



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 02, n. 06, 244 p., set./dez. 2017.

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Paula Perin Vicentinni – USP

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Penna – UFPA

Nordeste

Antônia Edna Brito – UFPI

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

Sul

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Cristhianny Bento Barreiro – IFSul-Rio-Grandense

Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Sônia Kramer – PUC/RJ

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 – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Annamaria 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

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

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

Hervé Breton | Université de Tours | França

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
Linden 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
Rícia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidad 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. 2, n. 06, 244 p., set./dez. 2017.

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
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

Pareceristas *ad hoc* V. 2, N. 4, 5 e 6 – 2017

Adair Mendes Nacarato – USF
Alessandra Nunes Caldas – UERJ
Alexandra Lima da Silva – UERJ
Alfredo Eurico Matta – UNEB
Alik Wunder – UNICAMP
Ana Karina Brenner – UERJ
Ana Sueli Teixeira de Pinho – UNEB
Andréa Carla Leite Chaves – PUCMinas
Andres Klaus Runge Peña – UdeA–Colômbia
Angelí Rose do Nascimento – UNIRIO
Antonia Edna Brito – UFPI
Antônio Carlos Rodrigues Amorim – UNICAMP
Aristóteles Berino – UFRRJ
Beatris Cristina Possato – UNICID
Camila Aloisio Alves – UCP/Paris 13
Carmen Lucia Brancaglioni Passos – UFSCar
Carmen Teresa Gabriel – UFRJ
César Augusto Castro – UFMA
Christine Delory–Mombberger – UP 13 – França
Dalila Andrade Oliveira – UFMG
Daniel Hugo Suárez – UBA
Delmary Vasconcelos Abreu – UnB
Diego Leandro Marín Ossa – UTPereira/Colômbia
Dislane Zerbinatti Moraes – USP
Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID
Edla Eggert – PUCRS
Eduardo Jorge Lopes Silva – UFPB
Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS
Elizabeth Macedo – UERJ
Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Elsa Lechner – UC – Portugal
Erinaldo Alves do Nascimento – UFPB
Fernando Tisque dos Santos – UFRB
Filomena Arruda Monteiro – UFMT
Francisco Fagundes de Paiva Neto – UEPB
Gabriel Jaime Murillo Arango – UdeA – Colômbia
Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP
Helena Amaral Fontoura – UERJ
Helena Fraga Maia – UNEB
Hiran Pinel – UFES
Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – UNEB
Janete Magalhães Carvalho – UFES
Jorge Luiz da Cunha – UFSM
José Antonio Serrano Castañeda – UPN – México
José da Silva Ribeiro – UAB–Lisboa/UFG
Joseânia Miranda Freitas – UFBA
Jussara Fraga Portugal – UNEB
Leonardo Nolasco–Silva – UERJ
Liege Maria Fornari – UNEB
Lívia Alessandra Fialho da Costa – UNEB
Luciana Borre Nunes – UFPE
Marcos Vilela Pereira – PUCRS
Maria da Conceição Passeggi – UFRN/UNICD
Maria de Lourdes Dias Carvalho – UMinho–Portugal
Maria Helena Câmara Bastos – PUCRS
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel
Maria Inês Corrêa Marques – UFBA
Maria Regina Lopes Gomes – UVV
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo – UNESP
Maria Stephanou – UFRGS
Maria Teresa Santos Cunha – UDESC
Maria Teresa Tavares Goudard – UERJ
Marilda Oliveira de Oliveira – UFMS
Maritza Maldonado – UNEMAT
Marta Maria de Araújo – UFRN
Nívea Andrade – UERJ
Paula Perin Vicentini – USP
Raimundo Martins – UFG
Rodrigo Matos de Souza – UnB
Rosa María Torres Hernández Torres – UPN – México
Rosanne Dias – UERJ
Rosemary dos Santos – UERJ
Sandra Kretli – UFES
Sílvia Nogueira Chaves – UFPA
Simone Maria da Rocha – UFERSA
Sonia Krammer – PUCRJ
Stela Guedes Caputo – UERJ
Tânia Delboni – UFES
Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA
Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC
Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB
Virgínia Gualberto – UFPB
Virgínia Louzada – UERJ
Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

SUMÁRIO

512 Editorial

DOSSIÊ

516 Imagens, narrativas e currículos

Nilda Alves e Maria da Conceição Silva Soares

520 Imagens dos corpos inscritas nas narrativas de alunos do Ensino Médio: as (inter)corporeidades e o currículo

Roberta Jardim Coube, Eda Maria de Oliveira Henriques

535 Práticas da imagem e produção de vidas: insurgências curriculares visuais, estéticas e culturais nas redes

Aldo Victorio Filho, Rodrigo Torres do Nascimento

549 *Selfie* e a tessitura de imagens e currículos individuais/coletivos nas/com as redes educativas

Maria da Conceição Silva Soares, Vanessa Maia Barbosa de Paiva, João Barreto da Fonseca

565 “Minha vida daria um filme?": uma viagem entre as fronteiras da realidade e da ficção

Evânilson Gurgel, Marlécio Maknamara

583 Identidade, identificação e diferenciação em comédias brasileiras contemporâneas

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, David Martin-Jones

596 Desenho animado, gênero e sexualidades: “A hora da aventura” e as narrativas dissidentes na escola

André Luiz Bernardo Storino, Ivan Amaro

615 Que histórias os memes podem nos contar? Pedagogias culturais e currículo

Clícia Coelho

629 Currículo, conhecimentos e mídias: táticas e invenções dos sujeitos nos cotidianos do Ensino Médio

Edivan Carneiro de Almeida, Elenise Cristina Pires de Andrade

646 Entre raízes aéreas e exoesqueletos: a produção de currículos de biologia

Sandra Nazaré Dias Bastos, Sílvia Nogueira Chaves

661 Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física

Admir Soares de Almeida Junior

ARTIGOS

683 Narratividade e interpretação: ligações entre a pesquisa narrativa e a hermenêutica

Luis Gabriel Porta, Graciela Nelida Flores

698 Tornar-se outro de si mesmo em narrativas (auto) biográficas de pessoas com Esclerose Múltipla

Raquel Alvarenga Sena Venera

719 Histórias de vida de professores que ensinam Matemática: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras produzidas na região norte, de 2001 a 2012

Edileusa do Socorro Valente Belo, Roseli Araujo Barros, Tadeu Oliver Gonçalves, Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo

RESENHA

742 Escreva sua vida: relatos de uma trajetória de pesquisa

Jocelma Boto Silva

745 Instruções aos Colaboradores

CONTENTS

512 Editorial

DOSSIER

516 Images, narratives and curriculums

Nilda Alves e Maria da Conceição Silva Soares

520 Images of the bodies inscribed in the narratives of high school students: the (inter) corporeality and the curriculum

Roberta Jardim Coube, Eda Maria de Oliveira Henriques

535 Practices of image and production of lives: visual, aesthetic and cultural curriculum insurgences in networks

Aldo Victorio Filho, Rodrigo Torres do Nascimento

549 Selfie and the texture of images and curriculums individual/collective with the networks in and out of schools

Maria da Conceição Silva Soares, Vanessa Maia Barbosa de Paiva, João Barreto da Fonseca

565 “My life would make a movie?” A journey between the borders of reality and fiction

Evanilson Gurgel, Marlécio Maknamara

583 Identity, Identification and differentiation in contemporary brazilian comedies

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, David Martin-Jones

596 Animated, gender and sexualities: “Adventure time” and dissident narratives in school

André Luiz Bernardo Storino, Ivan Amaro

615 What stories the memas can tell us? Cultural pedagogies and curriculum

Clícia Coelho

629 Curriculum, knowledge and media: tactics and inventions of the subjects in everyday life of high school

Edivan Carneiro de Almeida, Elenise Cristina Pires de Andrade

646 About aerial roots and exoskeletons: the production of biology curriculums

Sandra Nazaré Dias Bastos, Sílvia Nogueira Chaves

661 Photo (and) graphs in physical education teachers education

Admir Soares de Almeida Junior

ARTICLES

683 Narrativity and interpretation: links between narrative reaserch and hermeneutics

Luis Gabriel Porta, Graciela Nelida Flores

698 Becoming another of himself in autobiographical accounts of people with multiple sclerosis

Raquel Alvarenga Sena Venera

719 Life stories of teachers teaching mathematics: a look at the brazilian academic researches produced in the northern region, the 2001 to 2012

Edileusa do Socorro Valente Belo, Roseli Araujo Barros, Tadeu Oliver Gonçalves, Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredt

REVIEW

742 Write your life: reports of a research trajectory

Jocelma Boto Silva

SUMARIO

512 Editorial

DOSSIER

516 Imágenes, narrativas y currículos

Nilda Alves e Maria da Conceição Silva Soares

520 Imágenes de los cuerpos inscritos en las narrativas de alumnos de la enseñanza media: las (inter) corporeidades y el currículo

Roberta Jardim Coube, Eda Maria de Oliveira Henriques

535 Prácticas de imagen y producción de vidas: insurgencias curriculares visuales, estéticas y culturales en las redes

Aldo Victorio Filho, Rodrigo Torres do Nascimento

549 Selfie y la tessitura de imágenes y currículos individualescolectivos com las redes educativas

Maria da Conceição Silva Soares, Vanessa Maia Barbosa de Paiva, João Barreto da Fonseca

565 “Mi vida daría una película?” – Un viaje entre las fronteras de la realidad y la ficción

Evanilson Gurgel, Marlécio Maknamara

583 Identidad, identificación y diferenciación en comedias brasileñas contemporáneas

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, David Martin-Jones

596 Diseño animado, género y sexualidades: “La hora de la aventura” y las narrativas disidentes en la escuela

André Luiz Bernardo Storino, Ivan Amaro

615 ¿Qué historias los memes pueden contar? Pedagogías culturales y curriculum

Clícia Coelho

629 Currículo, conocimientos y medios: tácticas y invenciones de los sujetos en los cotidianos de la Enseñanza Media

Edivan Carneiro de Almeida, Elenise Cristina Pires de Andrade

646 Entre raíces aéreas y exoesqueletos: la producción de currículos de biología

Sandra Nazaré Dias Bastos, Sílvia Nogueira Chaves

661 Foto (e) grafías en la formación de profesores/as de educación física

Admir Soares de Almeida Junior

ARTÍCULOS

683 Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica

Luis Gabriel Porta, Graciela Nelida Flores

698 Se convierte en otro de sí mismo en narrativas autobiográficas de personas con esclerosis múltiple

Raquel Alvarenga Sena Venera

719 Historias de vida de profesores que enseñan matemática: una mirada sobre las investigaciones académicas brasileñas producidas en la región norte, de 2001 a 2012

Edileusa do Socorro Valente Belo, Roseli Araujo Barros, Tadeu Oliver Gonçalves, Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo

RESEÑA

742 Escriba su vida: relatos de una trayectoria de investigación

Jocelma Boto Silva

A *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* (RBPAB) tem o prazer de apresentar o último número vinculado ao volume dois do ano de 2017, em seu segundo ano de existência, que conta com artigos especialmente representativos dos modos de fazer a pesquisa (auto)biográfica, nos âmbitos nacional e internacional, através da ampliação das redes de pesquisa sobre narrativas, (auto)biografias e imagens, no campo educacional.

Os leitores poderão apreciar reflexões construídas e sistematizadas pelos autores acerca de saberes e de conhecimentos que se constituem como invenções, em processos de orientação e reorientação, em cartografias, nas quais os pontos fixos se misturam aos instáveis, e nas temporalidades, que realçam simultaneamente o instantâneo do vivido e a imagem duradoura fixada na memória. Talvez se possa dizer que o conhecimento produzido no interior dessa área de investigação tenha se firmado dialogando com trajetórias de investigação sensíveis às descobertas, portanto com destinos pouco determinados pelo pesquisador. Esse modo de andar por objetos fugidios, buscando alternativas mais comprometidas com os agentes sociais envolvidos na pesquisa, em uma escuta cuidadosa em relação às narrações proferidas nas entrevistas, nos escritos e nas imagens, são as fundações científicas e éticas da pesquisa realizada pelos investigadores da área. Nos trilhos e estradas que se entrecruzam, novos espaços e mapas vão sendo desenhados.

Em tempo, Gilles Lapouge (2009), intelectual francês, já disse a propósito de viajantes e, indiretamente, de escritores, ensaístas, críticos, historiadores e, é claro, geógrafos, sem deixar de incluir a sua própria experiência como jornalista: “todo evento, antes de ser histórico, é geográfico” e “sou alguém que decididamente

viaja para se perder”. Os primeiros geógrafos desbravavam espaços desconhecidos e perdiam-se constantemente e, para criar algum entendimento sobre o território que acabavam de conhecer, rabisavam croquis. Assim a ciência da geografia se constituiu. Conclui, então, Lapouge (2009): “Imagine se os homens primitivos tivessem GPS? Eles não se perderiam jamais, o que seria catastrófico. Sem que nos percamos, não somos capazes de ver a paisagem”¹.

Pode-se perceber, nesse e em outros volumes da RBPAB, novas paisagens de atuação sendo criadas na pesquisa sobre a formação de professores, no estudo das práticas educativas e no atendimento a pessoas com necessidades especiais e situações singulares de escuta e atenção. Reinventamos as propostas hegemônicas e modos formais de proceder, como aqueles propostos por manuais e currículos oficiais, favorecendo outras apropriações e usos diversificados de objetos culturais. Nesse momento de fruição, de interação, é possível abordar questões estéticas e éticas bem como reconstruir identidades e criar destinos não previsíveis para todos os envolvidos.

