tais fontes são transmitidas sob a forma de regras de compor-

tamento e de saberes professados por adultos (pais e professores), bem como por instituições socializadoras. Neste sentido, a autora reflete que o mundo do humano poderia ser definido pela capacidade de transmitir e de se apropriar cumulativamente de experiências sempre novas, e, então, de se transformar por si mesmo. Todavia a maneira como a experiência é colocada em sentido, pelo narrador, e, por outro lado, como ele deve estar atento para perceber como ela é recebida, interpretada e apropriada (ou não) pelo outro, pode fazer uma diferença exponencial quanto à apreensão dessa experiência. De algum modo, a escrita das cartas para professores que marcaram pode ser vista como uma interpretação da experiência dos sentidos sobre a marca daquele professor, na futura profissão que é também ser professor,

Nesta perspectiva, o gênero epistolar também objetivou potencializar o sentido da heterobiografia, “[...] nomear as formas de experiência e escrita de si que praticamos quando compreendemos a narrativa e o relato da experiência do outro, quando nos apropriamos dessa narrativa no sentido de compreendermos a nós mesmos [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 8). Somente posso reconstruir o meu mundo de experiência da narrativa quando relaciono esse mundo a minhas fontes prévias e construtos biográficos e os compreendo na relação dinâmica de ressonância e inteligibilidade de minhas experiências (DELORY-MOMBERGER, 2016).

Quando a experiência é apreendida em uma história, neste caso, em uma carta, é precisamente nesta trama que acontece a sua transmissão e apropriação. Neste sentido, encontra-se aqui a dimensão da subjetividade. Com certeza não é possível colocar, no mesmo patamar de construção da experiência, a experiência vivida e a experiência contada, esta última uma representação construída da

primeira. A experiência contada revela uma interpretação em que se evidencia o aspecto tridimensional da temporalidade em ação, em que o passado, presente e futuro se realocam, pois o passado, que é reinterpretado/contado na narrativa, que está no presente, redimensiona o futuro.

Neste sentido, na abordagem (auto)biográfica de Josso (2010) sobre os relatos de vida fundados nas lembranças são uma reconstrução de fatos reais (ou reinventados), interpretando o passado, em função do momento presente, e projetando as perspectivas futuras. São vivências que, pensadas e trabalhadas, podem vir-a-ser experiências autoformadoras. A questão que se coloca refere-se à temporalidade vivida no passado, revisitada no presente, com vistas a projetar o futuro. Assim, estas reconstruções, enquanto narrativas escritas, baseadas em fatos reais, apelam à imaginação de cada um, tentando dar sentido à experiência patente, que seria o nível do imaginário, trazendo a trama em si do relato e podendo remeter a um relato arquetípico, segundo a encenação dos personagens, da *persona* do autor e de seus projetos evocados nas cartas.

Logo, podemos dizer que as “recordações-referência” são simbólicas e orientadoras de uma vida, aquilo que “o autor compreende como elementos constitutivos de sua formação” (JOSSO, 2002, p. 29), abrangendo uma dimensão concreta, visível, que apela para nossas percepções ou imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para nossas emoções, sentimentos, sentidos ou valores. Neste sentido, as recordações-referência podem ser qualificadas de experiência formadora, porque o que foi apreendido serve, daí para a frente, como referência a inúmeras situações do gênero, como um acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida.

A pesquisa como se deu...

A metodologia utilizada nesta investigação, tanto no resgate como no tratamento das narrativas auto(biográficas), está fundamentada nas correntes teórico-metodológicas denominadas pesquisa-formação e mitocrítica, basicamente a partir dos referenciais construídos por Josso (2002), Delorry-Momberguer (2008) e Durand (1979), respectivamente.

A proposta de Josso (2002), de se perceber o processo de investigação como um “Caminhar para si” (JOSSO, 2010) denota sucessão inconclusa do processo de formação, remetendo a nossa própria trajetória de vida neste mundo. Nesta perspectiva da pesquisa-formação, a autora nos brinda com o conceito de “caminhar para si”, afirmando que:

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2010, p. 59)

É por meio da palavra e da escrita que a atividade de rememoração se institui. O sujeito, envolvido na pesquisa, não apenas revela seus sentidos e representações, como também encontra a oportunidade de indagar a si próprio sobre o tema em questão por ele vivido. A questão de pesquisa faz disparar, no indagado, memórias e imagens-lembranças que de algum modo ressoam e repercutem na tomada de consciência para, neste caso, escrever sobre as marcas positivas e negativas do professor ou professora que o marcou no decurso de sua trajetória de formação.

Nosso intuito de propor uma questão aberta, em torno do mundo das experiências vividas, é reforçado por Delory-Momberger (2008, p. 25), quando diz: “como se encontram o mun-

do de experiências, figuras e expectativas que a criança, o jovem e o adulto em formação trazem consigo, e o mundo de conhecimentos que as instituições educativas propõem?” Em outras palavras: como o sujeito pensa que a escola, através do professor ou da professora e da sociedade elaboraram modelos e trajetórias de formação? Nessa perspectiva, percebemos o biográfico “como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26).

No entanto, a autora nos alerta, e é importante ressaltarmos aqui, que essas experiências que compõem o mosaico das biografias humanas não são, de forma alguma, experiências individuais e espontâneas. Elas:

[...] trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem [...]. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27)

É, portanto, dessa forma que percebemos e tratamos as narrativas epistolares nesta pesquisa. Além disso, somaremos a “mitocrítica” (DURAND, 1979), tipo de análise que consiste em retomar o modelo metodológico da Psico-crítica, de Charles Mauron (1962), que construiu este método com o intuito de fazer uma garimpagem das metáforas obsessivas, por meio de grupos de imagens que se repetiam na vida singular, com o sentido de buscar uma pregnância simbólica¹ que representasse semanti-

1 O objeto da simbólica não é uma coisa analisável, mas uma *fisionomia*, uma espécie de modelagem, expressiva, viva, das coisas mortas, inertes. Essa impotência constitutiva que leva o pensamento a jamais poder intuir objetivamente uma coisa, mas a integrá-la imediatamente em um sentido, Cassirer a chama de pregnância simbólica. Neste sentido, na consciência

amente o sentido daquela narrativa epistolar. No caso desta pesquisa, olharemos os traços míticos (ARAÚJO; BAPTISTA, 2003) subsumidos na escrita das cartas, a partir da abordagem mitocrítica. Ou seja, buscar no patente o que estava latente, usando uma lupa analítica para ampliar as imagens, pois “[...] mesmo quando os traços míticos não são tão visíveis, eles estão lá, pela simples razão de que um mito não desaparece, apenas se esconde [...]” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 72).

Organizamos-nos metodologicamente com os seguintes passos:

1. identificação das repetições significativas sobre as marcas dos professores ou professoras, que chamaremos de atividades matriciais;
2. nucleamento de um banco de dados sobre representações, imagens e imaginários presentes nas narrativas epistolares sobre professores que marcaram a vida dos estudantes;
3. estabelecimento de relações entre as marcas dos professores e os valores assumidos na escolha profissional.

Houve momentos coletivos de análise deste material no GEPIEM (Grupo de Ensino Pesquisa sobre Imaginário Educação e Memória), onde a pesquisa se originou e se desenvolveu, como também momentos individuais, em que o pesquisador esteve *in loco* com os sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, construímos uma planilha para capturar elementos de análise, com o intuito de mapear as imagens presentes na escrita das cartas. Exemplificamos, a seguir, com os dados dos sujeitos:

humana, nada é apresentado, mas tudo é reapresentado. (DURAND, 1988, p. 58)

Figura 1 – Planilha das marcas positivas e negativas

	Marcas positivas		Marcas negativas
	Carinho / afeto		Baixa autoestima / humilhação
	Inspiração		Menosprezo
	Admiração		Incompetência e falta de tato
	Confiança		Mágoa / ressentimento
	Segurança		
	Competência		
	Cuidado		
	Dados Aleatórios		

Figura 2 – Planilha de marcas: alunos **FaE/UFPeI**

F.L	Confiança	Carinho / afeto	Cuidado	Inspiração	Admiração				
F.K.B (1994)	Carinho / afeto	Cuidado	Inspiração						
R.E.O(+)	Carinho / afeto	Cuidado	Competência	Confiança	Segurança				
R.E.O(-)	Baixa autoestima / humilhação	Baixa autoestima / humilhação	Menosprezo						
L.S(2008)	Baixa autoestima / humilhação	Baixa autoestima / humilhação							
J.R (1992)	Inspiração								
G.G.M	Inspiração	Carinho / afeto							
C.R.M	Carinho / afeto	Segurança	Competência	Inspiração	Confiança	Admiração			
B.B	Segurança	Inspiração	Dados Aleatórios	Admiração					
E.S.C(-)	Menosprezo	Menosprezo	Baixa autoestima / humilhação	Menosprezo					
E.S.C(+)	Carinho / afeto	Admiração	Cuidado	Competência	Inspiração	Dados Aleatórios			
C.R.C	Carinho / afeto	Competência	Cuidado	Inspiração	Admiração				
V.B.P	Menosprezo	Inspiração							

Figura 3 – Planilha de marcas: alunos UERGS

V.B					
M.H.E (1988)					
L					
I.K.S					
E.M.S.S					
E.T.S					
D.B					
D.C (1998)					
R.T.S (1992)					
A.L.B (2000)					
M.E.O.M					

Figura 4 – Planilha de marcas: alunos IFSul

A.N.J				
A.N.K				
D.G				
Saraiva				
A.N.D				
A.N.F				
A.N.E				
A.N.G				
A.N.C				
A.N.L				

Após esta etapa de mapeamento dos elementos (sentidos) contidos nas cartas, entramos num detalhamento mais aprofundado de cada um deles, a seguir exemplificados na tabela e na descrição densa de cada instituição, em suas pregnâncias simbólicas referentes a

cada escrita.

Elencamos, portanto, o quadro de referência da UFPEL/FaE (Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação), configurando-se nosso recorte de análise, neste artigo.

UFPEL/Fae

Identificação	Sexo	Idade	Área / Curso de formação	Núcleos significantes	Núcleo de sentidos	Convergência simbólica pregnante (mitema)
V.B.P	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“Mesmo com os diversos problemas, agradeço pelo ensino que me destes, foi fundamental para eu chegar onde eu estou”	Menosprezo e inspiração	Professor-batismo
F.L	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“As vivências contribuíram para a minha formação, não só como aluna, mas como a profissional que almejo ser”	Confiança; Carinho; Cuidado; Inspiração e admiração	Professor-batismo
R.E.O	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“ A senhora sempre me aconselhou, tirou minhas dúvidas sem hesitar”	Carinho; Cuidado; Competência; confiança e segurança	Professor-anjo
R.E.O (professor ruim)	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“Venho lhe dizer o quanto suas aulas mal dadas me prejudicaram...”	Baixa autoestima; incompetência e menosprezo.	Professor-monstro
J.R	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“A senhora foi fundamental para a formação da minha personalidade”	Inspiração	Professor-batismo
C.R.M	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“A senhora, com um enorme sorriso me dizia que eu deveria ser professora”	Carinho, confiança, competência, inspiração, segurança e admiração	Professor-anjo
F.K.B	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“A maneira como me tratava, fez com que eu, desde criança, tivesse o sonho de ser professora”	Carinho; Cuidado e inspiração	Professor-batismo ou Professor-horizonte
B.B	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“Eu, com certeza, nunca deixarei de lhe citar quando o assunto for ‘a melhor professora”	Confiança; inspiração; admiração e dados aleatórios	Professor-horizonte
L.S	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“Agora que estou estudando para ser professora, vejo o quão diferente poderia ter sido suas aulas”	Humilhação	Professor-monstro
C.R.C	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“Quero ser igual a você dentro de sala de aula, para tratar todos iguais, para ver a felicidade todos os dias no rosto dos pequenos”	Carinho; competência; cuidado e admiração	Professor-anjo
G.G.M	M	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“Por tua causa eu vou ser professor”	Carinho e inspiração	Professor-horizonte
E.S.C (professor ruim)	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“Jamais repetirei seus atos quando eu for exercer meu papel de professora”	Baixa autoestima; menosprezo; mágoa e ressentimento.	Professor-monstro
E.S.C (professor bom)	F	De 20 a 30 anos	Formação docente em Pedagogia	“Fostes uma professora que livrou uma criança de uma constante aflição”	Carinho; admiração; cuidado; competência e admiração.	Professor-anjo

Quadro 1 – Pregnâncias simbólicas de todas as cartas analisadas da UFPEL

A seguir, fizemos uma descrição dos sujeitos e procedimentos. Os sujeitos estão cursando Pedagogia, na sua maioria do sexo feminino – 12 são mulheres e apenas 1 é homem, estes se encontram na faixa etária entre 18 e 30 anos; cursavam o 1º semestre do curso de Pedagogia, no turno diurno, quando escreveram as cartas, no ano de 2014.

Das 13 cartas sorteadas, apenas três versam sobre o professor ruim, e exaltam o quanto faltava atenção da parte do professor para com os alunos, e que se sentiam humilhadas e desprezadas por ele, pois, para ser professor, é preciso ter dedicação e competência, e o dever de tratar a todos de forma igualitária. As outras 10 cartas são de agradecimentos e homenagens para os professores que tiveram ao longo da sua trajetória escolar. Expressam o quão dedicados foram, a importância que tinham, pela forma que eram tratados, pelo carinho e a segurança que transmitiam, ao entrarem em sala de aula; os alunos não mediram esforços para falar bem do professor que mais os marcou, e da admiração por ele.

Os mitemas encontrados dizem respeito ao pequeno tema que emerge simbolicamen-

te das narrativas escritas que está investido de realidades instauradoras e fundantes. Ou seja, de possibilidades para uma interpretação aberta, através das figuras simbólicas que emergiram aos olhos do pesquisador. De acordo com os estudos de Peres (1999), da teoria de Gilbert Durand (2012), um mitema é a menor unidade de sentido de uma narrativa mítica e, por isso, simbólica. Na Universidade Federal de Pelotas, no curso de Pedagogia, encontramos quatro mitemas: *Professor-batismo*, *Professor-anjo*, *Professor-monstro*, *Professor-horizonte*.

Neste artigo, analisaremos o recorte de quatro (4) cartas pertencente a um dos grupos envolvidos na pesquisa. A escolha dessas cartas deu-se pela convergência simbólica pregnante, resultando no *professor-batismo*. Os participantes eram estudantes do curso de Pedagogia (diurno), em sua maioria do sexo feminino – doze (12) mulheres e apenas um (1) homem,² na faixa etária entre dezoito (18) e trinta (30) anos, quando escreveram as cartas, no ano de 2014. A seguir, exemplificamos as pregnâncias simbólicas referentes às escritas elencadas do *professor-batismo*.

Faculdade de Educação – Curso de Pedagogia

Nome	Núcleos significantes	Núcleo de sentidos	Convergência simbólica pregnante
V.B.P	“Mesmo com os diversos problemas, agradeço pelo ensino que me destes, foi fundamental para eu chegar onde eu estou”	Menosprezo e inspiração	Professor-batismo
F.L	“As vivências contribuíram para a minha formação, não só como aluna, mas como a profissional que almejo ser”	Confiança; Carinho; Cuidado; Inspiração; admiração	Professor-batismo
J.R	“A senhora foi fundamental para a formação da minha personalidade”	Inspiração	Professor-batismo
F.K.B	“A maneira como me tratava, fez com que eu, desde criança, tivesse o sonho de ser professora”	Carinho; Cuidado e inspiração	Professor-batismo

Quadro 2 – Pregnâncias simbólicas das quatro cartas analisadas

As convergências simbólicas encontradas nestas narrativas epistolares estão baseadas na realidade de cada uma. Como uma possibi-

² É interessante ressaltar que não houve um recorte específico do montante de alunos, neste caso. O número expressivo de alunas explica-se por um movimento comum ao curso de Pedagogia, onde a maioria dos matriculados é do sexo feminino.

lidade de enxergar para além do que está dito, como um conhecimento indireto (DURAND, 1988), fizemos um exercício de devaneio, buscando ressonâncias e repercussões simbólicas que convergissem para uma Imagem Simbólica que viesse a resumir, hermeticamente, as potências semânticas contidas no texto. A reunião destes dados culminou numa pregnância simbólica, que está em evidência neste artigo, sendo ela uma representação instauradora, emergente das cartas. Este conteúdo estava patente no texto, nas linhas e seus espaços, e tinha sua raiz no latente, ou seja, no que foi substantivado por esta imagem. A partir dessa substantivação, fizemos o exercício de encontrar, um traço mítico,³ sendo que desta análise emergiu um sentido “batismal”, que culminou na imagem simbólica do *professor-batismo*.

A teoria do imaginário (DURAND, 2012) trata na concomitância entre os seguintes aspectos: os gestos do corpo, nossa motricidade primária; os centros nervosos; o inconsciente e as representações simbólicas. Integrando toda a psique, no seio de uma única atividade – a fantástica transcendental.⁴ O trajeto antropológico

é esse movimento que oscila num vai e vem contínuo entre as raízes inatas da representação *sapiens* e as intimações variadas do meio cósmico e social. Esta é a lei sistêmica, a trajetória que está sempre em movimento. Este teórico postula a gênese recíproca do gesto pulsional ao ambiente ecológico e social, e vice-versa.

A partir da noção de trajeto antropológico, Durand enuncia as estruturas antropológicas do imaginário. Entendendo a ideia de estrutura não como um fechamento teórico, mas um “dinamismo transformador” (DURAND, 2012, p. 63). A ideia de estrutura implica numa dinâmica sujeita a transformações, “quando as formas deixam o domínio da troca mecânica para passar ao uso semântico, quando o estruturalismo aceita uma vez por todas ser figurativo” (DURAND, 2012, p. 16). Este autor define estrutura como “uma forma transformável, desempenhando o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e suscetível ela própria de se agrupar numa estrutura mais geral que chamaremos de Regime” (DURAND, 2012, p.64).

O “regime” é uma bipartição que Durand (2012) faz das estruturas do imaginário a partir de três dominantes reflexas: dominante postural “exige as matérias luminosas, visuais e as técnicas de separação, de purificação, de que as armas, as flechas, os gládios são símbolos frequentes” (DURAND, 2012, p. 54); dominante digestiva “implica as matérias da profundidade, a água ou a terra cavernosa suscita os utensílios continentais, as taças e os cofres, e faz tender para os devaneios técnicos da bebida e do alimento” (DURAND, 2012, p. 54) e dominante copulativa “projetam-se nos ritmos sazonais e no seu cortejo astral, anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda e a roca de fiar, a vasilha onde se bate manteiga e o isqueiro, e, por fim, sobredeterminam toda a fricção tecnológica pela rítmica sexual” (DURAND, 2012, p. 54-55).

da morte e das coisas no da assimilação à verdade e à vida”.

3 “O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser”. (ELIADE, 2013, p. 11)

4 Nos estudos de Gilbert Durand (referência deste texto e, amplamente citado), encontramos o conceito de transcendentalidade da consciência imaginante que é independente, em grande parte, dos conteúdos acidentais da percepção empírica. A essa imaginação, que excede os limites do mundo sensível, o autor nomina de “fantástica transcendental”. Ou seja, de acordo com ele, a transcendentalidade da imaginação impede o determinismo, seja do arquétipo, seja do meio sociocultural. A imaginação, neste caso, tem uma “liberdade soberana”. Segundo Durand (2012, p. 404-405): “O sentido supremo da função fantástica. Erguida contra o destino mortal, é assim o eufemismo. O que quer dizer que há no Homem um poder de melhoria do mundo. Mas essa melhoria não é a vã especulação “objetiva”, uma vez que a realidade emerge ao seu nível é a criação, a transformação do mundo

A partir da tripartição gestual, tem-se a bipartição estrutural em regimes de imagens diurno e noturno. O diurno refere-se, por exemplo, à relação do bem contra o mal, à imaginação heroica. Sua estrutura figurativa é a heroica, seu reflexo dominante é o postural, os esquemas verbais de distinção são os de: separar/misturar, subir/cair, e os arquétipos substantivos: luz/trevas, céu/inferno.

O noturno conta com duas estruturas figurativas. A mística, seu reflexo dominante é o digestivo, possui um regime intimista, confusional, de união, profundo, calmo, quente, como símbolo indo de encontro ao sintema⁵ do ventre, da taça, do leite, do mel, do vinho. O destino não é combatido, é assimilado. E a outra estrutura figurativa, a sintética ou dramática, com seu reflexo dominante copulativo e seus derivados rítmicos, seu esquema verbal de reunir, os arquétipos substantivos, por exemplo, o fogo, o germe e a árvore, como o símbolo indo de encontro ao sintema: a orgia, o messias, o sacrifício.

Os dados simbólicos bipolares são um vasto sistema de equilíbrio antagonista, no qual a imaginação simbólica aparece como um sistema de forças de coesão antagonistas. As imagens simbólicas equilibram-se, umas e outras, mais ou menos sutilmente, conforme a coesão das sociedades e, também, conforme o grau de integração dos indivíduos nos grupos (DURAND, 1988, p. 92).

O conhecimento indireto resgata a sacralidade daquilo que há muito nos distanciamos, o que para Durand (2008) se refere ao conhecimento do homem da tradição, sendo este um conhecimento uno, sua consciência sistematizada, em que as coisas – pensadas ou simbólicas – têm um sentido, contêm uma qualidade

escondida que não pode ser visualizada pelo pensamento direto (perceptivo ou racional), ao passo que o saber da cultura ocidental está cortado pela extroversão, pela fragmentação e pela divisão do Homem e do objeto.

O autor faz uma reflexão acerca deste tipo de conhecimento, ao mostrar que as bases do conhecimento do homem ocidental estão alicerçadas na unidade vazia do cogito; no primado do pensamento lógico como sinônimo da única via do conhecimento, em detrimento das demais modalidades do pensar humano.

Um conceito importante para a reflexão que iremos propor é o que entendemos como imaginário (DURAND, 1988). Como a obra deste autor nos mostra, o imaginário é um elemento constitutivo e instaurador do comportamento específico do *homo sapiens*, visto que é por meio do imaginário que nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e aprendemos as realidades múltiplas do mundo. Podemos dizer que o imaginário, enquanto fundamento das concepções e das representações do humano, constitui-se numa espécie de substância primordial fomentada pelas inter-relações e pelas intimações advindas do meio onde estamos inseridos. Ao mesmo tempo, ele é real, está presente em nosso cotidiano. As nossas ações são decorrentes da força de um imaginário, como também as nossas ações reforçam o imaginário de uma dada cultura.

Neste sentido nos propomos a analisar estas cartas, na perspectiva do conhecimento indireto (DURAND, 2008), aqui semanticamente representadas pela imagem do *professor-batismo*, como uma imagem fermentadora de sentido para pensar sobre os professores que marcaram a trajetória destas acadêmicas do curso de Pedagogia.⁶

5 Sintema é “uma imagem que tem por função, antes de mais nada, um reconhecimento social, uma segregação convencional”. Poder-se-ia dizer que há aí um símbolo reduzido à sua potência sociológica. (DURAND, 1988, p. 33)

6 A pesquisa foi realizada com estudantes de ambos os sexos. Para este artigo, visto termos escolhido o mitema do *professor-batismo*, foram analisadas cartas de estudantes mulheres.

Do batismo

Parece-nos que a primeira imagem que temos do batismo parte de um dos quatro elementos naturais: ar, terra, fogo e água. É deste último que falamos. A água está no ápice de relevância para o imaginário religioso, já que esta preexiste a Terra, segundo o Gênesis: “as trevas cobriam a superfície do abismo, e o Espírito de Deus planava sobre as águas”. Eis o que Eliade nos traz do simbolismo aquático:

As águas simbolizam a soma universal das virtualidades: são *fons et origo*, o reservatório de todas as possibilidades de existência; precedem toda forma e sustentam toda criação. Uma das imagens exemplares da Criação é a Ilha que subitamente se ‘manifesta’ no meio das vagas. Em contrapartida, a imersão na água simboliza a regressão ao pré-formal, a reintegração no modo indiferenciado da preexistência. (1992, p. 65).

Por outro lado, Durand traz o aspecto sombrio da água como um símbolo nictomorfo⁷ “a água, além de bebida, foi o primeiro espelho dormente e sombrio” (2012, p. 95). A embarcação mortuária de alguns povos ou, então, o medo da água, embebida pelos terrores da noite, é como um convite direto a morrer, um convite à viagem sem retorno. A partir deste símbolo da água hostil, da água turva, da água enegrecida, percebemos a fragilidade das classificações simbólicas que se orientam puramente por referências objetivas, mais uma vez mostramos o quanto o conhecimento indireto, concernente à pluralidade da alma e do sentir humano, pode transformar o símbolo da pureza, da clarividência, da transformação pelo rito do batismo para um caráter fatal, como

7 O símbolo nictomorfo corresponde aos símbolos relacionados ao medo diante da fuga do tempo, como uma grande epifania imaginária da angústia humana, estes símbolos “são animados pelo esquema heraclitiano da água que corre ou de cuja profundidade, pelo seu negrume, nos escapa [...]. Esta água negra é sempre no fim das contas, o sangue, o mistério do sangue que corre nas veias ou se escapa com a vida pela ferida, cujo aspecto menstrual vem ainda sobredeterminar a valorização temporal”. (DURAND, 2012, p. 111)

uma epifania da desgraça do tempo, como reforçou o pintor Salvador Dalí, ao representar em sua obra o derretimento temporal com os “relógios moles” que escorrem como água.⁸ Assim, em uma perspectiva de transformação da vida, de um novo nascimento, a imersão nas águas pode resultar na dissolução das formas, levando o imerso a um estado primevo – ou seja, este mergulho repete o gesto cosmogônico da manifestação formal. Tal movimento proporciona um estado de morte, acompanhada de uma súbita e nova vida, com a emersão, dando às águas o simbolismo de renascimento. O contato com este elemento é, portanto, regenerativo: tanto pelo segundo nascimento, quanto pela fertilidade que ela sobeja. Portanto, o batismo corresponde a uma cosmogonia aquática, porém:

[...] tanto no plano cosmológico como no plano antropológico, a imersão nas Águas equivale não a uma extinção definitiva, e sim a uma reintegração passageira no indistinto, seguida de uma criação, de uma nova vida ou de um ‘homem novo’, conforme se trate de um momento cósmico, biológico ou soteriológico. Do ponto de vista da estrutura, o ‘dilúvio’ é comparável ao ‘batismo’, e a libação funerária às lustrações dos recém-nascidos ou aos banhos rituais primaveris que trazem saúde e fertilidade. (ELIADE, 1992, p. 65)

Vale comentar a respeito da cultura judaico-cristã que preconizou a simbolismo do batismo na cultura ocidental. O banho ritual judaico era feito em conexão com o ritual de purificação, no judaísmo, e, no cristianismo, o vocábulo batismo insere-se a partir da pessoa de João Batista. A limpeza exigida pela lei mosaica tinha de repetir-se sempre que o crente se tornasse impuro. Isso não acontecia com o

8 A Persistência da Memória é o tema desta obra de 1931 de Salvador Dalí. A pintura está localizada na coleção do Museu de Arte Moderna (MoMA) de Nova Iorque, desde 1934. É amplamente reconhecida e frequentemente referenciada na cultura popular, como o fizemos aqui.

batismo que João Batista realizava nem com o praticado mais tarde pelos cristãos. O batismo de João Batista indicava arrependimento e rejeição do anterior modo de vida, na passagem para uma nova vida, um Homem novo. O batismo cristão simboliza o fato de que a pessoa escolheu se dedicar a Deus; ela faz isso apenas uma vez, e não repetidamente. Nesta perspectiva, apesar da divergência entre os batismos, já referida, a herança simbólica que trazemos da base judaico-cristã redobra a verdadeira matriz arquetípica do ritual do batismo, dado que é o nível verbal que desenha a matriz arquetípica, o atributo de ambos está subentendido pelos verbos imergir, emergir e purificar.

No *Dicionário de símbolos*, Chevalier e Gheerbrant (2015), quando tratam do vocábulo *batismo*, trazem a pessoa de João Batista e relegam a ele a denominação de batismo por imersão, existentes até hoje, e também o caracterizam como um rito de purificação e renovação. Com o mesmo intuito, outras religiões utilizaram as águas na imersão sacra dos Homens (no sentido antropológico do termo). Contudo, as matizes iniciática e escatológica estariam prenhes no rito de João Batista, dado o seu sentido único (que não se repete).

Há dois gestos incutidos no rito batismal do qual nos ocupamos: a imersão e a emersão. A primeira conota o desaparecimento do ser pecaminoso, que, em sua vida ordinária, nutre os mais diversos pesares não sacros, identificados como proibidores da ascensão ao sagrado, ou seja, que impossibilitam o fenômeno *religare*. Não se trata de “esconder-se da face divina”, mas, sim, de desaparecer “diluír-se”, por meio da imersão nas águas. Essa diluição é fecunda, pois trará à tona um novo Ser. Neste movimento, de “queda amparada”, o batizado deixa sua roupagem cotidiana, e não tarda em mudar sua própria natureza, sendo, então, transformado. Passa de um estado a outro com dois gestos: queda e ascensão.

A emersão é o segundo gesto, que traz a bênção da renovação. Aquele que se batiza não é maturado pelo rito, mas sim morto e renascido. Eis uma nova criatura, provinda do que foi, porém, ainda mais, do que se propôs (relação íntima com a crença na mudança). Na subida, percebe-se a marca da diferença e da novidade, bem como as sensações de esterilidade e recomeço. Rompe-se com o estado passado, na prospecção do futuro.

O batismo, tradicionalmente lido, está atrelado aos ritos religiosos e pode ocorrer por decisão própria ou compulsória, pelos pais ou pelas autoridades que se ocupam de atos desta natureza, como podemos analisar em culturas distintas. Porém, a simbólica do rito terá a mesma funcionalidade, e, por isso, “validade”. Ratifica-se o recomeço batismal tendo os elementos necessários para isso: aquele que cumpre o rito, o rito, e aquele que recebe o rito.

Podemos perceber a emersão dos seres sem o mergulhar dos mesmos. Os dilúvios são exemplo representativo desta simbólica, e nem sempre são destrutivos. A lua e sua gravidade podem ser vistas como gestos batismais, que atraem os mares, os quais abraçam e inundam a terra, em movimentos cíclicos que movimentam todo o globo. O encharcar das costas e sua fertilização também se revela numa enchente escura que traz as faces da mortalha. Porém, após sua recolha (emersão), percebe-se a vida, a nova vida que renasce das águas – em movimentos que podem ser entendidos como o rito em si. A terra, adubada pelos nutrientes da emersão, personifica-se naquele que participa do rito.⁹ E a circularidade deste ritual (repe-

⁹ “Nalguns mitos, um dilúvio assinala ciclicamente o fim de intervalos de tempo imensos. As águas não têm forma em si, mas dão nascimento a múltiplas formas que, uma vez separadas da origem, são vulneráveis ao envelhecimento, à mudança e ao decaimento e que têm de ser renovadas com o tempo; assim, o dilúvio representa a ablução cósmica e um recomeço. (ELIADE, 2012). Cada inundação anual do Nilo, no antigo Egípto, era uma repetição do momento da criação

tição que rompe o escatológico), ratifica uma natureza mítica.

O valor apodíctico do mito é periodicamente reconfirmado pelos rituais. A rememoração e a reatualização do evento primordial ajudam o homem 'primitivo' a distinguir e reter o *real*. Graças à repetição contínua de um gesto paradigmático, algo se revela como *fixo* e *duradouro* no fluxo universal. Através da repetição periódica do que foi feito *in illo tempore*, impõe-se a certeza de que algo *existe de uma maneira absoluta*. Esse 'algo' é 'sagrado', ou seja, transumano e transmundano, mas acessível à experiência humana. A 'realidade' se desvenda e se deixa construir a partir de um nível 'transcendente', mas de um 'transcendente' que pode ser vivido ritualmente e que acaba por fazer parte integrante da vida humana. (ELIADE, 2013, p. 124)

Lembramos aqui o poder do rito, que se potencializa pela repetição dos gestos, das sacras palavras que, então (re)feito inúmeras vezes, comunica o mito ou seu motivo. Neste espaço, a criatura se vê n'outro tempo e espaço. Ritualizada, a criatura é forçada a despir-se do mundo concreto, sendo lançada no mundo dos deuses e dos heróis. Neste contexto, o Homem pode abandonar suas dúvidas ou seus medos, na esfera mundana, de que, no rito (e pelo rito), ele se ausenta. E esta segurança só é firmada pois o que ele fará *já foi feito*. O processo já é conhecido, e tocou homens e mulheres de todas as idades históricas. No rito do batismo, por milênios, homens e mulheres mudaram a sua natureza, frente aos gestos daqueles que guardavam a magia, o saber, a memória. Logo, não nos aventuramos no repetir do ritual, apenas seguimos o exemplo vivo, conduta arquetipal imemoriável.

Da análise das cartas, um professor-batismo emerge

mas também relembra as água originais do nada "a partir das quais emergiu a matéria mas nas quais o mundo está suspenso em delicado equilíbrio". (MARTIN, 2012, p. 50)

Não podendo figurar a infigurável transcendência, a imagem simbólica é *transfiguração* de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato. O símbolo é, portanto, uma representação que faz *aparecer* um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério. (DURAND, 1988, p. 15)

É comum, para os pesquisadores que carregam a tocha da teoria durandiana, a utilização dos verbos: emergir, desvelar, surgir, aparecer, entre outros similares. Isso se explica pelo fato das inferências de análise estarem, em primeiro lugar, submetidas às potencialidades simbólicas dos próprios dados. No caso do símbolo, podemos dizer que há duas metades em sua composição. O significante, sendo ele a parte visível, tomado de concretude,¹⁰ e o significado, que é concebível, porém não é representável.

Podemos notar, no Quadro 2, na segunda coluna (Núcleo de Significantes), exemplos de trechos onde a palavra e o texto estão dados. O escrito é concreto e carrega consigo o contexto do sujeito, suas percepções do real, a memória e, por fim, a capacidade imaginativa/criadora para esboçar (em letras – palavras – frases – texto) correlações do tema sugerido (questão de pesquisa) a sua própria trajetória de vida.

O núcleo de significantes limita-se na sua própria elucidação. Porém, em conjunto com seus núcleos de sentidos (terceira coluna do mesmo quadro), oferecem ao pesquisador um campo vasto de análise. Campo onde brotam imagens simbólicas, justamente pela pregnância de símbolos, expressa na repetição, na composição das frases, ideias etc. Contudo,

¹⁰ "[...] todo o símbolo autêntico possui três dimensões concretas: ele é, ao mesmo tempo, 'cósmico' (ou seja, retira toda a sua figuração do mundo sensível que nos rodeia); 'onírico' (enraíza-se nas lembranças, nos gestos que emergem em nossos sonhos e constituem, como bem mostrou Freud, a massa concreta de nossa biografia mais íntima); e, finalmente, 'poético', ou seja, o símbolo também apela para a linguagem, e a linguagem mais impetuosa, portanto, a mais concreta. (DURAND, 1988, p. 16)

trata-se da repetição de núcleos semânticos, e não meramente de palavras, pois “é através do poder de repetir que o símbolo ultrapassa indefinidamente sua inadequação fundamental. Mas essa repetição não é tautológica: ela é aperfeiçoadora através das aproximações acumuladas” (DURAND, 1988, p. 17). Este movimento pode ser visto como circular, ou em uma solenoide, onde os objetos revisitam, a todo o instante, um centro. Este centro é o nucleamento, que reverbera numa imagem simbólica, investida, então, desta redundância aperfeiçoadora.

Vejam os casos. O sujeito V. B. P. redige uma carta ao seu professor marcante. De todo o texto, ressaltamos um trecho que resume a pregnância: *“Mesmo com os diversos problemas, agradeço pelo ensino que me destes, foi fundamental para eu chegar onde eu estou”*. Eis o núcleo de significantes (dado concreto), o qual se soma aos sentidos, que neste caso (com base em todo o conteúdo da carta) trouxe a ideia de “menosprezo” e “inspiração”. Pode-se inferir que este professor, no decorrer do contato que teve com seu aluno, não veio a servir de exemplo profissional. Mesmo não tendo uma relação “positiva” (reduzidamente falando) com seu aluno, o professor o atinge de maneira que o inspira. O aluno tem consciência da marca de seu professor, tanto que diz ser fundamental em seu trajeto formativo. Esta marca, preconizada pela a forma que este professor lidou com seu aluno (gestos), pode ser considerada um traço batismal, já que foi por meio desta que a mudança de “estado” se fez presente no Ser.

Em consonância, verificamos que a experiência que fere, repetida e inúmeras vezes, ou não (uma única experiência pode, por si só, abarcar repetições simbólicas e dar potência ao único ato, reverberando marcas), transforma o sujeito. O rito (conjunto de gestos, falas, hábitos, neste caso), provavelmente tenha sido

amargo, dada a aparição dos “diversos problemas”. Contudo, faz parte do rito a prova, ou o sofrimento. Chevalier e Gheerbrant (2015) trazem a simbólica do fogo, como elemento batismal, ao passo que queima/fere/mata para o renascimento de algo puro e/ou regenerado. Seria o fogo, então, agente de um mesmo processo, como a água (*primeira* ou *virgem*, hoje simbolizada na água-benta). Contudo, o fogo viria depois da imersão nas águas, estás, sim, receptoras e provocadoras de dores e sofrimento (em analogia à relação do professor-aluno então expostos). Para exemplificar, os autores trazem uma passagem de João Batista, ao falar do fogo, a propósito do batismo:

Eu na verdade vos batizo em água para vos trazer a penitência: porém o que há de vir depois de mim é mais poderoso do que eu, e eu não sou digno de lhe levar a sandália. Ele vos batizará no Espírito Santo, e em fogo (Mateus, 3, 11). E os exegetas observarão que o fogo, meio de santificação menos material e mais eficaz do que a água, já no Antigo Testamento simboliza a intervenção soberana de Deus e de seu Espírito a purificar as consciências. (Isaías, 1, 25)

E eu farei passar esta terceira parte pelo fogo, e eu os queimarei como se queima a prata: e os provarei como se prova o ouro. (Zacarias, 13, 9). (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015, p. 126)

O martírio seria um batismo de fogo, e é confirmado pela marca (lembrança) deixada no batizado. Porém, a imersão do sujeito é sempre positiva (visto seu movimento ascensional). O Ser é grato pelo seu novo estado, e rememora o rito como importante para sua mutação. Eis um princípio interior de aperfeiçoamento, que explode sentidos, a partir do traço mítico do batismo.

No caso do sujeito F. L., temos o seguinte núcleo de significantes: *“As vivências contribuíram para a minha formação, não só como aluna, mas como a profissional que almejo ser”*. Esta afirmação soma-se ao núcleo de sentidos que emergiram, tais como: “confiança”, “cari-

nho”, “cuidado”, “inspiração” e “admiração”. Na soma destes dois núcleos, fica clara a ideia de que o professor agiu de forma a ser seguido, como guia e modelo. O sujeito explicita que a vivência contribuiu para a sua formação, durante e postumamente, reconhecendo a marca deixada pelo profissional. Logo, as vivências podem ser aqui vistas, metaforicamente, como o banho nas águas sacras, as quais revigoram o espírito, alimentam a alma e propulsionam o Ser a uma nova aventura. Esta emersão ritual remonta ao tempo antigo, e até mesmo as divindades (principalmente femininas e materializadas em estatuetas) eram mergulhadas em meio aquático para sua purificação:

O mesmo mecanismo ritual da regeneração pelas águas explica a imersão das estátuas das divindades, no mundo antigo. O ritual do banho sagrado era praticado habitualmente no culto das grandes deusas da fecundidade e da agricultura. As forças exaustas da divindade eram deste modo reintegrado, assegurando uma boa colheita (a magia da imersão provocava a chuva) e a fecunda multiplicação dos bens. (ELIADE, 1977, p. 239)

Portanto, o traço batismal também pode ser visível na vivência, na reunião dos tempos que, somados, configuram um único rito, regenerativo. Há, desta maneira, os três elementos necessários ao batismo: quem confere o rito (professor), o próprio rito (suas atitudes exemplares, reverberantes na inspiração do aluno) e o batizado (neste caso, o sujeito F. L.). Os casos seguintes também são exemplos de marcas positivas de professores do passado.

J. R. traz o seguinte núcleo de significantes: “A senhora foi fundamental para a formação da minha personalidade”. Expressão forte, que transborda a potência simbólica, fruto da vivência do estudante na relação com a professora. Assim como os outros casos, a personalidade do sujeito está condicionada à passagem do mestre pela vida do aprendiz. O segundo

núcleo polarizou-se num único sentido: “inspiração”. De maneira consciente e breve, sem demasia sentimental, J. R. reconhece na “senhora”, ferramenta e obra, a forja de sua identidade. Repete-se a metáfora anterior, onde a vivência do sujeito pode ser análoga ao contato com a água batismal (atitudes da professora).

Porém, toda relação nutrida por ambos, o conhecimento passado, o compartilhamento de valores etc., não corresponde a uma cena cotidiana, mesmo que parta do cotidiano. Essa repetição de atos, que transborda numa valorização da professora pelo aluno, é incomum, pois fere no aluno a marca de um aprendizado que o conscientiza sobre a importância da relação no processo formativo. Assim, a capacidade de interferir na vida do outro, positivamente, só é possível dada a especialidade do momento em aula. O aluno banha-se numa fonte limpa, águas ritualizadas com o propósito de regenerá-lo. Tal fonte alimenta a possibilidade de (trans)formação. Por isso, há uma ruptura com um passado, no presente, pois se ignora aquilo que *poderia ter sido*, e se aceita *o que foi*.

O último caso, F. K. B. traz o seguinte núcleo significativo: “A maneira como me tratava, fez com que eu, desde criança, tivesse o sonho de ser professora”. Percebe-se aqui um espaço temporal maior. A repetição dos gestos (na maneira de tratamento) catalisou no sujeito o sonho de ser, um dia, mestre. Este alvorecer do desejo ocorre justamente na aurora da formação do aluno, o que acrescenta potencialidade às redundâncias simbólicas, transmitidas em sala de aula, embaladas em casa, no sonhar das noites. Ainda, neste exemplo, temos o seguinte núcleo de sentidos: “carinho”, “cuidado” e “inspiração”, que trazem a noção de aconchego e zelo, propulsores da inspiração que ganha asas, também, com o exemplo.