Assim, esse número da Revista acolheu o dossiê *Imagens, narrativas e currículos*, organizado por Nilda Alves e Maria da Conceição Silva Soares, composto por dez estudos de pesquisadores situados em diversas instituições de ensino e pesquisa, nacionais e internacionais, os quais têm se dedicado à investigação da construção curricular em sala de aula e de alternativas de formação de professores por meio da produção de artefatos culturais. O objeto privilegiado dos estudos são as linguagens imagéticas (fotografias, *selfies*, cinema, produção de vídeos, *memes* e histórias em quadri-

¹ LAPOUGE, Gilles. Vida de escritor. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 set. 2009. Cultura, Caderno 2, p. D1.

nhos), em diálogo com a escrita de narrativas, buscando o potencial formativo e de produção de conhecimento sobre educação, inscritos nas representações concretizadas pelos sujeitos investigados, a saber: experiências e culturas de alunos do ensino médio; modelos, memórias e retóricas das autorrepresentações por meio de *selfies*; a linguagem cinematográfica em conexão com as histórias de vida de professores; a padronização e a recriação de identidades nacionais proporcionadas pela fruição do gênero cinematográfico da comédia; as representações de gênero e sexualidade nas histórias em quadrinhos, por alunos do ensino médio; as pedagogias culturais e as narrativas visuais dos *memes*; experiências de aprendizagem narradas em vídeo, por estudantes de uma escola pública do sertão baiano; novas sensibilidades em relação à Biologia, por meio de procedimentos experimentais de ensino; os usos da fotografia em cursos de formação de docentes de Educação Física.

A seção Artigos compõe-se de três estudos que dão mostra da diversidade de objetos atendidos pela perspectiva investigativa (auto) biográfica e de suas possibilidades de ensejar compreensões teóricas e intervenções na realidade social. Luis Gabriel Porta e Graciela Nelida Flores, em *Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica*, explicam e discutem o fundo filosófico que influenciou a ascensão da pesquisa narrativa em ciências humanas. Para tanto, são abordados historicamente a criação dos temas centrais da pesquisa narrativa em educação: compreensão e interpretação; subjetividade e intersubjetividade, vivência e experiência.

Tornar-se outro de si mesmo em narrativas (auto)biográficas de pessoas com esclerose múltipla, escrito por Raquel Alvarenga Sena Venera, dá notícia de pesquisa sobre os intervenientes que formam a consciência e a subjetividade de pessoas acometidas pela Esclerose

Múltipla. Utiliza-se, como referencial teórico de análise das histórias de vida os apontamentos de Koselleck (2014)², sobre o conceito de tempo, nas suas dimensões de sincronicidade e diacronia, e interpreta os seus reflexos na constituição de memórias do momento de instalação dos sintomas da doença, da experiência anterior de vida e das transformações constantes da subjetividade, no presente.

O artigo de Edileusa do Socorro Valente Belo; Roseli Araujo Barros, Tadeu Oliver Gonçalves e Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo, *História de vida de professores que ensinam matemática: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras produzidas na região Norte, de 2001 a 2012*, tem como objetivo analisar a produção acadêmica sobre a temática na região Norte do Brasil, destacando, no *corpus* de análise, as bases teórico-metodológicas e as potencialidades para a formação docente. A análise demonstrou que as pesquisas ocorreram em contextos diversificados da formação continuada e tendo como objeto as práticas docentes dos professores de matemática. Concluem pela necessidade de novas pesquisas, tendo em vista o entendimento das especificidades dos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos mobilizados, envolvendo o ensino de matemática, e de criação de novos direcionamentos nas investigações.

Por fim, encerra o presente número, a resenha do livro de Philippe Lejeune, *Ecrire sa vie: du pacte au patrimoine autobiographique*, publicado em 2015. O autor produziu, desde os anos de 1970, fundamental obra teórica e de análise empírica sobre os escritos autobiográficos em diferentes suportes, ensaiando, inclusive, uma definição abrangente de gênero literário e estilístico para esses escritos de si. No Brasil, cresce o interesse pela obra de Philippe Lejeune, e por esse motivo espera-se que a re-

2 KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Estudos sobre História. Tradução de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contratempo, 2014.

senha poderá auxiliar a leitura do autor, por pesquisadores brasileiros.

Esperamos que o número ora publicado, com as questões propostas e objetos de estudo destacados, possa contribuir para o aprofundamento e novos dimensionamentos na pesquisa (auto)biográfica. Mais que uma orientação do tipo GPS, objetiva-se oferecer, nesta edição, croquis rascunhados de paisagens que possibilitem a entrada em outros territórios de investigação. As imagens visuais,

orais e escritas, são fontes relevantes que dão a ver as sensibilidades e as subjetividades de agentes sociais. No entanto, são linguagens que desafiam nosso entendimento e sobre as quais há uma constante busca de referenciais teóricos e metodológicos. E mais, as imagens também são dados estrategicamente posicionados para intervenções formativas nos processos educacionais contemporâneos.

Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



Apresentação

O dossiê *Imagens, narrativas e currículos* inscreve-se em uma rede de pesquisa e possibilita diversas reflexões, cujo produto resultante viria a ser algo múltiplo. Admitimos este fato, há muito tempo, já que entendemos – ao contrário do que nos ensinaram a maioria dos movimentos de pensamento acerca de escolas¹ – existir uma intensa relação entre os muitos “dentrofora”² das escolas, possibilitada pelos movimentos cotidianos que os “praticantes-pensantes” (OLIVEIRA, 2012)³ fazem.

Trabalhando com a ideia de que todos nós formamos inúmeras redes educativas – todas de “prácticasteorias”⁴ – entendemos que os múltiplos “conhecimentossignificações” que

nelas são criados, são relacionados e referidos a todos os “espaçostempos” dessas mesmas, pelas tantas “idasvindas” que fazemos entre elas.

Nos “espaçostempos” escolares, assim, estão presentes inúmeros currículos ocupados por inúmeros “artefatos culturais” que se transformam em curriculares, com os processos pedagógicos aí desenvolvidos. Nestes encontramos: artefatos materiais – cadeiras, mesas, lousas, calendários, chamadas, janela climática, quadros diversos; produções externas de normatização, como leis de ensino, normas administrativas ou decisões da equipe de direção das regionais de ensino; crenças pedagógicas – teorias didáticas e curriculares, métodos de ensino, formas de trabalhar e estudar; artefatos tecnológicos – televisão, vídeos, instrumentos musicais etc. Aí estão também os corpos e as mentes daqueles que “habitam” esses “espaçostempos”, fazendo-os seus: estudantes, docentes, pessoal administrativo e funcional, responsáveis pelos estudantes, comunidade local etc. O conjunto desses artefatos materiais, ideológicos e teóricos, somado aos seres humanos que os reproduzem e produzem outros “conhecimentossignificações” com eles, e que circulam diferentemente nos processos pedagógicos em cada escola, formam aquilo que chamamos de “currículos”. Esses “espaçostempos” são, desse modo, com tudo o que neles circula, artefatos curriculares, também. Todo este conjunto de seres humanos, produtos e criações das relações de uns com os outros, adquire significados múltiplos e complexos nos processos educativos, exatamente porque seus diferentes “usos”, na repetição, permitem que apareçam diferentes

1 Lembremos: as diversas correntes da chamada Escola Nova observavam que era preciso que os fatos da sociedade entrassem na escola e que isto não acontecia. Estas perspectivas continuam hegemônicas hoje, em Educação. Falava-se, então (início do século XX) e fala-se ainda nos “muros das escolas”, que impedem este movimento, esquecendo-se que todos os dias os estudantes e os docentes – e muitos outros – entram e saem das escolas carregando tudo o que “aprendem ensinam” nas múltiplas redes educativas em que estão inseridos.

2 Buscando compreender os limites que as dicotomias – criadas por necessidade pelas ciências na Modernidade – traziam às pesquisas com os cotidianos que realizávamos, passamos a grafá-las desta maneira: com os termos reunidos, em itálico e com aspas simples. Isto nos permite perceber nossos próprios limites de formação e buscar ir além deles.

3 OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos “pensadospraticados” pelos “praticantes-pensantes” dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

4 Até o presente, identificamos e trabalhamos com as seguintes redes educativas: a das “prácticasteorias” da formação acadêmica; a das “prácticasteorias” pedagógicas cotidianas; a das “prácticasteorias” das políticas de governo; a das “prácticasteorias” coletivas dos movimentos sociais; a das “prácticasteorias” de uso e fruição das artes; a das “prácticasteorias” das pesquisas em educação; a das “prácticasteorias” de produção e “usos” de mídias; e a das “prácticasteorias” de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

tecnologias de uso e a criação de “*conhecimentossignificações*” diversos.

Trançados esses processos, de modo crescente, as imagens, os sons e as narrativas habitam nossos mundos contemporâneos, nos tantos “*dentrofora*” das escolas. Na compreensão de que vivemos todos nas redes educativas múltiplas que formamos e nas quais nos formamos, podemos entender a importância que têm esses modos de “*fazerpensar*” o mundo, compartilhar a cotidianidade e produzir o presente nos tantos “*dentrofora*” das escolas e suas contribuições aos processos curriculares – sejam em conteúdos ou formas.

Nessas redes, os inúmeros artefatos culturais – de ideologias a metodologias, passando por conteúdos; do desenho ao cinema, passando pela fotografia; da televisão aos computadores, passando por celulares –, permitindo inúmeras e complexas relações entre os “*praticantespensantes*” das redes educativas, coengendram e transformam, permanentemente, os processos de atribuir sentidos e tecer “*conhecimentossignificações*” que enriquecem nossos modos de “*verouvir*” e produzir – por nossos modos diferentes e contraditórios – a sociedade e a natureza, em sua complexidade e variedade.

Esses movimentos geram memórias e impulsionam a invenção de possíveis imagens e narrativas de escolas e de outras redes educativas, em todos os que nelas circulam, estabelecendo relações entre si e forjando, por sua vez, modos diferentes e complexos de “*praticarpensar*” os processos pedagógicos. Essas imagens, sons e narrativas, têm permitido o surgimento de inúmeras pesquisas que articulam diferentemente memórias, tecnologias e processos curriculares.

Esse dossiê, em sua diversidade de modos de usar e pensar imagens, narrativas e currículos, permitirá que pensemos nessas questões um pouco mais.

No primeiro texto do dossiê, *Imagens dos corpos inscritas nas narrativas de alunos do ensino médio: as (inter)corporeidades e o currículo*, Roberta Jardim Coube e Eda Maria de Oliveira Henriques, a partir de uma perspectiva de abordagem bakhtiniana, propõem-se a exercitar outros/novos modos de sentir, pensar e realizar a pesquisa em Educação. As autoras trouxeram para a problematização narrativas de si realizadas por alunos do ensino médio de um colégio federal do Rio de Janeiro sobre suas experiências nas aulas de Educação Física. Coube e Henriques indicam que as narrativas de si são potentes por exortarem uma pedagogia da escuta e por evidenciarem a importância de se estabelecer uma relação entre (inter)corporeidades e currículo escolar.

Aldo Victorio Filho e Rodrigo Torres do Nascimento abordam, em *Práticas da imagem e produção de vidas: insurgências curriculares visuais, estéticas e culturais nas redes*, aspectos teóricos da imagem e sua relevância na formação de indivíduos e coletivos. Os autores, apoiados em dois ídolos juvenis – Inês Brasil e o grupo de funk Bonde das Bonecas – refletem sobre imagens caras a parte da juventude brasileira, nas redes sociais, e sobre processos de afirmação identitária como um de seus efeitos. O texto sugere que tais imagens, detentoras de contraestética e insurgência contra padrões imagéticos dominantes, instituem uma militância visual, engendrando modos de ser e de aprender a ser que desafiam a educação escolar face às produções curriculares confrontadas e contaminadas pelas redes e visualidades contemporâneas.

No texto *Selfie e a tessitura de imagens e currículos individuaiscoletivos com as redes educativas*, Maria da Conceição Silva Soares, Vanessa Maia Barbosa de Paiva e João Barreto da Fonseca argumentam que esse campo especial de imagens, mais do que um registro fotográfico de si próprio, caracteriza-se pela

busca de autoapresentação e conexão com o outro em redes sociais digitais. Os autores apontam que a produção e a distribuição de *selfies* provocam novas configurações éticas e estéticas, marcadas por uma forte exposição de si, inserindo o corpo no processo de comunicação. Sugerem ainda que a prática de *selfies* é complexa, por ser fruto de modelizações, de memórias, de retóricas e de maneiras de narrar e constituir currículos *individuaiscoletivos*, em processos de permanente criação de si e de mundos.

Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara, em *“Minha vida daria um filme?” – uma viagem entre as fronteiras da realidade e da ficção*, buscam identificar e diluir fronteiras entre essas duas perspectivas para pensar e classificar as narrativas do vivido. Para isso, traçam uma discussão sobre o lugar cativo das histórias de vida, o dispositivo da memória e a biografemática. No caminho de pensamento que Gurgel e Maknamara construíram, a linguagem cinematográfica do diretor cearense Karim Aïnouz emerge como possibilidade imagética e como conexão entre o real e o ficcional. O texto é intercalado por diários de bordo de Major Tom, personagem criado através do “fusão” dos autores, e traz alguns relatos autobiográficos concatenados ao que é discutido, transubstanciando, dessa forma, o rotineiro em fantástico.

Em *Identity, identification and differentiation in contemporary brazilian comedies*, Antonio Carlos Rodrigues de Amorim e David Martín-Jones analisam as maneiras pelas quais a identidade nacional é negociada em duas comédias brasileiras: *Se Eu Fosse Você* (2006) e *Se Eu Fosse Você 2* (2009). De acordo com os autores, os filmes oferecem possibilidades para reimaginar identidades nacionais contra a corrente de uma padronização de imagem-movimento propagada por cinemas comerciais que operam reafirmando uma imagem normativa, homogênea, de classe média, nucleada

pela família e classista. O artigo aponta o valor potencial da análise de tais filmes para pensar como as identidades culturais são construídas, assinalando que essas compreensões podem contribuir para o desenvolvimento de estudos curriculares.

André Luiz Bernardo Storino e Ivan Amaro, em *Desenho animado, gênero e sexualidades: “A hora da aventura” e as narrativas dissidentes na escola*, argumentam em favor das possibilidades presentes neste artefato cultural para pensar as representações de gênero e sexualidade, a partir de narrativas de alunos e alunas do ensino médio de uma escola localizada na Baixada Fluminense, configurando significados que podem indicar subversões acerca dos conhecimentos que perpassam tais temáticas. No texto, as identidades de gênero e as orientações sexuais são tomadas em perspectiva não heterossexual, ao problematizar as representações de corpos e práticas que fogem à norma e desestabilizam as noções do suposto universo masculino e feminino, provocando novos saberes.

Em *Que histórias os memes podem nos contar? Pedagogias culturais e currículo*, Clícia Coelho toma as pedagogias culturais como possibilidade de materialização dos processos de ensino e aprendizagem, em conformidade com as concepções pós-críticas de currículo. Para a autora, esse pensamento requer concepções de conhecimento que impliquem a ampliação de enfoques para além dos contextos vinculados estritamente às instituições educativas, discutindo essas práticas a partir das insurgências culturais. O texto indica a emergência do “meme”, como um tipo de narrativa visual que se tornou fenômeno da/na internet, como dispositivo capaz de acionar memórias e provocar outros olhares sobre o trânsito/fluxo entre imagens, cotidiano, pedagogias e currículos, nas contingências da contemporaneidade.

Em *Currículo, conhecimentos e mídias: táticas e invenções dos sujeitos nos cotidianos do Ensino Médio*, Edivan Carneiro de Almeida e Elenise Cristina Pires de Andrade buscam estabelecer diálogos sobre as práticas dos sujeitos nos cotidianos escolares, a partir de resultados de uma pesquisa de mestrado, com experiências vividas-narradas por estudantes, no Projeto Comunicação, Interação e Aprendizagem, desenvolvido numa escola pública do sertão baiano. Os autores defendem que as experiências narradas, por meio de vídeos, configuram oportunidades para a construção de conhecimentos e de usos-apropriações de gêneros textuais, artefatos e mídias-linguagens, através da produção de imagens, informações e textos veiculados nos cotidianos da escola e na comunidade externa, através da rádio-escola, do blog e do boletim impresso, provocando uma fissura no currículo oficial-enrijecido-prescritivo e potencializando a criação de um currículo singular.

Sandra Nazaré Dias Bastos e Sílvia Nogueira Chaves discutem, no texto *Entre raízes aéreas e exoesqueletos: a produção de currículos de biologia*, possibilidades para a invenção de um currículo para a disciplina que, para além das prescrições e da dependência de equipamentos específicos, privilegie e fomente um olhar diferenciado sobre a natureza, por meio de procedimentos práticos e experimentais. As autoras sustentam que, se por um lado, é possível entender o currículo como um conjunto

de ordenamentos e de linhas fixas, por outro lado, é possível e desejável ver e exercitar possibilidades de rompimento que possibilitem a abertura para outras sensibilidades e (bio)lógicas.

No último texto *Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física*, Admir Soares de Almeida Junior reflete sobre o lugar ocupado pelas narrativas (visuais, orais e escritas), no processo de formação inicial e continuada de docentes para esse componente curricular. Para tanto, destaca algumas experiências desenvolvidas no âmbito da formação de docentes de Educação Física que tomam as imagens fotográficas e as narrativas como elementos estruturantes. Com esse trabalho, Admir Soares de Almeida Junior propõe que a produção de diferentes tipos de narrativas tem se configurado como uma relevante estratégia de formação.

Feito esse breve mapeamento do dossiê, convidamos os leitores a viajarem, ao modo das cartografias, por/entre/com as imagens e as narrativas criadas/trazidas pelos autores, tendo em vista pensar outras composições curriculares possíveis.

Rio de Janeiro, dezembro 2017

Maria da Conceição Silva Soares
Nilda Alves

Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

IMAGENS DOS CORPOS INSCRITAS NAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: AS (INTER)CORPOREIDADES E O CURRÍCULO

■ ROBERTA JARDIM COUBE

Universidade Federal Fluminense

■ EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES

Universidade Federal Fluminense

RESUMO

Este texto é um exercício de sentir, pensar e agir sobre modos outros de lidar com a pesquisa na educação. Valemo-nos da abordagem de pesquisa narrativa, na perspectiva bakhtiniana, procurando colocarnos em posição de escuta, compreendendo o sentido do enunciado articulado à vida. Trazemos as narrativas de si de alunos do ensino médio de um colégio federal localizado no Estado do Rio de Janeiro sobre suas experiências nas aulas de Educação Física. O gênero que se sobressaiu em suas enunciações foi a história em quadrinhos (HQ), em que os sujeitos falam sobre momentos marcantes vividos nas aulas desta disciplina, o que evidenciou a importância de estabelecer uma relação entre (inter)corporeidades e currículo escolar e a necessidade de repensar o ensino médio. Relacionamos o conceito de *currículo oculto*, segundo Jurjo Torres Santomé (2003), às enunciações dos sujeitos coautores dessa pesquisa que produziram narrativas e imagens inscritas em seus corpos – aqui entendidos como cronotopos e diálogos a partir de apropriações bakhtinianas de Susan Petrilli e Augusto Ponzio (2011) e Augusto Ponzio (2013; 2016). As narrativas de si são potentes, por exortarem uma pedagogia da escuta, possibilitando que narradores e escutadores se (trans)formem, realizando concretamente uma epistemologia outra da formação trazida pelas abordagens de histórias de vida e formação.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Corpo.

ABSTRACT

IMAGES OF THE BODIES INSCRIBED IN THE
NARRATIVES OF HIGH SCHOOL STUDENTS: THE
(INTER) CORPOREALITY AND THE CURRICULUM

This text is an exercise in feeling, thinking and acting other ways of dealing with research in education. We use the approach of narra-

tive research in the Bakhtin perspective, trying to put ourselves in a position of listening, understanding the meaning of the articulated statement to life. We bring the narratives of themselves from high school students of a federal college in Rio de Janeiro about their experiences in Physical Education classes. The genre that stood out in its enunciations was comic strips (comics) in which the subjects talk about important moments lived in the classes of this discipline. This demonstrated the importance of establishing a relationship between (inter) corporeities and school curriculum and the need to rethink secondary education. The concept of hidden curriculum, according to Jurjo Torres, related to the enunciations of the subjects co-authors of this research produced narratives and images inscribed in their bodies – Here understood as chronotopes and dialogues from the Bakhtin appropriations of Susan Petrilli and Augusto Ponzio. The narratives of themselves are powerful because they exhort a pedagogy of listening, allowing narrators and listeners to (trans) form, concretely realizing an epistemology another of the formation brought by the approaches of stories of life and formation.

Keywords: Physical education. Curriculum. Body.

RESUMEN

IMÁGENES DE LOS CUERPOS INSCRITOS EN LAS NARRATIVAS DE ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA: LAS (INTER) CORPOREIDADES Y EL CURRÍCULO

Este texto es un ejercicio de sentir, pensar y actuar otros modos de lidiar con la investigación en la educación. Nos vemos del enfoque de investigación narrativa, en la perspectiva bakhtiniana, buscando ponernos en posición de escucha, comprendiendo el sentido del enunciado articulado a la vida. Traemos las narrativas de sí de alumnos de la escuela secundaria de un colegio federal de Río de Janeiro. El género que se sobresalió en sus enunciaciones fue la historia en cómics (HQs) en que los sujetos hablan sobre momentos marcados vividos en las clases de Educación Física. En cuanto a la relación entre (inter) corporeidades y currículo escolar vinculados a la necesidad de repensar la enseñanza media, articulamos currículo oculto, según Jurjo Torres, a las enunciaciones de los sujetos coautores de esa investigación cuyas narrativas traen imágenes inscritas en sus cuerpos - aquí entendidos como cronotopos Y diálogos a partir de apropiaciones bakhtinianas de Susan Petrilli y Augusto Ponzio. Las narrativas de sí son potentes por exhortar una pedagogía de la escucha, posibilitando que narradores y escuchadores si (trans) formen, realizando concretamente una epistemología otra de la formación

traída por los abordajes de historias de vida y formación; las narrativas abarcan cuestiones singulares y al mismo tiempo sociales que componen los sujetos.

Palabras clave: Educación Física. Currículo. Cuerpo.

Localizando as nossas intenções com esta escrita e a potência dos diálogos e das narrativas de si

Nós construímos conhecimentos sempre na relação com os outros, no processo dialógico em que escutamos ativamente as enunciações de nossos interlocutores. E são as nossas interlocuções, escuta e resposta, que nos constituem professoras e professores mais potentes, porque atentas e atentos às relações alteritárias e seus deslocamentos, os quais são possíveis porque existem as/os estudantes, colegas professores e demais agentes educativos com os quais conversamos no território escolar – espaço contínuo de formação acadêmico-profissional e também pessoal, porque formação humana.

Assim, as linhas que se seguem foram escritas pensando nos encontros com os agentes educativos nos espaços formativos em que (con)vivemos, incluindo então os diálogos com os colegas do GEPPROFI (Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos de Formação Institucionais) e com os colegas e docentes de outros grupos e até mesmo de outras universidades, brasileiras e estrangeiras. Fazemos menção em especial aos diálogos e leituras realizados acerca das questões que envolvem o currículo com o professor Jurjo Torres Santomé, na Universidade de Coruña, na Espanha, em visita à *Facultade de Ciencias da Educación*,¹ neste ano de 2017.

1 Tal receptividade se estendeu aos demais docentes, como Cathryn Teasley Severino (UDC, Espanha) e Montserrat Castro Rodríguez (UDC, Espanha); em especial ao encontro fortuito com a professora Gelta Terezinha Ramos Xavier (UFF, Brasil).

O coletivo GEPPROFI, coordenado pela professora Eda Maria de Oliveira Henriques (UFF), é um grupo que vem se dedicando a estudar a importância das abordagens (auto)biográficas na perspectiva das narrativas de histórias de vida e formação, bem como a sua relevância teórico-metodológica nas discussões de uma nova epistemologia da formação – também chamada de “epistemologia outra”,² dialogando com inúmeros autores, tais como Antônio Nóvoa e Mathias Finger (2010), Franco Ferrarotti (1988), Marie-Christine Josso (2004), Jerome Bruner (1988), Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012), entre outros. Acreditamos que um grupo de estudos e pesquisa é também um importante círculo de cultura e um espaço-tempo valorados, em que os sujeitos dialogam acerca de sua/nossa *práxis*, incluindo as maneiras éticas e estéticas de intervir no mundo.

Por acreditar na potência dos diálogos e das narrativas de si, trazemos as enunciações de alunas e alunos do ensino médio de um colégio da rede pública federal do Rio de Janeiro, em conversas entre os discentes e sua professora, que é uma das autoras deste texto. Para nós, a autoria aqui é compartilhada e procura trazer as subjetividades e singularidades dos

2 Preferimos a expressão “epistemologia outra”, por nos apropriarmos da filosofia da linguagem de Bakhtin que, ao discutir sobre a metodologia das ciências humanas, defende a perspectiva da heterociência, uma ciência outra capaz de pensar o objeto das ciências humanas: o sujeito expressivo e falante que compõe, em relação com o outro (com quem enuncia), uma arquitetônica da enunciação.

sujeitos autores, sem deixar de abarcar, ainda que de maneira introdutória, a totalidade das características do coletivo em que as conversas foram realizadas. Isto significa dizer que os diálogos com os sujeitos, que têm como mote a relação entre (inter)corporeidades e currículo escolar, estão atrelados à necessidade de repensar o ensino médio.