O batismo, como dissemos, prevê a mudança de estado. A partir dele, o humano transforma-se. Passa, pela imersão, por uma prova, onde vem a despir-se de toda a roupagem mundana que um dia carregou, torna-se apto a um novo futuro. Neste caso, “querer ser professora” é o fruto da transformação, o novo estado pós-emersão.

Algumas reflexões à guisa de conclusão

Em todos os casos, o rito batismal pode ser percebido na transformação do sujeito, via uma marca (seja ela positiva ou negativa, numa análise redutora), onde a imersão e a emersão são também visíveis. A imersão dá-se pela troca cotidiana entre o professor e o aluno e na interferência, do primeiro, na vida real do segundo. Como dito, há o desapego na imersão, daquilo que um dia o sujeito *poderia vir a ser*, na aceitação daquilo que *se constituiu* com o rito.

Na emersão, os sujeitos reconhecem sua sina, num novo contexto/estado. Passam a ter uma função específica no mundo, ou se reconhecem nele, com o auxílio da diferença e no delineamento de uma identidade. No exemplo do que capturamos nas cartas, pela via simbólica, o professor coabita o imaginário.

Desse modo, convém lembrar que este tipo de leitura e abordagem enriquece o campo de produção acadêmica das histórias de vida em

formação aliadas às contribuições dos estudos do imaginário, em especial no que se refere ao simbolismo, mostrando que é possível tecer outras leituras no campo da Educação. Sobre tudo, mostra o forte potencial da tecedura entre campos teóricos e metodológicos do imaginário e da abordagem das histórias de vida e processos (auto)biográficos, em especial. So-ma-se e integra-se ao campo da formação de professores a urdidura da escrita de si, de caráter autobiográfico, como uma emergência da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição no mundo profissional, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos.

Por fim, cabe dizer que a abordagem simbólica dos estudos do imaginário enriquece e amplifica a palavra e a escrita de si, através da rememoração que se explicita. O sujeito, envolvido na pesquisa via a escrita de cartas ao passado, não apenas revela seus sentidos e representações, como também encontra a oportunidade de indagar a si próprio sobre o tema em questão por ele vivido. A questão de pesquisa faz disparar, no indagado, memórias, imagens-lembranças e recordações-referência que, de algum modo, ressoam e repercutem na tomada de consciência para, neste caso, escrever sobre as marcas positivas e negativas do professor ou professora que o marcou no decorrer da sua trajetória de formação.

Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____.; ARAÚJO, Joaquim Machado. Imaginário e educação: da criança mitológica e da modelação do humano. In: BARROS, João de Deus. (Org.). **Imaginário e educação**: pesquisas e reflexões. São Luis: EDUFMA, 2008. p. 20- 42. (Coleção Diálogos Contemporâneos).

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradu-

ção de Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Tradução de Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim e Lúcia Melim. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, M. H., FRIZON, L. H. B.; BARREIRO, C. B. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2016. p. 39-57.

DURAND, Gilbert. **Figures mythiques et visages de l'oeuvre. De la mythocritique à la mythanalyse**. Paris, Berg International, 1979.

_____. **A imaginação simbólica**. Tradução de Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **Ciência do homem e tradição**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2008.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. Tradução de Natália Nunes e Fernando Tomaz. Lisboa: Edições Cosmos, 1977.

_____. **O sagrado e o profano**. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Mito e realidade**. Tradução de Paola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FABRE, Daniel. (Org.). **Écritures ordinaires**. Paris: Centre Georges Pompidou, 1993.

GASTAUD, Carla Rodrigues. **De correspondências e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1890 e 1950**. 2009. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias. A escritura pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, A. C. V. et al. (Orgs.). **Refúgios do**

eu. Educação, História, Escrita Autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 29-61.

JOSSO, Mari-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer; Coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: uma perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, Lucia Maria Vaz et al. (Org). **Essas coisas do imaginário**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009. p. 118-147

MARTIN, Kathleen. **O livro dos símbolos**. Reflexões sobre imagens arquetípicas. Colônia: TASCHEN, 2012.

MAURON, Charles. **Des méthaphores obsédantes au mythe personnel: introduction à la Psychocritique**. Paris: José Corti, 1962.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica**. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Narrativas epistolares como uma abordagem teórico metodológica: escrita de carta a professores do passado como ressonâncias e repercussões. In: FONTOURA, Helena Amaral de.; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro; CHAVES, Iduina Mont'Alverne. (Orgs.). **Espaços formativos, memórias, narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 173-186.

SARTRE, J., **O Existencialismo é um Humanismo**, 1946. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/MjUyOTU/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Leer y escribir**. Historia de dos prácticas culturales. México: Fundación Voces y Vuelos, 1999.

Recebido em: 30.09.2016

Aprovado em: 20.11.2016

Lúcia Maria Vaz Peres é professora titular da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM). e-mail: lp2709@gmail.com.

Almirante Tamandaré, 225, Pelotas, Rio Grande do Sul/RS, CEP: 96010-750

Alexandre da Silva Borges é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM). e-mail: alexandreborgesh@gmail.com.

Corredor das Cruzeiras, 1953, Povo Novo, Rio Grande do Sul/RS, CEP: 96224-000

Luciana Martins Teixeira Lindner é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM). e-mail: lucianateixeira@unipampa.edu.br.

Rua Carlos Mangabeira, 102, apto. 503, Centro, Bagé, Rio Grande do Sul/RS, CEP: 96400.490

NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROCESSOS DE FORMAÇÃO: CUIABÁ (MT) E SÃO GONÇALO (RJ) EM DIÁLOGO

■ FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO

Universidade Federal de Mato Grosso

■ HELENA AMARAL DA FONTOURA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este texto se estrutura a partir de investigações envolvendo dois projetos de pesquisa, realizados em instituições distintas, que dialogam e se complementam. Tais estudos objetivam apresentar contribuições compartilhadas sobre dimensões vinculadas às práticas e aos processos de formação docente e de pesquisa narrativa desenvolvida em contextos específicos, com interlocução entre metodologias. Destacamos, a partir dos achados de nossas pesquisas, contribuições para um processo de formação emancipatória, apostando no fortalecimento do professor, seus saberes e suas práticas, como aspecto fundamental que contribui para uma inserção docente, crítica e criativa, abrindo outras possibilidades de experiência na escola e na sociedade. Especificamente, chama-se a atenção aqui para a questão relacional, tanto na pesquisa narrativa quanto no entendimento da formação docente como processo de aprendizagem de estratégias e capacidades para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros, pois, quando a profissão docente é respeitada e os professores apoiados em sua aprendizagem profissional, é mais provável que ocorra uma melhoria na qualidade dos processos educativos para professores e alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Narrativas. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

NARRATIVES OF TEACHERS AND FORMATION PROCESSES: CUIABÁ (MT) AND SÃO GONÇALO (RJ) IN DIALOGUE

This text is structured from investigations involving two research projects in different institutions that dialogue and comple-

ment each other. These studies aim to introduce shared contributions on linked dimensions to the practices and processes of teacher formation and narrative research developed in specific contexts, with dialogue between methodologies. We highlight, from the findings of our researches, contributions to an emancipatory process, focusing on strengthening teachers, their knowledge and their practices, as a fundamental aspect that contributes to a critical and creative insertion, opening up other possibilities of experience in school and society. Specifically, we draw attention here to the issue in both the relational narrative research and understanding of teacher formation as a process of learning strategies and skills to learn from others, from the other or others, because when the teaching profession is respected and teachers are supported in their professional learning, is more likely to occur an improvement in the quality of educational processes for teachers and students.

Keywords: Teachers Formation. Narratives. Teacher professional development.

RESUMEN

RELATOS DE DOCENTES Y PROCESOS DE FORMACIÓN: CUIABÁ (MT) Y SÃO GONÇALO (RJ) EN DIÁLOGO

Este texto está estructurado en indagaciones de dos proyectos de investigación en diferentes instituciones, en diálogo y complementarios. Estos estudios pretenden introducir contribuciones compartidas en dimensiones vinculadas a los procesos de formación docente y de investigación narrativa desarrollada en contextos específicos, con interlocución entre metodologías. Destacamos de los resultados, las contribuciones a un proceso emancipador, centrado en el fortalecimiento del profesor, sus conocimientos y sus prácticas como un aspecto fundamental que contribuye a una inserción crítica y creativa, abriendo otras posibilidades de experiencia en la escuela y en la sociedad. Específicamente, se llama la atención sobre la cuestión relacional, tanto en la investigación narrativa como en el entendimiento de la formación docente como proceso de aprendizaje de estrategias y capacidades para aprender con los otros, a partir de los otros y para los otros, pues cuando la profesión docente es respetada y los profesores apoyados en su aprendizaje profesional es más probable que ocurra una mejoría en la calidad de los procesos educativos para profesores e alumnos.

Palabras clave: Formación de los docentes. Narrativas. Desarrollo profesional docente.

Introdução

Formar professores, em uma sociedade desigual, como a brasileira, é sempre um desafio, principalmente para os cursos de Pedagogia de universidades públicas, que enfrentam muitos obstáculos, desde questões de infraestrutura básica até estereótipos relacionados à escolha do magistério como uma carreira de segunda linha. Em nossas pesquisas, falamos de contextos em que os cursos de formação acontecem em uma universidade federal da região centro-oeste e em um campus de periferia de uma universidade estadual da região sudeste. Espaços formativos que se revelam com possibilidades e dificuldades, expressas nas mais diferentes formas, desde entraves materiais a desesperanças de formadores e de docentes em formação, atravessadas por esperanças, enamoramentos pela profissão e inúmeras contradições.

Posto o enorme desafio de se fazer formação docente no país, trazemos neste texto a contribuição de dois projetos de pesquisa desenvolvidos pelas autoras que, postos em diálogo, buscam ressignificar o tema em tela.

Sobre a formação de professores

Gatti (2009; 2010; 2014) desenvolveu estudos que têm apontado diferentes perspectivas e possibilidades da formação docente, ressaltando a importância de investigações que levem à compreensão, de forma mais aprofundada, de propostas de formação de professores. Tais estudos apontam também para perspectivas positivas e experiências de sucesso, construídas a partir de propostas formativas diversas, em contextos também diversos, mas que podem apresentar pistas para se pensar a formação de professores, em diferentes realidades. Por outro lado, refletem sobre problemas e fragilidades, comuns aos diversos programas de formação, que acabam por dificultar um

processo formativo inicial de maior qualidade. A autora identifica oito pontos que considera interferirem na qualidade da formação dos professores e em suas atuações profissionais nos contextos das escolas: a) a ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência, nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor); c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas, dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) a ausência de módulo escolar com certa durabilidade, em termos de professores e funcionários; e h) a precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2009).

Para Estrela (2001), a docência constitui uma profissão, atividade remunerada e socialmente reconhecida, que se reveste de um conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atividades. A autora reitera a importância de uma formação profissional longa e certificada, premisa com a qual compactuamos. Trabalha, ainda, com a ideia de que a formação de professores, sobretudo a formação inicial, deve proporcionar experiências de articulação dialética entre teoria e prática, de modo a neutralizar o perigo de uma atuação profissional pautada em uma imitação acrítica de modelos de ação pedagógica, comumente oferecidos pelos programas de formação aos futuros professores.

Na literatura sobre o tema formação, temos encontrado formulações sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição ao de formação inicial e/ou

continuada, em alguns autores, como Imbernón (2006), Marcelo Garcia (1999; 1995) e Nóvoa (2008; 2002; 1995), entre outros. A preferência por essa conceituação é justificada por Marcelo Garcia (1999), porque define, claramente, a concepção de profissional do ensino; e o termo desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Assim, o desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo, que pode ser individual e/ou coletivo, mas que preferivelmente se contextualiza no local de trabalho do docente – a escola –, e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais por meio de experiências de diferentes características, tanto formais como informais. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares, a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCIA, 1995).

Nessa perspectiva, a escola é o espaço onde as reflexões individuais, na prática e sobre a prática, são discutidas e partilhadas, permitindo o desenvolvimento de processos colaborativos e coletivos de investigação-ação, em que os indivíduos podem transformar suas aprendizagens em intervenções que as incorporem. Salienta-se a organização da formação orientada para o desenvolvimento profissional, o que implica a consideração das necessidades individuais e coletivas, pessoais e profissionais, dos docentes e dos contextos em que trabalham, bem como a fase da carreira em que se encontram. Gatti e Barreto (2009) afirmam que a formação continuada vista como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos defendidos na literatura educacional: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. Sobre o primeiro modelo, destacam o

alto valor formativo e seus relevantes efeitos; por outro lado, limitado, já que atinge apenas as dimensões da unidade escolar em que se desenvolve, não respondendo a necessidades sistêmicas.

Tomamos como referencial de formação, então, a concepção de desenvolvimento profissional, para discutir os processos e contextos de desenvolvimento e aprendizagem da docência, partindo do princípio de que a formação de professores integra os processos de desenvolvimento profissional como um contínuo que se constrói, de forma dinâmica e complexa, ao longo de toda a trajetória pessoal e profissional dos professores, a partir da influência dos múltiplos contextos e lugares nos quais se envolvem estes professores, em suas trajetórias formativas e de atuação profissional (MARCELO GARCIA, 1995; 1999; NÓVOA, 1995; 2002; 2008; DAY, 2001; 2005; IMBERNÓN, 2006).

Sobre narrativas

Para Clandinin e Connelly (2011), experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas. Esses autores chamam de história ou relato ao fenômeno, e de narrativa à pesquisa, enfatizando que a vida é preenchida de fragmentos narrativos compondo o todo de uma experiência vivida, em diferentes momentos históricos, tempos e espaços. Nessa perspectiva, para esses autores, a pesquisa narrativa é composta por três dimensões: temporalidade, sociabilidade e lugar. Portanto, o processo da pesquisa narrativa é demarcado pela tridimensionalidade. A temporalidade deve ser compreendida considerando que a história narrada vai construindo sentido a partir do que se está vivendo no presente, articulando-se às experiências vividas no passado e se projetando para um futuro. Quando se atenta para esse movimento tridimensional da pesquisa narrativa, percebe-se que ele implica, necessariamente, outros dois

movimentos a serem desenvolvidos, tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes: um movimento que implica o olhar para si, para dentro, introspectivamente; e um olhar para fora, para os contextos a sua volta, um olhar extrospectivo (MELLO, 2004). O primeiro movimento implica a pessoa que se volta para o seu interior, para a sua subjetividade, para a constituição de si mesma, enquanto o segundo evoca o exterior, as intersubjetividades, as relações com o outro e com os contextos.

Ao assumir essa perspectiva teórico-metodológica, passamos a entender a pesquisa narrativa como um processo, o que implicaria potencialidades tanto no que se refere aos conhecimentos implícitos quanto a construções de identidades profissionais na docência. Assim, os integrantes dos grupos, enquanto pesquisadores vinculados à universidade, por meio da aproximação e do diálogo com os contextos das escolas, negociando contratos de confiança, propósitos, relacionamentos e colaboração, passam, a partir da experiência refletida, a recontextualizar o profissional docente, em um movimento permanente de indagação, problematização, experientiação e ressignificação do exercício docente.

Desse modo, ao focar nas vidas que emergem das narrativas, marcadas pelo cotidiano concreto em que vivem os indivíduos, compreendemos outras dimensões da pesquisa, mais especificamente do poder advindo da partilha de saberes, que só é possível respeitando-se o outro. Assim, defendemos que compreender a experiência de outrem implica colocar-se ao lado deste outro, dialogando com sua experiência, para, através da indagação colaborativa, dar a esta o lugar apropriado nesse contexto de ressignificação. A ressignificação configura-se, assim, pelo processo criativo do professor de atribuir novos significados a partir do que já é conhecido, dando um outro sentido ao contexto em que está inserido,

o que pode revelar contradições e conflitos, aspectos construtivos do processo que possibilitam um saber diferente.

Ferrarotti acrescenta que o que parece único, em se tratando desse tipo de metodologia de pesquisa, é a relação de interação que muda a atitude tradicional de pesquisar, passando a “não ser apenas uma comunicação metodológica, mas humanamente significativa, sendo essa significatividade, não um acréscimo facultativo moralizador, mas parte integrante e garantia de correção metodológica” (2014, p. 66).

Clandinin e Connelly (1988) enfatizam que o conhecimento prático dos professores é constituído de um conjunto de convicções e significados, que surgem tanto da experiência pessoal como social, e que se expressam nas ações, pressupondo uma relação dialética entre teoria e prática. É um conhecimento que vai sendo construído pela convergência de várias aprendizagens (dimensão teórica, dimensão experiencial, dimensão afetiva e outras), à medida que o profissional se confronta com a prática real e as internaliza em suas ações. Tais aprendizagens são construídas, inicialmente, nas primeiras experiências escolares, e acompanham a trajetória profissional dos professores, em vista da natureza dinâmica e complexa dos contextos em que atuam.

Clandinin e Connelly nos dizem ainda que “fazemos parte do desfile que presumimos estudar” (2011, p. 120). A ideia do desfilar junto desmistifica a separação pesquisador-pesquisado, tornando-nos passageiros na mesma viagem. Para os autores, o fato de sermos organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas, faz das narrativas boas formas de recuperar episódios dessas “vidas contadas” e da forma como nós humanos experimentamos o mundo, refletimos sobre nós mesmos, atribuímos sentidos, construímos identidades, formamos e avaliamos concep-

ções, pensamentos e posicionamentos frente aos diversos desafios de viver o dia a dia de nossas vidas. No caso da formação docente, esses movimentos são fatores estruturantes do processo, que reforçam a necessidade de um olhar atento para si e para o outro, como importante e significativo, sem separações binárias, mas sim como seres formativos, em sua essência, e complexos, em seus percursos.

No caminho da abordagem qualitativa, a pesquisa a partir das narrativas (JOSSO, 2007; SOUZA, 2006a; 2006b) torna-se uma trilha teórico-metodológica com bastante pertinência no campo das ciências sociais e humanas. As narrativas podem ser utilizadas como técnica e forma de coletar dados, auxiliando na compreensão da formação docente, em diversos âmbitos, mas também como eventos de formação ativa, se transformadas em textos ou quaisquer outras expressões manifestas, especialmente se forem trocadas entre pares, com questões semelhantes, em suas práticas docentes. O trabalho com narrativas docentes favorece ver além das aparências, entender as subjetividades, a perspectiva dos envolvidos, e formas individuais e coletivas de desenvolver processos de formação profissional.

Encontramos em Dominicé (2008) uma observação sobre narrar-se ser muitas vezes lamentar-se, o que é considerado insuficiente pela autora. Muitas biografias de heróis deformam a realidade complexa da existência, embora vendam livros. A realidade da existência é complexa e como tal não faz heróis e sim pessoas comuns, que vivem à procura de sentido, que, quando partilhados, podem apresentar situações promissoras, mais realistas e menos idealizadas. Assim, atribuir sentidos ao vivido, sem cair na nostalgia ou na amargura, é teste para nossos trabalhos com narrativas, e um caminho possível é contextualizar as narrativas de modo a dar uma moldura aos fatos, um entorno sociocultural específico, que pode

produzir um outro entendimento, uma possibilidade de reconfiguração de fatos e dos sentimentos a eles associados.

A seguir, serão apresentados os caminhos que estamos trilhando, na tentativa de compartilharmos as experiências vividas e narradas pelos professores que atuam no primeiro ciclo, considerando que para Clandinin (2010) experiência é a própria vida.

A primeira investigação aqui apresentada, trazendo alguns resultados parciais, é parte de um projeto maior financiado pelo CNPq,¹ intitulado “Desenvolvimento Profissional da Docência nos anos iniciais: ressignificando as aprendizagens”, desenvolvido coletivamente pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente – GEPForDoc, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O GEPForDoc vem se orientando por estudos e pesquisas na perspectiva do que se tem compreendido como desenvolvimento profissional docente e aprendizagens na docência (MONTEIRO, 2013; 2014a; 2014b; MONTEIRO et al, 2014; MONTEIRO, 2015), buscando aproximações com a pesquisa narrativa, enquanto método de investigação, denominada de *Narrative inquiry* (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A pesquisa coordenada por Monteiro (2015), com duração prevista de quatro anos, foi iniciada no primeiro semestre de 2015, tendo identificado, em seu levantamento inicial, junto à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá – SME, a existência de 22 (vinte e duas) escolas que atendem ao 1º Ciclo – anos iniciais. Nessas 22 escolas foram identificados 298 docentes participantes. Na primeira etapa da pesquisa, realizamos a caracterização do corpo docente das escolas municipais que atendem ao primeiro ciclo do ensino fundamental em Cuiabá-MT, com vistas a compreender quem é o profissional que atua nesse nível de

¹ Projeto de pesquisa Edital Universal/2014, CNPq.

ensino, sua formação inicial, vínculo empregatício e tempo de experiência na docência. Nessas escolas, para a caracterização docente, foi realizado um levantamento de informações iniciais, fornecidas pela gestão escolar e pelos próprios docentes. Tais informações foram registradas em uma ficha criada pelo grupo de pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, foram escolhidas três escolas municipais que possuíam apenas o 1º Ciclo, atendendo a alunos na faixa etária de 6 a 9 anos, para a produção dos vários textos de campo narrativos. Tais narrativas, construídas pelos participantes da pesquisa, visam contribuir na compreensão dos contextos e lugares onde estes se inserem e nos quais desenvolvem e constroem seus conhecimentos em ação. As narrativas orais e escritas apresentadas neste texto foram oriundas de registros em encontros da pesquisa, em que propusemos aos professores compartilharem as experiências e aprendizagens vividas com as turmas em que estavam atuando. Consideramos cada escola como estudos de caso, com suas situações particulares, compostos por um conjunto de textos de campo, com descrições dos contextos, acontecimentos, eventos, e pelas narrativas dos professores, elaboradas em diferentes momentos, em que transformam os acontecimentos e dilemas em uma história.

No que se refere ao levantamento inicial sobre a formação dos docentes que atendem ao 1º ciclo, identificamos que 80% apresentam graduação em Pedagogia, o que mostra o atendimento das diretrizes oficiais, em relação aos professores dos anos iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental. Entretanto, 60% desses professores foram formados em instituições de ensino superior da rede particular.

Em se tratando da formação continuada, observamos que 71% dos professores realizaram curso de pós-graduação *lato-sensu*. Segundo Day (2005), os professores são sujeitos

ativos e precisam estar preparados para cumprir seus fins educativos, devendo demonstrar compromisso e entusiasmo frente à aprendizagem contínua. Os professores pesquisados, ao buscarem conhecimentos e cursos de pós-graduação, para subsidiar a ação docente, vão ao encontro dessa perspectiva. Pacheco e Flores (1999) por sua vez apontam para a necessidade do processo de inserção profissional centrar-se no desenvolvimento da construção das identidades docentes, através de uma articulação entre biografia pessoal, prática reflexiva, apoio dos pares e uma conscientização crescente do contínuo aprimoramento profissional.

Em relação ao vínculo empregatício, 53% são efetivos e 43% têm contratos temporários. O grande percentual de professores temporários demonstra a carência de concursos para a efetivação do quadro docente de professores da rede municipal de ensino, além de demonstrar uma política de não valorização desses professores dos anos iniciais, ocasionando a rotatividade dos professores no ensino fundamental.

Já no que se refere ao tempo de docência, os dados indicam que a maior parte dos docentes, em relação ao tempo de experiência na docência, é considerada experiente, totalizando 88%, que apresentam período superior a cinco anos de docência (conforme estudos de Marcelo Garcia, 2009; e de Garcia e Vaillant, 2009). Mesmo entre os contratados, identificamos professores com mais de cinco anos de docência. Para Day (2001, p. 16), “os professores se constituem no maior trunfo da escola”, são sujeitos ativos que, com seu potencial de desenvolvimento, aprendizado e participação na tomada de decisões coletivas, se constituem em peças chave para um ensino de qualidade.

No tópico a seguir, damos um exemplo de como fomos compondo, narrativamente, os

textos de campo do estudo, procurando entretecer contextos, tempos, aprendizagens, experiências e significados resultantes das narrativas produzidas nos encontros de pesquisa. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 128):

Compor textos de campo significa estar alerta para as coisas que os participantes fazem e dizem como parte de sua experiência em curso e isso significa manter registros sobre como eles vivenciam a experiência de estar na pesquisa. Os participantes também têm sentimentos e pensamentos sobre a pesquisa.

Significados compartilhados: da experiência vivida ao conhecimento da experiência

As narrativas escritas apresentadas neste texto são oriundas de registros em um dos encontros da pesquisa, durante o ano de 2015, em que propusemos aos professores compartilharem as experiências e aprendizagens vividas com as turmas em que estavam atuando, sem esquecer que a indagação narrativa deve nascer da experiência e retornar a ela, numa evolução cíclica do *viver, contar, recontar e reviver* (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Tais encontros foram gravados em vídeo, acompanhados de narrativas escritas. As professoras participantes encontram-se em diferentes etapas de desenvolvimento profissional e com experiências diversas no exercício da docência, tanto em relação ao tempo quanto ao nível de ensino em que já atuaram, embora atualmente todas se encontrem em exercício no 1º ciclo.

As narrativas escritas vão compondo tramas com outras histórias, possibilidades de sentidos e significados, nos permitindo compreender como são traçadas as estratégias de troca de experiências sobre as atividades que visam a aprendizagem dos alunos, os sentidos construídos na experiência como um lugar de criação do possível, os significados que surgem a partir das relações estabelecidas en-

tre as tensões e os desafios enfrentados, no contexto específico do trabalho, com projetos, ao mesmo tempo em que vão ampliando, negociando e ressignificando esse lugar no cotidiano escolar. Apontam também alternativas, compartilhadas nas experiências vivenciadas, revelando o modo como organizam a aula, interagem com seus pares e como o ensino-aprendizagem é desenvolvido de maneira mais ativa.

Atualmente trabalho com duas turmas de 3º ano e vejo como ponto positivo ter acompanhado essa turma desde 2014 quando começamos no 1º ano. Sempre fui contra esse negócio de acompanhar turmas. (Professora Cristiane)

Quando assumi a turma me deparei com algumas situações desafiadoras, pois na sala há alunos que estão com o desenvolvimento bem adiantado, enquanto um número significativo de alunos ainda requer atenção maior em todos os sentidos da aprendizagem. Então me questiono todo dia sobre qual seria a melhor forma de lidar com isso... (Professora Rosângela)

O processo de ensino aprendido não é fácil...estou trabalhando com o 1º ano, um desafio após mais de cinco anos sem atuar, estou reinventando, procurando coisas diferentes, em sala são 28 alunos, estrutura física precária, mas não me falta vontade em ensinar. (Professora Paula)

Por que até alguma coisa que a gente está fazendo lá no 1º ano pode ajudar muito as professoras que estão no 2º ano, ou seja, porque tem alguns alunos que ainda não avançaram, têm algum tipo de dificuldade, então precisam desse avanço, e às vezes alguma coisa que o 1º ano está propondo serve bem certinho para esses alunos do 2º ano. Então, esse meio de comunicação que a gente fez na escola, entre e-mail e whats....e a própria coordenação, está fazendo essa intervenção, Olha Dilce a professora Ilza fez isso, isso aqui.... Que é essa troca. (Professora Dilce)

Então, tem um grupo que fica para todos os funcionários e um grupo que fica para os professores fazerem essa troca de experiência, com isso,

com essa troca de experiência, vai melhorando, eu vou cobrando do outro professor: professora, vamos fazer outra coisa porque eu acho que nessa parte a gente estagnou, vamos melhorar! Trabalho como um todo, então, por exemplo, o trabalho com o 2º ano é um planejamento para o 2º ano matutino e vespertino, porém nós temos o projeto, e o projeto não é para o matutino e vespertino é para cada sala, aquela sala de manhã e tarde é um projeto, aquela outra sala de manhã e de tarde é outro projeto, então elas têm que fazer essa troca de experiência. O projeto em si foi difícil de finalizar, porque um é da manhã e o outro é da tarde, então tem essa dificuldade, elas têm que trocar ideias, a noite, finais de semana... (Professora Maria)

Também só colocar aqui... Essa minha primeira experiência... o professor tem que ter essa oportunidade de chegar. Porque tudo tem que ter um começo e então tem o professor novato. Então quem já tá há mais tempo é... Acolhe aquele professor, né? Acolhe no local, olha aqui funciona assim e tal... (Professora Ane)

O que a gente tem visto que na escola é assim, os 3º anos, fazem um projeto só de aula da semana, e esse projeto a gente troca, então nos somos quatro, essa semana eu faço, na semana seguinte faz a outra, na semana seguinte faz a outra, e a gente troca, faz essa troca pra ter mais tempo na hora de dar, pra fazer uma atividade legal e tem dado resultado, lógico a nossa coordenadora... (Professora Ilza)

As narrativas das professoras envolvidas nesta pesquisa revelam as contradições presentes no exercício da docência, desvelando maneiras diferentes de viver os contextos em que elas atuam, marcados, para além de suas práticas, por pessoas, lugares, tempos e sentimentos de vida singular-plural (FERRAROTTI, 2014).

São enfatizadas as condições precárias do trabalho por um grupo de uma das escolas, acrescentando que isso dificulta pensar esse espaço como de reflexão e produção de conhecimentos. As situações de dificuldade, muito embora perturbadoras do fazer profissional, tornaram-se, para algumas, um desafio,

conduzindo à problematização e à tentativa de resolução dos problemas, passando a ser potencializadoras do desenvolvimento profissional. Já outro grupo que vivencia em sua escola um trabalho cooperativo reforça a ideia da escola enquanto espaço relacional e a necessidade de se cultivar o diálogo, ao mesmo tempo em que evidenciam suas aprendizagens sobre o conhecimento prático.

A segunda investigação aqui apresentada vem sendo desenvolvida, desde 2009, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/ UERJ), campus de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, que chamamos Residência Pedagógica, e envolve as três funções da Universidade, pesquisa, ensino e extensão, de uma forma orgânica. Trabalhamos com egressos dos cursos de Licenciatura da FFP/ UERJ, que estejam inseridos na docência, acompanhando sua atuação e servindo de suporte para refletir e ressignificar suas ações pedagógicas, projeto de pesquisa cadastrado institucionalmente, que vem produzindo textos e apresentações em eventos. Como ensino, propomos o espaço da Residência Pedagógica, no qual, a partir de encontros presenciais, refletimos e teorizamos sobre nossas práticas e sobre as atividades formativas vivenciadas e as inserções na vida profissional. Como extensão, curso também cadastrado institucionalmente, propomos atividades conjuntas entre a FFP/ UERJ e as escolas nas quais se inserem os docentes participantes, com vistas a desenvolver a articulação universidade e escola básica, tarefa de uma instituição pública que preza por suas funções sociais. Já temos uma longa trajetória de pesquisa, na área de formação de professores, utilizando metodologias qualitativas, narrativas docentes e refletindo sobre processos que acontecem nos espaços formativos nos quais transitamos (FONTOURA, 2015; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d; 2013a; 2013b; 2011a; 2011b; 2011c; 2009; 2008a; 2008b; 2007;

FONTOURA et al, 2014; 2013; 2010; FONTOURA; PIERRO, 2015; 2014; FONTOURA, PIERRO; CHAVES, 2011; FONTOURA; VERÍSSIMO, 2014).

Uma das vantagens de narrar a partir, por exemplo, da escrita, nosso foco nesse texto, é dar liberdade para os sujeitos envolvidos na pesquisa exprimirem suas formas de pensar, sentir, remetendo-os a reflexões individuais e conjuntas sobre as questões a respeito do que fazem, do que sentem; suas visões de mundo, modos de pensamento, significados da docência e de como concebem escola, ensino e, principalmente, como constituem sua identidade docente, o que Souza enfatiza, ao afirmar que “o ato de lembrar/narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para compreensão da sua própria prática” (2004, p. 142). As narrativas mostram os caminhos percorridos ao longo da formação destes sujeitos, sendo então de suma importância para a formação ao longo da vida, ou, como preconiza Nóvoa, estas reflexões possibilitam “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada” onde devem “saber analisar [...] e analisar-se” (2002, p. 27).

No grupo de Residência Pedagógica são feitas atividades diversas, nas quais se discute desde aportes teóricos até vivências em escolas, buscando significar o que acontece, quando nos tornamos professores, e como lidar com os dilemas da prática docente. Na lista de e-mails há uma intensa troca de textos, experiências, atividades, que mantém o grupo em contato o tempo todo, alimentando as relações profissionais e interpessoais. Tudo o que acontece, seja nos encontros seja no dia a dia, é registrado no caderno de campo de cada um dos envolvidos, e esse material se torna um produto comum, já tendo alimentado uma publicação conjunta (FONTOURA, 2011a), e algumas apresentações em eventos cientí-

ficos da área, o que potencializa os docentes envolvidos. O material coletado é analisado através da tematização proposta por Fontoura, procedimento no qual a análise consiste em reflexão rigorosa sobre os materiais, seguindo as etapas de categorização indicadas pela autora, que reforça que “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (2011b, p. 72). Esta técnica pode representar um marco diferencial em investigações que passem pelas mesmas temáticas, pois depende não exclusivamente dos dados, mas sim de quem executa a seleção e a tematização.

Como procedimentos de abordagem do campo, foram feitas ainda visitas às escolas parceiras e observações nas salas das professoras envolvidas no Projeto, assim como atividades a partir de solicitações das escolas parceiras, como palestras e cursos de extensão, para docentes interessados, e não necessariamente frequentando a Residência Pedagógica. No trabalho desenvolvido, articulamos sempre teoria e prática, por acreditarmos que a atividade teórica é a elaboração ou a transformação da realidade, e que a consciência se produz mediante o conhecimento da realidade e do querer algo novo. Mas a atividade teórica por si só não leva à transformação. Ela necessita tornar-se ação; fazer-se atividade prática, que é a realização desse saber-e-querer-algo-novo; é, pois, necessariamente, transformadora, e nesse sentido é práxis: interpretação real (desejo do novo) e transformação da realidade (realização desse desejo). A atividade teórica realiza-se na prática, através de mediações sem as quais as ações efetivas não serão desenvolvidas: educação das consciências, organização dos meios materiais e planos concretos de ação.

Caminhando nessa direção, busca-se configurar práticas de formação com base em histórias de si (JOSSO, 2010), de modo que professores possam reconstruir suas práticas docentes, construir pontes entre a realidade de seu trabalho e os saberes construídos em seus (per)cursos. Aponta a autora que as nossas histórias de vida estão ligadas à nossa “busca de si e de nós” (2010, p. 122, grifos da autora), segundo nossas necessidades e desejos, em nossos agrupamentos. Diz ainda que a evolução de sentidos que damos às nossas vidas se expressa em nossas itinerâncias, explorações que fazemos reiteradamente de nossos desejos e necessidades, o que se traduz em uma aparente inconstância, que nada mais é do que as errâncias associadas à nossa busca de si.

Corroborando as posturas trazidas pelos autores da área, na Residência Pedagógica produzimos conhecimento como grupo de ensino que somos, em uma estrutura de formação que conduz os processos de forma democrática e criativa, característica presente nas exigências de desempenho do professor, mas em geral ausente de práticas formativas e, mais ainda, de políticas de formação voltadas para os interesses de mercado e produtividade presentes, muitas vezes, em propostas oficiais.

Uma das atividades que consideramos mais significativa para o que pretendemos no presente texto foi a proposta de escrita de uma experiência vivida enquanto discente que tenha impactado a prática do professor na atualidade. Um dos temas que emergiu fala de **modelos** de como ser ou não ser professor, tanto na linha de “amei minha professora de história na oitava série e decidi ser professora de história”, ou “sabe como é, a gente gosta da matéria que tem professor que sabe e que mostra pra gente que sabe e que gosta dos alunos e de ensinar”, ou ainda: “o professor de ciências só gritava com a gente, nada de ciências

que era bom, ou seja, não aprendi ciências, e até hoje não posso nem ouvir falar no assunto sem me arrepiar, e o pior é que às vezes tenho que substituir a professora de ciências – dou português e literatura – e aí faço literatura e ciências até funciona”.

Vimos em nosso suporte de literatura a questão de modelos como sendo de importância, mas não como preconizam propostas oficiais de formação, como espelhos a nos mirarmos e perpetuarmos algo aprendido, de forma engessada e correta. Longe disso, a partir de narrativas dos participantes, verificamos a importância de ressignificar marcas que recebemos daqueles em que nos miramos, quando aprendíamos a ensinar, mas enquanto constituintes de nosso eu docente, para serem refletidas, questionadas, copiadas se forem assim consideradas boas, mas sempre levando nossa identidade como um fator preponderante. Não somos o outro a ser mimetizado, mas somos nós em desenvolvimento que carregamos as marcas do outro em nós.

Outro tema presente nos escritos docentes foi relacionado à **formação recebida**, em geral considerada insuficiente para preparar o professor para a tarefa docente, “nunca havia pensado em muitas situações que tenho vivido, não sei nem como agir às vezes [...] e o pior é que não tenho a quem recorrer”; “nem no curso normal nem na faculdade discutimos coisas que se passam na sala de aula e na escola e aí sobra pro professor resolver, por exemplo, como lido com um aluno que está se drogando e vendendo drogas na escola?”; “esse ano a SME deu uma formação na Semana Pedagógica e a gente só ficava rindo por dentro: de que escola aquela pessoa estava falando? Certamente não era a nossa [...] uma sensação muito grande de tempo perdido [...]”

As percepções que vamos construindo, a partir das experiências formativas vividas, vão nos constituindo nos docentes que somos; mas

é impossível não ouvirmos as vozes que clamam por formações consistentes, condizentes com as reais condições de trabalho na docência, que se valham de pares para (co)construir esta docência que preconizamos. Muitas vezes, queixamo-nos por não sabermos fazer diferente. Porém, ao trocarmos narrativas, por semelhanças e identificações, podemos nos sentir parte de um coletivo que partilha obstáculos e desafios similares, e que pode se fortalecer para fazer do lugar da formação um espaço de crescimento, pessoal e profissional, de aprendizagens individuais e coletivas, de troca de possibilidades, que sabemos múltiplas e potentes.

Um terceiro tema, que se entrelaça aos anteriores, trouxe a questão das **condições de trabalho**, consideradas muito aquém das suficientes para a realização da ação docente nos moldes que defendemos e acreditamos: *“tem dia que não temos nem giz, e fica difícil até passar alguma atividade”*; *“nosso salário atrasou dois meses e a Prefeitura nem se importou com isso, disse que não tinha como pagar e pronto...”*; *“gosto do que faço, sei que ganho pouco, mas como ainda moro em casa de meus pais até ajudo na feira, só que acho um absurdo um trabalho de responsabilidade como esse receber tão pouco”*; *“a sociedade não valoriza o professor, pois, se valorizasse, não ganharíamos tão pouco e a nossa greve teria um impacto maior; parece que não faz nenhuma diferença estar ou não estar trabalhando, dá vontade de desistir e fazer outra coisa”*.

Alguns dos extratos de fala selecionados apontam para um descrédito com relação às condições de trabalho e suas possibilidades de melhoria; mas temos Freire (1969) para nos ajudar a pensar na educação como prática da liberdade, tirando o que ensina e aprende da opressão, formando educadores em diálogo, eliminando a concepção binária de educação, que, para o autor, é reflexo da sociedade de

opressão, tornada dimensão da “cultura do silêncio”, a educação bancária estimula e favorece a contradição, situação na qual educador é quem pensa e os alunos os que são pensados. Caminhamos com pessoas pensantes e optantes todo o tempo de nossa investigação e de nossos trabalhos formativos.

Considerações

Postulamos no presente texto que o desenvolvimento da identidade profissional não é um processo linear e sim um lugar de lutas e de conflitos e de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. É nesse processo de desenvolvimento do sentimento de pertença e da identidade que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal/profissional, reconstruindo identidades, para assimilar mudanças, novas perspectivas, inovações (NÓVOA, 1992; 1995).

Percebemos nas experiências apresentadas que se tornou referência para os participantes das pesquisas, aqui em diálogo, a questão relacional, tanto na pesquisa narrativa quanto no entendimento da profissão docente, o que significa repensar como nos relacionamos com as outras pessoas, na busca de construir autonomia e compromisso profissional. A partir das indagações em torno de como os professores que atuam no primeiro ciclo significam e ressignificam o trabalho docente, como suas experiências vividas na docência são percebidas, narradas, e como explicam a relação destas com o processo de aprender a ensinar, passamos a viver junto a, buscando estudar o desenvolvimento profissional docente tomando a experiência/sentido, contando e recontando histórias narrativamente, enfatizando principalmente sua dimensão temporal e relacional, em prol de práticas de formação e investigação socialmente mais justas e de transformações educacionais significativas (ZEICHNER, 2009).

Embora esse processo revele tamanha complexidade e multidimensionalidade, é uma necessidade individual/coletiva e organizacional que pressupõe se comprometer com uma aprendizagem contínua e com o desejo de marcar a vida dos alunos (DAY, 2001). Significa também o processo pelo qual os professores revivem, renovam e ampliam seu compromisso, refletindo sobre os propósitos éticos e morais do ensino, considerando que as consequências desses compromissos se alimentam das experiências (DAY, 2001; 2005; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2008). Assim, o desenvolvimento profissional está intimamente entrelaçado ao movimento de significações e ressignificações atribuídos à dinâmica profissional num contexto situado. Ou seja, o professor necessita explicar a si mesmo, repensar como constrói sua prática profissional, para que possa entender as aprendizagens profissionais da docência a partir de múltiplos contextos e diversas experiências vivenciadas com potencialidade educativa.

Por outro lado, a imersão na escola e o diálogo com as experiências de trabalhar colaborativamente num contexto marcado por tensões, desafios e possibilidades, nos fez reconhecer que a opção metodológica pela narrativa colocava em confronto algumas de nossas concepções, pois a relação dialética revelada pela pesquisa vai além das experiências individuais e coletivas, se constituindo a partir das características mais amplas do contexto.

Nas investigações aqui em diálogo, a formação docente mostra-se muito interligada à pesquisa em sala de aula, à pesquisa em ambiente de trabalho e não apenas à modalidade de curso de aperfeiçoamento, palestras, oficinas, que informam sobre determinados tópicos. Não pode, portanto, ser entendida como uma ação em tempo e espaço isolados do contexto de atuação do professor, mas uma formação cotidiana que permita escutar, per-

guntar e confrontar experiências de vida. Para tanto, os espaços de formação em que acreditamos atuam em busca da melhoria na qualidade do ensino e da boa atuação dos profissionais envolvidos no processo. Temos clareza, a partir de nossa experiência, que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de um trabalho reflexivo, sendo que é no exercício do trabalho reflexivo que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.