Nesse sentido, caminhamos em consonância com Miguel Arroyo (2014), ao defender um outro protagonismo juvenil que possibilite incorporar novas dimensões do conhecimento capazes de nos permitir sistematizar as *experiências sociais às indagações sobre essas experiências vividas* (ARROYO, 2014, p. 55) pelos jovens, bem como a defesa de instituições públicas igualitárias que atendam as demandas dos mesmos em aspectos múltiplos da cultura, construção de conhecimentos e saberes distintos, entre outros.³

As narrativas que trazemos para a composição deste tecido estão no formato HQ, isto é, são narrativas em quadrinhos, criadas por alunos do ensino médio de uma instituição pública federal, localizada no Estado do Rio de Janeiro. A iniciativa e a escolha do gênero, em que foram criadas tais narrativas, partiu dos próprios alunos; e a nossa preocupação, em princípio, foi de manter as maneiras singulares, únicas e irrepetíveis, com que os mesmos se expressaram. Escutar e responder ativamente

3 Em outro momento, as experiências vividas por uma das autoras deste texto serão mote para a discussão das diferenças entre instituições de ensino públicas, federais e estaduais. É gritante a discrepância entre as condições de trabalho vividas por um docente da rede pública estadual e por um docente de instituição pública federal. Diferenças em relação às condições de trabalho docente, planejamento pedagógico, espaço físico de salas de aulas, acervo bibliográfico (há escolas estaduais que sequer possuem biblioteca), bem como diferenças salariais e de plano de carreira; são diferenças que interferem também no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e constroem um fosso que justifica a necessidade de *pressões por instituições públicas mais igualitárias* (ARROYO, 2014), niveladas, claro, pelo direito dos jovens à educação pública de qualidade, seu acesso e permanência.

e de maneira compreensivo-responsiva, como nos auxilia a filosofia da linguagem de Mikhail M. Bakhtin (2012), são ações que nos orientam a sentir, pensar e agir, em uma perspectiva de escrita acadêmica outra e segundo uma outra pedagogia.

Nesse percurso de feitura de uma outra pedagogia e de uma escrita acadêmica também outra, construímos este texto, costurando diálogos com Bakhtin (2012) e o Círculo de Bakhtin, procurando cotejar com eles o corpo como valor cultural, no contexto da cronotopicalidade – do corpo entendido como cronotopo, espaço e tempo valorados, em que procuramos relacionar as narrativas dos estudantes (compreendidas como obras estéticas) *como eventos no mundo* (PONZIO, 2013, p. 42). A categoria intercorporeidade é permeada por tentativas de diálogo com Susan Petrilli e Augusto Ponzio (2011), ou seja, constrói-se na perspectiva da unidade da vida e, conseqüentemente, dos princípios da heterocientificidade – de uma ciência outra. Por essa razão, valemo-nos do entendimento da escrita e da imagem como eventos em enunciados narrativos em que o mundo teórico e o mundo da vida interagem no ato responsável do ser humano.

A história de vida é uma *práxis* sociolinguística particular, a qual representa o ponto culminante das mediações concretas que produziram o indivíduo ocupado em elaborar sua história e procurando, desse modo, articular narrativamente os diferentes movimentos que o fazem e o desfazem. Através da enunciação das mediações, a história de vida faz, portanto, emergir a céu aberto uma mina de saberes implícitos, de saberes práticos, concretos, experienciais, intimamente relacionados aos usos que lhes deram origem. (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 144-145)

Essas considerações de Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012) a respeito das histórias de vida nos auxiliam a pensar de modo mais minucioso sobre as narrativas com as

quais dialogamos, sobretudo por considerar que “fazer história de vida não é, por conseguinte, uma prática privada e insignificante” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 145). Há interlocução qualitativa entre as singularidades, as particularidades dos sujeitos, e o social. Nas palavras dos autores, fazer história de vida é “uma prática que mobiliza grandes interesses públicos e que faz parte dos movimentos de reorganização social dos circuitos de produção e de difusão de saberes” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 145).

Assim, ao pensar/tratar essa reorganização social mencionada acima, cotejamos com o referencial teórico-metodológico que alicerça/costura este tecido: com Bakhtin, o trabalho de pesquisa em ciências humanas adquire “o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (2003, p. 408). Na perspectiva bakhtiniana, não há alibi para se isentar da vida, das nossas ações responsáveis e responsivas (porque sempre em resposta às vozes que nos antecederam).

Nesse contexto não fragmentário, que repudia a ausência de sentidos e enfatiza a relação entre consciências valorativamente afirmadas, sujeitos expressivos e falantes, os estudos da corporeidade também não se distanciam da vida. Tratar da corporeidade é tratar da experiência do vivido, da relação entre diálogo e corpo: “Bakhtin ressalta particularmente a questão da encarnação da voz no corpo” (PONZIO, 2016, p. 302). A ideia, assim como a vida, é encarnada.

Bakhtin (2016) faz questão de evidenciar a participação direta do corpo na “palavra circunspecta” representada por Dostoiévski, as implicações, os efeitos registráveis na relação do herói com o próprio corpo, como consequência da palavra atenta, apesar dela, ao outro, não-indiferente ao outro. O próprio corpo, como resulta evidente, no caso do homem do subsolo, é privado de autossuficiência e

de univocidade na interferência das vozes; o corpo não lhe pertence enquanto exposto ao olhar e à palavra do outro (PONZIO, 2016, p. 303). Interessa à teoria bakhtiniana um olhar para a vida, para os sujeitos expressivos e falantes, os quais enunciam porque possuem e são os seus corpos – a interação entre os sujeitos é corporal, por isso Ponzio (2016) afirma a importância de considerar os corpos envolvidos no diálogo.

Ponzio (2013) fala da arquitetônica bakhtiniana que vai pensar a vida a partir da estética da arte literária, caminho em que considera, em consonância com as enunciações bakhtinianas, que o ato é pensamento e também sentimento, sendo corpo compreendido como diálogo. Notemos que, ao falar de corpo, abarcamos as multiplicidades de corpos que dialogam, enquanto humanidades historicizadas. Em outras palavras, nessa tessitura, consideramos os corpos como “materialidades vivas” em que interagem pelo menos duas consciências, a do eu e a do outro.

O caminho que galgamos, então, considera as questões do corpo nas ciências humanas, procurando pensar a pesquisa vinculada à vida e compreendendo o corpo na trama intercorpórea, visto que o corpo é o sujeito que o encarna, sujeito sempre relacional. O trabalho com as narrativas de histórias de vida e formação, para nós, é construído por meio de um olhar exotópico e heterocientífico para o objeto das ciências humanas: o ser expressivo e falante, historicidade personalizada.

As historicidades personalizadas, os estudantes do ensino médio, trazem as suas concepções de corpo nas narrativas e nas imagens contidas nas histórias em quadrinhos que nos fazem identificar a relevância de pensarmos coletivamente as reflexões do currículo, sobretudo do *currículo oculto*, que encontramos nas enunciações dos sujeitos deste estudo. São discursos que trazem modos de ser na escola,

modos de ser aluno⁴ (tímido, problemático e conflitivo, imaturo, aplicado, ansioso, sobrevivente à escola). Cotejando com as ideias de Jurjo Torres Santomé (2003), identificamos que as narrativas desses estudantes podem proporcionar reflexões que se sustentam como estratégias, em que os estudantes saem da invisibilidade.

Currículo, cultura escolar e intercorporeidade

Hoje trago em meu corpo as marcas do meu tempo/ meu desespero a vida num momento/ a fossa, a fome, a flor, o fim do mundo.

(Taiguara)

Os estudos do currículo importam à pesquisa sobre/com a corporeidade na Educação Física escolar, por suscitarem ampliações do sentir/pensar/agir as práticas dos conteúdos da cultura corporal, sua sistematização, confrontos ideológicos e demais intervenções na *práxis* do professor. Tais ampliações se dão em vieses distintos, os quais se complementam e auxiliam a pensar o sistema educativo e, concomitantemente, a passagem dos jovens pelas instituições escolares. Atentamos, com Jurjo Torres Santomé (2003), a considerar tanto o currículo explícito ou oficial quanto o currículo oculto, sobretudo este último, por conter marcas significativas de alteridade e resistência:

O *currículum* oculto costuma incidir no esforço dos conhecimentos, procedimentos, valores e expectativas mais de acordo com as necessidades e interesses da ideologia hegemônica desse momento sócio-histórico [...]. No entanto, o desenvolvimento do *currículum* oculto nem sempre vai na direção de uma consolidação dos interesses dos grupos sociais dominantes

4 Reflexões elaboradas por Torres Santomé (2003, p. 151-163). Neste capítulo, o autor trata do currículo oculto, mais especificamente da discriminação sexista nas instituições escolares – reflexões que parecem ser comuns à Espanha e ao Brasil.

e das estruturas de produção e distribuição vigentes. A análise do *currículum* latente em cada situação concreta põe em relevo que a vida dos estudantes nas escolas não se caracteriza por uma submissão sem mais aos ditados das normas, tarefas e significados que lhes impõem os seus docentes. Os alunos e alunas costumam resistir e alterar as mensagens a que a instituição os submete. (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 201)

As concepções, os discursos e as práticas marcam a nossa trajetória de vida e formação, porque deixam marcas no nosso corpo, em processos que são instituídos e também instituintes. Se há determinações da cultura hegemônica, há também resistências e alterações, por parte dos alunos, que são produzidas e também produzem o currículo oculto.

Nessa compreensão de currículo, em relação com a perspectiva da enunciação de Bakhtin (2012), o corpo e as imagens inscritas nas narrativas sobre os corpos são espaços de formação. Embora vida e pesquisa não sejam a mesma coisa, elas são uma unidade sob nossa responsabilidade, nossos atos responsáveis apreendidos em diálogo constante com a teoria bakhtiniana. Assim, inferimos que a pequena ideologia, segundo Bakhtin (2012), chamada também de ideologia do cotidiano, encontra ressonância nas análises de Torres Santomé (2003) a respeito do currículo oculto.

O *currículum* crítico não só procura selecionar outros conteúdos culturais como forma de reconstruir o conhecimento de que a comunidade dispõe, como também se interessa pelas estratégias de ensino e aprendizagem que facilitam este processo de reflexão, de participação democrática e de exercício da responsabilidade e da solidariedade (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 203).

Considerar as questões da intercorporeidade no currículo da Educação Física corresponde a um movimento dialógico importante, o qual conflui no desenvolvimento dos processos educativos de uma sociedade democrática. Pro-

cessos que podem favorecer “el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad de cada estudiante”⁵ (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 91).

Para tanto, importa alinhar o que planejamos às concretizações de nossas ideias encarnadas. E isto significa considerar aspectos múltiplos, que perpassam a organização dos conteúdos curriculares e sua relevância cultural, identificando o currículo “como una selección de la cultura realizada con el fin de posibilitar la comprensión del pasado y presente de nuestra comunidad y de sus lazos e interacciones con el resto de la humanidad”⁶ (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 91).

Jurjo Torres Santomé chama a atenção para o empecilho de uma filosofia educativa relacionada à agenda neoliberal, que não se ocupa das necessidades concretas das instituições e das idiosincrasias dos estudantes trabalhadores. Um currículo muito fechado, uniformizador e centralizado:

Se dicta una vuelta a un currículo y filosofía educativa más academicista y tradicional, pero com mayores controles para imponer y vigiar que realmente sea eficaz para los nuevos fines de construcción de personalidades neoliberais; de un nuevo sentido común que convierta en pensamiento hegemónico las cosmovisiones positivistas y deshistorizantes que caracterizan al homo economicus, homo consumes y homo debitor. Um ser humano fuera de la historia, reducido y transformado em uma mercancia más.⁷ (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 94)

5 “O desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade de cada estudante”. (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 91, tradução nossa)

6 “Como uma seleção da cultura realizada com a finalidade de possibilitar a compreensão do passado e do presente de nossa comunidade e seus laços e interações com o todo da humanidade”. (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 91, tradução nossa)

7 “Dita-se um retorno a um currículo e filosofia educacional mais acadêmico e tradicional, mas com maiores controles para impor e monitorar que realmente seja eficaz para os novos propósitos da construção de personalidades neoliberais; de um novo senso comum que converte as visões mundanas positivistas e desistorizantes que caracterizam o homo economicus, o homo consome e o homo debitor no pensamento hegemônico. Um ser humano fora da história, redu-

O que inferir de uma educação e de um currículo escolar que não considera concretamente a intercorporeidade? Que formação corporal estamos desenvolvendo com os nossos jovens na escola básica? Estes questionamentos não podem ser exclusividade da Educação Física escolar, mas de todos os educadores comprometidos com a formação humana dos alunos. Todavia, em se tratando da Educação Física, como o trabalho pedagógico com as práticas corporais e os conteúdos da cultura corporal devem ser desenvolvidos? E o que se espera da Educação Física do ensino médio?

Se compreendemos que a ocupação com a formação corporal dos sujeitos não cabe apenas à Educação Física, identificamos a importância de um “currículo integrado”, que interconecta as dimensões possíveis do conhecimento e da aprendizagem (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 102). Nesse contexto, vale ressaltar a defesa de Jurjo Torres Santomé de um “proyecto humano de conocer, de entender reflexivamente la realidad, el mundo”⁸ (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 101). Um projeto cuja responsabilidade é coletiva, em que estudantes e professores compõem uma verdadeira comunidade educativa.

Em conversa⁹ com o professor Jurjo Torres Santomé, da Universidade de Coruña, em fevereiro de 2017, foi evidenciada a relação estreita entre as questões da corporeidade e do “currículo oculto”, cujas dimensões estão presentes em toda intervenção educativa, porém são difíceis de perceber. Esta é a temática de seu livro “El curriculum oculto” (TORRES SANTOMÉ,

zido e transformado em mais mercadorias”. (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 94, tradução nossa)

8 “Projeto humano de conhecer, de entender reflexivamente a realidade, o mundo”. (TORRES SANTOMÉ, 2015, p. 101)

9 A escrita deste item está em primeira pessoa do singular, pois a conversa com o professor Jurjo Torres Santomé, da Universidade da Coruña, foi com a primeira autora deste texto, cujas impressões compõem o referido item – construído em diálogo com a professora Eda Maria de Oliveira Henriques.

2003), que procuro relacionar às questões da intercorporeidade na escola e, sobremaneira, à Educação Física escolar.

Assim, é olhando para a vida concreta, executando os meus conversadores (alunas e alunos) que posso identificar melhor a relação entre intercorporeidade e “currículo oculto”, comprometendo-me de fato com o intercâmbio das nossas relações e procurando um clima reflexivo e debates sinceros:

[...] es necesario que en las instituciones escolares, las profesoras y profesores, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debate sincero, sin temores ni disimulos, acerca del porqué de los contenidos culturales con los que trabajan y como lo hacen; sobre qué dimensiones de la realidade, con qué fuentes y con qué metodología facilitamos la reflexión de nuestros alumnos y alumnas, les permitimos comprender su realidad y les capacitamos para seguir analizando y poder intervenir solidaria, democrática y eficazmente em las diversas esferas de la vida em su comunidade.¹⁰ (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 11)

As narrativas das histórias de vida e formação valorizam as trajetórias dos sujeitos, suas experiências, modos de sentir/pensar/agir no mundo concreto, de sujeitos coletivos, seres em devir e em diálogos intercorpóreos.

Imagens dos corpos no currículo: o que contam os educandos?

Quando a professora propôs às turmas do ensino médio que produzissem uma narrativa de suas histórias pessoais nas aulas de Educação

Física, considerando suas corporeidades (sentimentos, pensamentos e ações que marcaram as aulas na referida disciplina), seu único pedido era que o tipo textual fosse uma narrativa. A maioria dos alunos construiu narrativas em texto verbal e alguns educandos sugeriram, por conta própria, produções no gênero narrativas em quadrinhos.

A iniciativa dos próprios alunos de optar pelo gênero narrativas em quadrinhos, HQ, foi uma surpresa que nos incitou a pensar a composição estética do gênero escolhido e a voltar o nosso olhar às imagens dos corpos inscritas nessas narrativas, procurando ler em minúcia possíveis relações entre as (inter)corporeidades e o currículo escolar.

O processo de leitura das imagens trazidas pelos educandos nos fez pensar nas considerações de Roger Chartier (2011) sobre o fato de que “o leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos partilhado aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2011, p. 20). Corroboramos sua afirmação de que *ler aprende-se* (CHARTIER, 2011, p. 21) e, ao nos apropriarmos da abordagem de pesquisa narrativa, na perspectiva bakhtiniana, identificamos a necessidade de realizar uma leitura compreensivo-responsiva das composições estéticas dos estudantes que aqui circulam suas vozes em coautoria conosco.

A teoria de Bakhtin (2012) nos auxilia a olhar para o cotidiano de maneira concomitantemente estética e ética, penetrando na unidade interna de sentido. Unidade que diz respeito ao processo de criação do artista, processo vinculado à vida do mesmo. “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII). Na “interação arquitetônica entre outros valorativamente afirmados” (BAKHTIN, 2012, p. 143), respondemos ao outro com a nossa vida. Na

10 “[...] é necessário que, nas instituições escolares, as professoras e os professores, como intelectuais comprometidos, gerem um clima de reflexão e debate sincero, sem medo ou dissimulação, sobre a razão dos conteúdos culturais com os quais eles trabalham e como eles o fazem; em que dimensões da realidade, com quais fontes e com a metodologia que facilitamos a reflexão de nossos alunos, permitimos que eles compreendam sua realidade e os capacitamos a continuar analisando e sendo capazes de intervir de forma solidária, democrática e efetiva nas diferentes esferas da vida em sua comunidade”. (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 11, tradução nossa)

filosofia da linguagem, Bakhtin (2012) afirma a participação do “eu” em diálogo com o “tu”, inaugurando o que chamou de dever concreto do sujeito:

Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha – sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos – em um ato meu ativamente responsável. (BAKHTIN, 2012, p. 118)

O sujeito concreto de Bakhtin (2012) é singular, responsável por estar inteiro nas relações, o que significa estar inteiro na vida. A polifonia, uma apropriação metafórica da área musical, em Dostoiévski, significa não somente a presença de muitas vozes no romance. Mas todas as vozes são plenas e equipotentes, em perspectivas equivalentes e plenas. Nas narrativas de histórias em quadrinhos dos estudantes, a polifonia potencializa os processos formativos e a relação ensino-aprendizagem desses sujeitos e os nossos próprios, que somos formadores em construção.

Essa defesa da polifonia nos ajuda a romper com a unidade monológica do mundo, voltando-nos em amplitude e profundidade para a tarefa de construir um mundo polifônico, em que as vozes são independentes e autônomas. A postura responsável do sujeito da pesquisa aponta certos projetos de dizer que não podem ser moralizantes e muito menos monológicos: para haver condição de escuta ativa, os sujeitos dos discursos precisam estar inteiros nas relações.

Narrativas com os corpos: inscrições em histórias em quadrinhos

José é daqueles alunos esportistas que não perdem uma partida de futebol. Todas as atividades e exercícios pareciam não dar conta de sua energia. No entanto, não gostava muito quando o momento da aula era composto por debates ou quaisquer outras tarefas que fugiam à aula de Educação Física, como desenvolvimento da aptidão física: “agora eu uso toda a minha perseverança para retomar meu porte físico e viver tudo que eu não vivi”.

Enunciações corpóreas de/com José.



Viver, para José, é se exercitar, praticar esportes, ter uma boa aptidão física. Depois que sofreu um AVC (Acidente Vascular Cerebral), sua vida mudou consideravelmente. O médico cardiologista o proibiu de praticar exercícios físicos durante um tempo que, para ele, era interminável. Então, passou a realizar exercícios escondido dos pais. Sua preocupação com o desempenho era tão grande quanto sua habilidade para os jogos e os esportes. A habilidade motriz e social está refletida em algumas imagens da história em quadrinhos de José: em uma delas, em que o rapaz se encontra sozinho porque não pode realizar as práticas de atividade e exercício físicos, há um enorme pesar no discurso corroborado pela imagem de desolamento.

O sujeito concreto, expressivo e falante, José, impedido de frequentar as aulas de Educação Física, narra a problemática que foi ficar longe dos jogos e de quaisquer movimentos, por conta de um problema de saúde que requeria repouso total.

Ao associar exercício físico a desempenho, José levanta algumas concepções de Educação Física e de esportes, mais próximas da abordagem desenvolvimentista e militarista, em que valem mais o desenvolvimento motor e a aptidão física, em detrimento de um olhar mais reflexivo acerca da prática de ensino da referida disciplina. Podemos inferir que seus discursos às vezes dialogam com concepções de Educação Física em que predomina a ideia de um aperfeiçoamento físico permanente, em direção a uma competitividade não somente com o outro, mas consigo mesmo. Ainda que não seja o foco da disciplina escolar Educação Física, o treinamento para a aptidão física não é incomum à defesa de sua intervenção na prescrição de exercícios físicos visando à saúde de sujeitos ativos.¹¹

11 Atualmente, há uma variedade de estudos e pesquisas na área da saúde com foco na aptidão física como a abordagem multidisciplinar. Neste texto, não iremos

É importante ressaltar que “a trajetória da educação e da educação física reforçou os valores da cultura eurocêntrica mediante a apresentação e afirmação dos saberes que a constituem” (NEIRA; UVINHA, 2009, p. 23). Por essa razão, o trabalho docente em Educação Física deve potencializar outras manifestações da cultura corporal, considerando as que foram postas à margem, como as manifestações corpóreas dos povos indígenas e dos negros. Uma pedagogia outra da Educação Física tem por premissa a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, destreza e domínios corporais.

Uma *Educação Física outra* estaria pautada em uma diversificação dos conteúdos da cultura corporal bem como na ênfase da polifonia de vozes e corporeidades. Escutar melhor as enunciações de José passa pelo entendimento de influências contemporâneas no currículo da Educação Física, bem como por uma compreensão responsiva das falas levantadas por José e quaisquer outros alunos.

José traz questões inquietantes e caras à *práxis* do professor de Educação Física: não há um corpo; há corpos, sujeitos concretos em movimento, expressivos, ativos, desanimados, desejosos etc. No contexto vivenciado por José, percebemos que sua corporeidade enuncia suas angústias diante do impedimento, por questões médicas, de participar das aulas de Educação Física: o jovem apresenta em sua narrativa a infelicidade de não compor, com os demais colegas da turma, as aulas de Educação Física, em especial a prática esportiva, o futebol. A sua recuperação do AVC e, conseqüentemente, o seu retorno ao jogo significa

problematizar essa questão, todavia faz-se importante ressaltar que a saúde é um tema transversal que deve ser tratado na escola pelas disciplinas em geral, não sendo um conteúdo exclusivo da Educação Física. A Educação Física é uma prática pedagógica, cuja área de investigação/atuação é a cultura corporal, assim seus conteúdos são: jogos, lutas, danças, esportes, gímnásticas etc.

a volta às atividades prazerosas, que em suas palavras vão ao encontro de uma maior valorização do espaço-tempo do corpo em movimento.

O narrador José traz elementos para pensarmos onde estamos nós que não vemos ou não sabemos lidar com esses “corpos possíveis”? Nós, professoras e professores, que nem sempre sabemos lidar com as existencialidades? As aulas de Educação Física apresentaram-se monológicas para o jovem José, haja vista que ele não identificou outras dimensões e funções da disciplina. Não se trata de culpabilizar alguém, seja ele professor, aluno ou equipe gestora. Importa levar essas reflexões às rodas de conversa, deixando as palavras de todos circular e repensar as representações sobre o ensino-aprendizagem da Educação Física escolar:

Antes que os professores sejam responsabilizados pela hegemonia de certos conhecimentos nos currículos, convém recordar que, enquanto alunos da Educação Básica, dos cursos de Licenciatura ou mesmo da formação continuada, os docentes também construíram (e seguem construindo) representações acerca do ensino de Educação Física, ou seja, acessaram uma determinada identidade do componente. O que implicou na legitimação de saberes e formas de proceder. Basta observar, por exemplo, o predomínio de procedimentos didáticos que prometem a melhoria do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo-social ou a fixação de gestos considerados adequados pela cultura hegemônica. (NEIRA, 2011, p. 24-25)

As enunciações do aluno José, em cotejo com as considerações de Marcos Neira (2011) acerca do currículo de Educação Física e em diálogo com percepções bakhtinianas, nos levam a considerar as ações do currículo – neste caso o currículo da Educação Física – como capaz de “influenciar as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias, além de sentimentos” (NEIRA, 2011, p. 25).

Falar de corpo em relação ao currículo é tratar de liberdade e aprisionamento, de dor e delícia, de marcas trazidas ao longo da história. Falar de corpo, por meio de narrativas (aqui as narrativas em quadrinhos), é falar de si, de histórias de vida e formação em que são enunciados atos, por vezes gozosos, por vezes sofridos. Que corpo sou? Que corpo estou? O que trago comigo e posso compartilhar com o outro? O que o outro compartilha comigo? O que só o outro pode dizer de mim? As indagações não se limitam a esse texto, elas transcendem os escritos aqui apresentados, embora essa construção polifônica traga a potência dos intercâmbios de saberes e reflexões sobre as nossas (trans) formações cotidianas na escola e fora dela. As enunciações de José podem trazer outras reflexões sobre as imagens inscritas em seu corpo e nos nossos corpos em relação – intercorporeidades.