Apoiados em Freire (1996), afirmamos que a formação docente deve se fazer aliada do exercício da criticidade, que sugere a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação. É possível perceber avanços nos discursos pedagógicos, mas sem uma continuidade nas políticas, para que o professor possa se apropriar dos conhecimentos e incorporá-los à sua prática, os efeitos positivos se perdem. Torna-se, então, essencial, desenvolver estratégias e capacidades para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros, pois, quando a profissão docente é respeitada e os professores apoiados na sua aprendizagem profissional, é mais provável que ocorra uma melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos.

As narrativas podem ser vistas como maneiras de relatar os processos de emancipação que marcam nossos percursos pessoais e ao mesmo tempo desvelam enraizamentos sociais, dando luz a possibilidades de referência para um futuro mais coerente com os tempos em que vivemos. Como vimos, as narrativas de si expressam sentimentos, ilusões/desilusões, de forma distinta do “muro das lamentações”, tão presente quando nos reunimos em salas de professores, conselhos de classe ou mesmo em momentos informais no espaço escolar.

Finalizamos, reiterando que o professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas, mas com a sua prática e a de seus professores e colegas, em situações de ensino-aprendizagem com as quais interagiu durante toda a sua vida. Portanto, a formação apoiada no conceito de desenvolvimento profissional docente pode assumir as características de um processo de formação emancipatória, apostando no fortalecimento do professor, seus saberes e suas práticas, como aspecto fundamental que contribui para

uma inserção docente crítica e criativa na escola e na sociedade.

Diante das reflexões apresentadas, vamos compondo e recompondo a docência como experiência-saber dotada de sentidos e significados, lugar de produção de subjetividades e intersubjetividades, num movimento de ressignificação, ancorado pelos conhecimentos problematizados no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto situado – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Referências

CLANDININ, D. Jean. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: CAMPBELL, M.; THOMPSON, L. (Eds.). **Issues of identity in music education: narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In: ANGULO, L. M. V. (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Editorial Marfil, 1988. p. 63-86.

CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professor**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, Christopher. **Formar docentes: cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado**. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: NARCEA S.A., 2005.

_____. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

_____. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**.

Porto: Porto Editora, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-46.

ESTRELA, Maria Tereza. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: TEIXEIRA, M. (Org.). **Ser professor no limiar do século XXI**. Porto: ISET, 2001. p. 113-141.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FONTOURA, Helena Amaral. Formação docente e diversidade na educação básica. In: RIOS, Jane A. V. P. (Org.). **Docência na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 67-100.

_____. Percepções sobre a Residência Pedagógica da Faculdade de Formação de Professores da UERJ: relatos de participantes. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE, 4., 2014, Niterói. 25 anos da Constituição Cidadã: repercussões nas políticas públicas de Educação. **Anais...** Niterói: NITPRESS; ANPAE RJ, 2014a. p. 1-11

_____. Conversas sobre formação de profes-

sores na Residência Pedagógica da Faculdade de Formação de Professores da UERJ): memórias e narrativas como construtores de espaços de possibilidades. In: ALVARENGA, Marcia Soares; MAURÍCIO, Lucia Velloso; RIBETTO, Anelice. (Orgs.). **Voices da educação: formação docente – experiências, políticas e memórias polifônicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014b. p. 47-61.

_____. De Maktub a serendipidade na formação de professores. In: FONTOURA, H. A.; LELIS, I. A. O.; CHAVES, I. M. B. (Orgs.). **Espaços formativos, memórias e narrativas**. Curitiba: CRV, 2014c. p. 65-77.

_____. Inclusion and teachers' training: reflecting upon hows and whys In: WORLD ASSEMBLY OF THE INTERNATIONAL COUNCIL ON EDUCATION FOR TEACHING, 58., Oshawa, 2014. Moving Forward in Curriculum, Pedagogy and Leadership. **Anais...** Oshawa, Canadá: UOIT, 2014d. v.1. p. 151-157.

_____. Ensino superior e educação básica: a construção de uma política de formação de professores In: PIMENTEL, S. C.; LOPES, A. L.; SOUZA, L. D. A. S. (Orgs.). **Formação de professores: políticas, saberes e práticas**. Feira de Santana, BA: Shekinah; FAPESB, 2013a. v.1. p. 17-34.

_____. Memórias escolares de professores/as em formação In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, 7., 2013, Campinas. Política Educacional do século XXI: paradoxos, limites e possibilidades. **Anais...** Campinas, SP: PUC Campinas, 2013b. p. 489-495.

_____. Residência pedagógica: construindo pontes entre a universidade e a escola básica. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF AMERICANISTS, 54., 2012, Viena. Building dialogues in the Americas. **Anais...** Viena: Institut des Amériques, 2012. p. 1-12.

_____. Residência pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, UFMT, v. 20, p. 307-322, 2011a.

_____. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011b.

p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional, 3).

_____. (Org.). **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011c.

_____. Tecendo experiências na Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo, RJ: relatos de pesquisa etnográfica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos, SP: ANPED, 2009. p. 1-12.

_____. (Coord.) Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. **Projeto de Pesquisa CNPq – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008a. mimeo.

_____. Formando professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. **Revista FAEBA**, v. 17, p. 137-146, 2008b.

_____. (Org.). **Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007.

FONTOURA, Helena Amaral; BRAGANÇA, Inês Ferreira Souza; GASPARELLO, Vania Medeiros. Residência Pedagógica: experiências em formação com egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A.; TAVARES, M. T. G. (Orgs.). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**. Niterói: Intertexto, 2013. v. 8. p. 1-16.

FONTOURA, Helena Amaral; FERNANDES, Glaucia Braga Ladeira; MAGALHÃES, Carolina; SILVA, Katiucia; SOARES, Vivian. Residência Pedagógica: um trabalho com egressos de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ de São Gonçalo. In: SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: formação de professores/as, narrativas, políticas e memórias, 4., 2010, São Gonçalo. **Anais...** São Gonçalo, RJ: UERJ/FFP, 2010.

FONTOURA, Helena Amaral; LELIS, Isabel Alice Monteiro; CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun. Narrativas entrelaçadas em espaços-tempos plurais

- In: FONTOURA, H. A.; LELIS, I. A. M.; CHAVES, I. M. B. (Orgs.). **Espaços formativos, memórias e narrativas**. Curitiba: CRV, 2014. p. 15-23.
- FONTOURA, Helena Amaral; PIERRO, Gianine Maria Souza. Universidade e escola: compartilhando percursos formativos. In: FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I. (Orgs.). **Formação e trabalho docente: projetos, políticas e práticas**. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editora, 2015. p. 143-161.
- FONTOURA, Helena Amaral; PIERRO, Gianine Maria Souza. A Universidade e a escola básica: caminhos na investigação de processos de ensino-aprendizagem. In: INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING – ISATT, 8., 2014, Braga, Portugal. **Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem. Anais...** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2014. p. 234-242.
- FONTOURA, Helena Amaral; PIERRO, Gianine; CHAVES, Iduina. **Didática: do ofício e da arte de ensinar**. Niterói: Intertexto, 2011.
- FONTOURA, Helena Amaral; VERÍSSIMO, Maria Luiza. Formação docente: memórias, narrativas e cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 4-12, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores** – RBFP, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006.
- JOSSO, Marie C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, Marie C. A transformação de si a partir da narração de história de vida. **Educação**, Ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a ensinar?** Madrid: Narcea. 2009.
- MELLO, Dilma M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras**. São Paulo, 2004. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MONTEIRO, Filomena M. Arruda. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profes-

sional. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 118-129, 2014a.

_____. Práticas de formação e diversidade: uma experiência de investigação-formação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, p. 129-152, 2014b.

_____. Desenvolvimento profissional da docência: sentidos e significados compartilhados em pesquisa narrativa. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. (Orgs.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 4. p. 717-729.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de investigação-formação no curso de Pedagogia. In: FONTOURA, H. A.; TAVARES, M. T. G. (Orgs.). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**. Niterói: Intertexto, 2013. p. 87-103. (Coleção Educação e Vida Nacional, 8).

MONTEIRO, Filomena M. Arruda; [FONTOURA, Helena A.](#); CANNEN, Ana. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista de Educação Pública**, v. 23, p. 637-654, 2014.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2008.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto

Editora, 1995.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006a.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

_____. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experimental de formação inicial de professores. In: ABRAHAO, H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2004. p. 13-27.

ZEICHNER, Kenneth. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

_____. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **Justiça social – desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 12-24.

Recebid o em: 15.09.2016

Aprovado em: 03.11.2016

Filomena Maria de Arruda Monteiro é doutora em Educação pela UFSCar. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente –GEPForDoc. e-mail: filarruda@hotmail.com.

Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança. Cuiabá - MT - 78060-900

Helena Amaral da Fontoura é doutora pela Fiocruz. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas. e-mail: helenaf@uerj.br.

Rua Dr. Francisco Portela, 1470. Patronato. São Gonçalo, Rio de Janeiro. CEP 24435-005

AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO TRAMAS DE FIOS NA COMPOSIÇÃO DA PROFESSORALIDADE¹

■ JUSSARA MIDLEJ

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

■ MARCOS VILLELA PEREIRA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este texto trata de uma investigação-formação realizada numa abordagem (auto)biográfica, entre 2013 e 2014, numa turma de Pedagogia, integrada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em colaboração com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no *campus* de Jequié. As escritas de si, concretizadas nos memoriais, e as ações realizadas nos ateliês deram-se num plano extensional de recolha de informações, em diferentes circunstâncias e contextos, com a finalidade de expandir o campo dos possíveis, com retornos aos materiais produzidos no processo profissional e formativo. As conversações, como ações de reciprocidade, foram relacionadas à triangulação formativa e às histórias de vida, em contextos de pesquisa e formação. Os agrupamentos, com repetidas análises compreensivas das informações produzidas, demonstraram alargar as perspectivas docentes e ampliar as características formativas dos atos de narrar-se e às práticas educacionais cotidianas. Nos partícipes, o acréscimo das percepções de si e o aguçamento de seus entendimentos acerca das situações e das experiências ficaram patentes; contribuíram para a concepção da formação como autoformação, demonstrando que o ser humano, ao viver experiências de si rearranja, atualiza-se, diferencia-se continuamente, produz forças vitais criadoras de estados inéditos de ser professor.

Palavras-chave: Ateliês (auto)biográficos. Histórias de vida. Narrativas de formação. Experiências.

ABSTRACT

LIFE STORIES AS PLOTLINES IN THE COMPOSITION OF PROFESSORALITY

This text deals with a formation-research conducted through an (auto)biographical approach, between 2013 and 2014, in a pedagogy

¹ Este trabalho se inscreve no âmbito de pesquisa financiada com Bolsa de Produtividade CNPq para Marcos Villela Pereira, que acolheu a supervisão de estágio pós-doutoral de Jussara Midlej.

class, integrated into the National Plan of Basic Education Teachers Formation (NPBETF) in collaboration with the State University of Southwest Bahia (UESB) at the Jequié campus. The self-writings, concretized in the memorials, and the actions taken in the workshops, took place in an extensional plan to collect information in different circumstances and contexts, in order to expand the field of possibilities with returns to the materials produced in the professional and educational process. The dialogues, as reciprocal actions, were related to formation triangulation and life stories in research and formation contexts. The groupings, with repeated comprehensive analyses of the produced information, demonstrated a broadening of the teaching perspectives and an expansion of the formative characteristics of the acts of narrating oneself and the daily educational practices. For the participants, the increase in perceptions of themselves and the sharpening of their understandings about the situations and experiences were patent; They contributed to the conception of formation as self-formation, demonstrating that the human beings, by living self-experiences rearrange and update themselves, differing continuously and producing vital creative forces of the original states of being a teacher.

Keywords: (Auto)biographical workshops. Life stories. Formation narratives. Experiences.

RESUMEN **LAS HISTORIAS DE VIDA COMO TELARES DE COMPOSICIÓN DE LA PROFESORALIDAD**

Este texto resulta de una investigación/formación realizada en una aproximación (auto)biográfica, entre 2013 y 2014, a una clase de Pedagogía, integrado en el Plan Nacional de Formación de Profesores de Formación Básica (PARFOR), en colaboración con la Universidad del Estado de Suroeste de Bahía (UESB) en el campus Jequié. Los escritos propios, realizados en el memorial, y las medidas adoptadas en los estudios dieron un plan de extensión para la recogida de información en diferentes circunstancias y contextos, con el fin de ampliar el campo de posibilidades con retorno a los materiales producidos en el proceso de formación profesional. Las conversaciones y las acciones recíprocas estaban relacionados con la formación y las historias de vida en contextos de investigación y formación. Agrupaciones, con el análisis integral repetida de la información producida, demostraron ampliar las perspectivas de los maestros y ampliar las características de formación de los actos de narración y las prácticas educativas cotidianas. Los parti-

cipantes, en el incremento en la percepción de sí mismos, tornaron más precisa su comprensión acerca de las situaciones y experiencias y contribuyeron al diseño de la formación y autoformación, lo que demuestra que el ser humano, al vivir experiencias de sí se actualiza, se diferencia continuamente, produce fuerzas vitales creadoras de estados inéditos de ser profesor.

Palabras clave: Talleres (auto)biográficos. Historias de vida. Narrativas de formación. Experiencias.

Introdução

A denominada investigação-formação, com evidências (auto)biográficas, traz contribuições ao método biográfico para a formação de professores, sendo identificada, no campo da Educação, com as práticas culturais e sociais, discursivas, como produção de significados relacionados a circunstâncias históricas. Nas Ciências Humanas, advém do século XIX, na Alemanha, como opção à sociologia positivista. No decorrer de sua evolução, desencadeou importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, ampliando possibilidades de superação dos estudos relacionados a esta concepção. As designadas histórias de vida vêm sendo valorizadas por uma extensa tradição hermenêutica relacionada a autores como Dilthey (2010); Foucault (1993; 2001; 2004a; 2004b); Gadamer (1997); Ricoeur (1990; 1995; 2007) e, em dimensões fenomenológicas, a Berger e Luckmann (2003) e Schütz (1979; 1987). Ao ganhar ênfase internacional, buscou as relações entre existir e narrar, implicada em atos mediacionais voltados à reflexividade autobiográfica e à consciência histórica – em especial conectadas à educação de adultos.

Um dos pioneiros desse movimento, também da vertente europeia, Gaston Pineau, publicou, em 1980, uma obra que marcou “[...] o início da utilização sistemática do método biográfico no âmbito da Educação Permanente e da Formação de Adultos” (PINEAU, 2004, p. 25), na qual analisa as histórias de vida como um

método de investigação-ação relacionado à autoformação; além dele, o pesquisador Pierre Dominicé (2010) utilizou o conceito de biografia educativa, como instrumento de investigação para a educação de adultos, aproximando o biográfico do educativo. A corroborar com seus colegas, Ferrarotti (2010, p. 39) argumenta que “[...] os materiais utilizados pelo método biográfico são, na maioria, autobiográficos”. Ao ganhar tal relevância, a pesquisa biográfica associou-se à formação de professores, em especial a partir das contribuições aos quadros epistemológicos e metodológicos de outros estudiosos europeus da biografização, como Delory-Momberger (2006; 2008), Nóvoa e Finger (2010), Dominicé (2010), Pineau (2004), Josso (2010) e Ferrarotti (2010).

No Brasil, as pesquisas de cunho (auto)biográfico, relacionadas à formação de professores, passaram a ter relevância, precisamente, a partir de 1980, quando o estudo da subjetividade foi salientado como o eixo agregador de toda a discussão, seguindo o movimento socioeducativo da formação docente, na perspectiva de uma “[...] reflexão sobre os princípios epistemológicos, metodológicos, éticos e deontológicos² nas histórias de vida como pro-

2 O código deontológico, quer seja formal ou informal, é de ordem ideológica e moral, elementos que dão coesão a um grupo profissional, pois visa defender o estatuto e o prestígio social de seus membros sem pôr de lado a defesa dos interesses socioeconômicos e profissionais destes. (SOUSA, 2000).

cedimento de pesquisa, formação e intervenção” (PASSEGGI, 2010, p. 30). Tais princípios, desde o início do século XX, vêm se revelando “[...] não apenas como um instrumento de investigação, também (e, sobretudo) como um instrumento de formação” (PASSEGGI, 2010, p. 23). Nesse sentido, numa importante conquista, a LDBEN determinou a “[...] exigência de curso de nível superior de graduação plena em universidades e Institutos Superiores de Educação, para substituir o curso de magistério do nível médio” (ARANHA, 2006, p. 326). A formação docente, agora não mais vinculada apenas ao aspecto de *dar forma a*, passou a envolver, também, estratégias de estranhamento de políticas de cognição cristalizadas, como modos de construir outros modos de relação com o mundo, consigo mesmo, com pessoas, com a profissão. Vêm assim se constituindo em marcos de referências e elementos desencadeadores de dispositivos processuais indispensáveis aos percursos de formação docente; já há, nestas, reconhecidamente, uma potencialidade como elemento formativo e como método qualitativo de investigação e, com isso, uma compreensão da docência como composição de forças que entrelaça vida e profissão, “[...] numa pregnância subjetiva” (FERRAROTI, 2010, p. 43) a apontar a incoerência de se separar as dimensões pessoais das profissionais e vice-versa. Nóvoa (1995, p. 8) afiança, nesse sentido, que “[...] as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores [...] e delinear novas práticas de acção, investigação e formação”.

Em setembro de 2004, aconteceu na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, um relevante debate internacional – o I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA). Pela primeira vez, no nosso país, reuniram-se grupos de pesquisadores, nacionais e estrangeiros,

sobre o método biográfico como metodologia autônoma, no domínio das ciências da educação, o que abriu possibilidades de discussão sobre as escritas de si, memórias, histórias de vida, práticas de formação, trazendo uma contribuição significativa para a área denominada, no Brasil, de pesquisa (auto)biográfica. Esta nomenclatura, com a primeira expressão entre parênteses veio do grupo de Portugal, como forma de abarcar, num complexo, as dimensões pessoais, “[...] a narrativa do outro como um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 22). Nessa mesma direção, Souza (2004, p. 148), reitera que “[...] a utilização dos parênteses, por Nóvoa (2010), traz a simplificação do duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação, evidenciando a narrativa do ator social”, a refletir sobre o cunho formativo contido nesse processo, o envolvimento do sujeito, ao narrar suas histórias, e à implicação do pesquisador nos contatos consigo mesmo e com o outro.

O movimento constitutivo desta investigação-formação e seus acontecimentos

Numa abordagem (auto)biográfica, a partir do enfoque qualitativo, a presente investigação/formação processou-se entre 2013 e 2014 alinhada a um estágio pós-doutoral, realizado na PUCRS, conectando-se a uma ação metodológica qualitativa na probabilidade de reconstrução da experiência e na direção de produzir composições, a partir de tramas (in)visíveis de forças humanas interagentes. A ação deu-se numa turma de Pedagogia, agregada ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em cooperação com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no interior do *campus* acadêmico de Jequié. A denominada Plataforma Freire (PAR-

FOR) processa-se em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES), e foi instituída no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), em atendimento ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

Na presente ação, negociamos com a coordenação do Curso de Pedagogia, no sentido de garantir um espaço de docência numa turma de professores dos anos iniciais, recém-chegada ao processo acadêmico; com isso, adentrei o grupo na condição de docente da área de Educação Infantil e, desde os primeiros momentos, aos professores/alunos, evidenciei a intencionalidade de realizar, concomitantemente ao andamento da disciplina, uma investigação/formação de acordo com os princípios da pesquisa (auto) biográfica, acoplada ao citado estágio pós-doutoral, que vinha sendo realizado na PUCRS. Explícitei, ainda que, no cerne da ação pretendida, havia um sentido de investigar linhas históricas de profissionais que retomaram aos estudos, após concluírem antigos cursos de Magistério e que, para tal, eu gostaria de contar com a classe ou até mesmo alguns voluntários, inclusive em momentos extraclasse. Com isso, na primeira oportunidade, apresentei aos professores/alunos a possibilidade de realização de atividades acadêmico-científico-culturais certificadas (MEC/CNE/CES Artigo 8º § III), de acordo com o parecer 05/2005 das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e, a partir dali, alguns deles, voluntariamente, aderiram à realização de atividades no interior dos módulos de estudos acadêmicos. Estas atividades passaram a ocorrer como estratégia metodológica de pesquisa, na forma de “prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinarida-

de, especialmente nas relações com o mundo do trabalho”.

A partir de tais combinações, ficou acordada a operacionalização de ateliês autobiográficos (DELORY-MOMBERGER, 2008), conversações e a elaboração de portfólios com 17 dos 34 professores/alunos, que se voluntariaram, na citada turma; o grupo foi composto por 15 mulheres e 2 homens, com idades entre 25 e 50 anos, e uma média de 15 anos de exercício docente, que participariam de atividades diferenciadas, específicas e complementares, relacionadas a este estudo. À época, estes professores se encontravam atuando, de modo polivalente, em redes públicas municipais de ensino da microrregião sudoeste da Bahia. Ao propor sua realização, mobilizou-me o desejo de um exercício estético-pedagógico relacionado a um potencial de transformação, de produção de estados diferentes de ser (DELEUZE, 1988), numa compreensão de que “a formação se articula numa abertura para novas construções de si” (HERMANN, 2008, p. 33). Epistemologicamente, houve uma suposição de que as histórias de vida, ao comporem um cenário problematizador de pesquisa, poderiam favorecer dispositivos processuais desequilibradores e, talvez, produtores de novas composições (DELEUZE, 1991), reconhecidamente indispensáveis às circunstâncias de formação docente. Assim, após os acordos iniciais, externei a expectativa de que esse processo contivesse “[...] uma característica universal da formação, o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais” (GADAMER, 1997, p. 360).

Em tais sintonias, foram realizados quatro ateliês (auto)biográficos, com a duração, média, de quatro horas cada um, denominados de ateliês de escrita (auto)biográfica, por Passeggi (2008). Estes ocorreram como estratégia metodológica central, a partir de adaptações dos procedimentos utilizados nos Ateliês Biográficos de Projeto (ABP), de Delory-Momber-

ger (2006). Aconteceram a partir do princípio epistemológico de que os professores são produtores de conhecimento e se constituíram na perspectiva de reconstrução da experiência – como *poiésis*, como criação – em processos de composição de subjetividades, na direção de produzir o mundo da cotidianidade (JOUTARD, 2000), a partir de tramas (in)visíveis de ações humanas interagentes. As elaborações das narrativas de si e da profissão docente, ao serem encaminhadas na perspectiva da problematização, foram concretizadas nos intervalos, entre um ateliê e outro, em denominados memoriais que, como linhas de tempo se abrindo em ondas de subjetividade, rupturas, marcas e lacunas, marcavam a vida vivida, plena de virtualidades. Nesses sentidos, ocorreram perspectivados aos princípios metodológicos e éticos das histórias de vida, como procedimento de pesquisa, formação e intervenção (PASSEGGI, 2010), estando centrados no diálogo, sob o entendimento *gadameriano* de que, nele, a linguagem se forma, amplia e atua. Como eixos agregadores, os estudos de Pereira (2001; 2010a; 2010b) foram aportes valiosos ao esclarecimento de que “[...] a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão” (PEREIRA, 2001, p. 32). Nestes, o citado pesquisador (PEREIRA, 2001, p. 32), ao invés de simplesmente inquirir: “O que é ser professor?” – problematiza: “Como se é professor?” “Por que se é professor?” Ao se alinhar a tais inquietações, ele revela que não se encontra em busca da identidade do docente e, sim, de marcas e efeitos produzidos no (e pelo) sujeito-em-prática, em processos de *devenir* (como potencial de vir a ser algo ainda não sido), numa realidade que ultrapassa o preestabelecido, o estável. De minha parte, ao sintonizar com tal viés epistemológico, houve um reconhecimento de que os movimentos de vida (e suas narrativas) se constituem em elementos

desencadeadores de dispositivos processuais, em configurações de estados de ser singulares (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

No decorrer desta ação, os focos foram as histórias de vida, especialmente pautadas na vida escolar e na ação profissional docente, em dimensões que favoreceram conexões de abertura entre o individual e o coletivo. Desse modo, as narrativas de vida dos partícipes foram trazendo à pauta processos de individuação (SIMONDON, 1989), que foram deixando transparecer não somente o indivíduo, mas o par indivíduo-meio, em atos, não apenas cognitivos, como se pode observar no seguinte trecho, retirado de um memorial:

Aos poucos sinto que vou aprendendo a pôr no papel as minhas vivências como professora e opiniões pessoais, o tem sido ótimo [...] é como desabafar o que teríamos vergonha de falar publicamente, porque isso também inclui sentimentos difíceis de dizer, assim, de primeira. Perceber que as coisas que acontecem no exercício de nossa profissão podem e devem ser lembradas e lidas para colegas, a fim de servirem como reflexão, é importante [...] Considero que estou vivendo uma experiência que poderá servir para uma vida inteira. (Professora/aluna X13)

As escritas memorialísticas e, posteriormente, as socializações, ao serem acionadas nos citados campos, demonstraram levar a engendramentos de outros movimentos de professoralização, a uma compreensão dos potenciais de atualização de como vinha se constituindo a professoralidade de cada professor (PEREIRA, 2010a; 2013). Nos ateliês, tornou-se possível o acionamento de diferentes dimensões do exercício da memória – em especial como potencialidade de produzir-se a diferença, em suas sinuosidades, dinâmicas de desterritorialização, de desmanchamento de tramas constitutivas de diferentes estados de ser (DELEUZE, 1988), que foram transparecendo e, no processo, engendraram ocorrências de de-

nominadas experiências microestéticas – que, como arranjos de forças vivas, deixaram entrever a constituição de renovadas composições de *ser-sendo*. Estes movimentos, processuais, ocorreram como potências de *devires*, a impulsionar estados de mutação e produção de outras experiências, de criação de circunstâncias que demonstraram probabilidades de redeseñhos pessoais e profissionais. No segmento a seguir, pinçado no desenrolar da socialização de memoriais e conversações, isto fica explicitado:

[...] As escritas e as trocas com os colegas, nos ateliês, têm me feito refletir, me rever e me redescobrir como pessoa que inicialmente não queria trabalhar na área da educação [...] hoje não me vejo mais fazendo outro trabalho, é cansativo, muito puxado, mas não me vejo fazendo outra coisa [...] e até me sinto mais feliz depois dessas experiências com os colegas, [...] vejo que ninguém aprende no vazio, sozinho e sim comparando o que já domina, ampliando com a novidade e, quem sabe, trabalhando diferente [...] daí, embora seja difícil, desejo aprofundar conhecimentos para prosseguir com maior segurança. (Professor/aluno X2)

Claro está que, ao incentivar o acionamento de informações dessa natureza, tivemos intenções formativas de ir além da cronologia dos acontecimentos, da ideia de consolidação do presente (*o que foi* a justificar e sustentar *o que é*), numa concepção identitária (PEREIRA, 2013), que se dá na historicidade. A linguagem atuou como dispositivo constituidor de tramas em sentidos de ultrapassar o meramente linguístico – não apenas na direção de oportunizar partilhas do sensível, mas convocar à decolagem para *outros lugares*, resgatar experiências de processos formativos, acontecimentos, novas proposições, empregadas como ações didáticas – expressões literárias e musicais, fotografia, audiovisual, artes plásticas – como prováveis ativadoras de efeitos nas percepções, nos sentimentos, e como presu-

míveis provocadoras de lembranças de traços existenciais superpostos. Nessa direção, foram utilizadas situações evocativas de memória (CHAVES, 2006), na condição de *aberturas* a descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 1993). No fragmento selecionado, a seguir, podem-se observar traços e aspectos que dizem da alternância, do desfazimento de si e da composição de um processo interminável de reinvenção, de criação de novos movimentos de professoralização:

[...] no início da docência, eu transferia para os alunos as agruras vividas quando fui aluna e vejo que era uma professora temida por eles. Hoje já não pratico o terrorismo e venho aprendendo mais: a não ser autoritária, principalmente. Passei a ouvi-los como pessoas e não mais retiro o recreio que é um direito deles, não mando mais copiar palavras e frases como castigos. Essas são coisas que já foram banidas de minha prática. Trato os alunos com mais humanização [...]. (Professora/aluna X10)

No processo, veem-se novos campos de complexidade que se abrem, a partir da utilização das narrativas de si, planejadas como recursos evocativos de memórias e como um rico *exercício de transgressão*; a multiplicidade de linguagens acionadas demonstrou um poder de avivar rememorações, de abrir subjetividades, revigorar pontos de eclosão atualizadores de marcas, sintonias, afetos, produções de sentido e forças de (re)invenção de realidades profissionais e psicossociais; com isso, pareceram suscitar, nos sujeitos-em-prática, uma atividade produtiva, uma recriação de informações e de outras escutas do tempo em andamento, de genealogia deflagradora de forças visíveis e invisíveis, de experiências intensivas com afetamentos. Estes movimentos foram inseridos no âmago deste processo investigativo/formativo, na perspectiva de ativarem entradas na potência do tempo em andamento, numa pretensa desinstalação de ordens relacionadas a uma circunscrita estabilidade, de percursos

formativos “[...] que acompanham e se fazem ao mesmo tempo em que o desmanchamento de certos mundos [...] e a formação de outros” (ROLNIK, 1989, p. 15). Tais entradas, sobre as experiências e as chamadas memórias de formação, a partir da proposição de escritas e relatos de si, processaram-se na compreensão de que os fenômenos e as experiências do percurso escolar se expressam nos quefazeres docentes, desde que, na condição de alunos, as pessoas chegam à instituição escolar.

Assim, trazidos para os contextos dos ateliês, os memoriais produzidos funcionaram como dispositivos de pesquisa de si-para-si-mesmos (RICOUER, 1995; 2007). Plenos de virtualidades, tais instrumentos deram indícios de constituírem-se num sistema portador de alto nível de energia, potencialmente mobilizadora; os resgates coletivos das narrativas de si, ao trazerem à pauta pontos singulares, reativados, foram explicitando realidades e experiências vividas – em especial na instituição escolar – a articularem sujeitos e coletivos sociais. Desenvolveram-se numa espécie de *partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2005), na qual se acentuou a recuperação/reatualização de forças vitais – nas quais o presente, ao convocar o passado e o futuro, como dimensões informativas e portadoras de sentido, se abriu para processos metaestáveis; nas tramas narrativas, conforme pode se ver a seguir, os sujeitos davam mostras de defasarem-se em relação a si próprios e produzirem marcas novas.

Estudei numa escola onde a professora se sentia e se portava como chefe de escravos e, quando passei a ensinar, vi que eu, também, só sabia ser professor assim. Com o tempo, fui me sentindo mal porque minha natureza não era aquela. [...] Nesse Curso e com as oportunidades de repensar minha prática, através das narrativas, venho mudando, vendo outras possibilidades [...] percebo que posso desafiar os alunos a aprenderem sem precisar maltratar, nem a mim, nem a eles [...]. (Professor/aluno X6)

A trajetória docente, a manifestar-se em constante reorganização – como fluxos existenciais – demonstra a potencialização do sujeito em relação a si próprio (MIDDLEJ, 2014). No discurso do professor, o ambiente vivo das experiências didáticas remete a uma força provocativa de rupturas e rearranjos de possibilidades “[...] de acolhimento dos múltiplos que vivem em nós [...]” (MIDDLEJ, 2014, p. 320). Parece confirmar que a pressão dos acontecimentos de desfiguração e reconfiguração da professoralidade instaura rugosidades e sinuosidades nos movimentos de professoralização (MIDDLEJ; PEREIRA, 2014).

Em tais dimensões, além das ações realizadas nos citados ateliês e das escritas de si, concretizadas nos memoriais, criamos um plano extensional de recolha de informações, através de conexões individuais e da ativação de conversações com os professores/alunos; realizadas em diferentes circunstâncias e contextos, elas aconteceram com a finalidade de ampliar o campo dos possíveis desta ação. A tradução desse processo trouxe uma compreensão ampliada de um complexo de tramas envolvido em linguagens que, ao se afetarem umas às outras, tornaram obsoletas figuras existentes e forneceram indícios de ajudar a criar presumíveis potências e ressonâncias de si, nas quais, passado, presente e futuro tendem a se conectar e a se redimensionar em sempre novas constelações – não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de (re)criação de significados e parte do processo de fazer a história.

A articulação das memórias, com a descrição das forças históricas que as constituíram e, seus enfrentamentos, intensificaram, nos partícipes, uma atividade produtiva, uma recriação de informações e de outras escutas do tempo em andamento, numa espécie de genealogia deflagradora de forças visíveis e invisíveis, de experiências intensivas com afe-

tamentos (ROLNIK, 1993). As narrativas, amplificadas nos ateliês, reacenderam uma pluralidade de vozes, evidenciaram promover preciosos movimentos de ativação da oralidade do grupo, além de agenciarem uma valorização da escuta sensível – acompanhada de mediações e reapropriações singulares de experiências:

Já domei cavalo bravo, jegue, já derrubei boi no campo, não tinha medo de nada. Como não havia escola na roça, a partir dos sete anos meu pai me ensinava com um ABC e depois uma cartilha e me incentivava a fazer contas. Minha mãe aí aproveitava e me pedia pra escrever cartas para meus irmãos que moravam em São Paulo. Com isso eu me desenvolvia mais na escrita e quando fui para a escola, no povoado, dava aulas para os colegas: tomava lição, fazia ditado, ensinava a copiar os números e a fazer pequenas contas do jeitinho que meu pai fazia [...] eu achava incrível como aprendia, mais ainda, ao ensinar [...] aquela experiência foi o alicerce da profissão que exerço, com orgulho, hoje. Com os estudos e estes ateliês venho aprendendo a ter outro olhar para a docência e venho querendo uma prática diferente [...] agora sinto mais segurança, autonomia, me apoio nas teorias para agir [...] antes eu pensava que todos eram iguais no modo de aprender e quem não aprendia era por preguiça [...] hoje sei que cada pessoa tem sua maneira de construir conhecimentos e eu sou quem precisa arrumar meios de trazer os assuntos através das experiências dos alunos. (Professora/aluna X15)

Como demonstrado, a ativação de repertórios de lembranças (memória retentiva), através de intensas ações de mediação, demonstrou as probabilidades de intensificar a memória projetiva e minar forças de resistência a mudanças, parecendo ampliar a capacidade de afetação ao inédito de ser-sendo professor (PEREIRA, 2010a; 2010b). As explicitações de realidades e *experimentações* de histórias de vida deram mostras, no decorrer do processo, de provocar reatualizações de marcas subjacentes a estados de ser atuais (ROLNIK, 1993), em que o universo social e histórico da insti-

tuição escolar foi se revelando como espaço privilegiado de produção de si e da professoralidade (PEREIRA, 1996). Com isso, trouxeram fortes evidências de *dissolução* de concepções fixistas dos professores/alunos, dando indícios de que as explicitações de si, à medida que se processavam, criavam presumíveis potências e ressonâncias, marcas novas de vir a ser outro(s) de si.

Como recurso epistemológico e metodológico, os ateliês demonstraram a sua importância estratégica na recolha das informações e das compreensões relacionadas à subjetividade docente, ao trazerem, nas mesmas histórias de vida, os movimentos de professoralização (PEREIRA, 2010a) e, nestes, a professoralidade do professor (PEREIRA, 1996; 2001; 2010a; 2010b; 2013), juntamente com as aprendizagens construídas no espaço de formação acadêmica. Ao mesmo tempo, as conversações individuais, envolvendo implicações e distanciamentos de cada um em relação a sua escrita narrativa, configuraram-se como aprendizagens e (re)criação de significados a provocarem novas *traduções*, compreensões ampliadas de si e da profissão docente. Assim, as atividades desenvolvidas, não apenas nos ateliês, pareceram subverter restritos modos de olhar a realidade, indicando que, ao trazerem à pauta experiências que se afetavam umas às outras, tornavam obsoletas figuras existentes e reativavam traços de potências de *devires*. As narrativas (auto)biográficas, ao sancionarem o tempo em andamento, provocaram ressonâncias do presente e, ao longo dos encontros, deram mostras de convocar o passado e o futuro, como dimensões simultâneas, a abrirem-se para instâncias (in)formativas; funcionaram como propiciadoras de percepções, sensações e inquietações pessoais, como proliferadoras de ser/vir-a-ser, desencadeadoras de dinâmicas de transformação, de novos movimentos de ser (MIDLEJ, 2007; 2009).

Processualmente e, após a realização de cada ateliê, foram realizadas ações de organização e leituras preliminares dos memoriais revisitados; foram acionadas também as informações registradas em meu diário de campo, além das gravações feitas a partir de conversações individuais e coletivas: o rigor do investimento em leituras densas, cruzadas e pré-analíticas, no conjunto das narrativas, permitiu-nos apreender, nas realidades experienciadas, regularidades e irregularidades históricas, marcas particulares, subjetividades, traços singulares, o que possibilitou o agrupamento dos escritos e das falas em unidades temáticas de análise. Constantes retornos aos materiais produzidos foram, paulatinamente, ampliando as perspectivas desta ação e auxiliando na realização de novos agrupamentos, com repetidas análises interpretativas e compreensivas das informações produzidas (SOUZA, 2014). As proposições de Pineau (2004) relativas à triangulação formativa de histórias de vida, em contextos de pesquisa e formação, complementaram este processo interpretativo/compreensivo, através das relações de conversações, dialogicidade e reciprocidade com os professores/alunos. Nestes procedimentos descritos contamos com as contribuições do trabalho cartográfico, em sua perspectiva de reconstrução da experiência – em suas modulações e movimentos permanentes, redesenhamentos da rede de forças que se processam na realidade – como artifício de (re)criação de tramas (in)visíveis de forças humanas interagentes (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2010). Ao exercitar a *escuta perspicaz* dessas narrativas de si – nas quais cada um dos partícipes conjugava seus modos de pensar e agir – constatamos, amiúde, a presença de dispositivos representacionais e referências binárias relacionadas à profissão docente *bom professor/mau professor*, que ainda se impõem como crenças e contribuem para enfatizar uma identidade profissional cristalizada.

Por fim, nesta denominada investigação-formação, ficaram reveladas múltiplas compreensões:

a) Ainda há traços fortes de hierarquização, fragmentação e homogeneização, em plena vigência na instituição escolar, aliados à ilusão da estabilidade. Tais elementos trouxeram à pauta um modelo hegemônico de sociedade a dar sustentação à Escola;

b) As narrativas (auto)biográficas, ao ocorrerem como processos metaformativos, a partir de perspectivas relacionais, linguísticas e reflexivas, apresentaram a história acontecendo como possibilidade de transformação; demonstraram a provocação de *desarranjos* e *rearranjos*, nas itinerâncias pessoais e profissionais, ratificando que a consciência de si é sempre verbal (BAHKTIN, 1992). Estas ações ocasionaram, nos partícipes, a ampliação das percepções de si e o aguçamento de seus entendimentos acerca das situações nas quais eles estão inseridos, demonstrando que as marcas, explicitadas, possuem um valor contextual, ao proporcionarem momentos privilegiados de confrontações com rígidas estruturas e crenças advindas da tradição racionalista. Evidenciaram, assim, que uma política de formação docente não pode mais ser reduzida a um domínio apenas cognitivo, mas se abrir crescentemente às diferenciações e peculiaridades dos sujeitos concretos, à estetização epistemológica do mundo contemporâneo (WELSCH, 1995; 2007).

c) Ficou manifesta que uma abertura para vivências que não se pautem apenas pela dimensão cognitiva tende a provocar um fluxo formativo experiencial, poroso, a envolver a sensibilidade, o diálogo e a imaginação – parecendo liberar acontecimentos de desfiguração e reconfiguração da professoralidade; nesse sentido, a ação, como um todo, pareceu instaurar rugosidades e sinuosidades na professoralidade dos partícipes,

dando mostras de que uma ação envolvendo a dimensão estética poderá gerar rupturas e perspectivas para incipientes movimentos docentes, eivados de reconfigurações em perspectivas mais críticas e ampliadoras de padrões idealizados.

Houve, enfim, uma clareza de que as perspectivas contidas na linguagem, como um dos modos de aproximação do universo do outro, se constituíram como valiosos aportes fenomenológicos e hermenêuticos, reafirmando a importância formativa dos atos de narrar-se

e às práticas educacionais cotidianas. Neste reconhecimento, argumentamos em favor de uma concepção de formação como autoformação, na qual o sujeito, ao viver experiências de si, tende a produzir forças vitais criadoras de estados inéditos de ser, ao rearranjar-se, identificar-se e diferenciar-se em fontes inesgotáveis de sentidos. Tais experiências de liberação de subjetividades, na condição de professor, parecem criar uma infindável existência de potencialização do exercício de outros movimentos de professoralização.

Referências

- ARANHA, M. L. A. **História da educação**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAHKIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado da sociologia do conhecimento. 23. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. CAPES, Ministério da Educação, 2009.
- CHAVES, S. N. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 161-176.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna. Martins. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 357-371, mai./ago. 2006.
- _____. **Biografia e educação**. Figuras de indivíduo-projeto. Tradução de M. C. Passeggi, João Gomes Neto e Luis Passeggi, São Paulo: Paulus; Natal: EDUFN, 2008.
- DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. E FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, [1988] 2010. p. 83-95.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, [1988] 2010. p. 34-57.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 99-116

_____. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 264-287

_____. **L'Écriture de soi, dits et écrits**. 1954-1988, Volume II (1976-1988). Paris: Gallimard, 2001. p. 1234-1249.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I e II**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HERMANN, N. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

_____. **Ética & educação**. Outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

JOSSO, C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOUTARD, P. Desafios à história oral no século XXI. In: FERREIRA, M. M. FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/Casa de Osvaldo Cruz; CPDOC/FGV, 2000. p. 33-34.

MEC/CNE/CES. Ministério da Educação. Parecer 05/2005 – **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Artigo 8º § III. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2016.

MIDDLEJ, J. A poética do cotidiano e a profissão docente. **Práxis Educacional**, Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Edições UESB, n. 3, p. 279-298, 2007.

_____. Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 27, p. 33-42, 2009.

_____. Nos Ateliês (Auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 31-45.

MIDDLEJ, J.; PEREIRA, M. V. Nas tramas da memória, os fios da professoralização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 17., 2014, Foz de Iguaçu. **Anais...** Fortaleza: EDUECE, 2014. V. único. p. 510-528.

NÓVOA, A. Prefácio à segunda edição. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 7-8.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, [1988] 2010.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C. E BARBOSA, T. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

_____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte. De (re)conhecimento. In: CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA M. V. **A Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. 293 f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, Célia et al. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23-41.

_____. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 52, p. 61-80, 2010a.

_____. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b. p. 123-136.

_____. **Estética da professoralidade: um estudo**

sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lúcia P. de Souza. São Paulo: Triom, 2004.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível:** estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental org.; Ed. 34, 2005.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre.** Paris: Seuil, 1990.

_____. **Tempo e narrativa.** Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução de Alain François. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Sur les réalités multiples. In: SCHÜTZ, A. **Le chercheur et le quotidien.** Paris: Meridiens, 1987. p. 103-167.

SIMONDON, G. **L'individu et sa gènesse physico-biologique.** Paris: PUF, 1989.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa.** Porto: Edições Asa, 2000.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e prática de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

WELSCH, W. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético. Tradução de Álvaro Valls. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, mai. 1995.

_____. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 237-258, mai./ago. 2007.

Recebido em: 16.09.2016

Aprovado em: 20.11. 2016

Jussara Midlej é doutora em Educação, professora titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DCHL/UESB). Líder do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR). e-mail: jumidlej@hotmail.com.

Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequié, BA, CEP: 45.206-190.

Marcos Villela Pereira é doutor em Educação, professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (PPGEdu/EH/PUCRS). Pesquisador do CNPq, Líder do Grupo de Pesquisa “Cultura, subjetividade e processos de formação”. e-mail: marcos.villela@pucrs.br.

Av. Ipiranga, 6681, Prédio 15, sala 217, Porto Alegre, RS, CEP: 90.619-900



ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



INTRODUZINDO A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA NOS CONTEXTOS DE NOSSAS VIDAS: UMA CONVERSA SOBRE NOSSO TRABALHO COMO INVESTIGADORES NARRATIVOS

■ DILMA MELLO

University Federal de Uberlândia

■ SHAUN MURPHY

University of Saskatchewan

■ D. JEAN CLANDININ

University of Alberta

RESUMO

O texto relata nossas experiências como investigadores narrativos, para destacar aspectos que, frequentemente, criam dificuldades para aqueles que se iniciam nesta forma relacional de investigação. Começamos lembrando aos leitores que a investigação narrativa é o estudo da experiência entendida narrativamente. Dessa forma, chamamos a atenção para a investigação narrativa como um fenômeno de estudo e como metodologia de pesquisa. Isso por si só, já cria confusão para aqueles que são novos na investigação narrativa. Destacamos três tensões particulares que, normalmente, causam dificuldades para os pesquisadores. Engajando no início da narrativa autobiográfica, mudando de textos de campo para textos de pesquisa e conduzindo investigações narrativas tornadas propositais para justificativas pessoais, teóricas/práticas e sociais foram as três tensões que selecionamos. Baseando-se em investigações narrativas contínuas e recentemente concluídas, Dilma, Shaun e Jean Clandinin tornaram explícitas as maneiras como mudaram de textos de campo provisórios para textos finais de pesquisa.

Palavras-chave: Investigação narrativa. Experiências de investigação. Conversa sobre pesquisa. Ética relacional.

ABSTRACT

INTRODUCING NARRATIVE RESEARCH IN LIFE CONTEXTS: A CONVERSATION ABOUT OUR WORK AS NARRATIVE RESEARCHERS

The text reports our experiences as narrative researchers to highlight

aspects of narrative research that often create difficulties for new researchers in this relational form of research. We begin by reminding readers that narrative inquiry is the study of the experience understood in the narrative. Thus, we draw attention to narrative research as a phenomenon under study and methodology for the study. This by itself often creates confusion for those who are new to narrative inquiry. We highlight three particular tensions that often cause difficulties for researchers. Engaging at the beginning of the autobiographical narrative, shifting from field texts to research texts and conducting narrative investigations made purposive for personal, theoretical/practical and social justifications were the three tensions we selected. Drawing on ongoing and recently completed narrative investigations, Dilma, Shaun and Jean have made explicit the ways in which they have moved from interim field texts to final research texts.

Keywords: Narrative investigation. Research experiments. Research Conversation. Relational ethics.

RESUMEN **INTRODUCIENDO LA INDAGACIÓN NARRATIVA EM LOS CONTEXOS DE NUESTRAS VIDAS: UNA CONVERSACIÓN SOBRE NUESTRO TRABAJO COMO INVESTIGADORES NARRATIVOS**

El texto relata nuestras experiencias como investigadores narrativos para destacar aspectos de la investigación narrativa que, frecuentemente, crean dificultades para nuevos investigadores en esta forma relacional de pesquisa. Comenzamos recordando a los lectores que la investigación narrativa es el estudio de la experiencia entendida de forma narrativa. De esta forma, llamamos la atención hacia la investigación narrativa como un fenómeno bajo estudio y como metodología para el estudio. Eso por sí solo, frecuentemente, crea confusión en aquellos que son nuevos en la investigación narrativa. Destacamos tres tensiones particulares que, por lo general, causan dificultades a los investigadores. Comprometiendo en el inicio de la narrativa autobiográfica, transformando los textos de campo en textos de investigación y conduciendo investigaciones narrativas tornadas propuestas de justificaciones personales, teóricas/prácticas y sociales fueron las tres tensiones que seleccionamos. Basándose en investigaciones narrativas continuas e recientemente concluidas, Dilma, Shaun e Jean tornaron explícitas las maneras de cómo transformaron los textos provisionarios de campo en textos finales de investigación

Palabras clave: Investigación narrativa. Experiencias de investigación. Conversación sobre investigación. Ética relacional

Nós três estamos engajados em investigação narrativa há muitos anos. Cada um de nós participou de vários estudos, com professores, jovens, crianças, médicos, estagiários, médicos residentes, administradores, famílias e professores universitários. Aprendemos a trabalhar a partir da seguinte definição de investigação narrativa:

Investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio. Um investigador adota esta matriz como central e continua com o mesmo espírito, concluindo a investigação ainda centrado no viver e contar, revivendo e recontando as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto social. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20)

Investigação narrativa é o estudo da experiência entendida narrativamente. Observar cuidadosamente a sua definição nos permite pensar sobre as diferenças de significado de como entendemos a investigação narrativa. Não obstante a característica definidora mais importante da investigação narrativa seja aquela que a define como sendo o estudo da experiência, como ela é vivida e contada, trata-se algo mais do que isso, pois a pesquisa narrativa é mais do que contar histórias, mais do que viver histórias.

A concepção de Dewey (1938: 1997) de experiência dá suporte ao nosso entendimento de investigação narrativa. Trabalhamos a partir da concepção de experiência de Dewey, que a concebe como “um fluxo que muda que é caracterizado por interação contínua do pensamento humano com nosso ambiente pessoal, social e material” (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 39). Trabalhar com esta concepção de experiência molda o espaço tridimensional da investigação narrativa, segundo as suas dimensões: de temporalidade (passado, presente e futuro), de sociabilidade (com atenção aos

eventos pessoais e existenciais que se desenrolam), e de lugar (os espaços geográficos, topológicos, onde os eventos, incluindo os eventos de investigação, acontecem) (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Durante muitos anos, aprendemos bastante, em nossos estudos sobre investigação narrativa, particularmente sobre o que significa viver relacionalmente com os outros, quando nos engajamos em investigação narrativa (CLANDININ; CAINE; STEEVES, 2013) e o que significa viver na fronteira com outras metodologias de pesquisa (CLANDININ; ROSIEK, 2007). Frequentemente, o que aprendemos chama nossa atenção para as tensões com as quais vivemos, enquanto nos engajamos na investigação narrativa.

Vivendo as tensões de engajar-se em investigação narrativa

O que queremos dizer com tensões é, talvez, não o que normalmente significa tensões, isto é, não vemos tensões como direcionando nossa atenção para um problema a ser resolvido ou algo que possa ser consertado ou mudado, ou suavizado. O que queremos dizer com tensões se baseia no trabalho de Clandinin et al (2010). Enquanto as tensões são frequentemente vistas como tendo “[...] uma valência negativa, isto é, tensões são algo a ser evitado ou suavizado [...]” (2010, p. 82), nós entendemos tensões “[...] em uma maneira mais relacional [...]” (2010, p. 83). Vemos tensões como “[...] vividas entre pessoas, eventos, ou coisas [...] [de maneira que moldam] um espaço entre [...]” (2010, p. 83), um espaço com muito potencial para a investigação. As tensões chamam nossa atenção para os limites da investigação, quando podemos aprender mais por estarmos atentos aos obstáculos, aos lugares onde sentimos a dissonância, a incerteza, a sensação de que algo não está muito certo, ou seja, os luga-

res que nos fazem perguntar a nós mesmos: o que está acontecendo aqui?

Neste artigo, delineamos três tensões que parecem particularmente relevantes para nosso trabalho mais recente: as tensões em torno do início da narrativa autobiográfica, para situar nosso trabalho; as tensões em torno da passagem de textos de campo para textos de pesquisa, e as tensões em torno de justificar cada estudo para responder às justificativas pessoais, práticas e teóricas, que lhes são inerentes. Estas tensões surgem, em parte, das considerações do projeto da investigação narrativa. As considerações do projeto são baseadas em doze medidas de investigação narrativa (CLANDININ; CAINE, 2013). Para tratar as tensões, cada um de nós baseia-se em recentes investigações narrativas com as quais está envolvido.

Situando nossos contextos de pesquisa

Shaun – Atualmente, estou realizando uma investigação sobre a construção de currículo em uma escola rural, assim intitulada – *Vida em uma escola rural: uma investigação narrativa em construção de identidade e construção de currículo na educação rural*. Nesta investigação, estou atentando para as experiências de crianças, famílias e professores, no encontro de suas vidas em lugares educacionais rurais. Minha maior dúvida é: como as experiências dentro e fora da escola moldam a construção de currículo e a construção da identidade, para crianças, famílias e professores? Meu interesse surge de minhas próprias experiências, como uma criança rural, e de experiências de trabalho em escolas rurais. Uma tensão que tenho em relação a esta dúvida é o papel de observar o lugar, quando se ensina em escolas rurais.

Jean – Um dos estudos em que eu aprendi muito sobre tensões e sobre ficar acordado, para a minha vida e minha pesquisa, em rela-

ção aos participantes, bem como com a área de pesquisa, foi um estudo junto aos jovens que saíram da escola antes de se formarem (CLANDININ; CAINE; STEEVES, 2013). Organizamos o quebra-cabeças da pesquisa em torno das experiências de alunos que abandonam a escola precocemente, incluindo suas histórias sobre o que aquela escola representava em suas histórias de desistência, bem como suas histórias a respeito de abandonar a escola precocemente, isto é, sem um diploma, e de como isso influenciava suas vidas.

Dilma – Meu trabalho atual está relacionado principalmente com a área de ensino para alunos com alguma necessidade especial, especificamente alunos com problemas visuais (cegos e/ou com pouca visão). Estou particularmente interessada na experiência relacional entre professores e alunos, mas também considero o contexto escolar e o meio. Como uma investigadora narrativa, e também como avó de um menino com pouca visão, pensei que seria mais fácil realizar esta investigação e escrever o início da narrativa. No entanto, fiquei surpresa pela tensão pela qual passei, enquanto escrevia o início da minha narrativa.

Tensão 1: Escrevendo o início da narrativa: engajando-se nas investigações narrativas autobiográficas, no início, e em toda a investigação

Engajar-se na investigação narrativa autobiográfica é muito mais do que participar de qualquer investigação narrativa. Não é fácil trabalhar, mas é importante que comecemos cada investigação narrativa com esta tarefa, como Clandinin (2013, p. 36) a descreveu:

Primeiramente, é importante investigar como você se vê, e se torna, dentro da investigação. Sem ter o entendimento do que traz cada um de nós para nossos quebra-cabeças, nós corre-

mos o risco de entrar em relacionamentos sem um sentido de quais histórias estamos vivendo e contando nos relacionamentos de pesquisa, e nas maneiras que nós atentamos para as experiências dos participantes da pesquisa.

Observar que determinado trabalho é parte da investigação narrativa não significa que seja um trabalho fácil. O trabalho contínuo, autorreflexivo ou de autoconfrontação, requer que atentemos cuidadosamente para quem somos no mundo e como temos moldado o mundo em que vivemos nossas vidas (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

A narrativa inicial de Shaun: uma investigação narrativa na construção do currículo

Recentemente, Shaun fez uma mudança na sua universidade, a partir do Departamento de Estudos Curriculares para Fundações Educacionais, em meio à tarefa de moldar uma identidade acadêmica, levemente alterada, em relação ao seu novo departamento. Shaun não tinha nenhuma intenção de abandonar suas raízes na teoria curricular. Ele tinha sido um professor de matemática, mas não estava mais ensinando essa disciplina. Ele sempre teve interesse na educação do professor rural e reconhecer este interesse parecia certo para ele. Tinha sido criado em uma área rural, ensinou em escolas rurais e estava muito interessado na educação rural, para crianças, jovens e professores. Shaun estava envolvido em duas investigações narrativas anteriores, que moldaram como ele se engajaria nesta pesquisa. Uma investigação mais antiga desenvolveu-se quando ele integrava uma equipe de pesquisa (CLANDININ; HUBER; HUBER; MURPHY; MURRAY-ORR; PEARCE; STEEVES, 2006), investigando as experiências de crianças, professores e administradores, em uma escola elementar urbana. Sua investigação mais recente focava as experiências de crianças, famílias e professores

(CLANDININ; HUBER; MURPHY; MURRAY-ORR, 2010), em uma era de realização de testes. Estas duas investigações moldaram seu pensamento sobre como o currículo é composto de relacionamentos. No estudo posterior, nós (HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2011) desenvolvemos a ideia de construção de currículo familiar, para reconhecer os mundos de construção de currículo de crianças e famílias. Em sua nova investigação, Shaun estava interessado nas maneiras como as famílias, crianças, professores e administradores moldam as experiências de construção de currículo (CLANDININ; CONNELLY, 1992), atento às áreas rurais. Esta investigação foi moldada em relação a currículo baseado no lugar (AJAYI, 2014; AZANO, 2011; 2014; BROOK, 2013; GRUENEWALD; SMITH, 2014; WAITE, 2013).

Um início de narrativa

Nasci em uma cidade pequena e fui criado em uma fazenda. Meus pais tiveram carreiras profissionais em nossa pequena cidade. Sempre senti que vivia em dois mundos. Eu não era realmente uma criança de fazenda, apesar de aquela ser uma fazenda de trabalho, e eu não era realmente uma criança da cidade, embora estivéssemos muito envolvidos nas atividades da cidade. Eu pegava o ônibus para a escola, todos os dias, brincava e fazia tarefas na fazenda, toda tarde, e todos os finais de semana. Brincava nas florestas, nos campos e no lamaçal, na estrada. Eu sabia que estava destinado a ir para a universidade, para uma vida longe da fazenda. Quando me tornei professor, comecei minha carreira em outra cidade pequena. Trabalhei em lugares diferentes e passei o período de tempo mais longo em uma escola no campo, sem nenhuma cidade por perto. Quando me tornei um professor, continuei com meu interesse em ensinar em áreas rurais, mas não foquei nesse aspecto. Quando fui convidado a trabalhar com crianças, professores, famí-

lias e administradores, em uma cidade pequena, rapidamente aceitei. Ainda estou tentando descobrir o que significa ensinar em escolas rurais. Ainda estou tentando descobrir o que o rural realmente significa nas vidas das pessoas. Imagino como a atenção para com a educação baseada no lugar pode apoiar a aprendizagem de crianças e o ensino de professores.

Dúvidas sobre o início da minha narrativa

Minha experiência como um menino de fazenda, vivendo em dois mundos, molda quem eu sou, em minha investigação atual. Sei que o meu interesse neste trabalho vem da minha origem em uma fazenda perto de uma cidadezinha, na parte norte rural de Alberta (uma província no Canadá). Sei que o meu interesse na educação rural vem da minha infância, a carreira de ensino em escolas rurais, o trabalho de pesquisa sobre os mundos das crianças, e meus pensamentos sobre a construção do currículo. Quando escrevo artigos, estou ciente de que isso me molda e, enquanto eu não escrevo, em um artigo, o início de uma narrativa, frequentemente, acho que isso é entremeado em todo o artigo de maneira que eu espero mostrar ao leitor que estou conectado com o trabalho, além de apenas demonstrar interesse acadêmico. Em um curso recente, notei, na escrita de meus alunos, que eles acham que “tendência” é algo ruim, mas tendência é um termo neutro e está sempre presente no nosso trabalho. É algo para prestar a atenção e vale a pena notar que eu tenho uma inclinação pessoal em relação à educação rural.

A narrativa inicial de Jean: investigação narrativa sobre a saída precoce da escola

Quando Jean se envolveu, na pesquisa narrativa, com alunos que deixam a escola precoce-

mente, ela tinha sido moldada por vários estudos, bem como por suas experiências como criança, na escola, como professora e conselheira, nas escolas, e por seu trabalho como formadora de professores. As dúvidas que se desenvolveram, a partir do trabalho anterior moldaram o estudo dos alunos que abandonaram a escola cedo. Nós (CLANDININ; HUBER; HUBER; MURPHY; MURRAY-ORR; PEARCE; STEEVES, 2006) tínhamos completado uma investigação narrativa, em uma escola, junto com crianças, professores e administradores escolares. Nós também tínhamos tido conversas com alguns pais e membros de família. Embora o foco fosse sobre as maneiras pelas quais as identidades dos professores e das crianças se entrelaçam nas escolas, ficamos cientes de que algumas crianças tinham começado a se desengajar das escolas, já no nível primário. No último capítulo do nosso livro, nos baseamos no estudo de Smyth et al (2004), de desistentes da escola, e começamos a imaginar a experiência de jovens que deixaram a escola antes de se formar. As dúvidas, moldadas no estudo com crianças e professores, na Escola Elementar Ravine, permaneceram, e começamos a desenhar um novo estudo, uma investigação narrativa em que aprendemos através das experiências e das histórias dos jovens que abandonaram a escola, antes de se formar.

Fomos lembrados da importância de investigar as nossas próprias histórias de escola, histórias que moldaram nossas suposições, entendimentos e experiências, dentro e fora da escola. Isso foi importante para nós, uma vez que nos ajudou a reconhecer as razões para nos envolvermos neste trabalho, que crescia de nossas experiências, dentro e fora da escola. Enquanto havia múltiplos pontos iniciais para a pesquisa, tais como investigações narrativas anteriores, as agências de financiamento da pesquisa e os requisitos éticos da universidade, cada investigador nar-

rativo começou com uma investigação narrativa autobiográfica para nos ajudar a entender mais profundamente quem cada um de nós era, na pesquisa, e o que nos atraiu para a pesquisa. Começamos nossas investigações narrativas autobiográficas em relação a quem cada um de nós era na pesquisa. Nossos propósitos eram menos sobre contar nossas próprias histórias, de maneira abrangente, e mais sobre o modo como entramos nos relacionamentos de investigação; quem nós éramos e estávamos nos tornando em relação aos jovens que abandonaram a escola cedo, bem como com quem estávamos e no que estávamos nos tornando, em relação às histórias de escola.

No que se segue, compartilho segmentos da representação de uma imagem de palavra de alguns inícios da minha narrativa moldada em quatro seções temporais: área inicial/ áreas anteriores, formatura do ensino médio, tornando-se um professor e tornando-se um investigador narrativo. Compartilho um segmento de cada seção:

I. Áreas anteriores.

As tensões e contradições
vivas a cada dia, cada semana, cada mês.
Deixando um mundo
Entrando em outro mundo.
Cada dia
Cada semana
Cada ano.

II. Formatura do Ensino Médio.

Nenhuma história de graduação na família
Histórias de formar uma vida como esposa de um fazendeiro
casamento, filhos
uma vida em uma fazenda
trabalho duro,
não ter coisas suficientes, muito trabalho
os padrões intergeracionais.

III. Tornando-se um professor.

Tornando-se um professor
Professores pertencem a escolas.
Deixando um mundo
Entrando em outro.

Vivendo sempre as memórias incorporadas
De viverem dois mundos
A cada dia, cada semana, cada ano.

IV. Tornando-se um investigador narrativo.

Complexidades
vivas com o passar do tempo
vivas em múltiplos lugares
em múltiplos relacionamentos
do que significa conhecer múltiplos mundos
de crianças e famílias
que são vistas como outros,
cujas histórias não se adaptam
a enredos dominantes. (CLANDININ; CAINE;
STEEVES, 2013, p. 7-10)

Estas histórias não eram fáceis para eu escrever nem fáceis de serem compartilhadas com outros. Para facilitar, chamo a atenção que eram histórias que eu ainda não tinha escrito antes e eram histórias que eu não tinha disponibilizado para a investigação narrativa. Enquanto falava com eles, eu já tinha falado deles para mim mesmo, citando-os em novos estudos. Eu não as tornei públicas, exceto em lugares seguros, em áreas de conhecimento profissionais (CLANDININ; CONNELLY, 1995); lugares onde eu poderia me tornar vulnerável, para aprender a partir das tensões que eu estava vivenciando. Ao escrevê-las e investigá-las narrativamente, elas permitiam que eu me posicionasse no estudo maior das experiências de jovens que abandonaram a escola cedo, bem como me posicionasse em relação aos dois jovens participantes, com quem convivi no estudo.

A narrativa inicial de Dilma: ensinando e vivendo em relação com pessoas com necessidades especiais

Logo que Dilma decidiu realizar uma investigação sobre as experiências de ensinar alunos com problemas de visão, ela achava que os inícios de sua narrativa poderiam estar rela-

cionados com a sua própria prática, como professora, que ela tinha de ser em relação aos alunos com problemas de visão. Lembrou-se de uma criança que ela tinha ensinado, há alguns anos antes, enquanto trabalhava para uma faculdade pequena. Imaginando que era sua primeira experiência em relação a pessoas com necessidades especiais, Dilma tentou o início de uma narrativa.

Há alguns anos, como professora, planejei minha aula pensando nos meus alunos, esperando que eles aprendessem facilmente. Preparei slides com palavras, em cores diferentes: verbos em preto, adjetivos em vermelho, substantivos em amarelo, cognatos em azul, e assim por diante. Todo mundo parecia estar tão atento e satisfeito, mas, depois que a aula acabou, um menino veio até mim e me disse que ele não conseguia entender as diferenças com base nas cores. Ele era daltônico. E apesar das minhas preocupações em relação à inclusão, reconheci que eu estava muito distante de estar ciente de algumas diferenças.

Logo que Dilma terminou parte da sua primeira tentativa de início da narrativa, ela compartilhou esta parte com alguns outros professores, que também estavam trabalhando com o início da narrativa. Enquanto lia sua história para o grupo, ela logo percebeu que aquela experiência não tinha sido sua primeira experiência em relação a pessoas com necessidades especiais, e lembrou-se de outra situação que tinha vivido, quando era uma universitária. Ela finalmente descobriu que tinha achado a sua história inicial e que sua história de aluna universitária a ajudaria a discutir como e quando despertou para as diferenças.

Quando estava voltando para casa, da Universidade, eu me deparei com uma garota no ônibus. Ela era surda e não conseguia falar usando sua voz, como fazemos. Eu não sei por que razão ela decidiu “falar” comigo. Ela me tocou e insistiu em ter uma conversa. Eu a

ignorei, porque eu não conseguia usar aquela linguagem. Logo percebi que era eu a desafiada naquela situação. Daquele momento em diante, decidi que eu construiria pontes de linguagem. Minha ideia era que eu precisava ser capaz de usar diferentes maneiras de comunicar.

Novamente, Dilma percebeu que não era a primeira situação em que ela tinha estado em relação com pessoas diferentes, e lembrou-se de outra experiência: seu irmão ficou cego por um ano, durante a infância, no Brasil. Ela se perguntou como poderia não estar ciente, em relação ao quebra-cabeça de pesquisa, daquela parte da sua história de família, relacionada à diferença. Dessa vez, (re)começou o início de suas narrativas com a experiência que teve da experiência de seu irmão.

Meu irmão ficou cego por um ano, quando eu tinha cerca de cinco anos, e ele tinha sete. Não entendi a razão por que isso aconteceu, mas eu costumava ajuda-lo a ir à escola. No entanto, algumas vezes, eu era malvada e fazia piadas sobre sua situação. Lembro-me de uma vez, quando o guiei até um muro, em frente à nossa casa. Nós dois rimos, e logo eu o levei para casa. Provavelmente, como criança, eu estava tentando investigar esta nova situação. Estava tentando entender o que era, e não conseguia fazer sentido disso. Também me perguntava qual era o meu papel, naquela experiência, como irmã de um menino cego. Naquela época, me disseram que ele precisava de vitamina A, e ele tinha que comer muitas cenouras, todos os dias, para que pudesse enxergar novamente. Finalmente, depois de um longo ano, sua visão retornou. Esta foi minha primeira experiência com cegueira.

De início, minhas narrativas acabaram sendo escritas, ao mesmo tempo, porque minhas três tentativas iniciais criaram uma oportunidade para eu perceber que minhas experiências relacionais com pessoas com neces-

sidades especiais eram muito mais intensas, e frequentes, na minha vida, do que eu tinha percebido. Tinha planejado apontar para a minha falta de conhecimento sobre contextos educacionais inclusivos, mas percebi que eu sabia muito menos do que imaginei; achava que sabia muito mais. Minhas tentativas de inícios narrativos me mostraram quão cega eu era em minha “relação” com pessoas com necessidades especiais, embora veja agora a frequência dos meus relacionamentos. Só acordei realmente para o ensino de alunos diferentes, quando meu neto nasceu com visão congênita baixa. Minha atenção para a diferença do aluno está principalmente baseada nestas três experiências.

Tensão 2: Tensões de mudar de textos de campo para textos de pesquisa

Shaun

Na investigação narrativa de Shaun, a respeito da construção do currículo, em uma escola rural, ele começou com uma dúvida aberta sobre o que as crianças, famílias, professores, membros da comunidade e administradores podem vivenciar, na construção de seu currículo escolar. Ele queria que a investigação fosse moldada, em parte, pelos interesses das pessoas na escola. Embora tivesse clareza sobre o aspecto da pesquisa de construção de currículo, estava feliz de deixar a escola moldar o possível foco da pesquisa. O que surgiu foi um interesse em jardinagem escolar. Shaun começou com conversas com o administrador, fez anotações de campo sobre experiências nas classes de 5º e 6º anos, enquanto eles aprendiam sobre jardinagem, fez um passeio a um complexo de idosos, com as crianças, e o professor ajudou a construir o espaço real do jardim, conversou com as famílias (pais e avós), teve conversas com as crianças, coletou artefatos das crian-

ças e dos professores e tirou fotografias, em todo o processo. Os textos de campo compostos começaram a moldar os textos de pesquisa. Os formatos iniciais dos textos de pesquisa eram uma proposta para uma conferência e um artigo para posterior publicação. Shaun foi ensinado por Jean, que conferências nunca são um ponto final para artigos, mas um lugar para refinar a escrita e buscar o insumo de outros. Um outro aspecto importante da escrita de textos de pesquisa é o envolvimento dos participantes. A escrita foi compartilhada com várias pessoas envolvidas na pesquisa e suas dúvidas moldaram mais textos. Foi importante, enquanto os textos de pesquisa eram escritos, pensar sobre os textos de campo, como uma maneira de representar a experiência, e de como eram investigados através do espaço de investigação narrativa tridimensional (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Esse espaço é ligado pelos aspectos comuns da narrativa: de sociabilidade, de temporalidade e de lugar (CONNELLY; CLANDININ, 2006), e uma atenção para dentro, para fora, para trás e para a frente, à experiência da pesquisa e do pesquisador. Clandinin e Connelly (2000) explicaram estas quatro direções:

[...] para dentro, queremos dizer em relação a condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Para fora, queremos dizer em relação a condições existenciais, isto é, o meio. Para trás e para a frente, nos referimos à temporalidade — passado, presente e futuro. (2000, p. 50)

Jean

Na investigação narrativa com alunos que abandonam a escola cedo, nos engajamos em mudanças interpretativas diferentes, de textos de campo para textos de pesquisa. A primeira mudança envolvia trabalhar dentro do espaço da investigação narrativa tridimensional, de temporalidade, de sociabilidade e de lugar, com os textos de campo, para cada partici-

pante. Nós colocamos para a frente as linhas narrativas, aqueles enredos narrativos que discernimos sobre a vida de qual participante poderia ser contada. Entrelaçamos aquelas linhas narrativas em um texto de pesquisa provisório, que chamávamos de relato narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Baseamo-nos nos textos de campo (transcrições, notas de campo, artefatos), e trabalhamos dentro do espaço de investigação narrativa tridimensional, enquanto escrevíamos esses relatos.

Estávamos conscientes de que eram as histórias dos participantes, compartilhadas em relação a nós, que estavam sendo escritas nos relatos narrativos. Já que a investigação narrativa é relacional, sabíamos que estávamos compondo os relatos narrativos junto com os participantes. Enquanto alguns participantes estavam mais envolvidos nos processos de mudar de textos de campo para os textos de pesquisa, nós negociamos cada relato narrativo junto a cada participante, com apenas uma exceção. Um jovem tinha indicado que ele queria que sua história fosse contada, mas nós não conseguimos contatá-lo, para negociar o relato narrativo. Nós pedimos a cada participante para selecionar um pseudônimo para eles mesmos. Nos relatos narrativos, descrevemos comunidades do lar e informação demográfica, quando era importante para as experiências dos participantes. Não demos nomes às cidades grandes, pequenas, ou escolas, para garantir o anonimato dos participantes. Ocasionalmente, quando mencionamos escolas e lugares, criamos pseudônimos para eles.

Quando mudamos de textos de campo para escrever os textos de pesquisa provisórios, isto é, os relatos narrativos, formamos grupos de trabalho contínuos, o que nos permitiu responder às interpretações, uns dos outros, nos relatos narrativos. Em todo texto, permanecemos respeitosos, no que concerne às vidas dos participantes. Tínhamos consciência de que

nossa intenção não era dissecar vidas, mas, ao invés disso, oferecer uma representação de narrativas de experiência.

Nosso segundo movimento interpretativo envolvia examinar os dezenove relatos narrativos, para discernir linhas narrativas que pareceriam ecoar em todos os relatos. Com o objetivo de preparar um texto de pesquisa final, para a agência financiadora, trabalhamos, colaborativamente, como uma equipe de 11 membros, para examinar os 19 relatos narrativos, e destacamos seis tópicos ressonantes ou padrões que discernimos, enquanto examinávamos os relatos narrativos dos alunos que abandonaram a escola prematuramente.

Dilma

Junto com meu participante de pesquisa, decidimos contar e recontar suas próprias experiências, na escola, e nossas conversas em que estávamos tentando resolver como poderia a educação inclusiva ser entendida, considerando a perspectiva de uma pessoa com necessidades especiais. Juntos, nós tentamos compor o significado das experiências vividas, tendo em mente particularmente os movimentos, para dentro e para fora, relacionados à investigação narrativa, como proposta por Clandinin e Connelly (2000).

Primeiro de tudo, conversamos, e meu participante compartilhou experiências vividas na escola, com professores e colegas de classe. Fiz o papel de tutora, responsável por criar um lugar seguro para o participante compartilhar suas experiências, e também responsável por atender alguns dos requisitos da escola, e tentar falar com os professores sobre as preocupações do meu participante, tendo em mente suas experiências vividas e compartilhadas em nossas seções de conversa. Segundo, escrevemos algumas narrativas e enquanto as compusmos, como textos de campo, o participante escolheu um pseudônimo para ele mesmo e,

como pesquisadora, honrei a escolha. Ele também compôs narrativas diferentes, usando fotos, que ele tinha tirado na escola, e alguns poemas que ele tinha escrito sobre a sua experiência na sala de aula. Finalmente, eu transformei os textos de campo em textos de pesquisa, escrevendo alguns relatos narrativos sobre as experiências vividas e compartilhadas. Nós dois passamos a entender as histórias dos meus participantes, junto com aquelas da escola, em relação a quem ele era, como aluno, e quais eram suas necessidades. Aquelas foram algumas das linhas que eu consegui compor, em relação ao participante, enquanto prestando atenção ao contexto escolar e nas duas perspectivas sobre Educação Inclusiva.

Tensão 3: tensões para justificar nossas investigações narrativas, de maneira pessoal, prática e social

Escrevemos em outro texto sobre a necessidade de imaginar o fim da investigação e como responderemos a questões de ‘e daí?’ e ‘quem se importa?’ – questões que todos os pesquisadores precisam responder (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CLANDININ, 2013). Enquanto, normalmente, estas questões são feitas no final de um estudo de pesquisa, na investigação narrativa, foi no início de nossas investigações narrativas que nós primeiro encontramos as questões de: “e daí e quem se importa” – questões que nos levaram em direção à necessidade de justificar nossas investigações narrativas, de três maneiras: as justificativas pessoais, práticas e sociais/teóricas. Em parte, o trabalho de investigação narrativa autobiográfica e de atenção especial à literatura acadêmica são maneiras de começar a responder a estas questões.

Considerações de justificativa pessoal nos levam a entender mais profundamente por

que a investigação importa para cada um de nós. “Nossos interesses na pesquisa vêm de nossas próprias narrativas de experiência e moldam nossos enredos de investigação narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 121). Como notamos na seção intitulada Tensão 1, nós sabemos quão difícil é engajar-se na investigação narrativa autobiográfica e entender a complexidade de compreender quem somos na investigação e, ao fazer isso, passar a entender nossos propósitos e justificativas para o engajamento na investigação. Enquanto não podemos nos engajar na investigação narrativa, sem considerações sobre quem somos e estamos nos tornando, na investigação, e o que nos traz para a investigação, justificativas pessoais de cada investigação narrativa não são suficientes.

Considerações de justificativas práticas também são importantes, já que pensamos sobre como nosso trabalho será assumido por outros, no ensino, na enfermagem, na elaboração de políticas, na educação do professor, e assim por diante. Quando escrevemos sobre nossos estudos, nos textos de pesquisa finais, perguntas de como nós justificamos nosso trabalho praticamente são particularmente importantes. Isso também é, frequentemente, um empreendimento difícil.

Considerações sobre justificativas pessoais e práticas são frequentemente consideradas não importantes para a literatura acadêmica. Como Clandinin e Connelly (2000) escreveram:

[...] embora encorajemos a justificativa de interesse na investigação em termos pessoais, as normas de investigação consideram que as pessoas devem somente justificar a investigação em termos sociais [...] Nós precisamos estar preparados para escrever ‘eu’, enquanto fazemos a transição de textos de campo para textos de pesquisa. Quando escrevemos ‘eu’, precisamos transmitir um sentido de significância social. (2000, p. 122)

No entanto, notamos que é crucial que todos os três tipos de justificativa estejam em evidência, nas investigações narrativas, até mesmo se as justificativas pessoais são algumas vezes não totalmente evidentes, em textos de pesquisa públicos.

Shaun: justificando a investigação narrativa na educação rural

Considerando as justificativas que tenho para esta pesquisa, vejo como e quem eu sou, quem eu serei e como eu quero ser, em relação à educação do professor que é moldada pelo meu interesse na educação rural.

Justificativas pessoais

Sei que a construção de um currículo atento ao lugar é importante nas vidas das crianças, famílias e professores. Este entendimento surge da minha própria experiência em construir currículos com crianças. Espera-se que escolas rurais sigam um currículo provinciano obrigatório/guia de disciplinas. A aprendizagem que está situada nos lugares das vidas das crianças e professores é a aprendizagem que reconhece como somos moldados pelos lugares onde vivemos.

Justificativas práticas

Esta investigação narrativa diz respeito especificamente às vidas de crianças, famílias e professores da escola rural, e se constrói nas investigações de narrativas passadas, nas vidas na escola, na construção de currículo, na construção da identidade e em transições da vida. Esta pesquisa será de longo prazo e atende, por sua vez, a contextos específicos, tais como experiências familiares, em escolas e em casas, a construção da identidade e do currículo das crianças e dos professores, e o trabalho de administradores em uma pequena escola rural. Da mesma forma que nossos participantes estão sempre no meio de suas vidas, como

no desfile contínuo da experiência, as investigações narrativas também estão. Situado em relação a investigações narrativas anteriores, estas também moldam investigações narrativas futuras. Tanto a pesquisa quanto a metodologia são moldadas pela nossa pesquisa.

Justificativas sociais/teóricas

Baseei-me nos conceitos de experiência de Dewey (1938: 1997) e nos currículos comuns de Schwab (1978) de aprendiz, professor, matéria e meio, enquanto moldava esta nova investigação. O conceito de construção de currículo, de Connelly e Clandinin (1988), ocorrendo na intersecção de professor, aprendiz, matéria e meio, moldou mais meu pensamento. Junto com professores, por muitos anos, Clandinin e Connelly estudaram estas intersecções, gradualmente, desenvolvendo as construções narrativas de conhecimento dos professores como “conhecimento prático pessoal” (CONNELLY; CLANDININ, 1988), os contextos dos professores como “áreas de conhecimento profissionais” (CLANDININ; CONNELLY, 1995), e as identidades dos professores como “histórias de vida” (CONNELLY; CLANDININ, 1999).

A investigação atual é moldada entendendo-se que um currículo de vidas é concebido como uma contranarrativa, frente a narrativas dominantes, sociais, culturais, institucionais e linguísticas, moldando as vidas nas escolas. Ao invés de ver o currículo como somente matérias obrigatórias; as identidades dos professores e das crianças, suas histórias de vida, compostas em salas de aula e escolas, são centrais na negociação de um currículo de vidas (CLANDININ ET AL, 2006). Uma reconceitualização de construção de currículo posterior implicava na conceitualização de “construção de currículo familiar”, como uma maneira de entender as interações das crianças e famílias, enquanto elas compunham suas vidas, em casa e em lugares comunitários (HUBER ET AL, 2011). Esta

reconceitualização de construção de currículo mostrou, posteriormente, que as crianças e suas famílias vivenciaram muitas tensões, enquanto elas viajavam para, de, dentro e entre os mundos de construção do currículo familiar e do currículo escolar. Empregando estes entendimentos na minha investigação atual, me ajudará a considerar como isso pode ser entendido em relação à educação, atenta à construção do currículo com base no lugar.

Jean: justificando a investigação narrativa com alunos que abandonaram a escola cedo

À medida que justifico a investigação narrativa das experiências de alunos que abandonaram a escola cedo, percebo que tenho sido moldada pelas experiências de participar na investigação junto com os jovens. Quem eu sou agora, e quem eu estou me tornando, isto é, minhas histórias de vida têm mudado através da investigação narrativa com as pessoas jovens que saíram da escola antes da formatura.

Justificativas pessoais

À medida em que me aprofundava em minhas experiências, tornei visível meu conhecimento de dois mundos, o mundo da escola e o mundo de casa. Baseei-me no trabalho de Lugones (1987), ao falar de mundos. Viver em dois mundos tão diferentes tornou as tensões e contradições visíveis para mim, desde cedo, na minha vida. Movendo-me entre os meus mundos, de casa e da escola, eu tornei visível que, para mim, o mundo da escola era um lugar de doença, para aqueles que não se ajustavam, que não pertenciam facilmente às escolas onde os ambientes são diferenciados, não somente por graus e desempenho, mas também por acesso a vestimenta, comida e bens materiais. Encontrar o sucesso definido nas narrativas escolares dominantes não foi um

privilégio, nas minhas narrativas familiares, no meu mundo de casa. Terminar o segundo grau foi uma escolha, não uma expectativa. Minhas histórias de vida eram compostas entre mundos, valorizando tanto o mundo da casa quanto o da escola, escolhendo ensinar, mas sempre sabendo que as crianças e as famílias viviam nos dois mundos, que os mundos que cada pessoa habitava poderia ser moldado por enredos radicalmente diferentes (CLANDININ; CAINE; STEEVES, 2013).

Justificativas práticas

Despertando para o fato de quão restritas são as narrativas para alguns jovens e quão difícil é para alguns viverem circunscritos às histórias dominantes da escola é parte de como justifico a investigação narrativa com os alunos que a abandonaram precocemente. Comecei a ver que era difícil, para muitos, até mesmo perceber ou imaginar as complexidades das vidas dos jovens e dos mundos em que eles viviam. Passei a entender a importância de prestar atenção em como o olhar de dentro das histórias de escola, muito frequentemente, torna invisível as vidas de jovens e famílias, cujas histórias não se enquadram nos ambientes dominantes. Ao me envolver na investigação narrativa junto com os jovens que abandonaram a escola cedo, eu passei a ver a importância de reconhecer e prestar atenção às experiências dos jovens que lutam para ser reconhecidos e vistos.

Justificativas sociais/teóricas

Clandinin, Caine e Steeves (2013) escreveram, em outro texto, sobre as justificativas sociais e teóricas do trabalho com alunos que abandonaram a escola cedo.

Nós passamos a entender muito sobre a necessidade de prestar atenção a transições. Ficamos perturbados por pontos de vista comuns de transição e como estas noções fo-

cam nossa atenção nas escolas, nas políticas e procedimentos que afetam a juventude. Focar no evento de transição obscurece nossa visão de jovem vivendo nas e das transições. Os entendimentos narrativos das histórias de vida sempre em movimento, abertas para movimentação e mudança, levou-nos a reconsiderar a composição da vida de jovens que abandonaram a escola cedo, uma transição fora da escola. Prestando atenção cuidadosamente nas vidas dos jovens, nosso entendimento mudou de maneira coerente com uma conceitualização narrativa de transição. Passamos a entender de maneira mais complexa como histórias de vida são moldadas por, e moldadas em momentos incorporados de transição.