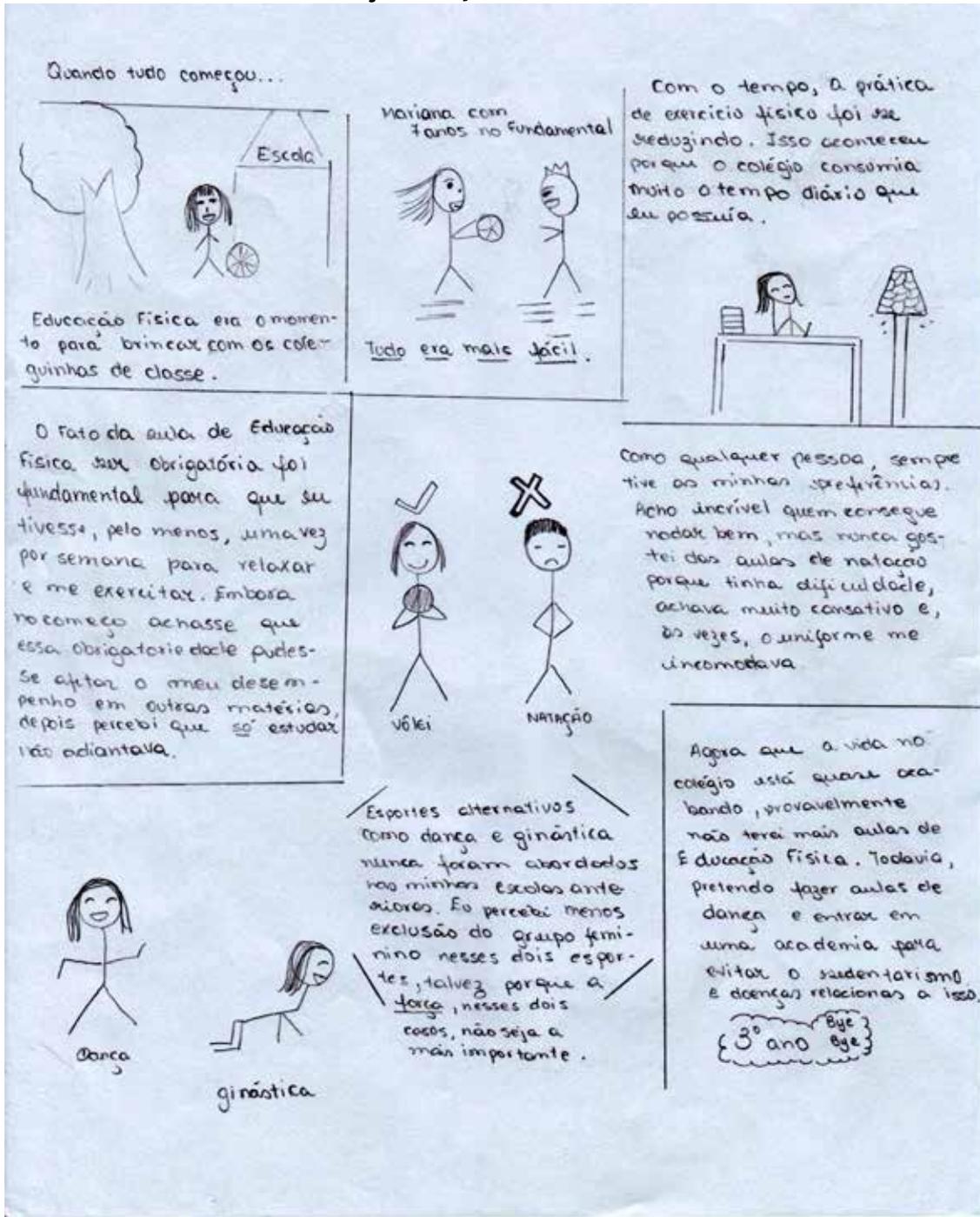
As enunciações de Maria trazem às reflexões curriculares da escola, em especial sobre o currículo da Educação Física, questões que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem e à construção do conhecimento, sendo refletidas e relacionadas à ideia de desempenho (acadêmico). Assim, atrelada ao desempenho, está a identificação da Educação Física como uma disciplina (talvez) menos importante ou mais ligada à noção de diversão e relaxamento: “embora no começo achasse que essa obrigatoriedade pudesse afetar o meu desempenho em outras matérias, depois percebi que só estudar não adiantava”.

Ao escutar Maria, fica evidente a necessidade de chamar a atenção para o fato da disciplina Educação Física ser tão importante quanto as demais disciplinas escolares. Nas narrativas da estudante, a preocupação de que a Educação Física pudesse tirar o tempo de dedicação a outras disciplinas se constitui em uma concepção que foi/é construída pelo

lugar que a Educação Física ocupa no currículo e, conseqüentemente, na estruturação da matriz curricular da escola, promovendo signifi-

cações sobre o papel da referida disciplina e, conseqüentemente, da importância da relação corpo-mente no processo educativo.

Enunciações corpóreas de/com Maria.



É interessante como a moça representa, nos desenhos, a dança e a ginástica, modalidades generificadas (aparecem como pertencentes a um determinado gênero, no caso o feminino), que não são questionadas por ela.

Assim, tal como na narrativa de José, Maria associa atividade e exercício físico ao desempenho, afirmando não se sentir bem em praticar atividades com o corpo nas quais não possa apresentar um bom desempenho. “Como qual-

quer pessoa sempre tive as minhas preferências. Acho incrível quem consegue nadar bem, mas nunca gostei das aulas de natação porque tinha dificuldades; achava muito cansativa e às vezes o uniforme me incomodava”.

Escutar Maria nos remete à compreensão da arquitet nica bakhtiniana, que alicerça este nosso texto/tecido, que é um projeto de dizer baseado no processo de construção da metodologia narrativa de pesquisa em educação e Educação Física. Importa ressaltar que “a metodologia não é um método, mas um conjunto de métodos-como-percursos possíveis” (PRADO et al, 2015), sugerindo que não há uma única maneira de construir a pesquisa narrativa. Como sugere Heloísa Proença, “a metodologia narrativa lhe possibilita visitar as experiências e compreender melhor o que o levou a determinadas ações. Com isso aprende mais sobre si, sobre o trabalho e pode vislumbrar outros percursos” (PRADO et al, 2015, p. 182). A autora aborda a “autoimplicaç o responsiva do pesquisador”, e nos exorta a pensar os processos formativos narrados e apresentados nas pesquisas autobiográficas e suas potências, enquanto textos em que “o dever concreto é um dever arquitet nico” (BAKHTIN, 2012, p. 143), em que os acontecimentos são únicos e irrep veis entre o eu e o outro, sujeitos valorativamente afirmados, segundo Bakhtin (2012).

Assim, os nossos estudantes-narradores, Maria e José, dialogaram com as suas histórias em quadrinhos (HQ) e suas enunciações não se esgotam em nossa leitura/diálogo, pois a pesquisa narrativa e (auto)biográfica traz(em) a possibilidade de representação de um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal não considera e deixa de fora, além de trazer a importante questão do próprio processo de pesquisa poder constituir-se em uma experiência, na medida em que o pesquisador também se implica e se colo-

ca como um sujeito da pesquisa, tornando-se mais um elo em uma comunidade de narrativas e de discursos (ou enunciações) suscitadas pelos outros sujeitos da pesquisa (BOLÍVAR, 2014). Elos que se concluem temporariamente, podendo ser, inclusive, reconstruídos e ressignificados.

Assim, esta abordagem pretende compreender vários aspectos das histórias de vida e formação desses sujeitos, a partir de suas próprias referências, ao mesmo tempo singulares e sociais, permitindo a escuta de vozes silenciadas, a descoberta das sombras de cotidianos perdidos e de acontecimentos ignorados. Tal mudanç a de perspectiva traz muitos desafios teóricos e metodológicos, dos quais Bolívar (2014) destaca a questão epistemológica central da pesquisa (auto)biográfica, que consiste na legitimidade do conhecimento obtido a partir de experiências singulares e subjetivas, e na questão, apontada por N voa (2010), ao mostrar a importância desse aporte para a busca e a possibilidade de uma nova epistemologia da formação.

Considera es finais

O processo de construção de conhecimentos é sempre relacional, entendendo a participação de pelo menos dois, duas consciências valorativamente afirmadas. Compreende também a importância de substituir o “eu” autocentrado pela relação eu-outro(s), pautada no ato responsável e responsivo de cada sujeito falante e expressivo. Nesse sentido, as conversas com o professor Jurjo Torres Santomé (UDC, Espanha) são tão importantes para as considerações que trouxemos nesta nossa escrita, quanto os textos publicados por ele.

De igual maneira, as narrativas de si dos alunos do ensino médio com os quais dialogamos demonstram a relevância da pesquisa narrativa na perspectiva bakhtiniana para sentir/pensar/agir (n)a formação de professores:

as narrativas são potentes porque exortam uma pedagogia da escuta, possibilitando que narradores e escutadores se (trans)formem.

São inúmeras as contribuições da abordagem (auto)biográfica ao trabalho com as histórias de vida no campo de formação de professores, em que destacamos a possibilidade do diálogo inter e transdisciplinar, que suscita novas perspectivas de análise, compreensão e interpretação das narrativas. A perspectiva bakhtiniana potencializa e legitima a consistência do trabalho com as narrativas, sem contar que tal aporte contém em si uma mudança paradigmática, que reconduz o olhar para o sujeito, em sua singular complexidade social.

O currículo oculto produz certos discursos, neste caso específico sobre a Educação Física, sobre o corpo, sobre a relação do corpo com o processo educativo, sobre o próprio significado das atividades propostas, sobre maneiras de ser sexistas, práticas generificadas etc. Assim, em muitos aspectos, as enunciações contidas nas narrativas dos alunos dialogam com a produção de significados do currículo oculto.

Sem pretensões de impor uma única voz e com intenções de fazer girar e quem sabe rodopiar, galopar a prosa da vida..., arrematamos a costura deste tecido defendendo uma

outra epistemologia da formação que priorize uma Educação Física outra, sem eugenia, corporatária ou ditaduras quaisquer. Uma Educação Física que pense o corpo em sua pluralidade, que faça da aula momentos circenses, palco de muitas expressões, de corpos ativos, em sua plenitude, magros, gordos, esguios, baixos, de qualquer etnia, adaptados, readaptados... todos corpos sagrados, enunciando, por meio de narrativas, questões das trajetórias de vida e formação dos alunos com os quais dialogamos – aqui José e Maria. Eles narram e, ao narrar, reafirmam a importância do método (auto)biográfico como um caminho para produzir conhecimentos que ampliem a formação humana, articulando saberes teóricos aos saberes da vida cotidiana. O diálogo polifônico, em Bakhtin (2012), é potencializado nessas narrativas que articulam as relações dos sujeitos narradores com ou seus interlocutores, consigo mesmos e com a vida. As enunciações dos sujeitos narradores nos possibilitaram articular o currículo oculto à produção de determinados discursos e significações a respeito das concepções de corpo e formas de interpretar o mundo, interagir, comunicar ideias e sentimentos, bem como chamou a atenção para as várias dimensões que compõem a complexidade do processo formativo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157-203.

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. XXXIII-XXXIV.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica. In:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 113-127.

BRAGANÇA, Inês. F. de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRUNER, Jerome. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

BUBNOVA, Tatiana. **Do corpo à palavra: leituras bakhtinianas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 19-22.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 177-212.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. Influências contemporâneas no currículo da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. p. 23-41.

NEIRA, Marcos Garcia; UVINHA, Ricardo Ricci. **Cultura corporal**: diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PETRILLI; Susan; PONZIO, Augusto. **Thomas Sebeok**

e os signos da vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

PINEAU, Gaston et al. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2012.

PONZIO, Augusto. O cronótopo na obra de Bakhtin. In:_____. **Palavras e contrapalavras**: circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 13-48.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO et al. (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 91-127.

TAIGUARA. Hoje. Intérprete: Taiguara. In: TAIGUARA. **Hoje**. [S. l.]: EMI-Odeon Brasil, 1969.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **El curriculum oculto**. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 2015.

Recebido em: 17.08.2017

Aprovado em: 05.11.2017

Roberta Jardim Coube é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/bolsista CAPES. Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (GEPPROFI) e Atos UFF – Grupo de estudos bakhtinianos. e-mail: belcoube@hotmail.com

Rua Visconde de Itaboraí, 01, bloco 03, apto 1003, Ponta D’Areia, Niterói – RJ. 24030-090. Telefone: (21) 980892850 e (21) 965394074.

Eda Maria de Oliveira Henriques é Pós-Doutora pela Universidade de Aveiro, UA, Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (GEPPROFI) – URL da Homepage: <http://www.uff.br>. e-mail: edahenriques@gmail.com

Rua Prof. Marcos Valdemar de Freitas Reis, s/n, Bloco D, Campus do Gragoatá, Centro, Niterói – RJ. 24210 201. Telefone: (21) 999295883 / 25499464

PRÁTICAS DA IMAGEM E PRODUÇÃO DE VIDAS: INSURGÊNCIAS CURRICULARES VISUAIS, ESTÉTICAS E CULTURAIS NAS REDES

■ ALDO VICTORIO FILHO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ RODRIGO TORRES DO NASCIMENTO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Abordando aspectos teóricos da imagem e sua relevância na formação de indivíduos e coletivos, esse artigo pretende contribuir com os estudos da Cultura Visual & Educação, refletindo sobre criações, trânsito e efeitos de imagens caras a parte da juventude brasileira, nas redes sociais, autoimagem, selfies e de outras ordens. Apoiados em dois populares ídolos juvenis – Inês Brasil e o grupo de funk Bonde das Bonecas, criadores de suas imagens e detentores de notoriedade em meio à precariedade material, contraestética e de insurgência contra padrões imagéticos dominantes –, tomamos a circulação de suas imagens como notável militância visual, visto catalisarem e agregarem a simpatia de muitos jovens que, ao se sentirem representados, reproduzem imagens, falas e performances como afirmação identitária. Modos de ser e de aprender a ser que desafiam a atualização da educação escolar face às produções curriculares confrontadas e contaminadas pelas redes e visualidades.

Palavras-chave: Cultura Visual. Selfies. Juventudes. Escolas. Currículos. Visualidades.

ABSTRACT

PRACTICES OF IMAGE AND PRODUCTION OF LIVES: VISUAL, AESTHETIC AND CULTURAL CURRICULUM INSURGENCES IN NETWORKS

By approaching theoretical aspects of Image and its relevance to the formation of individuals and collectives, this article intends to contribute to the study of Visual Culture and Education, reflecting on creations, traffic and effects of expensive images of the Brazilian youth in social networks, self-image, selfies and in other orders. Supported

by two popular juvenile idols – Inês Brasil and the Bonde das Bonecas funk group, creators of their images and holders of notoriety amidst material precariousness, counter-aesthetics and insurgency against dominant imagery patterns – we take the circulation of their images as a remarkable visual militancy, as they catalyze and aggregate the sympathy of many young people who, when feeling represented, reproduce images, speeches and performances as an affirmation of identity. Ways of being and learning to be that challenge the updating of school education in face of the curricular productions confronted and contaminated by the networks and visualities.