Ao atentarmos para a vida dos jovens à medida que eles ficavam visíveis nas histórias contadas sobre eles, nós atentávamos para o que eles sabiam e para os contextos ou áreas de conhecimento nas quais eles tinham vivido dentro e fora das escolas. Como as áreas de conhecimento institucional ofereciam a eles cada vez menos possibilidades para continuar a compor as identidades de suas vidas, as suas histórias de vida, não ficaram paralisados. Eles se basearam no conhecimento que tinham de si mesmos, que foi formado durante anos, e em outros múltiplos contextos e relacionamentos, para mudar suas histórias de vida. Acordando para seguir em outras direções que moldaram suas áreas de conhecimento, eles improvisaram maneiras de fazer com que suas vidas fizessem sentido. Algumas vezes, eles escolheram mudar de escola ou sair da escola por um curto espaço de tempo, ou trocar alguns relacionamentos por outros. Eles fizeram essas mudanças atentos a sempre buscar maneiras de fazer sentido com as suas histórias de vida, que ligavam seus conhecimentos e seus contextos de história. Ligados dentro das múltiplas áreas de história, os jovens nos mostraram como eles improvisaram algo novo, que permitia que fossem em frente, para continuar a composição da vida dentro das escolas, tentando fazer a escola funcionar para eles até que a única maneira de alcançar a coerência narrativa fosse sair da escola. (CLANDININ; CAINE; STEEVES, 2013, p. 327)

Dilma: justificando investigações com experiências de alunos com necessidades especiais

Justificativas pessoais

Como indicado na primeira parte deste artigo, comecei meu trabalho atual dando atenção para a área de educação inclusiva, junto a alunos com necessidades especiais, focando nas pessoas que tinham pouca visão. No entanto, quando comecei a escrever minhas histórias iniciais, ficou claro para mim que, como professor, eu precisava começar comigo mesmo e minhas próprias experiências, junto com os meus alunos e membros da família. Então, meu neto nasceu com visão congênita baixa, causada por degeneração macular e, mais tarde, eu fiquei com pouca visão. Minha experiência de vida mudou completamente a maneira como eu concebia a educação inclusiva. Por razões pessoais, precisei e senti que tinha que realizar estudos sobre a Educação Inclusiva, considerando a perspectiva daqueles frequentemente excluídos. Depois de passar por muitas experiências difíceis, com meu neto, na escola, e comigo mesma, no trabalho, decidi que estava na hora de trazer minhas experiências para a minha vida profissional, como uma investigadora narrativa, afinal, vida e educação é um caminho que vai e vem e se aprende considerando os dois aspectos, como sugerido por Dewey (1938: 1997).

Justificativas práticas

Minha justificativa prática está muito relacionada a minha justificativa pessoal. Não poderia, sozinha, ser uma investigadora narrativa que realiza investigações sobre educação inclusiva, sem considerar tensões relacionadas à área de ensino, como uma educadora de professores. Estava e ainda estou desejava de tentar entender este caminho e criar condições para meus alunos graduados, e ainda os

que estão na graduação, meus colegas na Universidade com quem eu trabalho, para ficarem cientes desse mundo de diferenças. Escolas e alunos de todos os níveis merecem ensino diferente, atendendo a diversidade.

Há também tantas famílias no Brasil, meu país natal, tentando entender seus filhos com deficiência para poder ajudá-los. Gostaria de saber se meu trabalho de educação, como professora, poderia ser de alguma ajuda para eles. Crianças vão para a escola e todas merecem aprender. Tento ajudar professores na graduação, e já formados, para saber se há muitas perspectivas diferentes de ser entendido e de entender educação e vida.

Justificativa social

Uma vez mais vejo como minha justificativa social está bem interconectada a minhas justificativas pessoais e práticas. Pensamento acadêmico é geralmente conduzido através de lentes objetivas e, como resultado, uma investigação autobiográfica ou uma investigação, em que alguém tem um parente como participante, pode algumas vezes ser mal-entendida ou não muito bem considerada. Murphy, Huber e Clandinin (2012) compartilham e discutem seu ponto de vista sobre currículo, atendendo aos dois mundos de construção de currículo. Eles entendem que o currículo é feito e vivido em contextos familiares e de casa, e uma outra construção de currículo é construída e vivida na escola. Os autores notam que é importante prestar atenção ao que acontece entre os dois mundos e o movimento e a negociação para crianças, enquanto elas viajam entre estes dois mundos. Frequentando estes dois mundos, como um investigador narrativo, eu justifico minha pesquisa socialmente, considerando que existem muitas investigações realizadas a respeito de currículo, na escola, mas não muitas atentas à construção de currículo vivido em casa, entre os membros da família.

Além disso, situo minha justificativa social e a necessidade de investigar a educação inclusiva, levando em consideração o trabalho de Lugones (1987), considerando a viagem pelo mundo e as percepções que moldam como nós entendemos e vemos aqueles mundos. Lugones (1987) escreveu que há duas percepções que podem chamar nossa atenção para mundos diferentes, a percepção arrogante e a amorosa. A Educação Inclusiva tem sido principalmente investigada olhando para o desafio da posição e perspectiva de um estranho. Eu estava e ainda estou interessada em tentar estar ciente e entender outras perspectivas possíveis.

Finalmente, planejei e realizarei minha investigação tentando entender maneiras diferentes de pertencer à sala de aula, enquanto lidando com as diferenças, segundo minha leitura de Wenger (1998), que propõe que a sala de aula pode ser vivida como uma comunidade de aprendizagem e prática, significando que a aprendizagem é uma experiência vivida, negociada nos ambientes escolares (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Antes de nos dirigirmos aos pensamentos de conclusão, queremos enfatizar a importância de nossas responsabilidades éticas, em uma investigação narrativa. Estas responsabilidades são um dos aspectos mais salientes de nossa pesquisa, e moldam nossas investigações do início ao fim.

Responsabilidades éticas: a ética relacional de engajar-se na investigação narrativa

Embora não discutido em seções anteriores desse trabalho, há um sentido em nossa consideração inicial, nas narrativas, a mudança de textos de campo para textos de pesquisa e as justificativas que moldam uma investigação da centralidade do relacionamento en-

tre os participantes e o pesquisador. Temos mostrado como nossas investigações surgem de nossa experiência em relação com os outros, como nossos textos de campo moldam os textos de pesquisa, em relação aos participantes, e como nossas justificativas são situadas em relação com a metodologia, o trabalho teórico e, o mais importante, as pessoas. “O relacionamento é a chave do que os investigadores narrativos fazem” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 189).

A importância da relação cria uma resposta ética, que vai além do processo ético que precisamos engajar, em nossas universidades, e atende as obrigações que temos com as pessoas com quem nós trabalhamos em uma investigação. Questões éticas são centrais ao longo da investigação narrativa e enquanto estas podem mudar e movimentar “nunca estão longe de nossas investigações, não importa onde estamos no processo de investigação” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 170). Connelly e Clandinin (1988) escreveram sobre a negociação contínua das narrativas de experiências realizadas entre pesquisadores e participantes envolvidos na investigação, a “negociação das unidades narrativas de duas pessoas” (1988, p. 281). Para eles, “este foi um processo experiencial profundo que vive no centro dos relacionamentos em que o pesquisador e o participante negociam. Dessa forma, as narrativas de suas experiências moldam a investigação” (CLANDININ; CAINE; STEEVES, 2013, p. 64). Obrigações éticas é o aspecto que mais pressiona uma investigação narrativa.

Concluindo pensamentos

Iniciamos este trabalho com a intenção de usar nossas experiências como investigadores narrativos para destacar aspectos da investigação narrativa que frequentemente criam dificuldades para aqueles novos investigadores nesta forma relacional de pesquisa. Começa-

mos lembrando aos leitores que a investigação narrativa é o estudo da experiência entendida narrativamente. Dessa forma, chamamos a atenção para a investigação narrativa, como um fenômeno sob estudo e metodologia para o estudo. Isso, por si só, já cria confusão para aqueles que se iniciam na investigação narrativa. Nós também quisemos destacar que há múltiplas tensões em engajar-se na investigação narrativa. Destacamos três tensões particulares que, normalmente, causam dificuldades para os pesquisadores. Engajando no início da narrativa autobiográfica, mudando de textos de campo para textos de pesquisa, e conduzindo investigações narrativas tornadas propositais para justificativas pessoais, teóricas/práticas e sociais.

Os inícios narrativos são fundamentais para se engajar na investigação narrativa, e as experiências que moldam investigações narrativas diferentes, de cada pessoa, precisam ser empreendidas em cada nova investigação narrativa. Como Dilma ilustrou, há muitas experiências nas quais podemos nos basear para escrever nossos inícios narrativos, em uma investigação; ela demonstrou, de forma competente, a complexidade de situar seu trabalho em relação a suas experiências, no desenvolvimento de sua vida. Escreveu a respeito de muitas experiências que moldaram sua maneira de pensar sobre a investigação narrativa na inclusão educacional. Enquanto considerava porque estava interessada e quais entendimentos ela trouxe para a sua investigação narrativa, ela continuou no seu trabalho como professora, suas interações em lugares públicos, suas conexões familiares, e sua experiência pessoal sobre a questão da pouca visão. Jean trouxe um entendimento da complexidade de suas experiências, enquanto compunha suas histórias de vida, enquanto ela vivia os mundos da escola e da casa, e enquanto se movia entre estes dois mundos. Shaun narrou sua expe-

riência, como menino vivendo em uma área rural, e suas experiências de ensino, em sua carreira, que moldaram um interesse profundo na educação rural.

Pesquisadores iniciantes em investigação narrativa passam seguidamente por tensões enquanto lutam para entender o movimento de estar no campo, para compor textos de campo, e compor textos provisórios e textos finais de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Baseando-se em investigações narrativas contínuas e recentemente completadas, Shaun, Dilma e Jean tornaram explícitas as maneiras como eles mudaram de textos de campo provisórios para textos finais de pesquisa.

O terceiro conjunto de tensões envolveu a necessidade de justificar as investigações narrativas, justificativas que são moldadas por questões de significado e significância social. Estas justificativas convocam investigadores narrativos para perceber as maneiras como seus estudos contribuem para maiores conversas e diálogos, na pesquisa de ciência social. Novamente, baseando-se nas experiências de Dilma, Shaun e Jean, nós destacamos como justificamos as investigações narrativas em estudos recentes.

O pessoal está situado em relação aos inícios narrativos do pesquisador e tornados mais claros na abertura de tais processos de pesquisas. Dessa maneira, mostramos, como investigadores narrativos, o que trazemos para esta pesquisa e como nos posicionamos para empreender nossas investigações. Na justificativa pessoal, investigamos a respeito de nosso próprio conhecimento e consideramos como este conhecimento nos ajuda na investigação. Frequentemente, é uma maneira de localizar nossa paixão para o tópico em estudo.

Uma justificativa prática, normalmente, nos aproxima das experiências de outros e dos

contextos sociais em que eles estão posicionados. Amiúde, fazemos perguntas sobre ensino, cuidado ou práticas sociais. Como parte da justificativa prática, os investigadores narrativos consideram questões de justiça social e equidade. Nós imaginamos, junto com os participantes, como suas e nossas experiências podem ser moldadas de maneiras diferentes no futuro (CLANDININ; CAINE, 2013, p. 174).

É na justificativa prática que o social “e daí” começa a tomar forma. Consideramos a dimensão social da experiência e, dessa maneira, contribuimos para os contextos sociais. A justificativa teórica/social junta estas duas preocupações. Ao fazê-lo, percebemos que o social informa o teórico e o teórico informa o social. Nesta justificativa, consideramos como nossa pesquisa molda a metodologia. Que novas revelações trazemos para a investigação narrativa? Como a metodologia é colocada em primeiro lugar? Dessa maneira, nossas investigações ajudam as pessoas a entender as experiências de outros. Nós contribuimos para o conhecimento de nossas disciplinas (ensino, medicina, trabalho social, línguas etc.) e conversas políticas.

Evidenciamos, no texto, que as três justificativas estão intimamente conectadas. Não obstante tenha sido possível descrevê-las, separadamente, entendemos que essas são dimensões justapostas.

Conseguimos destrinchar três linhas para investigadores narrativos considerarem que é evidente que, ao interligar nosso trabalho, estamos levando em conta quem somos, o que investigamos e por que conduzimos investigações narrativas. No centro de uma investigação narrativa está a experiência, tanto a nossa, pessoal, e a dos participantes, quanto a experiência em si de conduzir uma investigação narrativa.

Referências

- AJAYI, L. Investigating effective teaching methods for a place-based teacher preparation in a rural community. **Educational Research for Policy and Practice**, 13 (3), p. 251-268, 2014.
- AZANO, A. The possibility of place: One teacher's use of place-based instruction for English students in a rural high school. **Journal of Research in Rural Education**, 26 (10), p. 26-10, 2011.
- AZANO, A.). Rural: The Other Neglected "R": Making Space for Place in School Libraries. **Knowledge Quest**, 43 (1), p. 60, 2014.
- BROOK, J. Placing elementary music education: a case study of a Canadian rural music program. **Music Education Research**, 15 (3), p. 290-303, 2013.
- CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc, 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teacher's professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teacher as curriculum maker. In: JACKSON, P. W. (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992. p. 363-401.
- CLANDININ, D. J.; CAINE, V. Narrative inquiry. In: TRAI-NOR, A. A.; GRAUE, E. (Eds.). **Reviewing qualitative research in the social sciences**. London: Routledge, 2013. p. 166-179.
- CLANDININ, D. J.; CAINE, V.; STEEVES, P. **Composing lives in transition**. London: Emerald Press, 2013.
- CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; MURPHY, M. S.; MURRAY-ORR, A. Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst. **The Journal of Educational Research**, 103, p. 81-90, 2010.
- CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; HUBER, M.; MURPHY, M. S.; MURRAY-ORR, A.; PEARCE, M.; STEEVES, P. **Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers**. London: Routledge, 2006.
- CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 35-75.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 477-487.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, 1999.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York, NY: Teachers College Press, 1988.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Simon and Schuster Inc, 1938.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Touchstone [1938], 1997.
- GRUENEWALD, D. A.; SMITH, G. A. **Place-based education in the global age: local diversity**. London: Routledge, 2014.
- HUBER, J.; MURPHY, M. S.; CLANDININ, D. J. **Places of curriculum making: narrative inquiries into children's lives in motion**. New York: Emerald Group Pub Limited., 2011.
- LUGONES, M. Playfulness, world traveling and loving perceptions. **Hypatia**, 2 (2), p. 3-19, 1987.
- MURPHY, M. S.; HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry into two worlds of curriculum making. **Learning Landscapes**, 5, p. 219-236, 2012.
- SCHWAB, J. J. The practical: tTranslation into curriculum. In: WESTBURY, I.; WILKOF, N. J. (Eds.). **Science, curriculum, and liberal education: Selected essays**. Chicago: University of Chicago Press, 1978. p. 365-383.

SMYTH, J.; HATTAM, R.; WITH CANNON, J.; EDWARDS, J.; WILSON, N.; WURST, S. **Dropping out, drifting off, being excluded:** becoming somebody without school. New York: Peter Lang Publishing, 2004.

Cambridge Journal of Education, 43 (4), p. 413-433, 2013.

WENGER, E. **Communities of practcies:** learning, meaning and identity. Cambridge University Press, 1998.

WAITE, S. 'Knowing your place in the world': how place and culture support and obstruct educational aims.

Recebido em: 30.03.2016

Aprovado em: 01.11.2016

Dilma Mello é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com passagem pela Universidade de Alberta-Canadá, para a realização de doutorado sanduíche, com bolsa CAPES (2003-2004), e para Pós-doutoramento, com bolsa CAPES (2012-2013). Atualmente, é professora Associado II da Universidade Federal de Uberlândia e líder do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores). e-mail: mello.dilma@gmail.com.

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística. Av. João Naves de Ávila, 2121 bl U sala 1U206 - Santa Mônica. Uberlândia, MG, Brasil, CEP: 38408-100.

Shaun Murphy, PhD, is an Associate Professor in Curriculum Studies at the University of Saskatchewan. He was a primary schoolteacher for 20 years. Shaun co-authored *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers* (Routledge, 2006) and *Places of Curriculum Making: Children's Lives in Motion* (Emerald, 2011). His current research interests are in mathematics education, curriculum, familial curriculum making, and teacher and student identity. Email: shaun.murphy@usask.ca

Universidade de Saskatchewan – Saskatoon, SK S7N 5C5, Canadá.

D. Jean Clandinin is Professor and Director of the Centre for Research for Teacher Education and Development at the University of Alberta. She is a former teacher, counselor, and psychologist. She co-authored with F. Michael Connelly four books and many chapters and articles. Their most recent book is *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jean also coauthored *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers* (Routledge, 2006) and *Places of Curriculum Making: Children's Lives in Motion* (Emerald, 2011). Jean is currently working on a narrative inquiry with youth and families of Aboriginal heritage as well as on a narrative inquiry with teachers who leave teaching within the first five years of teaching. She is past Vice President of Division B of AERA and is the 1993 winner of AERA's Early Career Award. She is the 1999 winner of the Canadian Education Association Whitworth Award for educational research. She was awarded the Division B Lifetime Achievement Award in 2002 from AERA. She is a 2001 winner of the Kaplan Research Achievement Award, the University of Alberta's highest award for research and a 2004 Killam Scholar at the University of Alberta. Email: jean.clandinin@ualberta.ca

Universidade de Alberta –116 St & 85 Ave, Edmonton, AB T6G 2R3, Canadá.

A CRIANÇA E SUAS NARRATIVAS: A (AUTO) BIOGRAFIA NO ESPELHO

■ SANDRA MAIA-VASCONCELOS

Universidade Federal do Ceará

RESUMO

Os estudos sobre narrativas produzidas por crianças ainda são incipientes, no campo da Linguística, embora já encontrem uma efetiva difusão nas áreas da Sociologia, da Psicologia e da Pedagogia. Nossa pesquisa pretendeu contribuir com a ciência, trazendo para o campo da Linguística essa abordagem que pode apoiar a formação docente, nas áreas de línguas, em particular no ensino da língua materna, quando busca, pela valorização da criação verbal, entreter uma relação entre o universo lexical da criança e sua disposição à descoberta da narrativa, como gênero de intuíto criador. É importante que ressaltemos o que vêm a ser narrativas infantis: ora, nós precisaremos narrativas infantis como sendo narrativas contadas por crianças, histórias narradas por crianças; ora, histórias contadas para crianças por algum adulto presente; ora, histórias universais criadas para o público infantil em geral. Deste modo, diferenciaremos narrativas infantis como histórias universais contadas para crianças, e as histórias narradas pelas crianças, como sendo suas histórias, serão as narrativas das crianças, suas próprias vidas ou adaptações que elas fazem de suas próprias vidas, a partir de histórias populares, ficcionais ou não. Para esse intuíto, traremos à tona os detalhes que as crianças elaboram em seus discursos narrados, incluindo o imperfeito lúdico, nas narrativas tradicionais, e retomadas intuitivamente pelas crianças.

Palavras-chave: Narrativas infantis. História de vida. Autorreflexividade.

ABSTRACT

CHILD AND NARRATIVE: A (AUTO)BIOGRAPHY IN THE MIRROR

Studies of narratives produced by children are still incipient in the field of Linguistics, although already on effective dissemination in the areas of Sociology, Psychology and Pedagogy. Our research sought to contribute to science by bringing to the field of Linguistics this approach that can support teacher formation in the areas of langua-

ges, particularly in the teaching of native languages, when it seeks, for the valorization of the verbal creation, entertain a relationship between child lexical universe and its motivation to the discovery of the narrative as a genre of creative order. It is important that we emphasize what we understand as children's narratives: sometimes we define children's narratives as stories told by children, sometimes as stories told to children by an adult, and sometimes as universal stories created for children in general. Thus, we differentiate children's narratives as universal stories created for children and stories narrated by children as their stories, their own lives or adaptations they make of their own lives from popular stories, fictional or not. To this end, we will bring to light the details children elaborate on their narrated speeches, including the playful imperfect in traditional narratives and intuitively taken over by children.

Keywords: Children's Narratives. History of Life. Self-reflexivity.

RESUMEN **EL NIÑO Y SUS NARRATIVAS: LA (AUTO)BIOGRAFÍA EN EL ESPEJO**

Los estudios de las narrativas producidas por niños son aún incipientes en el campo de la lingüística, aunque ya haya una difusión efectiva en las áreas de sociología, psicología y pedagogía. Nuestra investigación pretendía contribuir a la ciencia, y traer al campo de la Lingüística un enfoque que puede apoyar la formación de maestros en el área de lengua, sobre todo en la enseñanza de la lengua materna, en la búsqueda de la apreciación de la creación verbal, teje una relación entre el universo lexical del niño y su disposición para el descubrimiento de la narrativa como género de fin creador. Es importante que resaltemos lo que vienen a ser las narrativas infantiles: ora, precisaremos narrativas infantiles como siendo narrativas contadas por niños, historias narradas por niños; ora, historias contadas para niños por algún adulto presente; ora, historias universales creadas para el público infantil en general. De este modo, diferenciaremos narrativas infantiles como historias universales contadas para niños, y las historias narradas por los niños, como siendo sus historias, serán las narrativas de los niños, sus propias vidas o adaptaciones que ellos hacen de sus propias vidas, a partir de historias populares, ficcionales o no. Para ese fin, traeremos los detalles que los niños elaboran en sus discursos narrados, incluyendo el imperfecto lúdico, en las narrativas tradicionales, y retomadas intuitivamente por los niños.

Palabras clave: Narrativas de niños. Historia de vida. La auto-reflexividad. Primeiros reflexos

Antes de dar início à narrativa desta pesquisa, eu me sinto no dever de explicar seu título, em especial o subtítulo: *a (auto)biografia no espelho*. Por que o espelho? Há muitas formas de interpretação e aqui me deterei em apenas uma delas: quando uma criança se vê pela primeira vez em um espelho, o que ela vê é uma outra criança; somente por volta dos dois anos de idade é que a criança passa a perceber que aquela imagem é dela mesma. É o momento em que ela vai experimentar suas várias feições, caretas, existências. Interessa-nos pensar nesta primeira imagem, de *reflexão* ricoeuriana (RICOEUR, 1990): *si* mesmo como um outro, para compreender quem é *si*. Daí por que aqui tratamos de *primeiros reflexos*...

A quem pertence uma experiência de vida? A experiência pertence a quem a discursiviza? O caso da experiência herdada seria exemplar disso? De que caminhos são feitos os atalhos para se chegar à história contada de alguém? São necessariamente atalhos? Não sei por que questioneei essa escolha, mas essa projeção de si, que desemboca numa história contida, me parece mais um longo caminho, sinuoso e complexo, cheio de encruzilhadas, do que a sorte de encontrar um atalho. Questões singulares como estas sempre nos tocam, como interesses de pesquisa, e sempre nos deixam em meio a uma passagem estreita entre o conhecimento e o segredo. Quando e em que circunstância podemos circular com a caneta do destino uma experiência e denominá-la vivência? Seriam sinônimos estes conceitos? Seriam vizinhos?

Autorreflexividade em narrativas infantis: me conta minha história...

Retomamos a questão que incita essa discussão oriunda de minha pesquisa de pós-doutoramento: por que estudar biografias? O que pode haver de enriquecedor, do ponto de vista

acadêmico, numa narrativa pessoal, num diário íntimo ou em histórias contadas por pessoas comuns, sem nenhum estatuto de pessoa histórica, sem nenhum cargo decisivo para a história das cidades, dos países ou do planeta? Os grandes narradores de histórias de vida também ficaram célebres por narrarem histórias de grandes personagens. Mas e o agricultor, o canavieiro, o motorista de táxi, a enfermeira do posto, o gari, a vendedora da lanchonete – são pessoas importantes e merecedoras de terem suas vidas contadas? Que dizer das crianças? As crianças têm história?

Interessamo-nos por abordar as narrativas que as crianças contam e, nisso, gostaríamos de chamar a atenção para a estrutura e a natureza social dessas narrativas, uma vez que consideramos a contação de histórias como um fenômeno, hoje social, uma prática pedagógica que ganha espaço nas escolas e em múltiplos ambientes.

Este estudo¹ se realizou em três ciclos investigativos: 1 – provocações discursivas e reflexivas, com apoio em livros e filmes, junto às crianças alojadas na Casa de Apoio à Criança com Câncer Lar Amigos de Jesus; 2 – formulário SURVIO *on-line*; 3 – histórias do cotidiano. No primeiro momento, o contato com as crianças foi direto e duradouro, oportunidade em que foi possível ouvi-las diretamente e observar suas estratégias de escolha de argumentos para a definição da atividade proposta. No segundo momento, por meio do formulário eletrônico, entram os adultos e suas percepções sobre a infância – sua e do outro. No terceiro momento, as histórias ocorridas ou criadas por e com crianças, presenciadas ou contadas por um adulto, mas que advêm de uma ou mais

1 Pós-doutoramento realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a supervisão de Conceição Passeggi, no âmbito do projeto de pesquisa “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9).

crianças, numa situação espontânea. Para este trabalho, fizemos um recorte e deixamos apenas as perspectivas das crianças, não incluindo aqui as respostas dos adultos.

Descrição da pesquisa e análise dos dados

Os estudos sobre narrativas produzidas por crianças ainda são incipientes no campo da Linguística, embora já encontrem uma efetiva difusão nas áreas da Sociologia, da Psicologia e da Pedagogia. Nossa pesquisa pretende contribuir com a ciência, trazendo para o campo da Linguística essa abordagem que pode servir de apoio à formação docente, nas áreas de línguas, em particular no ensino da língua materna, quando busca, pela valorização da criação verbal, entreter uma relação entre o universo lexical da criança e sua disposição à descoberta da narrativa, como gênero de intuito criador. Nosso *corpora* é extenso, porque buscamos alcançar variados domínios de produção narrativa, em suportes multimodais (criação oral, criação escrita, redes sociais – Facebook, Whatsapp, vídeos do Youtube, além de diálogos informais), em nossa pesquisa, que servirão de base à produção futura de trabalhos de mestrandos e doutorandos, conforme já estamos realizando. Por esta razão, o recorte foi pensado para maior aprofundamento desse momento de estudo.

Nossos objetivos de estudo foram: 1 – estudar narrativas infantis, tendo como *corpus* as narrativas que as crianças contam e que marcam todo o período da infância; 2 – analisar a construção do efeito de realidade nas narrativas infantis; 3 – avaliar as construções narrativas de crianças em situação de retomada de histórias, levando em conta seu ponto de vista e sua responsabilidade enunciativa; 4 – identificar sinais de reflexividade, indicadores de uma narrativa de si, presentes na reconstrução

das histórias retomadas.

É importante que ressaltemos o que consideraremos ser narrativas infantis: ora, nós precisaremos narrativas infantis como sendo narrativas contadas *por* crianças, histórias narradas por crianças; ora, histórias contadas *para* crianças por algum adulto presente; e ora histórias universais criadas *para* o público infantil em geral. Deste modo, diferenciaremos *narrativas infantis* como histórias universais contadas para crianças, e as histórias narradas pelas crianças, como sendo suas histórias, serão as *narrativas das crianças*, suas próprias vidas ou adaptações que elas fazem de suas próprias vidas, a partir de histórias populares, ficcionais ou não. Para esse intuito, traremos à tona as precisões de detalhes que as crianças elaboram em seus discursos narrados. Interessamo-nos por abordar as narrativas que as crianças contam e, nisso, gostaríamos de chamar a atenção para a estrutura e a natureza social dessas narrativas, uma vez que consideramos a contação de histórias como um fenômeno hoje social, uma prática pedagógica que ganha espaço nas escolas e em múltiplos ambientes.

Alain Rabatel (2008) vem trabalhando com o aporte teórico dos conceitos de *responsabilidade enunciativa* e de *ponto de vista*, que nos interessam aqui, entretanto o autor ainda não abordou as narrativas de crianças, o que tentamos organizar neste estudo, levando em conta que a reflexividade do adulto sobre a criança, que representa o outro, e a criança que este adulto foi um dia são dois polos diferentes, sem, no entanto, deixarem de ser ambos relevantes para nosso estudo. A relevância que buscamos apresentar para os estudos discursivos da linguagem é a configuração de uma proposta de modelização da relação de reflexividade e *ponto de vista*, em histórias contadas por crianças, tendo como foco o modo como o adulto, assumindo discursivamente sua pró-

pria infância, compreende a infância do outro.

Para Hans Jonas (1997), a noção de responsabilidade abrange uma perspectiva de amplitude máxima e social. Jonas defende que a responsabilidade da humanidade ultrapassa largamente as capacidades de ação do indivíduo. Nas palavras do autor, “[...] A responsabilidade como tal não é outra coisa senão o complemento moral da nossa constituição ontológica, do nosso ser temporal” (JONAS, 1997, s.p.).

Quando tomamos os dois conceitos, compreendemos o que afasta o adulto da criança que um dia ele foi. A constituição ontológica do ser, de que nos fala Jonas, ao longo do tempo, possibilita essa compreensão. Não somente abordada em pesquisas envolvendo questões sociais, foco de estudo de Jonas, mas, nos domínios da linguagem, essa constituição é plausível. Rabatel (2008) ordena um estudo em que é admissível a compreensão de que responsabilizar-se é tomar para si e assumir os atributos de um fato ou de um objeto, compreendendo aquilo que se assume como responsabilidade e como verdade. Assim, podemos compreender, por extensão de sentidos, que a responsabilidade enunciativa é um fenômeno que resulta do princípio de sinceridade, pois é necessário que o enunciador se engaje no discurso, assumindo um determinado ponto de vista.

Culioli (apud PASSEGGI et al., 2010) defende que “toda enunciação supõe a responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador” (2010, p. 153). Diante de tal afirmação, começamos a nos indagar se esta responsabilidade também é assumida pelas crianças, quando narram as histórias por elas conhecidas ou inventadas. Sendo assim, (re)contar uma história, tomando por base a alegação do pouco conhecimento de mundo que as crianças possuem, é apresentar um ponto de vista, mas será necessariamente assumir a responsabilidade pelo contado? Certo, a cada fala

nossa estamos pondo às claras o que queremos aventurar como nosso pensamento; muitos trabalhos sobre *ethos* vêm discutindo estas questões. Questionamo-nos, então, se, do mesmo modo, quando um adulto fala da criança que ele mesmo foi ou da criança com quem ele teve contato, esse adulto assume uma posição fixa, irredutível?

Ao longo de nosso estudo, muitas questões surgiram, algumas tratamos de já trabalhar neste documento, outras deixamos para uma exploração futura. No entanto, as percepções do adulto sobre as histórias de crianças foram muito importantes para nossas reflexões. Em outro momento, voltaremos a tratar da opinião dos adultos sobre as histórias infantis.

Rabatel (2008) afirma que uma das ferramentas que pode auxiliar na análise de um texto é a problemática do *ponto de vista*, tema que trataremos apenas superficialmente, vez que não se trata de nosso objetivo. Assim, observamos que o adulto, ao tratar da criança que ele foi, discursiviza não somente sua história, mas a história de uma criança ideal. Nesse momento, e para a pesquisa, havemos de considerar que o sujeito que se expressa, quer singular, quer coletivo, constitui um foco idealizado: essa criança ideal de que o sujeito trata ultrapassa o domínio do real e da experiência, o que nos permite antecipar a tese de que o *si é sempre como se fosse si*.

Para Dilthey (2010b), o “ponto de vista individual, que se prende à experiência pessoal de vida, retifica e se amplia na experiência geral de vida”. Compreendemos que essa experiência geral de vida tenha estreita relação com o cotidiano, com o coletivo, indique o *modus vivendi* de uma comunidade, levando em conta que cada comunidade fará uma parte de um todo social que, por sua vez, terá suas experiências magistrais, universais. São princípios diretores de experiências comuns que se formalizam por meio de enunciados que narram

o percurso – ou o transcurso, tal qual nos infere Dilthey (2010b) – de uma vida, suas normas, seus juízos de valor. A discursivização da vida é uma linha que permeia histórias de multiplicadas conformações cotidianas, que se alternam, formando um conjunto a que se dará o nome de comunidade. Para Dilthey (2010b), as verdades ou juízos em história de vida são generalizações que não obedecem à chamada validade científica, uma vez que não existe, a despeito das leis que regem um país, uma metodologia de vida que nos leve a enunciar nossas histórias por meio de fórmulas fixas.² Por esta razão, nos diz este autor, embora todas as experiências digam respeito tanto ao homem singular quanto à vida em sociedade, é inegável a “incontrolabilidade do surgimento de seu saber sobre a vida” (DILTHEY, 2010b, p. 92). É no mundo e com o mundo que o indivíduo, seja ele singular ou plural, compreende os demais e onde suas manifestações se realizam.

Essa postura de Dilthey (2010b) também se observará bem mais tarde na posição teórica de Bourdieu (1996), magistralmente discutida por Passeggi (2014), em artigo que subleva Bourdieu à transição de uma revolução biográfica. Passeggi discute, nesse trabalho, acerca dos posicionamentos epistemológicos de Bourdieu, ao longo de sua vida, o rico debate entre os posicionamentos teóricos de Ferrarotti e Dominicé. A partir dessas reflexões de Passeggi (2014) acerca da (*r*)evolução dos estudos biográficos como ciência, podemos nos embrenhar na perspectiva infantil, de reflexões e narrativas de si elaboradas por crianças, levantando a hipótese de que as crianças desenvolvem posicionamentos vivenciais, a

2 SIQUEIRA (2014) analisou Boletins de Ocorrência em Delegacia da Mulher e constatou que, apesar do modelo fixo de documento e das motivações de denúncias, as histórias são diferenciadas. Conf. SIQUEIRA, Karina Aragão de. Ortodoxia e heterodoxia nos relatos de mulheres vítimas de violência conjugal: amar a si mesmo como ao próximo. 2014. 167f. Tese (Doutorado em Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

partir de suas próprias experiências.

A criança não foge a esse esquema compreensível de mundo, pois é capaz, desde cedo, de compreender e de empreender enunciados que circulam no meio em que se insere como indivíduo. A criança nasce, cresce e se desenvolve em um meio de cujas regras e normas ela também partilhará. Concordamos com Dilthey (2010b) acerca da ideia de que a criança muito antes de aprender a falar já compreende o mundo onde vive, por movimentos, por olhares, por posturas que ela sabe dever adotar para que se oriente de maneira objetiva dentro do ambiente social em que vive. Dilthey (2010b) denominou essa capacidade de *compreensão elementar*. Essa analogia implica, a nosso ver, compreender que a criança, ainda que muito jovem, já percebe que existe um elemento comum de comunicação, que ela precisa dominar, para que possa ser compreendida e atendida em suas demandas, em sua comunidade linguística, elemento que especifica o significado das palavras, as formas flexionadas, a sintaxe em sua articulação, bem como as expressões que instrumentalizam sua comunicação plausível na dita comunidade.

Dilthey (2010b) denominou de *formas superiores de compreensão* a interpretação dos adultos acerca de suas experiências. Para este autor, quanto mais distanciados estamos da realidade de que tratamos, mais tentamos apagá-la de nossa memória, e mesmo tentamos suprimi-la, seja por um disfarce discursivo, seja pelo silêncio decorrente do medo de que o outro nos descubra como tal somos. Rabatel (2008) propõe um estudo complexo sobre as diferentes assunções de responsabilidade sobre o autodiscurso: o levar em conta, a imputação, a concordância e a discordância, e ainda a falta de engajamento, ou seja, a rara e delicada posição de neutralidade, que, a meu ver, não existe. Muitas vezes, o outro não se exime de elaborar uma compreensão sobre

nossas atitudes e mesmo erroneamente o faz: interpreta-nos a partir de expressões faciais, manifestações físicas, atitudes de fuga, levando-nos frequentemente a elaborar enunciados corretivos dos juízos de valor atribuídos a nós, a nosso si, confirmando nossa tese de que este si é sempre como se fosse si.

Destarte podemos atrelar a circunstancialidade da vida ao que tenho chamado *disposição linguageira*, que encenamos no cotidiano, obviamente sem ousarmos aqui explicitar verdades absolutas sobre *modo vivendi* ou *modo loquendi*. A vida é encenada e dirigida para as conexões com o mundo, por meio de recursos e mecanismos linguísticos aos quais somos expostos desde nosso nascimento e aos quais acrescentaremos nossos próprios comandos, ao longo da vida, por imitação ou por intuição. Assim como numa apresentação de teatro, conforme sugere Dilthey (2010b), os espectadores – letrados ou não – vivem o que a peça lhes oferece sem pensar na autoria da peça, pois vamos organizando os encantos e os desencantos do cotidiano, sem nos associarmos – salvo por momentos de lucidez extrema, em que encarnamos uma metapessoa em nós – como autores dessas circunstâncias. Esse momento acontece na escrita de si, quando, narrando a própria experiência, o si chega mais perto do próprio si, formulando um contraponto importante de nossa tese, pelo tangenciamento plausível dos autodiscursos.

Uma vez a ideia de narrativa presente em nosso cotidiano, representada seja por linguagem oral ou escrita – fundamentais em nosso estudo –, seja por imagens, gestos, enfim, por uma pluralidade de formas pelas quais a narrativa pode ser concebida, ela desempenha a função de comunicação, não somente entre os indivíduos, mas também entre seus lugares, suas histórias, suas vivências, suas memórias e as memórias que lhes fizeram adquirir, ao longo do tempo; eis por que o contar se torna

tão importante. As histórias nem sempre são criadas por quem conta, tampouco são vividas tais como são contadas. Muitos de nós somos capazes de rememorar fatos que na verdade não estão no nosso circuito de lembranças, por não havermos vivido tais acontecimentos; porém, ao longo da vida, nos vão contando histórias que se fundem com nossas próprias histórias, promovendo um misto de informações que não seríamos capazes de distinguir, se advindas de vivência realmente ou se construídas em nossa memória como uma lembrança emprestada que, de tanto ouvirmos falar, já se transportou para nossa percepção como se fosse nossa. Quem nunca contou uma história e jura ter passado e ter vivido aquela situação, mesmo sabendo que talvez seja impossível de ter acontecido, pois ou foi há muito tempo, ou não foi consigo e sim com seu irmão? Mas nos foi contada de tal maneira que somos capazes de vivenciá-la, novamente, e senti-la como se tivesse acontecido há poucos dias. E revivenciá-la sem jamais tê-la vivido de fato. Quando cria uma mentira, por exemplo, um adulto pode se tornar escravo de tal relato e passar a transformá-lo numa verdade que nem mesmo ele será capaz de refutar, com o passar do tempo.

Sobre essa percepção do *como se fosse verdadeiro*, remetemo-nos a Schopenhauer (2009) e suas ideias sobre o mundo e sua representação pela vontade. Desse modo, podemos entender este processo de pensar a narrativa de crianças como a impossível decifração discursiva de que nos fala François et al (1984) que afirma ser impossível saber no que o discurso se transformará no ouvido, na digestão do outro. Ainda dentro das ideias de François (2004), ressaltamos a possibilidade de compreensão do que seja estar no “genérico-particular” de maneira explícita nos textos produzidos por crianças, vez que a espontaneidade infantil estabelece este processo natural de saber o

que diz e o que o outro deve saber sobre o que ela diz. Isso implica um genérico-particular, pois os aspectos mais gerais para o produtor do texto tornam-se também, por meio de seu ponto de vista, a compreensão do outro.

O tempo narrado não é necessariamente um tempo vivido, mas muito frequentemente o tempo visto de longe. Os sujeitos que nararam recontam um passado recente, mas em um contexto muito distante do que eles viveram. As distâncias marcam-se tanto no sentido quanto no tempo, e até mesmo no espaço. O confronto entre passado e presente forma uma memória intermediária, como nos afirma Barthes (1984, p. 176) “Je suis moi-même mon propre symbole, je suis l’histoire qui m’arrive: en roue libre dans le langage, je n’ai rien à quoi me comparer [...]”.³ Também é bem possível que estas crianças não percebam o passar do tempo, embora o contexto muitas vezes lhes faça perderem os rastros (MAIA-VASCONCELOS, 2010).

O tempo da narração é, por outro lado, um tempo em que a possibilidade de se recuperar parece possível. O momento do conflito marcado pela prototipia é difícil de enfrentar, porque as informações são expostas sem lacunas. No presente estudo, a narração oral das crianças do abrigo é feita ao tempo mesmo da crise e na evolução da doença, mas não imediatamente após o diagnóstico. Elas tiveram o tempo de enfrentar a nova situação, de tomar decisões, conhecer a rotina hospitalar, o sofrimento trazido pela nova realidade. Deixo-lhes tempo para amadurecer a ideia da doença. A análise destina-se a priorizar as palavras das crianças, por isso decidimos que as narrativas selecionadas tinham a mesma condição de importância para a pesquisa.

³ Eu sou eu mesmo meu próprio símbolo, eu sou a história que me acontece: na roda viva da linguagem, não tenho com o que me comparar.

A linha mestra da pesquisa

Muito se trata de perscrutar a linguagem da criança, nos aspectos de aquisição e desenvolvimento, mas os sentidos que esse sujeito constrói de sua linguagem ainda é estudado de maneira incipiente. Desta feita, e tendo como finalidade inserir-nos na hermenêutica do pensamento infantil, e de como, a partir de si mesmo – o que consideramos reflexividade –, esse sujeito constrói sua significação de mundo, fomos buscar em Dilthey (2010a) as bases de nossas discussões, levando em conta sua tese de “compreensão” enquanto apreensão de sentido, já brevemente citada aqui.

Dilthey (2010a) continuou os estudos hermenêuticos de Schleiermacher (1999), pontuando, contudo, sua teoria sobre o aspecto psicológico da compreensão das expressões e das criações culturais vistas como compreensão da vida mental nelas expressa. Para Dilthey (2010a), no entanto, a elaboração do problema é muito mais abrangente, dada a necessidade de suplantar as elucidações psicológicas, atomistas e associacionistas, por uma compreensão da vida em suas estruturas complexas de sentido. Para seu seguidor Heidegger: “A sua importância filosófica reside no fato de ele estar a caminho da questão da *vida*” (2002, p. 83). Contrariando os estudos de Kant, Dilthey (2010a) defende que não há crítica da razão sem um apoio histórico, vivencial e interpretativo. Não há, tampouco, nenhum retorno do espírito objetivo sobre si mesmo para a efetivação de um espírito absoluto, o espírito é sempre histórico e, portanto, relativo (SÁ, 2009, p. 38). Parece que vemos aqui o princípio da espiral hermenêutica: o individual entende-se pelo todo, e o todo pelo individual.

É importante lembrar, no entanto, que a *hermenêutica* não é um conhecimento recente, conforme nos lembra Luna (2010), pois as discussões remontam às proposições filosóficas dos *antigos gregos* (Hermes). Trata-se, na ver-

dade, de uma releitura de proposições históricas – que vêm desde a antiga Grécia, incidindo nas discussões sobre a interpretação dos *textos cristãos* até na época do Renascimento, momento em que se instituem três princípios fundamentais de representação: “*sacra*”, “*profana*” e “*júris*” – que tomam essencialmente os campos de discussão da linguagem, na *religião*, na *filosofia* e nas *ciências jurídicas*. No século XIX, a Alemanha nos apresentará o filólogo e filósofo Friedrich Schleiermacher como um pioneiro a discutir sobre a hermenêutica na obra *Hermenêutica e crítica [Hermeneutik und Kritik]*, de 1838. Segundo Luna (2010, p. 210), Schleiermacher (1999) considerava a *hermenêutica* um método verdadeiramente eficaz de interpretação – de apreensão de sentido – que apoia na dialética sua crítica inicial, tomando como princípio a reflexão “sobre as relações entre o universal e o particular”.

O método de interpretação alvitado por Schleiermacher (1999), que *romanticamente* condiciona “toda produção de expressão humana como situada em um horizonte linguístico” (LUNA, 2010, p. 209), dedica-se a esquadrihar sentidos a partir da interpretação textual, levando em consideração, na leitura, igualmente a inseparabilidade entre o sujeito (*autor*) e objeto (*obra*). Para Schleiermacher (1999), o progresso de uma prática considerada *hermenêutica* – envolvendo as noções crítica, teórica e filosófica – constituiria a capacidade de restabelecer os princípios gerais de toda e qualquer leitura e compreensão das manifestações da linguagem, enxergando na *hermenêutica* uma metodologia e uma arte *estética*, ou seja, um estudo de dimensão sobre as formas e sentidos, sobretudo a questão de como o homem se manifesta e é lido em aparência – de sentidos do texto escrito (LUNA, 2010, p. 211).

Muitas foram as contribuições de Schleiermacher (1999) para o aperfeiçoamento e a uti-

lização prática do pensamento hermenêutico nas Ciências Sociais, mais tarde refletidas sobre as Ciências Humanas, por Dilthey (2010a8). Podemos destacar as discussões profícuas e convenientes reflexões sobre a circularidade interpretativa que se pode flagrar entre o todo e o particular da escrita. Para o filósofo, é notória, quiçá indiscutível, a dependência textual constitutiva entre a parte e a totalidade, o que nos colige a rejeitar a tese de que seja possível haver “*compreensão*” por mera indução. Também é importante ressaltar das ideias de Schleiermacher (1999) a compreensão de que, por intermédio da relação vislumbrada entre a *dialética* e a *hermenêutica*, é possível interpretar que o homem, em sua manifesta experiência, nunca conhece a “*coisa em si*”, a realidade é irreal, uma vez que o homem *estetiza* as *coisas*, com uma capacidade de subjetividade singular e simbólica, aquilo a que o filósofo nomeou uma “*poética*”, como complemento da razão, e a que chamamos *ethos*, engendrado socialmente.

Daí por que Schleiermacher (1999) vem defender a “inseparabilidade entre o pensamento e linguagem”, tema mais tarde discutido por Vigotsky (1998) e Piaget (1999), por meio de inumeráveis reflexões que expõem uma múltipla relatividade de pontos de vista. Em outras palavras, o filósofo alemão vem nos mostrar o caráter inexequível e inexplorável da existência de uma *linguagem universal*, defendida arduamente pelos gerativistas no século XX. Schleiermacher (1999) chama a atenção dos pesquisadores que ambicionam se utilizar da hermenêutica, como técnica ou teoria da interpretação, em seus caminhos científicos, para que conheçam antes os gêneros narrativos, antes mesmo de encetar tal obstinação escrita.

E é se apoderando da linguagem, como o melhor manancial de relatividade do pensamento, que Schleiermacher sugere que “a

compreensão avança na medida em que se comparam textos pesquisados e encontram divergências que indiquem possibilidades de diferentes leituras” (SCHLEIERMACHER, 1999, p. 105). Graças às leituras realizadas das obras de Schleiermacher (1999), Dilthey (2010a) começou a se debruçar sobre as questões envolvendo linguagem e pensamento e investiu-se a reformular os conceitos metodológicos advindos da hermenêutica, tornando-os legítimos e “seriamente utilizáveis para o campo das *ciências humanas*” (LUNA, 2010), constituindo-se como “legítimas ciências empíricas”. As reflexões de Dilthey (2010a) induzirão a historicidade do sujeito como delimitadora da objetividade do conhecimento histórico. Não há sujeito sem história, nem há história sem sujeito, do mesmo modo que, como defendia Aristóteles (apud BERGSON, 2013), não há lugar nem antes nem sem as pessoas.

Nessa linha de pensamento, que insere o homem no centro de toda e qualquer perspectiva histórica, Dilthey (2010a) inclui no âmago da compreensão de mundo a narrativa desse mundo, fator humano inegável. Dilthey, em sua obra *“A construção do mundo histórico nas ciências humanas”*, originalmente publicada em 1883, vem tratar da estrutura das ciências humanas e sobre a influência que as ciências naturais têm sobre estas. Neste ponto, é-nos mister lembrar o quanto Dilthey (2010a) traz à tona a estreita relação entre a vida, a experiência de vida e a formação biográfica, em especial a biografia social. Para Dilthey (2010a), a *“dimensão poética”* da linguagem é característica dos homens, uma vez que os diferentes enunciados sobre a realidade, sobre os desejos, são expressões da linguagem “sobre a qual repousam valorações” (DILTHEY, 2010a, p. 93).

É-nos, desse modo, muito fecunda a percepção de Dilthey (2010a) sobre os estudos em ciências humanas (*Geisteswissenschaften*), ao considerar este autor que não há possibilida-

de de se separar a dimensão poética da histórica e da vida, na produção do conhecimento. A experiência humana é, de fato, um suporte para se alcançar a objetividade do conhecimento das também chamadas ciências do espírito. Esquadrinhando aquilo a que chamou “sentido textual”, Dilthey (2010b) interroga não só sobre a escrita de um sujeito-autor, mas também sobre sua vida, concebendo a inserção da perspectiva metodológica hermenêutica na esfera das *ciências sociais*, não apenas no domínio da linguagem, tal como tratou Schleiermacher (1999), de teor individual; incluiu neste domínio a sociedade, a vida e os atores sociais. Tomar a hermenêutica já proposta por Schleiermacher (1999) como modelo metodológico induz a compreensão da circularidade da ciência proposta por este autor e retrabalhada por Dilthey (2010b) na concepção de giro hermenêutico, mais tarde retomada por Ricoeur (1991), de que a compreensão é subordinada ao sentido e o sentido só se constrói pela compreensão.

Como defende Dilthey:

As vivências estão ligadas umas às outras em uma unidade de vida no transcurso do tempo; cada uma delas tem, assim, a sua posição em um transcurso, cujos elos estão ligados uns aos outros na lembrança. (DILTHEY, [1883] 2010a, p. 93)

Em seus estudos sobre crianças autistas, Cruz et al (2010) encontraram uma brecha na perturbação da comunicação comum ao autismo: as crianças planejam sua comunicação e, relativamente à fala, estabelecem uma conversa sem problemas. Trazemos aqui este exemplo para ilustrar que as crianças são capazes de estabelecer seus vínculos comunicacionais, mesmo quando sua condição neurológica é comprometida. Os autores afirmam que os autistas conseguem compreender quando se propõe uma brincadeira e até mesmo quando se decide mudar de brincadeira, desde que lhes seja explicado o motivo da mudança.

Os estudos de Cruz et al (2010) nos são úteis por inserirem um comparativo ao fenômeno do conflito frequente entre crianças, os jogos de posse e de afirmação do eu. Defendemos a afirmativa de que este eu traduzido em si, como um projeto de si, traz consigo sempre a concepção de uma possibilidade de um si, si mesmo como se fosse si. Vemos nas histórias espontâneas ou provocadas que o fenômeno se repete. Aquilo que é proposto por si mesmo se torna acessível ao outro, por intermédio de uma produção de representações externas, como uma nota musical, um texto ou uma expressão física qualquer. Essas manifestações são patentes de um transcurso linguístico, que se engloba frente ao tempo de manifestação. Para Dilthey, o

[...] mundo é o meio, no qual a compreensão de outras pessoas e de suas manifestações vitais se realiza [...] tudo em que o espírito se objetivou contém em si algo comum ao eu e ao tu [...]. (DILTHEY, 2010a, p. 189)

E foi interessante perceber essa consciência do outro nas atividades com as crianças.

Pineau e Le Grand (1996) consideram as histórias de vida como uma ponte entre a história e a vida, empreendida como tempo e subjetividade. A construção do sentido encontra-se nesse hiato existente entre os dois lugares em que se cruzam as emoções e as horas, em que o sujeito toma lugar também de objeto, em busca da vida. Os autores trazem à tona os fatores “palpáveis e visíveis” das expressões dos *récits de vie*, que consideraremos aqui, a partir da oralidade das crianças narradoras.

Os autores dão atenção especial aos seguintes fatores, que se enquadram ao ato narrativo: o objeto da expressão, a vida, rica de significado e por essa razão interessante de trabalhar, mas não tão fácil; os objetivos, divididos pelos autores em três categorias: *comunicação social, conhecimento de si ou do outro e autopoiese*. Finalmente, a temporalidade,

dividida pelos autores em dois momentos: o tempo passado (curto – médio – longo) e o tempo presente da narração (PINEAU; LE GRAND; 1996).

Atrelamos esses três fatores, organizados por Pineau e Le Grand (1996) à conceptualização de Havelock (1995 apud MACEDO, 2004) acerca da oralidade. Havelock defende a efetividade da prioridade da oralidade sobre a escrita. Conforme explica Macedo (2004, p. 32), Havelock fundamenta-se no caráter histórico, para defender a primazia do oral sobre o escrito, uma vez que “as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral”, e assenta um caráter contemporâneo, em que a “cultura escrita está superposta à oralidade como uma situação que governa as atividades normais da vida cotidiana”. Contudo, Havelock permanece na defesa da preeminência da oralidade, argumentando, tese com que concordamos e asseguramos como mais indicativa de nosso estudo, que “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte” (1995, p. 27); e essa característica, nos afirma o autor, é biológica, portanto inegável. De acordo com Macedo (2004, p. 32), Havelock avoca que a prática da escrita se assemelha a um adestramento, por ser artificial e dependente do outro, do entorno, da cultura. Nas sociedades letradas, é uma condição imposta ao homem natural. A posição de Havelock não é compartilhada por muitos autores. Marcuschi (2003) defende a primazia da língua escrita, argumentando que sem escrita não haveria história, uma vez que a tradição oral tende a se perder, enquanto a escrita permite que a sociedade evolua e se constitua como existente, pelos registros que são deixados pela escrita. Daí a grande importância das descobertas arqueológicas, dos registros dos primeiros homens sobre a Terra.

Trazemos essa brevíssima discussão aqui tão somente para nos ampararmos, do ponto

de vista metodológico, uma vez que, em pesquisas com histórias de vida, a oralidade é modalidade fundamental e indiscutível fonte de informações. A Linguística há muito já vem alargando os seus grilhões para o reconhecimento dos estudos sobre a oralidade, com o progresso das pesquisas em sociolinguística, em análise de discurso, em análise da conversação etc. Hoje, com o avançar dos estudos sobre biografismos, a oralidade granjeia mais um ponto, em relação aos estudos sobre a escrita, e com uma vantagem: para os estudos biográficos, oralidade e escrita têm aproximadamente o mesmo prestígio.

Tendo sido nosso estudo amparado pelas duas modalidades – oralidade e escrita –, pausaremos agora nosso percurso para o trabalho investigativo-analítico, levando em conta que, para as histórias das crianças narradoras, a oralidade será substituída pela transcrição. Existem metodologias específicas de transcrição de textos orais, entretanto optamos por não seguir nenhum desses métodos, uma vez que não se trata de uma investigação estruturalista, em que pausas e tonalidades sejam relevantes. Trataremos de observar e desenvolver um construto acerca de como as crianças narradoras inserem-se em suas narrativas, a fim de refletir sobre a constituição e a permanência de um si em suas narrativas.

Um estudo em três ciclos

Primeiro ciclo: sobre livros e filmes

O primeiro ciclo do trabalho começou a ser realizado com crianças entre 8 e 12 anos, em tratamento contra o câncer, acolhidas na Casa de Apoio Lar Amigos de Jesus. Estas crianças vêm de diversos municípios do interior do Estado e ficam alojadas no Lar enquanto fazem os procedimentos em hospital-dia. A Casa foi fundada em 1987,⁴ com o objetivo de dar

⁴ Lar amigos de Jesus. Disponível em: <www.laramigos-dejesus.org.br/>. Acesso em: 10 ago. 2016.

guardada a crianças e adolescentes, com suas respectivas famílias, no momento doloroso de seu tratamento médico-quimioterápico. Quanto à configuração da amostra, podemos afirmar que o grupo participante é muito variável e por esta razão decidimos abrir o leque etário e controlar somente a idade máxima de 12 anos. Na casa de apoio, não é possível fixar um grupo devido à vulnerabilidade das crianças. Não é previsível o retorno de uma mesma criança à Casa e às vezes somos assomados pelo óbito de algumas delas. Desse modo, cada encontro realiza-se segundo o método fundamental de início e fechamento que desenvolvemos em nosso doutorado (MAIA-VASCONCELOS, 2003). Esse método consiste em nunca deixarmos atividades com as crianças para receber em outro dia. O que procuramos seguir como permanente é a idade limite e o número de crianças por grupo, a cada intervenção – 2 grupos de 4 a 6 crianças. Permanecemos sempre 60 minutos junto a cada grupo, um grupo por dia de intervenção, uma vez por semana. A aplicação desse método nos garante que sempre teremos um mesmo número de crianças (entre 4 e 6), em cada grupo amostral, independentemente da condição de saúde, fragilidade ou até mesmo de ter havido óbito ou cura de um dos indivíduos da amostra anterior. Todas as intervenções foram feitas na sala de aula ou na biblioteca da Casa de Apoio.

Intervenções e metodologias dispostas

Foram ofertados às crianças livros infantis diversos, além da projeção de filmes infantis, nas modalidades de desenhos animados, longa e curta-metragens, dentro da metodologia que será descrita na sequência. Foram realizadas filmagens, num total de 40 minutos de gravação, com as crianças em debate acerca do tema do filme projetado. Realizamos a gravação das crianças em debate; cerca de trinta

minutos – 3 vídeos de 10 minutos cada – que foram transcritos e analisados.

Preliminarmente, pudemos intuir que a criança revela opiniões sobre os filmes e sobre as histórias contadas, de maneira a deixar perceber seu interesse ou desinteresse pelo tema. A aplicação dessa metodologia apresentou uma dificuldade adicional: esse momento de contato com as crianças foi o mais difícil de se realizar, pois 9 de cada 10 crianças alojadas na Casa de Apoio dispõem de aparelho celular e a casa dispõe de Internet *wifi*. Isso significa que todas estão conectadas, utilizando suas redes sociais.

Escolhemos para esta pesquisa a decisão de não interferir nessa atitude das crianças, não ter acesso a seus perfis em redes sociais, senão tentar convidá-las para participar de nosso trabalho. Devido a esse fato novo, consideramos que os 30 minutos gravados representam um grande passo na pesquisa, vez que a atenção dessas crianças é muito voltada para o celular e para a Internet. Para dar maior objetividade ao estudo, desconsideramos os minutos gravados em que não houve adesão das crianças ao trabalho proposto.

O trabalho na Casa de Apoio – uma relação de confiança

Para imergir no mundo dessas crianças, nós sabíamos que era necessário conquistar sua confiança. A convivência com esses sujeitos era muitíssimo atraente, escutar suas histórias era nosso objetivo, porém entrar em seus sonhos e conhecer profundamente suas experiências e seus sentimentos exigia uma relação de confiança, procedimento absolutamente indispensável ao nosso trabalho. Desse modo, a amizade ganhou lugar na pesquisa e este foi um bom caminho.

Acreditamos que estar em uma instituição para tratamento de doença grave e conviver com pares, em situação semelhante, permite

ao sujeito enfermo ver sua situação um pouco como a dos demais. Apostamos na hipótese de que nesse momento acontece o que denominamos em estudo anterior (MAIA-VASCONCELOS, 2003), a partir das ideias de Lainé (1998), de recuo necessário à compreensão de sua história. Lainé (1998) trata do recuo histórico na sexta função narrativa, em que discute a decentração-objetivação das narrativas de vida. Pelos contatos, conversas, entrevistas, pelas construções discursivas, o sujeito pode formular uma nova maneira de ver sua própria história, a história de seus pares, o mundo, mesmo numa situação de doença grave e crônica. Como afirmou Pineau,⁵ em conferência sobre histórias de vida: o único tempo que podemos modificar é o passado. Nós jamais poderíamos alcançar esse íntimo lugar de suas vidas, sem um longo investimento na formação da relação de confiança. Conforme argumentamos em trabalho anterior, realizado junto a adolescentes com câncer:

Les rapports affectifs rendent plus aisés le discours narratif, les aveux ou confessions, les secrets personnels, et aussi l'intimité que le travail d'histoire de vie peut demander. Alors, les histoires se racontent dans le temps, chargées de souvenirs où se mêlent l'angoisse, la peur, l'espoir et finalement la certitude, ou l'incertitude. (MAIA-VASCONCELOS, 2010, p. 59)⁶

Após termos conquistado junto às crianças da Casa de Apoio Amigos de Jesus a ligação de confiança, foi feita uma primeira atividade de leitura, como previsto no projeto. À contação de histórias – na primeira experiência, a história de Chapeuzinho Vermelho – seguiu-se

5 Informação oral, durante a I Conferência Internacional sobre Histórias de Vida. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, 2010.

6 As relações afetivas tornam mais espontâneo o discurso narrativo, as confissões, os segredos pessoais e também a intimidade que o trabalho de história de vida pode demandar. Assim, as histórias vão sendo contadas através do tempo, carregadas de lembranças em que se misturam a angústia e o medo, a esperança e finalmente a certeza, ou a incerteza (MAIA-VASCONCELOS, 2010, p. 59).

a conversa em grupo, debate e refacção⁷ oral dos textos. As crianças mais velhas desinteressavam-se quando informávamos que seria lida a história de Chapeuzinho Vermelho, mas logo que começávamos a discutir alguns temas transversais, possíveis de serem inseridos na história, a participação voltava a aumentar. Fizemos intervenções sobre a infância (Chapeuzinho) e a velhice (vovozinha), sobre morar sozinho (vovozinha), sobre ter alguém que cuide de nós, sobre os perigos do mundo (Lobo Mau), a violência e a ação da polícia (Caçador). Houve grande adesão, inclusive dos adultos acompanhantes.

Debatemos com as crianças acerca das impressões visuais e não visuais que elas foram capazes de perceber e acerca daquelas provocadas pela intervenção do mediador. Houve um aglomerado de testemunhos sobre crianças que foram atacadas e até sequestradas de seus respectivos bairros, o que levou a criança a comparar o Lobo da história com o delinquente de sua vizinhança. Mas a polícia não consegue encontrar e salvar a criança, como o caçador o fez na história. Nesse momento, foram registradas as projeções que as crianças tiveram em relação a suas próprias experiências e às experiências de seus pares ou de pessoas de seu entorno. Essas informações foram de grande relevância para a confrontação com o texto de origem. Reações de choro foram comuns nesses momentos, como vimos em todo o estudo.

Para Bondioli e Mantovani (1998), quanto mais soubermos sobre a criança, quanto mais a conhecermos, mais seremos capazes de planejar atividades progressivamente estimulantes, promovendo uma aprendizagem complexa a acontecer de maneira natural e pertinente. A questão que os estudiosos se põem é saber

se a criança está apta a assumir uma responsabilidade enunciativa, um ponto de vista que seja dela mesma, e se este ponto de vista terá uma autoridade diante do adulto. Não é difícil saber se a criança gosta ou não de um objeto ou de um filme, mas ter esta informação não significa ter conhecimento do que ela pensa sobre o fato de poder opinar, e talvez por essa razão pouco se dê ainda voz à criança. Daí por que resolvemos observar na pesquisa maior, não somente o que os adultos têm a dizer sobre o mundo infantil, incluindo nesse grupo de adultos nós mesmos durante a pesquisa, mas também procurar ouvi-la. A opinião de uma criança nos parece ser mais eivada de espontaneidade, o que nos distancia um tanto quanto da perspectiva bakhtiniana da *auto-informe-confissão* (BAKHTIN, 2003, p. 131) – categoria que considera a consciência valorativa do outro como princípio, uma vez que a forma da expressão e a própria linguagem, consideradas pelo russo como indispensáveis, nos chegam como transgressoras e sem preocupação estética. Para Bakhtin:

[...] nenhum reflexo sobre mim mesmo pode me concluir integralmente [...]; minha própria palavra sobre mim mesmo não pode ser essencialmente a última palavra, a que me conclui. [...] daí ser [a auto-informe-confissão] potencialmente infinito [...] um ato de incoincidência de si mesmo [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 131).

Tal reflexão de Bakhtin nos permite reafirmar nossa tese de que *o si é sempre como se fosse si*. Assim como não podemos afirmar que a criança tem a consciência de poder opinar e tampouco sabemos o que ela pensa sobre esse poder, questionamo-nos sobre a consciência do adulto acerca do mesmo ponto.⁸ Sem admitir a ilusão biográfica de Bourdieu (1996), acreditamos que, ao narrar sobre si mesmo, o sujeito axiológico se põe em situa-

7 Embora Marcuschi (2001) e Matêncio (2003) considerem refacção sempre concernente ao texto escrito, optamos aqui por tratar a reconstrução textual oral como refacção.

8 Apenas como provocação, cabe a reflexão sobre a célebre injunção jurídica: “exercerei meu direito de ficar calado”.

ção geonarrativa, oposta ao sujeito ontológico. A cada busca de si operada pelo sujeito, corresponde um apagamento de si que surge numa linha ondulatória teleológica que transforma todos os homens em um sujeito ôntico. Em outras palavras, defendo a tese de que não existe autobiografia no sentido estrito do termo, pois sempre que eu falo ou escrevo sobre mim, é um outro eu que se anuncia em meu espaço de escrita e reelabora um eu recriador e relator de uma história desse pseudoeu em que me transformo para falar de mim. Desse modo, o si é sempre uma farsa do si-mesmo, uma fantasia do si, uma máscara do que o sujeito pensa ser.

No que tange às narrativas de crianças, essa tese se fortalece, uma vez que ponderamos que o adulto, ao se narrar, pretende dar informações sobre sua vida, suas experiências, fazendo escolhas lexicais que oferecerão o

matiz de sua narrativa. Ao passo que intuimos que a criança, por espontaneidade natural de sua idade, não planeja sua narrativa, no sentido de informar, ao interlocutor com quem está interagindo, detalhes minuciosos ou não sobre sua experiência de vida, sobre suas vivências individuais ou sociais. Ainda que fora da idade egocêntrica, a criança põe-se no centro das atenções, por entender que a história é dela, e se é dela, ela pode narrá-la como bem entende, sem se interessar pelo que o ouvinte irá entender.

Essas estratégias utilizadas pelas crianças, ainda que acreditemos serem manifestadas intuitivamente, foram observadas de perto na atividade na Casa. Fizemos a atividade com os filmes, como já relatado anteriormente neste documento, e obtivemos os seguintes resultados relativos à escolha do filme do dia que seria projetado no telão com data-show:

Filme	1º dia	2º dia	3º dia
Homem Aranha	17	21	23
Frozen	27	25	15
Chapeuzinho Vermelho	1	4	0
Peppa Pig	20	12	11

Em seguida, as crianças foram convidadas a elaborar predições sobre o texto/filme, a participar das atividades e a justificar suas predições. Neste momento, também se levou em consideração a socialização do grupo e se valorizou o eu e o outro e a construção do saber. A escolha do filme do dia promoveu, às vezes, algumas discussões e até aborrecimento entre os pares, mas, ao mesmo tempo, estimulou as crianças a recriarem um texto de forma livre, quando foi possível incluir outros gêneros, como desenho, pintura, mímica, dramatização, jogos etc. A oralidade foi a principal

estratégia de recriação utilizada pelas crianças participantes. A cada projeção, fazíamos as discussões antes e depois de projetar o filme escolhido. A escolha do filme, como já foi relatado, suscitava muitas vezes muita agitação, tumulto e até choro e desistência de alguns. Os conflitos gerados foram trabalhados como oportunidades de enfrentamento de problemas cotidianos.

Bowlby (1982) argumenta que a dificuldade em resolver um conflito se origina da “magnitude de seus componentes”. Os impulsos conflitantes de uma criança estão sempre em

relevo, em suas falas. O conceito de conflito elaborado por Bowlby (1982) nos assegura que esta é uma condição absolutamente corriqueira da vida, porque as mudanças ocorrem diariamente e toda e qualquer mudança exige novas adaptações. O conflito, ou a negação do conflito, pode estar associado ao que Bowlby (1982) chama mecanismos de defesa da pessoa, uma forma de evasão do conflito, que é definitivamente ineficaz. O conflito, para o autor, deve ser exposto em “campo aberto” e confrontado para ser visto em toda a profusão. Por esta razão, não interferimos diretamente nas decisões tomadas pelo grupo, salvo quando acreditávamos que o conflito se tornava desentendimento.

Nenhuma criança usou da doença com a finalidade de ganhar espaço, como chantagem emocional, o que nos surpreendeu de certo modo, pois esperávamos que as crianças usassem de sua fragilidade para nos convencer. Desse modo, a cada escolha, buscávamos conversar com todas as crianças, a fim de deixar esclarecido que qualquer que fosse o filme escolhido do dia, todos ganhariam, pois as projeções seriam feitas de todos os filmes, ainda que por meio da TV ou da tela do computador.

No momento final, entretanto, todos eram convidados a recontar a história inicial, a sua maneira, conforme lhes foi possível retextualizá-la. A observação das criações das crianças envolvidas na dinâmica pode propiciar a intuição da capacidade de expressão da criança, nas relações entre a história do outro e sua própria história (CRUZ, 2008).

Os conflitos gerados pela escolha do filme do dia foram, a nosso ver, naturais e esperados, uma vez que a criança se apodera com facilidade de sua opinião, como de um brinquedo que ela toma a brincar na escola e que em seguida sofre a ameaça de um coleguinha que lhe vem tomar o objeto já escolhido. As reações de agressividade, embora desaconse-

lháveis em qualquer instância e tratadas como indevidas e desconstrutoras, são formadoras da personalidade da criança.

Conclusões

A reflexão advinda deste estudo, que ainda terá uma continuidade, diz respeito ao efeito de realidade e à reflexividade das crianças. Podemos dizer, até o momento, que os sinais de reflexividade que pudemos encontrar nas narrativas de crianças e de adultos não indicam uma existência estrita do si. As posições ocupadas pelos sujeitos em sociedade, a que denominamos de situações toponarrativas, não implicam necessariamente que haja uma singular narrativa de si, uma vez que este si nada mais é que uma imagem refletida/refratada daquilo que eu me considero ser na sociedade em que me insiro. Por conta das diversas máscaras que assumimos cotidianamente, somos múltiplos e nunca somos únicos. Estamos sempre numa relação de escrita e apagamento ontológico. Daí nossa consideração desse eu-outro, sempre presente, e que nos faz pensar que o si existe apenas como recurso linguístico de autoapresentação, como uma imagem do si que intentamos ser, mas que é sempre impossível de materializar.

Desse modo, e como já defendemos, o si é sempre uma farsa do si-mesmo, uma fantasia do si, uma máscara do que o sujeito pensa ser. Nas narrativas de crianças, essa tese se fortalece, e oferece o tom de sua narrativa. Intuímos, em nossa pesquisa, que a criança é mais espontânea que o adulto, em sua narrativa, quando fala sobre suas vivências individuais ou sociais. Narrar-se não é escrever-se. Cada sujeito apresenta uma narrativa de si por meio da escrita/fala de si, mas nós não temos como desvelar esse sujeito pela narrativa que ele faz de si, senão pela escrita/fala narrativa que ele nos apresenta como sendo de si. Esse si é sempre um sujeito oculto cujas relações intra e in-

terpessoais podem jamais se cruzar. Ressalto que esse “si” é sempre “como se fosse si”. O professor que estiver atento a esta realidade obterá muito mais êxito no momento de sua prática de ensino de leitura no espaço da sala de aula.

Esses espaços inibidos pela desimportância do *ser* – aqui compreendido como a pessoa

em sua intimidade relacional com o mundo – propõe um conhecimento estéril de si que confrontamos como um nó a ser desfeito pela escrita biográfica. A narrativa de si exige um “si” a ser autodesvelado, autoconhecido e autorrelatado. Refiro-me ao sujeito inteiro, intuitivo, aquele que sabe, mesmo sem ter conhecimento.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. O efeito de real. In: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. Lisboa: Edições 70, 1984. p.131-136.
- BERGSON, Henri. **O que Aristóteles pensou sobre o lugar**. Tradução de Anna Lia A. de Almeida Prado. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. “A ilusão biográfica” In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996. p. 183-191.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1982. (The making and breaking of affections bonds, 1979)
- CRUZ, C.; PEREIRA, C.; FERREIRA, C.; SANTOS, H.; RIBEIRO, M. Criança autista: pais e professores – uma parceria de sucesso no desenvolvimento de competências. **Millenium**, n. 39, p. 89-107, 2010.
- CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. 27reuniao.anped.org.br. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, v. 39, n. 139, p. 1-18, 2009. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/289/300>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crian-**
- ças em pesquisas. 1ª. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.
- DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010b. (Coleção Clássicos UNESP).
- FRANÇOIS, F. **Morale et mise en mots**. Paris: L’Harmattan, 1994.
- FRANÇOIS, F. **Enfants et récits**: mise en mots et “reste”. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.
- FRANÇOIS, F.; HUDELLOT, C.; SABEAU-JOUANNET, E. **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**. Paris: PUF, 1984.
- HAVELOCK, E. A. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura, escrita e oralidade**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-161. (Coleção Múltiplas Escritas).
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Maria Sá Cavalcante Schuback. 12. ed. Editora Vozes: Universidade São Francisco, 2002.
- JONAS, H. **Le principe de responsabilité**: une éthique pour la civilisation technologique. Tradução de Jean Greisch, do título original: «Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation (1979)». Paris: Les Éditions du Cerf, 1997.

- LAINÉ, A. **Faire de sa vie une histoire**: théories et pratiques de l'histoires de vie en formation. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.
- LUNA, J. C. O. História e pensamento hermenêutico na Alemanha do século XX. **Revista Crítica Histórica**, ano I, n. 1, p. 208-225, jun. 2010.
- MACEDO, H. O. **O processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos**. 2004. 227f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2004.
- MAIA-VASCONCELOS, S. Educação em âmbito hospitalar: o mito da descontinuidade. In: Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2000. p. 35-47.
- MAIA-VASCONCELOS, S. **Penser l'école et la construction des savoirs**: une étude menée auprès d'adolescents cancéreux. 2003. 500f. Tese (Doutorado em Sciences de l'Éducation) – Université de Nantes, Nantes, 2003.
- MAIA-VASCONCELOS, S. Fazer-se autor em situação traumática na construção de um depoimento de si a partir do olhar sobre o outro. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFN, 2008. v. 3. p. 231-247.
- MAIA-VASCONCELOS, S. La clinique du discours dans la ronde des mots: parler pour se refaire la vie. **Chemins de Formation**, v. 12, p. 101-135, 2009.
- MAIA-VASCONCELOS, S. **Penser l'école et la construction des savoirs**. Berlim: Editions Universitaires Européennes, 2010. v. 1. 454p.
- MAIA-VASCONCELOS, S.; VASCONCELOS, Fabio Perdigão; FREITAS, M. L. T.; REBOUCAS, R. B. M. Estudo semiótico da paisagem: as histórias dos moradores da praia do Titãzinho (FORTALEZA/CE). **Intersecções**, Jundiaí, v. 3, p. 154-169, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralín. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. p. 109-122.
- MARTINS, A. F. A autoficção na literatura contemporânea (resumo expandido). In: Mostra De Pesquisa Da Pós-Graduação, 5., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2010. p. 848-850.
- PASSEGGI, M. C. Pierre Bourdieu: da "ilusão" à "conversão" autobiográfica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.
- PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama de pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262- 312.
- PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFN, 2008. v. 3.
- PIAGET, J. **O pensamento e a linguagem na criança**. Tradução de Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PINEAU, G. (Dir.). **Accompagnements et histoires de vie**. Paris: L'Harmattan, 1998.
- PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **Les histoires de vie**. 2. ed. 8a mille. Paris: PUF, 1996.
- RABATEL, A. 2008. **Homo Narrans**, pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Limoges: Lambert-Lucas, 2008. (Coll. Linguistique). vol. 2.
- RICOEUR, Paul. **Temps et récit**: l'intrigue et le récit historique. Paris: Éditions du Seuil, Tome I, 1991. (Collection Points Essais).
- RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.
- SÁ, R. N. de. As contribuições de Dilthey para uma fundamentação hermenêutica das ciências humanas. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ**, p. 38-43. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/semi-nariopsi/2009/boletim2009-1/novaes.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2016.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Tradução de Celso Reni Braida. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SIQUEIRA, K. A. **Ortodoxia e heterodoxia nos relatos de mulheres vítimas de violência conjugal**: amar a si mesmo como ao próximo. 2014. 167f. Tese (Dou-

torado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. rev. téc. José Copolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998. (Tit. original Thought and language)

Recebido em: 18.09.2016

Aprovado em: 21.11.2016

Sandra Maia-Vasconcelos é professora associada do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística de Universidade Federal do Ceará. Professora colaboradora do Mestrado Profissional em gestão de Negócios Turísticos da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista Pós-Doutorado CNPQ. e-mail: sandramaiafv@gmail.com.

Rua Professor Sila Ribeiro, 340 – apto 501. CEP 60.175-135, Fortaleza, Ceará.

REDES DE APRENDIZAGEM: HISTÓRIAS CRUZADAS ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E PRECEPTORES DA ÁREA DA SAÚDE

■ HELENA FRAGA-MAIA

Universidade do Estado da Bahia

■ ANA SUELI TEIXEIRA PINHO

Universidade Católica de Salvador

■ FERNANDA WARKEN ROSA CAMELIER

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O objetivo deste artigo foi apreender as representações de estudantes e preceptores sobre os processos de aprendizagem decorrentes das relações estabelecidas no desenvolvimento do PET-Saúde “Doutores Mirins”. A metodologia adotada foi a narrativa (auto)biográfica e a técnica de pesquisa selecionada foi a entrevista narrativa. As narrativas dos estudantes revelaram que o PET-Saúde contribuiu para a construção de sentidos do fazer profissional e do percurso de formação, na interação com colegas de áreas diferentes, potencializando as redes de aprendizagem, à medida que os conhecimentos de um influenciavam os conhecimentos dos outros e amplificavam a compreensão dos cuidados em saúde de modo integrado. Já na perspectiva dos preceptores, as redes de aprendizagem, construídas pelos diferentes sujeitos, favoreceram a produção de novos significados em torno da atenção básica, sendo esses suscitados pela articulação entre teoria e prática. Durante o projeto, estudantes e preceptores revezaram o lugar de ensinar e de aprender. Ao tecer as redes de aprendizagem, os sentimentos de isolamento e receio da crítica deram lugar ao aumento da autoconfiança, à elevação da autoestima e à integração no grupo, fortalecendo o sentimento de solidariedade e respeito mútuo.

Palavras-chave: Redes de aprendizagem. (Auto)biografia. PET-Saúde. Educação em Saúde.

ABSTRACT **LEARNING NETWORKS: INTERSECTING STORIES BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS IN THE AREA OF HEALTH**

The objective of this article was to understand the representations of students and teachers on the learning processes from relationships established in the development of the PET-Health “Young Doctors” (Educational Program for Health Work in Professional Formation). The methodology used was the (auto) biographic narrative and the selected research technique was the narrative interview. The narratives of the students revealed that the PET-Health contributed towards the construction of the meanings of professional performance and formation process, which were construed in the interaction with colleagues of different areas, optimizing the learning networks, as the knowledge of one influence the knowledge of others and broaden the understanding of healthcare in a comprehensive manner. From the perspective of teachers, the learning networks built by the different subjects, favor the production of new meanings in relation to primary care through the articulation between theory and practice. During the project, students and teachers alternated the place of teaching and of learning. When creating the learning networks, the feelings of isolation and fearfulness of criticism give way to improved self-confidence, increased self-esteem and integration to the group, strengthening the esprit of solidarity and mutual respect.

Keywords: Learning networks. (Auto)biography. PET-Saúde. Health education

RESUMEN **REDES DE APRENDIZAJE: HISTORIAS CRUZADAS ENTRE ESTUDIANTES Y PRECEPTORES DEL ÁREA DE SALUD**

El objetivo del presente artículo fue comprender las representaciones de estudiantes y preceptores sobre los procesos de aprendizaje decurrentes de las relaciones establecidas en el desarrollo del PET-Saúde (Programa de Educación por el Trabajo para la Salud) “Jóvenes Doctores”. La metodología adoptada fue la narrativa (auto) biográfica y la técnica de investigación seleccionada fue la entrevista narrativa. Las narrativas de los estudiantes revelaron que el PET-Saúde contribuyó a la construcción de sentidos del hacer profesional y del recorrido de la formación, que fueron siendo construidos en la interacción con colegas de áreas diferentes, potencializando las redes de aprendizaje en la medida en que los conocimientos de uno influenciaban los conocimientos de otros y amplificaban la com-

preensão de los cuidados en la salud manera integrada. Ya en la perspectiva de los preceptores, las redes de aprendizaje construidas por diferentes sujetos favorecen la producción de nuevos significados en torno a la atención básica, siendo ellos suscitados por la articulación entre la teoría y la práctica. Durante el proyecto, estudiantes y preceptores revezaron el lugar de enseñar y aprender. Al tejer redes de aprendizaje, los sentimientos de aislamiento y temor a la crítica dieron espacio al aumento de autoconfianza, la elevación de la autoestima y la integración en el grupo, fortaleciendo el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo.

Palabras clave: Redes de aprendizaje. (Auto)biografía. PET-Saúde. Educación en Salud.

Introdução

As universidades públicas frente ao compromisso com as questões sociais têm promovido ações no sentido de triangular o envolvimento acadêmico de estudantes, professores e usuários do sistema de saúde, no intuito de atender as necessidades da comunidade. Essas ações articuladas reafirmam a importância da inserção social dos estudantes de graduação em práticas educativas de saúde pautadas na perspectiva da participação popular, para despertar o senso crítico e promover o diálogo com trabalhadores, usuários e demais atores. Essa estratégia ajuda a identificar e buscar soluções para problemas que emergem de suas vidas (BARRETO et al, 2013; OLIVEIRA et al, 2012).

É com essa intenção que o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU), com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), e com o apoio da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) criou o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). A partir dele, e com a parceria das Instituições de Ensino Superior, promove a integração ensino-serviço, assegu-

rando uma abordagem integral do processo saúde-doença, com ênfase na Atenção Básica, promovendo transformações na prestação de serviços à população e nos processos de geração de conhecimentos, ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2009).

O Pró-Saúde é uma das propostas adotadas pelas universidades para estreitar vínculos com os serviços públicos de saúde, que nesse contexto são concebidos, ao mesmo tempo, como lócus de formação dos estudantes de graduação e campo de atuação profissional dos preceptores. Com isso, o Programa oportuniza aos sujeitos envolvidos uma maior aproximação, de um lado, com a realidade socioeconômica e sanitária da população, e, de outro, a reflexão do preceptor diante das questões suscitadas pela prática, retomando teorias estudadas na Formação Inicial.

Outra estratégia proposta de inovação pedagógica, que agrega valor aos cursos de graduação da área da saúde, fortalece a prática acadêmica e integra a universidade em atividades de ensino, pesquisa e extensão, a demandas sociais, de forma compartilhada, é o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde). Lançado em 2009, como um norteador da integração ensino-serviço-

comunidade e da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, realiza-se como educação interprofissional. Nesta modalidade, estudantes de diferentes formações, frequentando diversos períodos, em suas graduações, são mediados por professores de várias formações e profissionais de serviços, aprendendo e interagindo em conjunto, com vistas à melhoria da qualidade no cuidado da saúde de pessoas, famílias e comunidades. O Programa valoriza o trabalho em equipe, a integração e as especificidades de cada profissão. Além de atividades periódicas, nos cenários de práticas da rede pública de serviços de saúde, todos os integrantes dos projetos PET-Saúde desenvolvem pesquisa sobre temas prioritários para o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2008).

O PRÓ-Saúde, articulado ao PET-Saúde, é desenvolvido nas redes de Atenção à Saúde, com a participação de docentes, estudantes, equipes de Saúde do serviço e usuários do SUS. Estes programas têm possibilitado vivências que ampliam a visão de professores, estudantes e profissionais do serviço sobre o cuidado ao sujeito que adoece, no contexto de sua existência, colaborando para a escuta permeada por dúvidas, encantamentos e descobertas do imprevisível, qualificando a Atenção à Saúde que valoriza a relação entre os seres humanos (BRASIL, 2009).

Por intermédio do Edital (2011) Pro-Saúde/PET-Saúde do Ministério da Saúde, foi aprovado o projeto “Multiplicadores do Conhecimento: Doutores Mirins e Educação em Saúde destinada a familiares e portadores de Hipertensão Arterial Sistêmica e Diabetes Mellitus residentes no Distrito Sanitário Cabula/Beiru”. Este foi pioneiro na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Salvador (SMS). Participaram do projeto uma tutora, docente da UNEB, seis preceptores, profissionais de saúde de nível superior lotados na SMS e doze es-

tudantes bolsistas do PET-Saúde. A este grupo foram somados mais oito estudantes, sendo três da Iniciação Científica UNEB e mais cinco voluntários. Deste modo, participaram da intervenção vinte alunos dos cursos de saúde da UNEB, sendo cinco de Medicina, sete de Fisioterapia, cinco de Fonoaudiologia e três de Nutrição.

O projeto “Doutores Mirins” foi idealizado como um conjunto de ações envolvendo pesquisas e extensão em Unidades Básicas de Saúde (UBS), Unidades de Saúde da Família (USF), Centros Sociais Urbanos (CSU) e escolas da rede estadual e municipal de Ensino Fundamental, situadas no território do Distrito Sanitário Cabula-Beiru, no entorno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), de modo a possibilitar o encontro dos estudantes em formação com o contexto da atenção primária e com profissionais de saúde inseridos na assistência, em todo o território. A partir desta interação, os envolvidos vivenciam uma experiência multiprofissional e interdisciplinar, e assim refletem sobre a contribuição de cada ator no processo de melhoria da condição de saúde.

Uma análise do perfil de morbimortalidade no Brasil aponta que dentre as doenças crônico-degenerativas mais prevalentes na população, e com maiores taxas de agravos e óbitos, encontram-se a Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e o Diabetes Mellitus (DM) (TOSCANO et al, 2008; DUNCAN et al, 2012; CARNEIRO et al, 2012). Em geral, são abordados em conjunto, em função de aspectos comuns a essas patologias, tais como a etiopatogenia, a importância do tratamento não farmacológico, fatores de risco, cronicidade, complicações, surgimento geralmente assintomático, difícil adesão ao tratamento, necessidade de controle rigoroso, para evitar agravos, e de acompanhamento por equipe multidisciplinar, além do fato de que ambas as patologias são de fácil diagnóstico (GUEDES, 2011).