Keywords: Visual Culture. Selfies. Youths. Schools. Curricula. Visualities.

RESUMEN PRÁCTICAS DE IMAGEN Y PRODUCCIÓN DE VIDAS: INSURGENCIAS CURRICULARES VISUALES, ESTÉTICAS Y CULTURALES EN LAS REDES

En el marco de los aspectos teóricos de la imagen y su relevancia en la formación de individuos y colectivos, este artículo pretende contribuir con los estudios de la Cultura Visual & Educación, reflexionando sobre creaciones, tránsito y efectos de imágenes caras a parte de la juventud brasileña en las redes sociales, autoimagen, selfies y otros órdenes. En Brasil y el grupo de funk Bonde das Muñecas, creadores de sus imágenes y poseedores de notoriedad media a la precariedad material, contra-estética e insurgencia contra patrones imagéticos dominantes - tomamos la circulación de sus imágenes como notable militancia ya que catalizan y agregan la simpatía de muchos jóvenes que al sentirse representados reproducen imágenes, discursos y actuaciones como afirmación identitaria. Modos de ser y de aprender a ser que desafían la actualización de la educación escolar frente a las producciones curriculares confrontadas y contaminadas por las redes y visualidades.

Palabras clave: Cultura Visual. Selfies. Juventudes. Escuelas. Visualidades.

Dentre os muitos elementos e presenças imagéticas que interessaram à pesquisa, da qual resulta o presente artigo, o grupo de funk Bonde das Bonecas e a performer e professora de dança Inês Brasil foram escolhidos para referendar a argumentação a respeito da importância de sua arte e de suas pessoas,

no universo juvenil contemporâneo, dito desviante ou tradicionalmente insurgente, comumente desqualificado por meio dos termos viado, bicha, sapatão etc. Termos, como logo discutiremos, que são ressignificados em meio à cultura juvenil específica desses grupos apontados e de muitos outros com os

quais os jovens interagem e se identificam em maior ou menor grau. Convém observar que as juventudes em sua diversidade possuem dimensões complexas. Abrigos identitários transitórios emergem com maior legitimidade do que identidades equivocadamente fixáveis. Conforme Hall, o que fora uma identidade fixada, torna-se uma “celebração móvel”, criada e transformada continuamente em relação aos meios e modos pelos quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que atravessamos. Em outros termos, a identidade não seria definida biologicamente e apenas e tão somente historicamente e culturalmente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2005, p. 12-13), como se o jogo identitário fosse conduzido pelas necessidades e oportunidades que enfrentamos e desfrutamos.

O percurso investigativo praticado assume a admiração e o afeto dos jovens sobre os quais refletimos, a partir de seus ídolos. Uns artistas, outros nem tanto, umas verdadeiras celebridades, outros relevantes subcelebridades, esses sujeitos, com suas imagens marcantes e visualidades inusitadas, não poderiam ser preconceituosa e açodadamente descartados face à sua importância em meio aos jovens. Foi preciso conhecê-los e entender suas criações e relação com seus públicos. Inês Brasil e o Bonde das Bonecas destacam-se de forma diversa dos grupos musicais e “Divas Pop”, apoiados pelo maquinário e capital da indústria do entretenimento, mas alcançando fama e sucesso por seus próprios meios e redes de admiradores. Meios que se beneficiaram de certa adesão, espontaneidade e admiração, dos que os iam descobrindo. No início de suas aparições, sem qualquer respaldo profissional e comercial, atraíram a atenção e o afeto de milhares de jovens,

certamente não apenas pelas qualidades comuns às divas eleitas pelas mídias comerciais, mas, sobretudo, pela maneira de afirmar a liberdade que almejam e possibilitam. A precariedade e a contraestética aplicadas tiveram efeito positivo junto aos grupos que, sob alguns importantes aspectos, se viam representados.

Assim, a aparente e, sob alguns aspectos concreta, precariedade de condições materiais permitiu apenas que Inês Brasil e o Bonde das Bonecas recorressem aos meios alcançáveis, e nada sofisticados, em termos tecnológicos, contudo, de inquietante potência visual e estética. E eles o fizeram com singular inventividade. As condições e os condicionantes que cercaram a vida desses artistas lhes ofereceram, entretanto, larga liberdade na elaboração de suas imagens, tanto do plano visual quanto simbólico. Tal liberdade vai da pronúncia e do sotaque de seus discursos e criações poéticas ou artísticas à criação das suas imagens e falas livres da perícia estética *mainstream*. Suas performances e demais criações resultam de muitas formas de improvisação, cujas ousadias redundam na apresentação de visualidades singulares que descortinam a parte mais brilhante e doce de suas existências, pois as imagens que realizam são, para o seu público, mais que familiares, para muitos são íntimas dos problemas e anseios de seus interlocutores.

Distinto de qualquer outro momento da história da humanidade, hoje é possível conversar e enviar textos, imagens, músicas, vídeos, de forma instantânea para uma ou várias pessoas de qualquer parte do mundo, mediante o apoio de um aparelho de celular. Os tempos atuais presenciam uma gigantesca e intensa “viralização”, ou seja, a circulação contaminante de imagens e de visualidades. O trânsito de imagens via redes de comunicação virtual alcança inimaginável volume, circu-

lação incontrolável que contém todo tipo de representação visual. Mirzoeff (2015) destaca que, só de selfies, houve, em 2013, na Grã-Bretanha, a divulgação de bilhões de imagens. Em meio à atual configuração da cultura visual, imagens que, há algum tempo seriam consideradas incomuns, circulam junto à novas maneiras de uso e de criação visual. Como exemplificam as imagens dos protagonistas deste estudo, selfies, montagens e imagens de Inês Brasil e do Bonde das Bonecas emergem e circulam, muitas vezes carregadas de derrisão e deboche, oferecendo-se a apropriações diversas e, assim, contribuindo para a emergência e a visibilidade de uma quantidade de jovens que se veem representados e/ou identificados nessas imagens.

É importante, em benefício do melhor entendimento da dimensão ocupada pela imagem no plano virtual, retomar algumas considerações do autor ainda em relação à selfie. Criação e compartilhamento da imagem que se escolhe para si. Mutável, editável, substituível, enfim, livre na inventividade das redes. No capítulo “Selfies e a maioria planetária”, Mirzoeff (2015, p. 63) do seu livro “How to see the world”, o autor observa que, na atualidade de grandes e intensas transformações, as categorias de identidade estão sendo refeitas e reformuladas. Citando o estudioso da teoria queer, Jack Halberstam, em sua afirmação de que “os tijolos de construção da identidade humana imaginada e cimentada no último século – o que chamamos de gênero, sexo, raça e classe – mudaram tão radicalmente que uma nova vida pode ser vislumbrada no futuro” (HALBERSTAM apud MIRZOEFF, 2015, p. 62), Mirzoeff afirma que o lugar onde podemos perceber estes vislumbres é a selfie. Isto porque, quando as pessoas comuns se produzem e posam da melhor forma que podem para a selfie, elas alcançam momentaneamente o papel de artista-como-herói (MIR-

ZOEFF, 2015). Cada selfie seria uma performance, uma criação artística da sua própria imagem, ou seja, da imagem que desejaria ser vista pelos outros. A selfie, teria adotado, então, a aventada estética tecnologizada do pós-modernismo e adaptada à audiência ilimitada da Internet. Conforme Bauman (2001), o imediatismo instantâneo, ou seja, a superação da resistência do espaço e a liquefação na materialidade dos objetos no trânsito virtual faz com que cada momento pareça ter capacidade infinita; e a capacidade infinita significa que não há limites ao que pode ser extraído de qualquer momento – por mais breve e “fugaz” que seja. Apesar dos aspectos ameaçadores, alertados pelo autor sobre tal panorama, o fato inquestionável é que on-line ou nas novas interações no mundo real com tecnologia, nós experimentamos o avanço e o desdobramento atualizadores da Cultura Visual e o que nos é oferecido em termos de resistência e afirmação.

Efetivamente, nossos corpos habitam e circulam na rede e no mundo, ao mesmo tempo. Apesar dos julgamentos desqualificadores da cultura da performance digital, como desastre estético, e das selfies, como obsessão pela autoimagem, o mais importante a ser também considerado é a sua novidade como movimento não normalizável. Assim como deve ser considerado, então, o poder da imagem de criação livre e circulação ilimitada, igualmente livre de controle censor. Assim, o que por ora poderíamos afirmar com alguma certeza sobre a interação, uso e exploração da rede global pelos jovens, é que ela sempre se modificará de forma frequente e imprevisível. Esses modos de criação e uso da imagem apresentam formas e caminhos que fatalmente podem desafiar o entendimento das gerações anteriores e levá-las a repensar suas convicções a respeito dos assuntos que os jovens fazem e farão circular na grande rede.

Imagem 1: Selfie de Inês Brasil.

Fonte: Facebook / Inês Brasil.¹

As muitas imagens produzidas pelos jovens e lançadas na rede são fontes indispensáveis para a compreensão da atualidade e, sobretudo, das realidades das juventudes. Vídeos capturados na rede e editados domesticamente, memes,² gifs³ e selfies são novas formas de conversação visual digital. As selfies, por exemplo, são a primeira forma da nova maioria global lançar-se fora do reduzido espaço do indivíduo. E isso é muito significativo. Conforme os estudos apresentados por Mirzoeff (2015, p. 63), na obra citada, “[...] o fenômeno da ‘selfie’ começou após o lançamento

de câmeras frontais de melhor qualidade com o iPhone 4 em 2010, com outros modelos de telefone seguindo rapidamente”. Selfies poderiam agora ser tiradas fora de casa ou usando flash, sem resultar em um borrão de luz dominando a foto, como as fotos tiradas em espelhos, que eram essenciais na rede social Orkut, nos seus tempos áureos de 2004 a 2010. Uma “selfie” é entendida como uma foto de si mesmo (ou incluindo a si mesmo) tirada pelo próprio fotógrafo e fotografado, segurando a câmera no comprimento do braço, ou em sua extensão, com os suportes popularmente chamados “pau-de-selfie”, que, distanciando a câmera, permitem um plano visual maior. Um vocabulário visual “padrão” para a “selfie padrão” tem emergido. Elas saem melhor se tiradas de cima com o sujeito olhando para cima, para a câmera. A foto geralmente concentrada no rosto, leva ao risco de registrar uma “duck face”, que seria literalmente cara de pato ou mesmo fazendo bico ou “beicinho”. Se o autor exagerar e sugar suas bochechas demais, surgirá a inevitável *duck face*. Essas poses, longe de ferirem ou se importarem com os códigos estéticos tradicionais, que impunham aos retratos aparência de dignidade, beleza ou heroísmo irreais, estão refazendo o autorretrato global. Apesar do nome, a selfie não se reduz ao indivíduo, na verdade refere-se a grupos sociais...

É evidente que a descoberta das possibilidades sempre crescentes da rede e das não menos vertiginosas tecnologias de produção e edição de fotos foram acompanhadas pelo desenvolvimento da atenção e das habilidades no trato com o visual. Quanto mais fácil e instigante se tornou a produção e a circulação de imagens, mais ampliou-se o estímulo à sofisticação e à experimentação de novas formulações visuais. Se um grande número de pessoas ainda é fiel e obediente aos padrões estéticos dominantes, quando se trata da ela-

1 Disponível em: <<https://www.facebook.com/OficiaisInesBrasil/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

2 Na internet a expressão meme passou a ser usada para descrever imagens, vídeos, gifs e/ou relacionados que se disseminam nas redes sociais virtuais de forma instantânea. O termo faz referência ao conceito de memes, referente à teoria ampla de informações culturais, pensada por Richard Dawkins, em 1976, no livro *The selfish gene*.

3 Gif: Graphics Interchange Format ou GIF é um formato para intercâmbio de gráficos, no ambiente virtual, é uma imagem de mapa de bits muito usado na web, para imagens fixas ou para animações, tornando-se muito popular na rede, exatamente pela possibilidade de animação de imagens.

boração de suas imagens para objetivos variados, outro grupo, cada vez maior, encontra na rede e no domínio de seus usos um campo de divertida criação e outros aliam esses aspectos com a militância. Assim, a tendência a compartilhar o que antes se dispensaria como “selfies feias” ou selfies não-convencionais é crescente. O que uma imagem não condenável aportaria para além da mera inconveniência ou inadequação pode ser lido como sinais claros de insurgência. Uma imagem transgressora tem efeito mais imediato que uma declaração textual, alcança maior pregnância, rejeição ou simpatia. Veicula muitas informações, cuja simultaneidade e articulação efetivam enunciados rápidos e precisos. Na imagem de Inês Brasil, sua indumentária, acessórios, pose, fisicalidade, cabelos, maquiagem, tudo isso configura um discurso forte e combativo. Se ao olhar desavisado e politicamente amodestado parece ser algo reprovável, a esse mesmo olhar a imagem cheia de interrogações afirma ao menos a sua existência. E tal afirmação já é em si um modo de luta em defesa da inexorável diversidade humana e cultural.