Dentre os fatores de risco já conhecidos para o desenvolvimento da HAS e do DM, encontram-se os modificáveis e relacionados ao estilo de vida (GUEDES, 2011). Destacam-se a dieta inadequada, com consumo excessivo de sal e açúcares, o tabagismo, o sedentarismo, o alcoolismo, a obesidade, os níveis séricos de colesterol elevado e o alto nível de estresse. Tais fatores têm contribuído para a elevação da taxa de morbimortalidade das doenças cardiovasculares (TOSCANO et al, 2008; DUNCAN et al, 2012; CARNEIRO et al, 2012; PAIVA et al, 2006) que são sensíveis às ações de educação em saúde. Como a hereditariedade também se encontra associada a tais patologias, deve ser considerada como um fator de destaque e nortear ações de promoção de saúde para filhos de hipertensos e diabéticos (GUEDES et al, 2011; PAIVA et al, 2006). Trata-se, portanto, de um cenário preocupante e que justifica intervenções significativas em promoção de saúde, tal como as propostas de educação em saúde como um processo de construção de uma atuação em sintonia com as necessidades sociais da população (BARRETO et al, 2013).

A partir desta constatação, o PET-Saúde, desenvolvido pela UNEB, decidiu focar a educação em saúde voltada para a prevenção de DCNT e a promoção de saúde direcionadas à HAS e ao DM. Neste contexto, as práticas educativas em saúde foram concebidas como elementos mediadores do conhecimento científico, produzido nas distintas disciplinas da área de saúde, e a atuação dos profissionais em campo. Deste modo, pretendem interferir e modificar a vida cotidiana das pessoas, à medida que oferecem informações que poderão influenciar na adoção de novos hábitos e condutas de saúde. Além disso, deu-se enfoque às estratégias de articulação do conhecimento prévio com as práticas sociais acerca das doenças em questão, manifestações sistêmicas, aspectos terapêuticos, bem como sobre

a importância da adoção de hábitos de vida saudáveis. (COSTA; LOPES, 1996).

O projeto “Doutores Mirins” propôs intervenções de educação em saúde em crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, matriculados em escolas públicas da rede municipal e estadual, localizadas no Distrito Sanitário Cabula Beiru, cidade de Salvador, Bahia. Considerou-se como critério de inclusão dos escolares a presença de história familiar de HAS e/ou DM. A presença de qualquer deficiência, quer motora, auditiva ou cognitiva, não foi considerada como um critério de exclusão.

Após a conclusão do projeto, desejou-se cruzar as histórias dos estudantes de graduação com as dos preceptores da área de saúde. Dessa forma, o objetivo deste artigo foi apreender as representações dos sujeitos sobre os processos de aprendizagem decorrentes das relações construídas no decorrer do trabalho. A expectativa foi compreender, do ponto de vista teórico, uma categoria conceitual emergente da pesquisa, ou seja: as redes de aprendizagem.

O percurso metodológico: a abordagem (auto)biográfica e a entrevista narrativa

As discussões aqui presentes são fruto da análise de sete entrevistas narrativas, sendo quatro com estudantes bolsistas da área de saúde e três com preceptoras. Foi realizada uma entrevista com cada uma das colaboradoras, em março de 2016.

A metodologia adotada foi a narrativa (auto)biográfica e a técnica de pesquisa selecionada foi a entrevista narrativa. Estas foram desenvolvidas a partir da temática *relações estabelecidas entre a participação no Projeto “Doutores Mirins” e o seu percurso de formação e atuação profissional*. As participantes foram informadas, ainda, de que, durante as entre-

vistas, não haveria interrupção com perguntas, que elas deveriam narrar livremente e que só no final, quando decidissem interromper, caso fosse necessário, seriam feitas algumas perguntas, a partir do que já havia sido narrado.

A narrativa (auto)biográfica é produzida por um sujeito social que, ao contar suas experiências de vida, “[...] faz referências a diversas pertencas sociais, a uma variedade de instituições: família, escola, trabalho, amigos, bairro de sua moradia, associações” (RHÉAUME, 2009, p. 167). Ou seja, esta narrativa se constitui como uma forma de expressão que é, simultaneamente, pessoal e social.

Assim, o método da narrativa (auto)biográfica, coloca o pesquisador diante da necessidade da escuta sensível do Outro. Isto se dá por que:

na perspectiva da história de vida, ela também é atravessada pela interlocução que se estabelece entre narrador e pesquisador. A qualidade da escuta, o interesse de escutar, o desejo do sujeito de narrar, o tipo de dinâmica consciente e inconsciente que se desenvolve entre narrador e a equipe de pesquisa vão semear o solo vincular da coconstrução da história. (CARRETEIRO, 2009, p. 131)

Além dessa escuta sensível, ainda é preciso considerar que o olhar do pesquisador sobre o outro é diferente de como o outro se vê (AMORIM, 2003). Se a narrativa (auto)biográfica é uma síntese de interações sociais entre o entrevistado e o entrevistador, podemos assumir que, nesta relação, não temos um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. O observador encontra-se totalmente implicado ao campo do seu objeto. Longe de ser passivo, o objeto modifica continuamente o seu comportamento, em função do comportamento do observador. Nesta perspectiva, o conhecimento não tem o outro como objeto e, sim, a interação recíproca entre o observador e o observado. O conhecimento, portanto, é fruto da intersubjetividade desta interação.

A narrativa (auto)biográfica possibilita extrair as diferentes percepções das experiências temporais dos sujeitos, mas não se confunde com elas. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 91).

A narrativa (auto)biográfica possibilita a compreensão das conjunturas nas quais as práticas sociais se inscrevem, permitindo a identificação de práticas recorrentes adotadas pelos sujeitos. Além disso, preserva perspectivas particulares de uma forma mais autêntica e pode ser detalhada, com enfoque nos acontecimentos e ações.

A identidade narrativa designa tanto o sujeito quanto a comunidade que ele integra, pois a narrativa das histórias de vida revela o entrecruzamento de vivências e pontos de interseção existentes entre eles. Como alerta Souza (2006, p. 145), “o respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias e das suas narrativas são princípios colocados para os sujeitos envolvidos desde o início do trabalho”.

Do ponto de vista metodológico, uma das formas de utilização da abordagem (auto)biográfica é a entrevista narrativa, que não se reduz apenas a uma listagem de acontecimentos, mas a uma tentativa de (re)ligá-los, tanto no tempo, quanto no sentido. Este método se constitui como fonte primária, produzida pelo próprio pesquisador, na relação com os outros sujeitos. A entrevista narrativa permite estruturar os acontecimentos em uma história e isto possibilita produzir o enredo, a partir da definição do espaço-tempo que marca o começo e o fim da história.

Entretanto, assumir a narrativa (auto)biográfica como metodologia requer alguns cui-

dados. Haja vista que a narrativa sofre a influência do contexto em que ocorre, do lugar social que o sujeito ocupa quando narra, para quem narra, em que circunstâncias, com que objetivos (PINHO, 2012). “O quê e o como do que se diz supõem sempre o ‘outro’ em sua fundamental diversidade” (AMORIM, 2003, p. 11). Cada narrativa é irrepetível, é um acontecimento único.

Uma maneira de interpretação de narrativas, destacada por Bertaux (2010) e aqui adotada, é a chamada análise compreensiva. Imaginação e rigor, segundo ele, é o que estão na base desse tipo de análise, mas se prioriza a primeira. Grosso modo, o processo de imaginação, inicialmente mental e depois discursivo, consiste na possibilidade do pesquisador mobilizar “[...] os recursos interpretativos dos quais dispõe, que lhe ativam o conjunto do espaço cognitivo situado no interior do seu horizonte” (2010, p. 108).

De acordo com Pinho (2012), dentre os indícios que uma narrativa esconde, alguns se destacam e outros ficam, por muito tempo, ocultos. Cada um dos indícios vislumbrados deve ser considerado como a ponta aparente de um grande iceberg. Assim, ao interpretar esses indícios, faz-se necessário inseri-los no próprio contexto do qual fazem parte, levando em consideração todas as suas especificidades, que podem, inclusive, contrastar com a cultura do pesquisador.

Os participantes da pesquisa

Todos os estudantes universitários entrevistados foram bolsistas do PET-Saúde por dois anos e meio e participaram de todas as etapas de desenvolvimento do projeto, tendo contribuído com a coleta de dados quantitativos, qualitativos, ações de extensão universitária em comunidades e intervenções escolares para a formação dos “Doutores Mirins”. Dois deles cursavam Fisioterapia, Lúcia e Sarah,

Clarisse cursava Medicina e Eduardo, Fonoaudiologia. As preceptoras, funcionárias da SMS, encontravam-se lotadas em unidades de atenção primária à saúde e permaneceram vinculadas ao programa por um ano. Lucíola, psicóloga e nutricionista, Helenicy e Ivete são terapeutas ocupacionais. Foram conferidos nomes fictícios às entrevistadas, no sentido de lhes preservar o anonimato.

Estudantes universitários e preceptores da área da saúde no contexto da atenção básica: os nós e os laços dessas redes de aprendizagem

Em relação aos nós e laços dessas redes de aprendizagem, procuramos escutar de forma sensível estudantes e preceptores da área da saúde, colaboradores desta pesquisa, por meio da análise das suas narrativas, que se encontram dispostas a seguir, de acordo com a inserção de cada um desses sujeitos.

A perspectiva dos estudantes: uma escuta sensível de suas narrativas

Uma forma de garantir a vivência interdisciplinar no processo de formação é promover o contato dos estudantes com os serviços de saúde, desde o início da graduação. Neste sentido, aos estudantes do primeiro ao terceiro semestre dos cursos de graduação na área da saúde do DCV/UNEB é ofertado, como componente curricular obrigatório, o Programa de Integração Serviço Saúde Comunidade (PIASC), de caráter multiprofissional e interdisciplinar. O PIASC (I), ofertado no 1º semestre dos Cursos de Graduação, possibilita o conhecimento do território do Distrito Sanitário; o PIASC (II), no 2º semestre, objetiva formar um diagnóstico das condições de saúde no território; e no PIASC (III), ofertado

no 3º semestre, busca fazer intervenções que deem conta de contribuir com a solução dos problemas identificados no semestre anterior. Grande parte dos estudantes participantes do PET-Saúde “Doutores Mirins”, já tinham cursado os componentes curriculares do PIASC, porém, a inserção no referido projeto ampliou as possibilidades de troca com estudantes de outros cursos de saúde, principalmente em relação às formas de atuação desses profissionais, mesmo que em formação (FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014). Os excertos de narrativas, a seguir, evidenciam a percepção dos estudantes, indicando a interação entre os participantes do programa, de forma positiva:

[...] e também teve a questão de lidar com o outro, eu acho que o PET proporcionou também a questão da interação, tanto com colegas do curso de Fisioterapia, como de outras áreas da saúde. O pessoal de Medicina, de Nutrição, de Fono [audiologia]. Eu descobri também como esses outros profissionais poderiam vir a atuar. (Lúcia, 25/04/16)

Segundo Lacerda e Ribeiro (2007), vivenciar atividades de grupo em projetos de extensão, as quais se propõem a direcionar suas ações para as pessoas, e não para as doenças, reorienta o trabalho do profissional de saúde. Esta vivência interdisciplinar contribui para que os participantes desenvolvam um olhar diferenciado, ampliado, menos restrito à lógica da especialidade, possibilitando uma compreensão maior das questões de saúde da coletividade e das práticas profissionais, havendo, dessa forma, um aumento do interesse, da dedicação e do comprometimento por parte dos envolvidos. Como assinala a estudante do curso de Medicina, os sentidos do fazer profissional e do percurso de formação de cada estudante vão sendo construídos na interação com colegas de áreas diferentes, e isto potencializa as redes de aprendizagem, à medida que os conhecimentos de um influenciam os conhecimentos

dos outros e amplificam a compreensão dos cuidados em saúde, de modo integrado.

Com o PET a gente teve um convívio mais intenso. A gente fez amizade com colegas de outros cursos e isso influencia também na sua formação porque você acaba se articulando melhor com pessoas de outros cursos [...] e também a visão do conhecimento do outro, até onde é o meu conhecimento, até onde é o conhecimento do outro, até onde eu alcanço e até onde o outro pode me ajudar também... (Clarisse, 25/04/16)

Percebe-se que a oportunidade do estudante em formação integrar uma equipe do PET-Saúde foi fundamental para todo o processo de formação pessoal e profissional, à medida que possibilitou vivenciar e compartilhar as atividades, os saberes e os espaços da sua profissão, mesmo que em formação, junto aos outros colegas e profissionais de saúde, aos preceptores e demais membros da equipe multiprofissional (FREITAS et al, 2013), configurando as redes de aprendizagem, ao estabelecer relações entre conhecimentos de diferentes áreas e campos de atuação profissional.

Com o PET a gente acaba tendo mais contato com outros profissionais, outros estudantes [...] esse contato é importante porque no futuro nós vamos trabalhar em equipes multiprofissionais [...] então é importante desde já, desde a formação acadêmica ter esse contato, assim como tivemos contato com profissionais que foram preceptores [de outras áreas]. (Sarah, 29/04/16)

É sabido que, durante a graduação, há o predomínio das práticas individualizadas, principalmente quando os estudantes estão na etapa de formação profissionalizante, conforme proposto pelas matrizes curriculares vigentes. Todo esse processo pode gerar certa dificuldade e/ou expectativa, quando da inserção desse estudante no mundo do trabalho (VASCONCELOS, 2011). Neste sentido, a possibilidade de participar de uma atividade coletiva, com enfoque multiprofissional, interdisciplinar e interprofissional, como propõe o PET-

Saúde, é uma maneira formidável de garantir a relação com a prática, no processo formativo. Ademais, poder observar, interagir e construir o conceito de trabalho, em equipe, vivenciando as relações interpessoais e possibilitando a construção de uma visão complexa da área de saúde e seus diferentes campos de atuação profissional. (FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014; MADRUGA et al, 2015).

A participação em programas como o PET-Saúde possibilita uma relação de ensino e aprendizagem pautada na atenção à saúde da população, e, ao estudante, possibilita verificar situações reais, vivenciadas por equipes de saúde em um serviço e/ou comunidade (FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014). Como assinala a estudante de Medicina, “a gente teve um contato mais aprofundado com a atenção básica, com os profissionais da atenção básica, com os problemas, as dificuldades e também com os sucessos...”.

O projeto PET-Saúde “Doutores Mirins” foi idealizado em várias etapas, iniciadas pela vivência dos estudantes juntamente aos preceptores em uma Unidade de Saúde. A inserção nos serviços e em outros cenários de práticas, como as escolas participantes do projeto, possibilitou ampliar o conhecimento sobre a qualidade dos serviços, o papel dos profissionais no sistema, e a relação entre a saúde e ensino público, no território onde o projeto foi desenvolvido.

A gente passou um tempo no posto [USF] e deu para entender [...] a dinâmica de como funciona e você, logo no segundo, terceiro semestre, você já está dentro de um posto, você tem uma visão totalmente diferente, você entende as falhas, você percebe a força de vontade do pessoal, mesmo com todas as falhas do sistema que há [...] não é um sistema perfeito, mas ainda assim tem pessoas que se esforçam para aquilo funcionar. (Sarah, 29/04/16)

Como proposto, o PET-Saúde é um indutor de melhorias, tanto para os serviços quanto

para os estudantes, que podem projetar uma possível atuação profissional no cenário das práticas, deixando-os mais preparados para futuras demandas da comunidade/população (FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014; FREITAS et al, 2013; BRASIL, 2008. A articulação ensino-serviço é pautada pelo PET-Saúde e reconhecida pelos estudantes como oportunidade de ampliação e troca de saberes e de experiências que ultrapassam as proporcionadas pelo ambiente universitário. Tais iniciativas possibilitam o aprendizado para além dos conceitos teóricos (MADRUGA et al, 2015).

Os estudantes reconhecem a inserção nos cenários de prática como uma oportunidade bastante desafiadora, quando se remetem às relações interpessoais com a equipe multiprofissional e interdisciplinar, permitindo uma reflexão de onde e como atuar no contexto da saúde pública, quando da sua inserção no mundo do trabalho. Segundo Araújo e Rocha (2007), o trabalho interdisciplinar em saúde desdobra-se na interação entre diferentes atores sociais, o que pressupõe uma relação recíproca de comunicação e articulação entre seus componentes, para assegurar a atenção integral e atender as necessidades de saúde da comunidade.

No futuro nós vamos trabalhar com vários tipos de pessoas e assim o trabalho em equipe [...] é algo que você tem que aprender a lidar com cada tipo de pessoa, com cada componente da equipe [...] então é essa questão de flexibilizar, de tentar entender o outro, então o PET ajudou bastante neste sentido. (Sarah, 29/04/16)

O trabalho em equipe é uma modalidade do trabalho coletivo, caracterizado pela relação recíproca entre as dimensões complementares de trabalho e a interação dos membros do grupo (PEDUZZI, 2001). A atuação em equipe pode ser concebida como um recurso para o aumento da produtividade e da racionalização dos serviços (ARAÚJO; ROCHA, 2007). No con-

texto da integralidade do cuidado em saúde, há uma necessidade do trabalho multiprofissional no cotidiano das Unidades de Saúde, e ressalta-se a importância deste trabalho em equipe, que foi percebido pelos estudantes, para alcançar o objetivo da integralidade (BRAGA et al, 2014).

O PET me ensinou a manter o equilíbrio [...] foram dois anos e meio que eu tive uma evolução incrível na organização [...] o PET era um grupo organizado que propiciou uma nova dinâmica para a minha vida, eu me tornei mais organizado, mais ciente, e eu acho que isso foi um dos grandes ganhos para mim. (Eduardo, 25/04/16)

Durante todo o projeto vinculado ao PET-Saúde “Doutores Mirins”, os estudantes foram membros ativos em comissões estratégicas de organização do trabalho da equipe, e isto refletiu não apenas em uma transformação profissional, mas também pessoal. Estes são fatores reconhecidos também como facilitadores dessa transformação: o fortalecimento da relação estudante – docente/tutor e estudante – preceptor. Os estudantes que participaram de projetos de extensão na comunidade percebem as diferenças existentes entre os ambientes formais de ensino e os cenários de prática, e sinalizam o papel do tutor como o de um norteador e motivador do processo ensino-aprendizagem, somando-se às contribuições dos outros atores desse processo (FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014). Destacam, ainda, a importância da relação com os preceptores, que facilitam o processo de aprendizagem e enriquecem de sentido as atividades a serem desenvolvidas. Ademais, a relação com a preceptoria, que neste projeto foi composta por um grupo de profissionais de saúde de nível superior, agregou valor à formação dos estudantes, à medida que facilitou a interação com a comunidade e suas necessidades. Possibilitou, ainda, o conhecimento do perfil epidemiológico e social da população e o contato com os

profissionais do serviço (LIMA; ROZENDO, 2015).

Com o objetivo de planejar as atividades e sistematizar os conhecimentos aprendidos a partir das ações de intervenção do PET-Saúde “Doutores Mirins”, foram realizadas além das reuniões semanais, oficinas com outros profissionais que foram agregados ao processo, como consultores *ad hoc*. Nessas atividades, havia um certo revezamento de papéis e os estudantes, ora assumiam o protagonismo na produção científica do grupo, ora eram mediados por outros profissionais. Em todo o percurso, eram orientados pela tutora do Projeto, para o planejamento das ações, debates, apresentações e reflexões sobre os temas. As primeiras intervenções desenvolvidas na comunidade suscitaram o desenvolvimento de outros projetos, que contribuíram para o aprofundamento do processo educativo na área de saúde (MORAES, 2007), conforme salienta a estudante do Curso de Medicina:

Eu acho que o PET é mais profundo que a Iniciação Científica sem dúvida pela questão da extensão e por serem dois anos de vínculo e isso eu acho que é bem bacana porque você consegue fazer um trabalho a longo prazo [pesquisa e extensão]. (Clarisse, 25/04/16)

A integração ensino-serviço-comunidade revela objetos de pesquisa nos espaços da produção da saúde, gerando conhecimento, tanto para os serviços quanto para a academia, contemplando aspectos sociais (FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014). Como tem sido constatado em outros grupos vinculados a outras Instituições de Ensino Superior, a participação dos estudantes em programas como o Pró-PET-Saúde, possibilita o planejamento e o acompanhamento das ações de intervenção nas unidades de atenção básica. Essas vivências oportunizaram aos estudantes construir o sentido da profissão, ao compararem as dificuldades e os problemas de saúde da população assistida aos conhecimentos adquiridos em diferentes

componentes curriculares dos cursos de graduação.

A visão dos preceptores: o que revelam suas narrativas sobre as redes de aprendizagem

Para o Programa PET-Saúde, o preceptor é o profissional de saúde que atua na rede de serviços da atenção básica e que propicia ao estudante de graduação uma vivência interdisciplinar precoce no contexto do SUS. O preceptor é o elo de ligação entre a academia e o serviço e, ao acolher os estudantes, contribui para a formação dos futuros profissionais para que assumam uma atuação pautada nos princípios da integralidade e da resolubilidade da atenção à saúde. Tem como função, ainda, aconselhar, inspirar, propor reflexões sobre o processo de trabalho e espelhar a prática profissional, priorizando o trabalho em equipe (OLIVEIRA et al, 2012; FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014).

De modo geral, os preceptores são selecionados pelos tutores, professores universitários responsáveis pela mediação das atividades de pesquisa e intervenção, que sabem que o sucesso desse programa reside na boa interação entre todos os envolvidos. Todavia, a aproximação entre preceptores e estudantes gera inquietações para ambos. Para os estudantes, a atuação dos profissionais em serviço suscita reflexões sobre a teoria presente nos componentes curriculares, desmistifica os serviços, aproxima-os do fazer saúde e amplia as suas oportunidades de aprendizagem. Para os preceptores, a vivência com estudantes de graduação, na condição de mediador e facilitador da aprendizagem dos futuros profissionais, coloca em cheque a atualidade dos seus conhecimentos e possibilita refletir sobre as próprias práticas, que, ao longo dos tempos, tendem a se tornar rotineiras e acríticas (FONSÊCA; JUNQUEIRA, 2014).

A experiência de integrar uma equipe do PET é analisada pela preceptora Helenicy, que, no excerto de entrevista, reitera os processos de reflexão sobre sua práxis e o crescimento pessoal e profissional.

Quando surgiu a possibilidade do PET, eu não sabia exatamente o que era. Eu comecei a pesquisar e o que me encantou foi que era um programa de educação que envolvia o trabalho. Então o PET me favoreceu conhecer uma série de coisas que eu não conhecia. Eu aprendi demais com os alunos porque eu tinha que estudar para discutir com eles as atividades, como é que essas coisas aconteceriam, e foi num momento importantíssimo porque eu estava chegando para trabalhar no município e eu não tinha uma vivência prática na atenção primária. (Helenicy, 21/04/16)

O excerto da preceptora deixa escapar que, na relação com os estudantes, a rede de aprendizagem de fato se estabeleceu, pois, mesmo na condição de profissional da saúde, ela se viu diante de grandes oportunidades de aprendizagem, à medida que precisava estudar, para travar um diálogo capaz de articular a teoria que fundamenta as suas atividades profissionais. O fato de estar recém-chegada ao serviço de saúde, na Prefeitura, indica a importância da parceria com o PET, para qualificar a sua atuação como preceptora. Na sua avaliação:

O PET [...] foi um divisor de águas na minha vida, me ajudou como profissional a repensar inclusive as minhas práticas. Porque hoje, ainda hoje, um ano e um pouquinho depois que o programa acabou eu me vejo falando coisas e fazendo coisas relacionadas ao PET, então assim [...]. Eu até me emociono porque eu aprendi demais, não só como profissional, mas como pessoa. (Helenicy, 21/04/16)

Mais uma vez, a preceptora reafirma a importância do PET, na construção das redes de aprendizagem, uma vez que, mesmo com a conclusão do Programa, os

conhecimentos construídos se mantêm vivos na sua prática, além de refletir sobre a sua implicação ao trabalho desenvolvido na atenção básica. Além disso, a presença dos estudantes no contexto dos serviços instigou a preceptora a se atualizar, a desenvolver novas tecnologias leves em saúde e, desta forma, as atividades propostas podem passar a ser mais agradáveis, dinâmicas e criativas, gerando crescimento pessoal e profissional (LIMA; ROZENDO, 2015).

Lima e Rozendo (2015) afirmam que a preceptoría é um espaço que oportuniza a reflexão, a discussão, a construção do conhecimento e a ponderação sobre as ações que serão desenvolvidas no contexto da atenção. A oportunidade de enfrentar os problemas do cotidiano dos serviços, com estudantes e professores das várias áreas de conhecimento em saúde, possibilita não só a reavaliação do fazer usual, como também o desenvolvimento de soluções criativas, de cunho multiprofissional. Todavia, é preciso que o preceptor seja permeável, tendo em vista modificar suas práticas e desta forma alterar o ambiente de trabalho, ressignificar o fazer e influenciar os profissionais a agirem da mesma forma. O excerto de narrativa da preceptora Ivete reforça estes aspectos, ao incorporar mudanças no enfoque do cuidado em saúde, ampliando o espectro da atenção para todos os usuários.

Eu não tenho dúvidas que a experiência do PET foi muito importante para a prática, até para gente pensar que atenção básica reordena o fluxo de cuidado no sistema de saúde. Então é parar com essa ideia de falar só da doença, falar da doença através da saúde né, porque

é a ideia, mas não é o que acontece, as ações prioritárias são exigidas e que tem que ser cumpridas acabam focando muito na doença, e esquecendo de oficinas práticas tão legais de empoderamento, de multiplicadores [...]. (Ivete, 16/03/16)

Para esta preceptora, a articulação de teoria e prática, principal pressuposto do Projeto “Doutores Mirins”, é fundamental para a mudança de sentido em relação ao cuidado e à assistência à saúde, à medida que, por meio de oficinas, os sujeitos são instigados a pensar formas de como ter uma boa saúde e não como evitar doenças. A mudança de enfoque metodológico, por meio de oficinas que enfatizam a prática de saúde, na opinião da preceptora, contribuiu para o empoderamento, tanto dos estudantes quanto dos profissionais de saúde. Para ela:

O PET agregou valores para a minha prática na atenção básica [...] lidar com o público que teoricamente não tinha [a doença] foi extremamente importante [...] nas ações do posto a gente pôde pensar assim, olha porque só chamar os hipertensos e os diabéticos, né? Vamos chamar também todo mundo, né? (Ivete, 16/03/16)

As afirmações da preceptora Ivete reforçam que o PET contribuiu com a aprendizagem e incitou mudanças nas formas de atuar. Ressalta-se o fato de que muitos dos profissionais que estão atuando nos serviços foram formados para desempenhar seus papéis, em uma lógica anterior à do SUS, ou seja, formados antes da adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação ao SUS, que ocorreram em 2001 (LIMA; ROZENDO, 2015). Antes da criação do SUS, os procedimentos eram predominantemente curativos, individualizados e centrados na figura do médico.

Na lógica da atuação que contempla a Reforma Sanitária Brasileira e na Lei Orgânica da Saúde, o modelo de atenção é chamado de Vigilância à Saúde (BRASIL, 1990). Este modelo

está pautado na efetivação da integralidade do cuidado, na efetividade e equidade, atuando sobre os danos (agravos, doenças, acidentes), os riscos (fatores individuais, coletivos e socioambientais) e determinantes (socioestruturais) do processo saúde-doença, e no desenvolvimento de ações intersetoriais para a reorganização das práticas de saúde em nível local.

[...] Então o PET me ajudou muito a repensar inclusive, não nas formas de atuar, para além da assistência clínica, mas ações de educação em saúde, promoção de saúde, reconhecer as possibilidades desses usuários que chegam [...]. Têm histórias que justificam muitas vezes a não adesão ao tratamento, a não compreensão do que a gente propõe como profissional de saúde. E o PET, auxiliou nesse processo de [...] de me aproximar dessa comunidade que eu atendo [...], usando metodologias que a gente usava lá [...]. (Helenicy, 21/03/16)

Foi oportuno para a gente avançar nessa proposta que deveria ser já muito comum na atenção básica, né? Que é produção de cuidado, atenção do cuidado. Depois da experiência do PET a gente pode trazer uma proposta para o grupo do Hiperdia não só as pessoas com Hipertensão e Diabetes, que é a forma tradicional, mas trazer também a comunidade que é de risco. (Ivete, 16/03/16)

O que o PET deixou para mim foi essa ludicidade, principalmente trabalhar mais com uma forma mais efetiva, né? Essa forma de trabalhar muda o comportamento da família das pessoas... um caminho mais confortável de mudança. (Lucíola, 19.03.16)

Sob a lógica das preceptoras, os serviços são orientados, fundamentalmente, para o atendimento às necessidades de saúde e devem contemplar, portanto, a formação de grupos para ações de educação em saúde, além da centralidade na família, na longitudinalidade dos cuidados e na humanização da atenção. Esta acepção é reiterada nas narrativas, como bem assinalaram as preceptoras.

Considerações finais

A vantagem das redes de aprendizagem, promovidas a partir da participação dos estudantes e preceptores no PET-Saúde, está na possibilidade de ampliação das trocas e das interações sociais, no desenvolvimento da criatividade, da inclusão da ludicidade como elemento mediador nas práticas de atenção básica. As redes de aprendizagem construídas pelos diferentes sujeitos favoreceram a produção de novos significados em torno da atenção básica, sendo esses suscitados pela articulação entre teoria e prática. No PET-Saúde, estudantes e preceptores revezaram o lugar de ensinar e de aprender. Ao tecer as redes de aprendizagem, os sentimentos de isolamento e receio da crítica deram lugar ao aumento da autoconfiança, da elevação da autoestima e da integração no grupo, fortalecendo o sentimento de solidariedade e respeito mútuo.

Estas reflexões convergem para o entendimento de que exercer a preceptoria neste referido projeto PET-Saúde “Doutores Mirins” contribuiu para a integração ensino-serviço, propiciando a atualização dos profissionais em serviço, o crescimento pessoal e profissional e a aprendizagem para um fazer saúde mais comprometido com os princípios do SUS.

Com o PET-Saúde, a UNEB cumpriu o compromisso de formar profissionais para o atendimento às necessidades de saúde da comunidade, refletindo sobre as atividades desenvolvidas para o enfrentamento de problemas concretos vivenciados a partir de uma rede de aprendizagem, que envolveu estudantes, professores e usuários do sistema de saúde. Com isso, a Universidade reitera a sua responsabilidade social, ao inserir estudantes de graduação em práticas educativas de saúde, pautadas na perspectiva da participação popular, para contribuir com o desenvolvimento do senso crítico e buscar soluções para problemas que emergem de suas vidas.

Referências

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-26.
- ARAÚJO, Marize Barros de Souza; ROCHA, Paulo de Medeiros. Trabalho em equipe: um desafio para a consolidação da Estratégia de Saúde da Família. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 455-464, 2007.
- BARRETO, Ivana Cristina de Holanda Cunha et al. Educação em saúde e intervenções comunitárias. In: DUNCAN, Bruce B.; SCHMIDT, Maria Inês; GIUGLIANI, Elsa R. J.; DUNCAN, Michael Schmidt; GIUGLIANI, Camila. (Orgs.). **Medicina ambulatorial**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 98-106.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.
- BRAGA, Cristiane Costa et al. Educação permanente para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). **Rev Bras Ciências Saúde**, v. 18, sup. 1, p. 39-44, 2014.
- BRASIL. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró – Saúde)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, 2009. Disponível em: <<http://prosaude.org/not/prosaude-maio2009/proSaude.pdf>. 2009>. Acesso em: 14 mar. 2016.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.802**, de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802_26_08_2008.html. 2008>.
- BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 1990. p. 18055.
- CARNEIRO Angélica Cotta Lobo Leite et al. Educação para a promoção da saúde no contexto da atenção primária. **Rev Panam Salud Publica**, Washington, v. 31, n. 2, p. 115-120, fev. 2012.
- CARRETEIRO, Teresa Cristina. Fazer de uma coletividade uma história coletiva. In: TAKEUTI, Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (Orgs.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 126-140.
- COSTA, Miguel; LÓPEZ, Ernesto. **Educación para la salud**. Madrid: Pirâmide, 1996.
- CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a reinvenção da universidade. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. **Educação popular na formação universitária**. São Paulo: HUCITEC; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011. p. 40-61.
- DUNCAN, Bruce Bartholow et al. Doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: prioridade para enfrentamento e investigação. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, supl. 1, p. 126- 134, dez. 2012.
- FONSÊCA, Graciela Soares; JUNQUEIRA, Simone Rennó. **Programa de educação pelo trabalho para a saúde – ressignificando a formação dos profissionais de saúde**. Curitiba: Editora Appris, 2014.
- FREITAS, Paula Hübner et al. Repercussões do PET-Saúde na formação de estudantes da área da saúde. **Esc. Anna Nery** (impr.), v. 17, n. 3, p. 496-504, jul./set. 2013.
- GUEDES, Maria Vilani Cavalcante et al. Barreiras ao tratamento da hipertensão arterial. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 64, n. 6, p. 1038- 1042, dez. 2011.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.
- LACERDA, Dailton Alencar Lucas de; RIBEIRO, Katia Suely Queiroz Silva. O projeto Fisioterapia na Comunidade e sua interação com o Programa de Ação Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social e

Atenção à Saúde na Comunidade Maria de Nazaré. In: PADILHA, Wilton Wilney Nascimento. (Org.). **Relatos e vivências de educação popular**. Joao Pessoa: Ideia, 2007. p. 29-40. (Serie Extensão).

LIMA, Patrícia Acioli de Barros; ROZENDO, Célia Alves. Desafios e possibilidades no exercício da preceptoria do Pró-PET-Saúde. **Interface: Comunicação, Saúde de Educação**, Botucatu, v. 19, Supl 1, p. 779-791, 2015.

MADRUGA, Luciana Margarida de Santana et al. O PET-Saúde da Família e a formação de profissionais da saúde: a percepção de estudantes. **Interface: Comunicação, Saúde Educação**, Botucatu, v. 19, Supl. 1, p. 805-816, 2015.

MORAES, Suzyanne Araújo. O projeto educação popular e atenção a saúde da família. In: PADILHA, Wilton Wilney Nascimento. (Org.). **Relatos e vivências de educação popular**. Serie Extensão. Joao Pessoa: Ideia, 2007. p. 21-28.

OLIVEIRA, Milca Lopes de et al. PET-Saúde: (in)formar e fazer como processo de aprendizagem em serviços de saúde. **Revista Brasileira De Educação Médica**, v. 36, n. 1, Supl. 2, p. 105 - 111, 2012.

PAIVA Daniela Cristina Profitti et al. Avaliação da assistência ao paciente com diabetes e/ou hipertensão pelo Programa Saúde da Família do Município de Francisco Morato, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 377-385, fev. 2006.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 103-109, fev. 2001.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O tempo escolar e o encontro com o Outro: do ritmo à simultaneidade**. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

RHÉAUME, Jacques. Relato de vida coletivo e empoderamento. In: TAKEUTI, Norma Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (Orgs.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 166-188.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

TOSCANO, Cristiana et al. Initial impact and cost of a nationwide population screening campaign for diabetes in Brazil: A follow up study. **BMC Health Serv. Res.**, v. 8, n. 189, p. 1-10, sept. 2008.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular e o movimento de transformação da formação universitária no campo da saúde. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Orgs.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 362-395.

Recebido em: 14.09.2016

Aprovado em: 15.11.2016

Helena Fraga-Maia é professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Saúde Pública. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde. e-mail: helenafragamaia@gmail.com.

Rua Artesão João Prata, 267, Ap. 802, Edf. Maurice Ravel, Itaigara, Salvador, Bahia. CEP 40.150-210.

Ana Sueli Teixeira Pinho é doutora em Educação pelo PPGEduC/UNEB. Professora da Universidade Católica do Salvador. Assessora Pedagógica no Instituto Anísio Teixeira – IAT. Líder do Grupo de Pesquisa Docência e Gestão em Educação e pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). e-mail: ana.pinho@ucsal.br.

Avenida Professor Manoel Ribeiro, 1315, Condomínio Boulevard Iguatemi Jardim, Ap. 904, STIEP. Salvador-Bahia. CEP 41.750-160.

Fernanda Warken Rosa Camelier é professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Ciências da Reabilitação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde. e-mail: fwrcamelier@gmail.com.

Avenida Silveira Martins, nº 2555, Departamento de Ciências da Vida/UNEB, Campus I, Salvador, Bahia.

SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO: A LEITURA E A ESCRITA DE SI

■ ELIANA YUNES

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

O artigo trata de construção do eu em (auto)biografias de presos comuns, a partir de oficinas de leitura, realizadas com a mediação de leitores experientes, que se desdobram em (auto)escritas de si ou relatos de vida em depoimentos e entrevistas (biografias). O processo de ressubjetivação pela palavra ficcional alcança a construção de uma identidade potencial desconhecida no avesso da vida de exclusão que experimentam. No encontro com as personagens da literatura desenha-se uma compreensão crítica do mundo em que se veem inseridos e uma compreensão distinta das possibilidades alternativas de reinserção social. A experiência realizada em diversas prisões durante a etapa inicial do Proler, disseminou-se em outras iniciativas pelo país, e diverge em quase tudo da proposta oficial do Judiciário, que confunde leitura para a vida com leitura para a remissão de pena.

Palavras-chave: Leitura ficcional. Reconstrução de identidade. Reinserção social

ABSTRACT

SUBJECTS IN CONSTRUCTION: READING AND SELF-WRITING

The article discusses the construction of the self in (auto) biographies of common prisoners, from reading and workshops with experienced readers mediation, which unfold to self-written or reports of life in depositions and interviews (biographies). The process of re-subjectivity by the fictional word reaches the construction of an unknown and potential identity on the reverse of life when they experienced exclusion. At the meeting with the characters of literature, it draws a critical understanding of the world where they are inserted and a distinct understanding of the possibilities of social reinsertion alternatives. The experience held in several prisons during the early stage of Proler (National Reading Program) spread in other initiatives across the country, differing in almost all of the official proposal of the judiciary, which confuses reading to life with reading for remission of penalty.

Keywords: Fictional reading. Reconstruction of identity. Social reintegration.

RESUMEN SUJETOS EN CONSTRUCCIÓN: LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE SÍ

El artículo trata de la construcción del yo en (auto)biografías de presos comunes, a partir de talleres de lectura realizadas con la mediación de lectores expertos, que se despliegan en (auto)escrituras de sí o en relatos de vida en declaraciones y entrevistas (biografías). El proceso de re-subjetivación por la palabra ficcional alcanza a la construcción de una identidad potencial desconocida en el reverso de la vida cuando experimentaran la exclusión. En el encuentro con los personajes de la literatura se dibuja una comprensión crítica del mundo en el que se ven insertos y una comprensión distinta de las posibilidades alternativas de re-inserción social. La experiencia desarrollada en diversas prisiones durante la etapa inicial del Proler (Programa Nacional de Lectura) se diseminó en otras iniciativas en el país, y difieren en casi la totalidad de la propuesta oficial del poder judicial, que confunde la lectura para la vida con la lectura para el tratamiento de la pena.

Palabras clave: Lectura ficcional. Reconstrucción de la identidad. Re-inserción social.

Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei de criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Clarice Lispector (1998, p. 21)

A criação do Proler (1992-1996) – Programa Nacional de incentivo à Leitura, primeira iniciativa para uma discussão efetiva de institucionalização de uma política nacional de leitura, foi baseada em pesquisa, financiada pela Finep, entre 1988/1989. Feita uma revisão das teorias da leitura da hermenêutica à produção de sentidos, passando pelas memórias de escritores, obviamente leitores, durante cinco, anos em cerca de 600 municipalidades brasileiras, implementou-se uma ação conjunta e articulada entre a sociedade civil e o Estado para a formação de um país de leitores, como sonhara Lobato, nos anos de 1920 e Mario de Andrade nos anos de 1930. Mas acabou abortado por

picuinhas correntes, tanto em política, quanto em nossos ambientes acadêmicos.

O intento era promover-se uma estratégia de longa duração para a formação de leitores, nos espaços sociais como um todo, para que a escola e a biblioteca não ficassem isoladas nesta tarefa inglória, mas indispensável, de apresentar a prática da leitura como condição de cidadania e não apanágio de intelectuais. Na proposta inicial, havia uma hipótese teórico-metodológica, publicada ao fim da experiência de cinco anos, na obra pessoal e coletiva *Pensar a Leitura* (2002), que estava aberta a correções de rumo, contribuições de diferentes pesquisadores integrantes do projeto, e observação atenta dos processos em curso, nos diferentes espaços, ambiências e públicos, com que interagíamos, enquanto os procedimentos de ordem estratégica eram implementados. Embora o programa tivesse uma concepção muito ampla do que fosse leitura,

aplicável a textualidades e diferentes linguagens, decidiu-se começar pelo recurso à literatura, apesar de que pudesse parecer um risco, frente a uma sociedade que já tinha feito um forte retorno à imagem.

O primeiro obstáculo a ser vencido era o estranhamento da linguagem da literatura, superável somente pelo exercício da escuta, da leitura em voz alta, com o ritmo e a cadência devidos, resgatando o que se perdeu da passagem da oralidade à escrita: eis o trabalho da pontuação, para resgatar pausas, ênfases, gestos (YUNES, 2006). A retomada da oralidade, longe de atraso, revelou-se uma experiência encantatória, condição próxima a de contar/ouvir histórias, apesar do vocabulário e da construção sintática sofisticados para o padrão comum da linguagem ordinária, porém extraordinária para a criação de imagens surpreendentes, inusitadas, muitas vezes perdidas no esforço de decifrar os signos. Não carecia serem narrativas mágicas; podia-se ler tanto Marina Colasanti como Rachel de Queiroz, Rubem Braga como Luís Fernando Veríssimo.

Passando à admiração e ao desejo dos ouvintes, a linguagem literária abria-se a outros desafios. Aspiração ao entendimento, busca de sentido, iniciação ao simbólico, construção do imaginário, percepção do contexto e anseio por dizer alguma coisa, mesmo no temor de “falar bobagens”. O passo seguinte foi perguntar-se “o que faço com isto”, ou seja, o velho temor da (in) compreensão textual: *o que o texto me pergunta e o que devo responder?* Ao contrário, não lhes ocorria procurar: *o que eu tenho a perguntar ao texto e o que o texto pode me responder?*

A questão então, que aí se coloca é: *por que não sei fazer perguntas ao texto?* Descobre-se, de forma perturbadora, que não sabendo quem somos, que experiências tivemos, que acervos de vida portamos ou qual nosso repertório de histórias, dificilmente haverá diálogo com o texto. Para a troca com o que ele me traz, supõe-se

o que eu tenho para trocar com ele, pois a interpretação não está no texto, como um enigma, mas na interação que estabeleço com ele, seu contexto original ou atual, minhas circunstâncias de ontem e de hoje.

Desta descoberta surge a demanda pela reconstituição da memória de si, que nunca é a memória de fato em si, do acontecido, mas do sentido experienciado pela razão e pelos afetos, cujas sensações e imagens recobram vida com outra cara, outro figurino, na lembrança; e nunca é a memória solitária do *eu*, mas do *nós*, das relações e seus ecos, como no texto muitas vezes acontece e faz acordar outras vozes. Polifonias que ameaçam a objetividade e as certezas em que nos seguramos.

Como a linguagem adquirida, com sua gramática invisível, não nos diz muito sobre as sequências pobres e automatizadas que empregamos, perdemos de vista a força criadora da palavra, com recônditas ressonâncias e poder de dar forma ao mundo, em princípio, ao mundo de cada um. Logo, ao mundo grande. Lembro que o tamanho do mundo tem a dimensão de nossa linguagem. (WITTGENSTEIN, 1999). Assim, quando se começa a ter memória e expressões capazes de dar materialidade sonora e semântica às palavras e textos, passamos a reconhecer-nos neles e a atribuir-lhes alguma significância, que dorme nas entrelinhas, e outras que cabem nos vazios do dizer, sem que se alcance a completude no dito. Entre a realidade que desenhamos e o real inacessível – a verdade que obcecadamente queremos –, um abismo e a intolerância com o enigma, a insuportável borda do mistério. A língua os explora, as línguas, sobretudo a das artes, no seu limite, nas fronteiras do silêncio: daí a poesia, a mística, a metáfora.

Começa daí a jornada sem fim do leitor, em busca desta inteireza que lhe confortaria o ânimo, de entender a si e ao mundo. Fora isto, o que resta é a brutalidade dos gestos, das armas, da violência.

Freud (1972) aponta que a falta da linguagem verbal na criança é compensada pelo choro, pelos gritos e pontapés. Mas também reconhece que a linguagem sem fôlego do poeta só encontra paralelo na linguagem *desajustada* da criança, que escapa à prisão da língua. Em ambas as situações, essas linguagens correspondem à demanda de uma experiência cujos canais de comunicação perscrutam saídas nada triviais. Se não entendemos o jogo da linguagem, o sistema em que o mundo, a realidade está forjada – ou, de outro modo, as ideologias que envolvem os indivíduos – o sentimento de exclusão pode gerar muita reação e violência. Ou entendê-lo sem ter argumentos humanos, isto é, discursivos, a muita incompreensão e impotência podem escoar de volta à barbárie.

Por isto a educação tem seu papel relevante, menos por nos ajustar ao mal-estar na cultura, mais por alargar os horizontes potenciais desta mesa cultura, desde que feita com ética, ou seja, em consideração à existência do outro. Assim, compreensão e aprendizado participam do movimento que aproxima o já sabido, do novo e desconhecido. Há, portanto, que se partir do que os homens sabem, para caminhar com eles ao que não sabem, ainda (ARENDR, 1979). A teoria do mundo na mente combina o conhecimento prévio com a memória de longo prazo, que precisa ser atualizada a cada nova interpelação, seja pelo imaginário que a expande, seja pela concepção que a surpreende.

Esta operação é complexa, dispõe de muitas dobras. A leitura é maior que o código escrito e a decifração de seus caracteres. A palavra, em seu contexto, ressoa sujeita a variáveis diversas, psicológicas, linguísticas, sociais, que atravessam o espaço entre o autor e seu mundo de significação para se apresentar ao leitor. Este precisa mobilizar seu repertório de vida e seu próprio contexto para dialogar e expandir os sentidos possíveis. É nesta prática que

pouco a pouco se desenvolve o conhecimento, visto agora não apenas como a apropriação da informação, mas como construção do si-mesmo, seu corpo, sua história, suas escolhas, viabilizando a transformação do lido e do lido, em leitor e eleitor das significâncias plausíveis, segundo a ordem da leitura. Esta concepção estabelece com alguma propriedade o processo de desenvolvimento da (inter)subjetividade (uma construção que nasce do experienciado e se projeta na relação com outros), capaz de esperar contra a subjetivação, (submissão a sistemas de massificação) (GUATTARI; ROLNIK, 1996) e a admissão das comunidades interpretativas em que este sujeito se insere, na proximidade física e na distância pelas novas tecnologias de comunicação, a condição intersubjetiva que institui, ainda que na busca de uma singularidade, uma assinatura pessoal.

É neste sentido que a leitura crítica – de discernimento das coisas e das palavras, dos sentidos e seus efeitos – pode se constituir em instrumento de realocação do sujeito no mundo. Ao se deparar nesta situação, o impulso irresistível é o de contar, de elaborar outro texto que dê conta da “realidade” agora vivida por ele. Passa de ouvinte a falante, com voz própria e palavra que o represente. De leitor de outros, passa a autor de si. Em anexo, estão os livros que os presos elegeram como seus, nestes últimos anos.

* * *

O Proler atuou em muitos espaços, das escolas e bibliotecas aos shoppings e meios de transporte, das comunidades excluídas aos hospitais e asilos. Um dos mais impactantes trabalhos de formação dos leitores – ao qual quero me reportar aqui – está no relato dos mediadores que foram vivê-lo em prisões, entre criminosos recusados no convívio social. Ali, onde a educação é rarefeita, o descaso rotineiro, a brutalidade, a única linguagem, ins-

talar a prática leitora, como saneamento da dessubjetivação (DELEUZE, 2000) e recomposição da gênese da subjetividade, parecia quase impossível, para além dos riscos que implicam os jogos de poder atrás das grades. No entanto, atrás da oferta de narrativas ficcionais, muitas realistas, e de poesias, desvelaram-se possibilidades inestimáveis na percepção do eu e dos outros. Em Vitória da Conquista, em São Paulo, em Porto Alegre, para citar apenas três ocorrências duradouras, publicaram-se relatos e depois as obras de detentos que imprimiram novo rumo a suas vidas a partir da leitura. Aqui chego ao tema deste congresso: (auto)biografias.

Mesmo os de mera alfabetização, encontraram em disponíveis escrevinhadores à *la Central do Brasil*, o suporte para relatar suas histórias de vida, suas (auto)biografias de penitentes e resistentes pelas quais, se não alcançaram remissão de pena – hoje, um capítulo bastante discutível do Judiciário para propor compensação do delito – oferecem um testemunho inequívoco do papel que a leitura pode desempenhar em suas vidas. Dos livros lidos aos livros produzidos, uma revolução na compreensão do mundo e uma disposição de autocrítica, de crítica e de responsabilidade pessoal.

O papel da (auto)biografia aqui, não se propõe a uma avaliação do gênero recentemente admitido no universo das altas letras, mistura de fato e versão, de verdade e ficção, de imaginário e confissão. A leitura das obras (auto)biográficas de diversos presos anônimos demonstra cabalmente como a prática da leitura, numa perspectiva de formação interdisciplinar, longe de fórmulas e conceituações, assim como de explicitações teóricas e didatismos, foram capazes de induzir à construção do si-mesmo, através de um relato em que o tom confessional prevalece, mas sem pieguices e edulcorações de penitentes. Recordações, afe-

tividades, sofrimentos afloram com a capacidade de gestar, um nome novo (mas velho, o nome de batismo, frente às alcunhas que ganham no crime), um sujeito cujo discurso é um desenho de si que ao próprio surpreende na imagem que cresce diante da travessia feita: *mas este sou eu?*

Do meio da bandidagem anônima, da massa de desajustados sociais, dos excluídos do direito, emergem personagens vívidos, com aspirações insuspeitadas, com reconsideração daqueles “outros”, que tentaram ajudar e dos que os afundaram na lama da violência crua. Os textos, nos cadernos em que a caligrafia, tibia e vacilante, avança, vão ganhando força, à medida em que leem e releem para o grupo e para os mediadores – porque há de se tê-los – suas histórias. Naquele interstício, há como uma introspeção, não para se decifrar – *caminante no hay camino, se hace el camino al andar*, nos diz o poeta espanhol Antonio Machado – mas para se apresentar, de viva voz, longe das armas, como sujeito de direito. Entre a heterobiografia e a autobiografia, a biografização institui-se como processo de identificação junto à coletividade tanto quanto à construção de uma identidade de si. A mediação narrativa tem, pois, um caráter interpretativo, mas também formativo e educativo. Os relatos de Marcinho VP e de Nem (BARCELOS, 2012; GLENNY, 2016) foram interpostos por entrevistadores e o que ouvimos e lemos é uma composição entre o dito e o não-dito, o *entrevisto* nos encontros gravados, mas ainda inacessíveis ao público. Talvez, como propõe Benjamin (2013), sejamos como os anjos da história que avançam de costas e só podem ver as ruínas do que já passou.

Por outro lado, as biografias sem preocupações de ordem narrativa, de ajuste acadêmico-literário, vão desembocando da nebulosa de ocorrências e memórias, das conversas com

outros presos e de encontros improváveis, em histórias pessoais que bordejam uma nova identidade, reconstruída sobre as ruínas da primeira, alienada, como passaporte para uma aceitação social, com suas mazelas admitidas, mas seu desejo de ser outro.

Outro? Quem seria este outro? No ambiente inóspito e insalubre das prisões – em todos os sentidos – como é difícil ver no outro, amargurado e revoltado, desde sempre, a imagem que lhe permita fazer o percurso do reconhecimento (RICOEUR, 2014). Considerar o outro como alguém sobre quem projeto e com quem comparo minhas próprias penas e misérias, demanda um duplo esforço, já que a distância não permite reconhecê-lo, para reconhecê-lo novo, e o contraponto raras vezes escapa do especular. Aí não haveria o salto para a res-subjetivação (AGAMBEN, 2002), que permitisse falar de um egresso com espaço e acolhimento na vida social. Cabe reinventar-se, de modo convincente, para o outro, mas para si, antes de nada. O espelho efetivo está no papel, o seu, finalmente, re-trato. Ali, paradoxalmente mais vivo – como indica Martha Nussbaum, em seu *Justiça poética* (1997) – no romance, nas novelas, nas crônicas e contos, pelo filtro da ficção melhor se vê o homem e sua ambiguidade inelutável. Não o sujeito apenas, mas a humanidade. A interação com as personagens faz de nós outras personagens de uma história, a que escrevemos no dia a dia, agora entendida como mais “real”, surreal, porque escrita para dar-se a conhecer, a reconhecer-se. O poeta pernambucano, o proeminente lírico Bandeira, diz na abertura de sua poesia reunida: “*Estrela da vida inteira/ da vida que poderia ter sido e que não foi/ poesia, minha vida verdadeira*” (BANDEIRA, 2007).

Entre os anônimos que imergiram para os seus, alguns emergiram para a mídia, sobreviventes. Luiz Mendes descobre a biblioteca no presídio de segurança máxima, pelas mãos

de um professor de teoria literária e através da leitura de Proust, Dostoievski, Shakespeare, acaba nas mãos de Antonio Abujamra, para uma entrevista-depoimento, disponível no youtube. Sua autobiografia, *Memórias de um sobrevivente* (MENDES, 2001), acaba por dar-lhe uma personalidade, transformá-lo em pessoa, e permitir uma reentrada, como *il faut*, na vida social.

Depois de uma condenação de trinta anos, entre assassinatos e assaltos, a (auto)biografia mais se parece a uma alterbiografia, com recursos de relato ficcional. Contudo, as imagens, entrevistas, reportagens e palestras com que ganha, hoje, a vida, garantem que do percurso de leitor da obra romanesca passou a escritor de sua própria vida, “inventando” um nome e uma história que, longe de querer ser exemplar, como nas biografias lapidariamente ficcionais do século XIX, que compõem a descoberta do si, não como *idem*, mas como *ipse*, segundo a percepção diversa da identidade: uma que se confere na carteira com foto e na exigência burocrática, o eu no tempo do enunciado; outra que distingue o vivido do relatado, pois sabe que há biografias reconstruídas – o eu no tempo da enunciação – mas não mentirosas e que dão a ver sujeitos antes inexistentes (RICOEUR, 2014).

A diferenciação está posta na consideração de uma realidade e de uma verdade que se alteram no tempo, com os movimentos de se ver, ler, reler, ao abrir-se ao outro e narrar-se. Se o sujeito constitui-se na linguagem e em uma práxis social (BAKHTIN, 1994), o resultado de um programa de leitura em casas de reclusão não pode aspirar ao domínio da teoria literária como faz o projeto curitibano de remissão da pena, com provas semelhantes às de vestibular ou de cursinhos. Narrando-se, ocorre um movimento de projetar-se como um outro, descobrindo-se, ao olhar de outrem, com quem participa de uma coletividade. Como al-

terbiografia ou autoficção, independente dos conceitos operacionais da literatura, a escrita de si, no contato com a literatura e no diálogo

da mediação, funciona como construção de uma subjetividade em processo, que não se esgota no texto publicável.

Referências

AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ARENDT, H. **Entre o passado e futuro: seis estudos sobre pensamento político**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BAKHTIN, M. **The bakhtin reader**. London: Pam Morris, 1994.

BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BARCELOS, C. **Abusado: dono do morro D. Marta**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

Central do Brasil, de Walter Salles, 1998.

BENJAMIN, W. **O anjo da História**. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. DELEUZE, G. **Mil platôs**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FREUD, S. **Psicopatologia da vida cotidiana**. Madrid: Alianza, 1972.

GLENNY, M. **O dono do morro: um homem e a batalha pelo Rio**. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Cartografias do desejo**. Pe-

trópolis, RJ: Vozes, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MENDES, Luiz Alberto. **Memórias de um sobrevivente**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

NUSSBAUM, M. C. **Cultivating Humanity: a classical defense of reform in liberal education**. London: Harvard University Press, 1997.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. Tradução de Nicolas Nyimi Campanario. São Paulo: Loyola, 2007.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

YUNES, E. **Pensar a palavra: complexidades**. Rio de Janeiro: Editora PUCRJ; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, E. Oralidade, escrita e pensamento. In: AVZARADEL, J. R. **Sobre a linguagem e o pensar**. Rio de Janeiro: Casa do Psicólogo, 2006. p. 131-146.

Recebido em: 28.07.2016

Aprovado em: 30.10.2016

Anexo:

Os best-sellers das prisões

1. A menina que roubava livros, Markus Zusak
2. O menino do pijama listrado, John Boyne
3. O caçador de pipas, Khaled Hosseini
4. Nunca desista dos seus sonhos, Augusto Cury
5. Apanhador no campo de centeio, J. D. Salinger
6. O futuro da humanidade, Augusto Cury
7. A cabana, William P. Young
8. O vendedor de sonhos, Augusto Cury
9. Os espiões, Luis Fernando Verissimo
10. O pequeno príncipe, Antoine de Saint-Exupéry

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional. Dados divulgados em julho de 2012 referentes às penitenciárias federais.

Eliana Yunes é doutora em Linguística, pela Universidade de Málaga, e em Literatura pela PUC-Rio (1986). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-Doutorada em Leitura, pela Universidade de Colônia. Atualmente, é professora associada da PUC-Rio, e professora visitante em diversas universidades brasileiras e do exterior. Criou, para a Biblioteca Nacional, o Programa Nacional de Leitura (Proler), é assessora do Cerlalc/Unesco, e assumiu a direção da Cátedra Unesco de Leitura no Brasil, entre 2006 e 2013, quando passou ao Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio (iiLer), cujo o setor de pesquisas e publicações coordena hoje, assim como preside seu Conselho de Desenvolvimento. e-mail: eliana.yunes@gmail.com.

Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio – R. Marques de São Vicente, 225 - CEP: 22453-900/Gávea-RJ
Rio de Janeiro, RJ Brasil

ENTREVISTA



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



“CORES E FLORES PARA TITA”: DIÁLOGOS SOBRE TRANSGENERIDADE, TRANSFOBIA E TRANS-ATIVISMO¹

■ ANDRÉA MAGNONI² POR ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA³

Andréa Magnoni (AM)

Eu sou foto-ativista e uso o trabalho fotográfico sob um olhar antropológico, de forma a dar voz e visibilidade às diversidades sexuais, de gênero, afro-religiosas, sociais e étnicas. Desenvolvo projetos de fotografia afrodiaspórica, enfatizando a importância da representatividade da poluição negra e a beleza da ancestralidade dos ritos afro-brasileiros, e também junto aos movimentos LGBT e feministas.

Elizeu Clementino de Souza (EC)

Conheci Andréa Magnoni, após ter visto a Exposição “Cores e Flores para Tita”, em Salvador, e, em seguida, a convidamos para participar do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA), realizado na Universidade Federal de Cuiabá (UFMT), apresentando a exposição e trazendo, para o espaço do Congresso, outras formas de discussão biográfica sobre transgeneridade e trans-ativismo, através

da exposição, das fotografias e dos excertos autoetnográficos, que acompanham as fotos. Durante o Congresso, a exposição possibilitou, em articulação com pesquisadores que têm se dedicado ao tema trans, transfobia e homofobia no cotidiano escolar, outras perspectivas de trabalho e de aprofundamento da temática, no campo dos estudos (auto)biográficos. Andréa, como surgiu a ideia do Projeto Cores e Flores para Tita?

AM – “Cores e Flores para Tita” surge em 2014, após eu descobrir que meu tio foi um homem trans, morto aos 15 anos, no Paraná. A morte trágica, por envenenamento, após toda a negação de sua masculinidade e do estupro corretivo, fizeram-me perceber a urgência de se falar sobre o tema, já que, passados mais de 40 anos, pessoas trans e travestis da atualidade ainda correm os mesmos riscos que ele, na década de 1970.

-
- 1 Entrevista realizada em 20 de julho 2016, como ação da exposição “Cores e Flores para Tita”, durante o VII CIPA, na UFMT.
 - 2 É instrutora de fotografia e atua no segmento de cobertura de eventos artísticos, já tendo fotografado para a maior parte dos grandes diretores e companhias de Salvador, tais como: A Outra Cia de Teatro, NATA, Teatro da Queda e Bando de Teatro Olodum. Pelo segundo ano consecutivo, é convidada para expor no Uruguai e prepara uma mostra na Itália, expondo seus trabalhos realizados em terreiros de Candomblé. e-mail: andreamagnonifostos@gmail.com.
 - 3 Doutor em Educação pela FAGED/UFBA. Professor titular do PPGEduc/UNEB. Tesoureiro da BIOgraph (Gestão 2014-2016). e-mail: esclementino@uol.com.br.



-aos CUIDADOS DE RENATO

Renato nasceu com vagina. A sociedade, com a sua predileção por classificações absolutas e incontestáveis, determinou: mulher! Não precisa de imaginação muito apurada para saber como foi sua criação: vestidos, babados, lacinhos, fecha as pernas, ajude sua mãe a lavar os pratos, ele pode porque é homem, menina não fala assim, menina não brinca assim, menina não é assim. Isso tudo já é uma bola de neve de violência para quem é menina – então imagina para quem não é!

O mundo com sua obsessão por categorizações, por sua negação a qualquer item que desvie da norma, por sua necessidade patológica de exercer controle, determinou que Renato: 1) era uma mulher; 2) era uma lésbica.

Obviamente convivendo com diversas formas de constrangimento ao longo da vida, um dia - se suicidou. No velório, um homem diz: "neste caixão estão indo duas pessoas".

- Mas Renato não se relacionava com homens...

Renato (porque assim escolheu ser chamado) sofreu um estupro corretivo. Não, não, não se choque tanto, não torça a cabeça em sinal de horror. O estupro é um dos mais poderosos, e mais utilizados, instrumentos de tortura da face da Terra. Vai ver você até já fez piada disso. Vai ver você até já fez isso. Depois do estupro Renato passou 40 dias sem falar. Que tamanho de trauma, tão devastador, engessa a voz, que vira pedra bruta, presa dentro da garganta de uma pessoa?!

Estupraram Renato porque achavam que ele era lésbica?! Foi uma forma de puni-lo, "corrigi-lo", mostra-lo o seu lugar? Quantos limites um ser humano pode extrapolar para exercer poder e controle? Quão desrespeitosos nós conseguimos ser?

Renato tinha deixado uma carta, pedia para o enterrarem com roupa masculina. Mas enfiaram um vestido branco no corpo já tão vilipendiado dele. Mas vocês querem saber onde está o mistério da força que uma alma possui quando precisa se afirmar? Vinte anos depois, quando foram exumar o cadáver, o vestido branco tinha virado pó, e a roupa masculina do rapaz, deixada desprezada ao lado do corpo dele, estava intacta e gritando:

AQUI FOI ENTERRADO UM HOMEM! (Ele só tinha 15 anos em 1973)

Lisa Vietra (Atriz e escritora) 28/08/2015

CORES. FLORES para Tita

Foto 1 – Renato Magnoni. Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.



Imagem 1 – RG de Renato Magnoni. Acervo da Família. Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.

EC – O projeto foi financiado pela Fundação Gregório de Matos da Prefeitura Municipal de Salvador, no âmbito do Edital “Arte em Toda Parte”, ano III. Qual sua percepção sobre o edital e as contribuições para a discussão de um tema tão singular e importante, no contexto atual que vivemos no país?

AM – O Edital “Arte em Toda Parte” faz toda a diferença para a cultura do nosso município! Tem muita coisa legal acontecendo, por causa dessa ação, e aproveito para parabenizar a Fundação Gregório de Mattos, na pessoa de Fernando Guerreiro, que tanto faz pela cultura local; isso mostra o quanto são necessárias essas ações e investimentos, pois “Cores e Flores para Tita” só se tornou real após ser contemplado; otimizamos ao máximo os recursos financeiros investidos, mas o resultado valeu a pena, em todos os sentidos, tanto do ponto de vista artístico quanto social e informativo.

EC – O projeto questionou a naturalização das performances binárias, cis e heteronormativas de gênero, com ênfase na utilização de fotografias, como dispositivo de empoderamento de pessoas trans e travestis, que não se encaixam nesses padrões. De que forma o argumento do projeto impacta a realidade atual?

AM – Primeiro, de forma bastante abreviada, quero esclarecer a compreensão sobre os conceitos de cis ou cisgênero, referindo-se a pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado, no nascimento, por observação da genitália. Exemplo: homens com pênis e mulheres com vagina. O questionamento dos padrões normativos vigentes e o empoderamento trans foram o grande mote do projeto, já que tais padrões são utilizados pela sociedade para balizar o que é ou não “normal”; acredito que, ao contribuir para incitar tais questionamentos, já criamos uma zona de flexibilidade e naturalização de novas possibilidades de performance e vivências de gênero,

aspirando a diminuição do vilipêndio sobre os que não se encaixam em tais padrões. Pessoas que acham que só existem mulheres com vagina e homens com pênis, mulheres delicadas e homens brutos, aliás, que acham que só existem homens e mulheres, precisam ter acesso a informações sobre a diversidade de gênero e atualizar sua compreensão sobre as vivências não normativas, pois acredito realmente que a informação é a melhor forma de sensibilização.

EC – Qual o perfil dos fotografados e quais produtos foram gerados a partir do argumento inicial?

AM – O projeto se dividiu em três etapas, em cada uma delas foram abordadas diversas formas de ser homem, de ser mulher e também de pessoas que não estão nesses extremos binários. Foram fotografados homens trans e homens cis, para a etapa de masculinidades; travestis, mulheres trans e cis, para a fase de feminilidades, e pessoas não-binárias e andróginas, para a etapa de não-binaridade. São pessoas de várias orientações sexuais, diversas expressões de gênero, cor de pele, religião e classe social, mostrando essa rica e bela diversidade. O projeto gerou uma exposição de grande porte, com mais de 130 imagens, uma oficina de fotografia exclusiva para pessoas trans e travestis, uma exposição coletiva, como resultado dessa oficina, um ciclo com 12 palestras e miniexposição itinerante, por escolas e espaços variados, um documentário de longa-metragem, quatro bolsas para estagiários trans e um coletivo chamado “De Trans Pra Frente”, com eventos mensais, de maio de 2016 a 29 de janeiro de 2017, culminando no *Dia da Visibilidade Trans*, que é celebrado nessa data.

EC – Quais retornos positivos você percebeu sobre a oficina de fotografia “Transformando o Olhar”, destinada para pessoas trans? Como surge a ideia de falar sobre a solidão?

AM – O fato da oficina ter sido exclusiva gerou um espaço seguro que favoreceu muito a troca e o aprendizado, e, o mais importante, foi ver essas pessoas se sentindo valorizadas e admiradas, por seus feitos, além de muní-las com uma ferramenta que as fará independentes, na captação de suas próprias fotobiografias, a partir de suas próprias vivências e olhares. O tema solidão surge dos alunos e alunas, conscientes que essa é uma realidade que os permeia, em maior ou menor grau, afetando significativamente seu emocional e autoestima.

EC – Como foram produzidas as fotografias e as narrativas autoetnográficas, no contexto da oficina? Ao utilizar a fotografia como fonte de informações e de denúncia sobre o

tema, gerando arte, debate e visibilidade, através das imagens-voz das pessoas trans e travestis, como percebe as relações entre fotobiografias e práticas de resistência?

AM – As imagens para a exposição foram feitas na “Casa d’A Outra”, espaço que nos apoiou durante a oficina, eu os acompanhei, auxiliando-os tanto na produção quanto na captação e edição, a curadoria foi conjunta e foram escolhidas três imagens de cada autor e autora. Decidimos convidar uma das alunas, uma jovem travesti de 25 anos, para ser a modelo, inclusive as dela mesmo, as fotos de Irlanmica Tripoli foram autorretratos e ela trouxe à tona a solidão do abandono e da rejeição; posou com um vestido de noiva e as imagens ficaram muito impactantes.



Foto 2 – Autorretrato de Irlanmica Tripoli. Acervo da Exposição “Solidões Trans e Travesti”, 2016.

“Contentamento e orgulho por conseguir criar uma autorrepresentatividade, pois, na grande maioria das vezes somos, ‘retratades’ por pessoas que não comungam das nossas vivências, o que motiva constantes representações chulas de arquétipos estereotipados da nossa identidade e experiência”. (Irlanmica Tripoli)

Além dela, contamos ainda com obras de Viviane Vergueiro, Diego Nascimento, Tito Carvalhal, Edymartins Reis e Roberto Enriques.

Pude perceber, no semblante e nos relatos, durante a produção das fotos, como também no depoimento para os fragmentos autobiográficos da exposição, que o tema mexia com eles, de forma profunda e dolorosa, mas que também os movia para lutar por respeito e reconhecimento de seu gênero verdadeiro, favorecendo o apoio mútuo e fortalecendo a luta individual e conjunta.



Foto 3 – Irlanmica Tripoli. Acervo da Exposição “Solidões Trans e Travesti”, 2016.

Fotografia: Tito Carvalhal.

“Tem várias formas de se matar alguém, talvez, a mais cruel, é invisibilizando. Não cabemos mais na família biológica, não somos dignos de relações afetivas, somos expulsos da escola, do

mercado de trabalho, violentados nos serviços de saúde e seguimos na cadência sofrida de nos parir diariamente, de construir novas formas de ser e de amar”. (Tito Carvalhal)

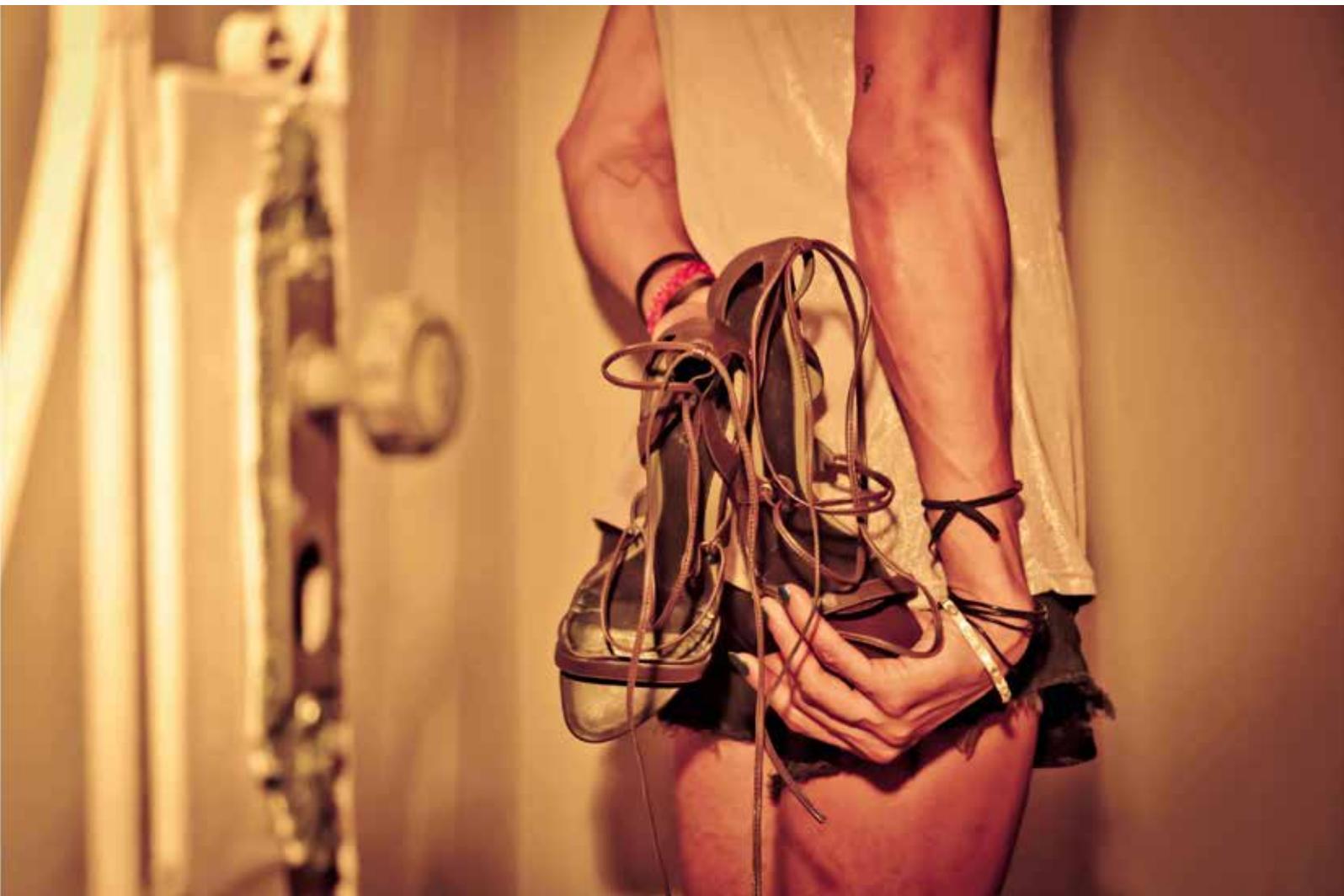


Foto 4 – Irlanmica Tripoli. Acervo da Exposição “Solidões Trans e Travesti”, 2016.
Fotografia: Viviane Vergueiro.

“Procurei, em minhas fotografias, trazer um pouco do que notei em minhas vivências, profundamente relacionadas à inconformidade de minha identidade de gênero, à cisnormatividade; esta solidão esteve composta por segredos e silên-

cios, mesmo durante a dita ‘transição de gênero’, o que produziu processos particulares de autoconhecimento. Procurei expressar um pouco destes elementos que me atravessam usando a linguagem fotográfica”. (Viviane Vergueiro)



Foto 5 – Viviane Vergueiro. Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.
Fotografia: Andréa Magnoni.

Viviane Vergueiro

Identifico-me como mulher trans e travesti, tenho 31 anos. Recentemente terminei um programa de mestrado em Cultura e Sociedade, trabalhando autoetnograficamente sobre questões trans, e sou pesquisadora, economista e acabo de ser admitida como professora na Universidade Federal da Bahia, sendo a primeira mulher trans a ocupar esse cargo nessa instituição. Sou totalmente envolvida com os ativismos transfeministas. Considero-me uma anarquista que tenta estabelecer diálogos e enfrentamentos para reformas contextualmente necessárias e para as rupturas urgentes. Gosto de me pensar em aprendizados e desconstruções junto a diversas lutas por autodeterminação, abaixo e às esquerdas, dentro e fora de instituições. Mas, como possivelmente muitas pessoas se sintam, sem saber se estamos sendo efetivas nestes processos. A possibilidade de resistir em um mundo que odeia as diversidades e de construir profundos laços afetivos a partir destas lutas compartilhadas são coisas que me apaixonam na brevidade e impermanência desta vida.

Imagem 2 – Fragmento (auto)biográfico de Viviane Vergueiro.
Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.



Foto 6 – Víctor Summers. Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.
Fotografia: Andréa Magnoni.



Imagem 3 – Fragmento (auto)biográfico de Victor Summers.
Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.

EC – Quais registros você tem sobre os impactos da oficina e da exposição? Como foi a recepção/reação e/ou participação do público, em geral, na exposição?

AM – O retorno deles e delas foi emocionante! A vernissage da exposição “Solidões Trans e Travesti” aconteceu no dia 1º de março, no Teatro Gamboa Nova, fizemos uma cerimônia de apresentação dos autores e autoras, e a entrega dos certificados de conclusão da oficina. Esse foi um momento de muita emoção, seguido de

depoimentos sobre a vivência, com a oficina e a construção das imagens. Todos estavam visivelmente felizes, pelo tratamento diferenciado (que deveria ser o normal) que oferecemos, orgulhosos pelo resultado conseguido e os elogios, por parte de conhecidos e desconhecidos, que se surpreenderam com a qualidade artística e imagética das peças, sendo tocados pelos fragmentos autobiográficos. Essa foi a primeira exposição exclusivamente composta por autores(as) e modelos trans e travestis.



Foto 7 – Keila Simpson. Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.
Fotografia: Andréa Magnoni.



Imagem 4 – Fragmento (auto)biográfico de Keila Simpson.
Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.



Foto 8 – Diego Nascimento. Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.
Fotografia: Andréa Magnoni.

Diego Nascimento

Sou um homem trans, pansexual, tenho 16 anos. Estudante do IFBA (Instituto Federal da Bahia) e militante do IBRAT (Instituto Brasileito de Transmasculinidade), luto pelas coisas em que acredito, e entre elas está uma sociedade que respeite a diversidade sexual e de gênero, que compreenda a existência de diversos corpos e identidades e respeite cada um deles, uma sociedade sem amarras ou grades que nos prendam e delimitem quem nós podemos ser. Acredito que essa sociedade utópica pode ser construída através da informação, da educação e da luta diária. Dentre tudo que me apaixona, a coragem que as pessoas que estão fora da normatividade tem de enfrentar diariamente as violências a que o cis-tema nos submete é uma das coisas que mais me encanta, e mais que isso, é o que me dá forças para continuar na luta em busca da sociedade que eu acredito ser justa, ideal e possível. É possível!

Imagem 5 – Fragmento (auto)biográfico de Diego Nascimento.
Acervo da Exposição “Cores e Flores para Tita”, 2016.

EC – Em relação à Exposição “Cores e Flores para Tita”, como você avalia a recepção e as implicações da mesma, em relação à atualidade do tema, no contexto brasileiro e baiano?

AM – Em relação ao público e aos funcionários da Fundação e do Teatro Gregório de Mattos, a recepção da exposição foi a melhor possível! Mesmo dentre pessoas que chegavam à Galeria da Cidade, sem saber o tema e acabavam se encantando com as imagens, as instalações e a companhia dos monitores, Diego Nascimento e Tito Carvalhal, ambos homens trans. Já entre a mídia soteropolitana, a recepção não foi a esperada, mesmo com uma assessoria de imprensa bastante influente, consegui espaço apenas em um programa da Rádio Educadora FM, em sites e blogs especializados no público LGBT; mesmo com o grande porte da exposição, programas de TV locais e jornais impressos se negaram a dar visibilidade ao tema, deixando nítida a precariedade de conhecimento sobre transgeneridade.

EC – O projeto que culminou na exposição “Cores e Flores para Tita”, denuncia a incidência de suicídio, homofobia, transfobia, assassinatos e outras formas de marginalização, mas, também, de práticas de resistência e empoderamento vividos cotidianamente pelas pessoas trans e travestis. Como você avalia a importância da temática e o alcance do projeto com a exposição?

AM – A ideia sempre foi usar a fotografia como mobilizadora da discussão sobre o tema. Desde o princípio, eu tinha consciência de que não queria apenas usar a imagem deles e delas, e sim fazer da exposição um ponto de encontro, informação, troca e conscientização sobre essas existências tão vilipendiadas. Então, fico muito feliz em ver não só a exposição, mas o projeto, em sua totalidade, conseguindo alcançar esse objetivo artisticamente didático,

tocando as pessoas de maneira tão singular, instigando questionamentos, reflexões e autorreflexões e mudança de postura e pensamento.

EC – A realização da exposição “Cores e Flores para Tita” no VII CIPA configurou-se como um momento singular e de articulação da temática trans e cis, no contexto da pesquisa (auto)biográfica. Qual sua compreensão da realização da exposição no Congresso e da discussão da temática, na vertente dos estudos (auto)biográficos?

AM – Participar do VII CIPA foi uma experiência muito significativa em minha carreira, tanto pela grandiosidade do evento, quanto por ver meu trabalho tocando pessoas de várias partes do nosso país e mesmo do exterior, e algo muito marcante é que pude observar, na prática, que, independente do grau de formação e informação do interlocutor, o tema ainda é muito desconhecido, incompreendido e estereotipado, e justamente por esse último adjetivo: *estereotipado*, entendo que é de suma importância todo movimento (auto)biográfico e autoetnográfico dessa população, trazendo narrativas e explicações muito pessoais, a partir de vivências e recortes específicos, e não mais sob o filtro da distante percepção cis-normativa, por mais sensível que seja. Essa autonomia sobre a própria voz e a conceituação teórica, a produção acadêmica, literária, audiovisual, fotográfica etc., a meu ver, são o começo de um novo devir transgênero.

EC – Vivemos hoje muitas marcas sociais e LGBTfóbicas, no contexto brasileiro. Você destacaria algumas ações que pudessem ser realizadas nas escolas para o combate e o enfrentamento da temática?

AM – Nossa experiência com as palestras e as miniexposições nas escolas foram muito significativas, principalmente porque o pales-

trante era um rapaz trans, de apenas 16 anos, o que os fazia ouvir interessada e respeitosa-mente, pois as informações chegavam de maneira horizontalizada e repletas de um ritmo, vocabulário e discurso (auto)biográfico que fazia com que ele conseguisse tocar profundamente aqueles jovens. Então, ao contrário do que acredita o famigerado “Escola Sem Partido”, criar campanhas sobre o tema, atenção e punição aos casos de *bullying* e naturalização das diversidades, são formas de mudar a estrutura primordial do “cis-tema” LGBTfóbico, racista, sexista e elitista vigente.

EC – Ao homenagear seu tio Renato Tita, na exposição, como você articula esta ação com suas relações biográficas e familiares?

AM – Digamos que biograficamente fiquei mais rica (risos), mas familiarmente venho encontrando resistência de algumas pessoas, que estão resvalando em seus próprios preconceitos e transfobias. É como se meu tio estivesse “saindo do armário”, 43 anos após a sua morte! E isso pode ser muito indigesto para algumas tias e tios (irmãs e irmãos dele), incluindo aí o meu pai. Um dos maiores algozes do bem-estar dessa população trans é justamente o conceito cristão e colonizador de que são aberrações, e minha família paterna é, em sua grande maioria, neopentecostal, o que dificulta ainda mais a compreensão da real vivência do meu tio.

EC – Outra ação do seu projeto resultou num filme documentário. Poderia falar sobre essa experiência? O que espera do filme?

AM – O documentário “Cores e Flores para Tita” é um longa-metragem com 1h30 de pura emoção! Ele é fruto do “apaixonamento” da diretora e produtora Susan Kalik, que, movida pela mesma indignação que carrego comigo contra todo esse “cis-tema”, opressor e assassino, capta belíssimos depoimentos de jovens trans-ativistas nordestinos, narrando suas

(auto)biografias, enquanto perpassa a história do meu tio Renato, ora biograficamente, através das investigações familiares, ora (auto) biograficamente, através dos contatos espirituais percebidos por mim durante todo o processo de montagem da exposição e gravação do documentário. O que se percebe no documentário é que o tempo pouco passou, nesses 43 anos, quando o assunto é transfobia... vivências semelhantes às experimentadas por ele, mas também forças e empoderamentos muito parecidos, que não deixam dúvidas: a revolução será travesti! Para acessar a chamada e a divulgação do documentário, consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=sZ7duC-mOJ8I>. Ver também a matéria: <https://www.youtube.com/watch?v=AGbRpOqkkjg>.

EC – Por fim, para concluir, peço para destacar outros desdobramentos do projeto e como se sente como foto-ativista vinculada à temática trans?

AM – Acho que, além dos desdobramentos citados, os eventos e o coletivo “De Trans Pra Frente” são grandes legados do projeto “Cores e Flores para Tita”. Incomodada pela forma como pessoas cisgêneras geram eventos de pseudovisibilidade trans, incitei amigos e amigas trans e travestis a pensarem num evento protagonizado e dirigido majoritariamente por eles e elas. Depois, pedi uma pauta para Chico Assis, subgerente do Teatro Gregório de Mattos e Manuela Senna, gestora desse importante equipamento municipal soteropolitano, e não só fui prontamente atendida, como oficializaram a cessão de uma pauta por mês, durante oito meses! Fizeram parte da programação: oficinas e cursos formativos, apresentações artísticas, palestras e cine-debates. Ver a alegria e protagonismo deles e delas, ver a plateia cada vez mais cheia e diversificada, perceber pelos depoimentos a importância prática, afetiva e didáticas desses espaços, é emocionante e ins-

pirador. Enquanto foto-ativista, sinto-me continuamente instigada a criar, já que diariamente nosso país nos dá motivos para indignação. A cada assassinado, a cada espancamento, a

cada suicídio, reafirmo meu compromisso para com essa população, isso é por meu tio, mas também pelos que lutam pelo direito de viver, o direito de cada um e cada uma.



Foto 9 – Exposição “Cores e Flores para Tita”, VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 17 a 20 de julho de 2016, UFMT.

Fotografia: Andréa Magnoni.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científico, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – Unijorge