Enquanto a exposição das autoimagens, ou selfies aumentava vertiginosamente, certo pânico moral emergia na mídia (AGGER, 2012). Mirzoeff (2015, p. 64) cita, em seu livro, um comentário típico, vindo de um comentarista da CNN, canal a cabo de notícias norte-americano, Roy Peter Clark: “Talvez a conotação da selfie seja egoísta, absorta em si mesmo, narcisista, o centro do universo, um salão de espelhos em que cada reflexo é o de si próprio”. Entretanto, a captação da novidade deu-se de outra forma para muitos outros, talvez não menos discutível, como é o exemplo citado da revista *Esquire*, também norte-americana, na qual o escritor Stephen Marche (2013) declarou que a selfie seria a “masturbação da autoimagem”, afirmando, contudo, que isso seria um elogio, pois a realização da selfie é controlada e pro-

porciona liberação. Entretanto, tais metáforas distorcem ainda a amplitude do uso e a exploração das redes por meio das imagens. “Narciso passou sua vida olhando para si mesmo, mas ele não liberou uma cópia da sua imagem para que os outros pudessem olhar para ela [...]” (MIRZOEFF, 2015, p. 65).

Imagem 2: Selfie do grupo Bonde das Bonecas.



Fonte: Facebook/Bonde das Bonecas.⁴

A imagem de si e de seus ídolos ou coletivos, realizadas no entendimento contemporâneo que articula fotografar e divulgar no mesmo gesto, remetem, portanto, e inexoravelmente ao compartilhamento. E tal prática não poderia ser classificada como masturbação, ou seja, algo prazeroso que acontece na privacidade do indivíduo, visto ser, antes de mais nada, um convite para que os outros curtam, desaprovem, sejam provocados, aproximados, aprendam e reajam. Mas vejam! Ou seja, que considerem o que você fez e participem de uma conversa visual. Conversa com lógica própria que lida com o efêmero, com a celeridade e o imediatismo. Condições ou aspectos ainda considerados negativos, porquanto opostos à tradição da pausa e ritmo da

⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/Bonde-Das-Bonecas-395215143918871/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

tradição dialógica. Entretanto, a circulação e o intercâmbio de imagens, longe de dispensar o diálogo ou suspender a consistência das relações, estimulam a vascularização das redes de contatos interpessoais e propiciam novas trocas e encontros. Como um simples exemplo, podemos observar que, em meio aos comentários a respeito de uma imagem qualquer, relações são iniciadas, pontos de vista discutidos, revistos e embates provocados. Claro que, em se tratando de jovens, os recursos textuais são modulados de acordo com suas práticas de escrita, abreviações, uso de imagens e de símbolos, e muitas gírias, o que torna muitas frases incompreensíveis para quem não pertence às tribos, o que não autoriza a sua desqualificação ou descrédito.

Enfatizando a potência das redes e do panorama no qual nossos protagonistas emergiram e cresceram, destacamos algo grandioso, como os números sugerem. Apenas na Inglaterra, 35 milhões de selfies foram postadas na internet em cada mês do ano de 2013. Na metade de 2014, o Google afirmou que 93 milhões de selfies eram postadas mundialmente, a cada dia, mais de 30 bilhões em um ano (MIRZOEFF, 2015).

A pesquisa, a partir do redimensionamento das distâncias entre os pesquisadores e os espaços investigados (VICTORIO FILHO, 2007, p. 108) que desenvolvemos, nos fez observar, algo já suposto e de certa obviedade, ou seja, que as elaborações estéticas, áudio e visuais, ecoam mais forte, ou ao menos mais rápidas e, efetivamente, nas subjetividades dos jovens fãs de Inês Brasil e do Bonde das Bonecas, que discursos racionalizados, sejam conservadores ou não. O efeito imediato do encontro entre sujeitos coletivos e aqueles que os representam se dá prioritariamente, no caso estudado, por meio das imagens e visualidades. Cada detalhe visual é discursivo, aponta um sentido, funde a experiência estética visual com muitas rela-

ções e alertas, como toda obra de arte e mesmo aquelas, quando o acontecimento estético se afirma para além dos espaços outorgados da arte (HERNÁNDEZ, 2011, p. 48). Cada vídeo ou foto aporta uma infinidade de indícios e conexões do universo afetivo e existencial particular às sensações e sentimentos que irmanam as multidões de admiradores dos artistas.

No encontro via imagens, há em jogo uma contraestética, ou seja, uma estética que emerge do que os padrões dominantes refutam e condenam ao apagamento – a voz do favelado, a cor do favelado, o corpo da mulher que rompe o recato imposto, a deselegância da pobreza material, a abominação da bicha afeminada, a aparência execrável da prostituta pobre, enfim, tudo o que fere e escapa ao controle do regime estético supostamente referência das classes dominantes. Em nossa pesquisa, constatamos também como os admiradores da Inês Brasil e do Bonde das Bonecas reconhecem, em suas manifestações artísticas, possibilidades concretas de fortalecimento de suas condições inegavelmente insurgentes contra os padrões instituídos. E recorrentemente desfrutam das manifestações dos seus ídolos na rede, para fortalecer suas conversas e posicionamentos, seja por meio do simples compartilhamento de memes, de músicas, vídeos etc., ou da criação e edição de novas mensagens visuais nesses formatos.

Se me atacar, eu vou atacar⁵

Com a intensa viralização das produções artísticas do Bonde das Bonecas, nos deparamos em seus perfis e páginas na internet, com grande e expressiva quantidade de curtidas, comentários e compartilhamentos, feitos por variado perfil de pessoas, crianças, jovens, adultos, homens, mulheres, declaradamente heterossexuais, cisgênero e LGBT. As reações

⁵ Frase célebre de Inês Brasil, pronunciada por ela em um de seus vídeos.

manifestadas são diversas, o que mostra que uma parcela de seus espectadores não aprova necessariamente suas produções. A opinião sobre o trabalho do Bonde das Bonecas e de Inês Brasil é diversificada, mesmo entre os jovens LGBT. Muitos espectadores gays desaprovam suas experiências artísticas, dentre esses, expressivo número é contra “dar pinta” ou ser afeminado e vê Inês Brasil como um “exagero”, um tanto quanto desmoralizante. Estes preferem se associar ao padrão heteronormativo,⁶ ainda socialmente dominante. Tal escolha estratégica, na maioria dos casos, se justifica como forma de ser “aceito” mais facilmente e, portanto, não sofrer discriminação ou se colocar em risco de agressões e escárnios. Creem, efetivamente, que a tática do disfarce ou camuflagem seria mais eficaz que assumir a rejeição e lidar favoravelmente com ela.

Talvez por isso não aceitem e condenem os jovens cujos comportamentos são radicalmente opostos à dissimulação da condição cultural, realidade ou desejo. Ou seja, rejeitam os jovens que preferem expressar o que desejam e defender a configuração que desejam dar às suas existências. Certamente, o problema também se refere à imagem, precisamente à visualidade como efeito de construção coletiva das imagens que envolvem o visto e o que vê. O problema, portanto, é profundo e avança para além dos limites fluidos de uma redutora territorialidade gay. O que estaria em jogo seria o ato de ser humano entre humanos, e ser humano como autocriação, a despeito dos embates entre as várias formas de masculinidade, que, conforme Connel (1995, p. 198-190), seria uma composição de imagem complexa e contraditória, inseparável das relações sociais e dos corpos. Assim, no mesmo contexto histó-

rico, são observáveis diversas masculinidades e todas as formas de masculinidade sofrem contradições e conflitos. Nessa complexa movimentação das masculinidades, sobressai determinado modelo de masculinidade constituído e deflagrado a partir de marcas de masculinidade periféricas, na medida em que o que compõe e consolida o gênero são as relações de poder, para além das tensões de dominação características da relação homem/mulher. Entre as masculinidades e a constituição de seu modelo hegemônico, há também ações de marginalização, identificação e hierarquização, de tal modo que a predominância de um padrão de masculinidade é transitória, pois os padrões estão sempre sujeitos a resistências e questionamentos, ao longo do tempo.

Entretanto, a “contrarrejeição”, central nas produções de finalidade artística, estimula pensar sobre o panorama virtual e a emergência de obras, as quais, independentes de seleções, validações e demais instrumentos de legitimação da obra de arte tradicional, alcançam um público notável, em número e diversidade, e nele provocam e estimulam mudanças e ações. Público que, embora varie da efusiva admiração à dura rejeição, se comunica e interage em meio à insurgência das imagens na rede.

O embate de visualidades divergentes, insurgentes e empoderadoras, no âmbito público das redes sociais, é uma excelente fonte para o entendimento de problemas centrais na sociedade brasileira. Isto porque tal embate exemplifica o preconceito, a homofobia, o racismo e a transfobia que as “minorias”⁷ sexuais, raciais e de gênero, sofrem ao assumirem suas existências e alçar espaços de protagonismo, seja cantando em um vídeo ou posando para uma foto.

6 Concepção de que as pessoas possuem gêneros distintos e complementares (um binarismo entre homem e mulher) com papéis naturais na sociedade, vendo a heterossexualidade como única orientação sexual possível e normal.

7 Grupos sociais que sofrem processos de estigmatização e discriminação, resultando em diversas formas de desigualdade ou exclusão social, mesmo quando constituem a maioria numérica de determinada população.

Imagem 3: Selfie de Adrian Brasil para a campanha “Sou/Curto afeminado”.



Fonte: Facebook / Sou/Curto Afeminado.⁸

Um dos fatores mais importantes que alicerçam a relevância, aqui constatada, do trabalho dos jovens do Bonde das Bonecas e da cantora e professora de dança Inês Brasil é o exemplo que oferecem de audácia, coragem, possibilidade de sucesso e de afirmação identitária. A despeito dos interditos tradicionais à imagem da pobreza, à homossexualidade e à negritude, as suas obras, fruto de autores que trazem nos seus corpos a interseccionalidade dos fatores apontados, dão-se por meio de criação estética, cuja potência lhes permite vencer, mesmo que provisória ou oportuna e parcialmente, o conservadorismo estruturante da sociedade brasileira e incentivar seu público à ampliação de seus territórios políticos, poéticos e existenciais. Convém observar que o público dessas artistas guarda certa heterogeneidade. Embora a maioria dos “curtidore” pertença às camadas sociais desfavorecidas, a apreciação da arte desfaz fronteiras de toda ordem e opor-

tuniza intercâmbios diversos entre os admiradores das mesmas obras e/ou dos mesmos artistas.

Em um dos vídeos mais famosos do Bonde das Bonecas no YouTube, por exemplo, o número de pessoas que “não curtiram” o vídeo é um pouco superior ao número de pessoas que “curtiram” o trabalho. Mesmo esse número não sendo apurado com exatidão, haja vista que nem todas as mais de 3 milhões de pessoas que assistiram à performance do grupo participaram da “pesquisa” feita pelo YouTube, os números significam um dado a ser considerado, já que demonstram que uma possível maioria das pessoas que assistiram ao trabalho dos jovens funkeiros não gostou do gênero ou da performance avaliada, pois, a obra alcançou os olhares reprovadores.

As chamadas “minorias” sexuais são, hoje, mais visíveis do que há algum tempo, e, por consequência, torna-se mais acirrada a luta entre essas minorias e os grupos conservadores. Esse embate, que merece especial atenção de toda a sociedade, e em especial dos estudiosos/as culturais e educadores/as, se torna ainda mais complexo se pensarmos que o grande desafio não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e escaparam dos esquemas binários, mas também em admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2001, p. 541). Assim, as insurgências aos padrões, cada vez mais enfatizadas nas redes por meio das imagens que produzem e fazem circular, evidenciam a profundidade e a grandeza do desafio. Afirma a autora que esses “embates de visibilidades” se tornaram mais acirrados hoje, porque as “minorias” sexuais e de gênero são mais visíveis do que antes e o contexto virtual é onde essa visibilidade e esse embate se dá em grande parte do tempo.

⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/SouCurto-Afeminado-1489496857938694/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

Os choques virtuais entre as visualidades acirram-se em vários momentos, já que a “liberdade” na rede, frequentemente catártica, permite que os jovens não se contenham na manifestação de seus desejos e vontades. Os jovens, na maioria das vezes, interagem nas redes sociais sem a preocupação com possíveis represálias. Isso faz com que, ao mesmo tempo, a internet seja entendida como canal e espaço libertadores. Contudo, em muitos momentos, se torna um campo aberto no qual preconceitos, discursos de ódio, machismo, homofobia e transfobia, circulam com frequência e violência assustadoras. A transgressão aos critérios básicos de convivência e respeito à diversidade acontece sem acanhamento tanto por meio da invasão de páginas específicas quanto na criação de espaços virtuais dedicados a ataques contra minorias. Esse panorama preocupante é devido à impunidade e às raras consequências negativas trazidas a quem comete esse tipo de delito, o que leva ao aumento das manifestações preconceituosas de toda ordem.

Entretanto, as insurgências sobre as quais nos detemos não se reduzem à suposta imobilidade e passividade das imagens. As imagens veiculadas catalisam e agregam indivíduos vítimas ou alvo de agressões e exclusões e, assim, novas formas de organização são oportunizadas, gestadas e articuladas para contrapor o ódio e a violência. A imagem visual ganha contornos de arma na luta virtual. A criação de páginas, campanhas ou grupos no Facebook, para servirem de espaço aglutinador da juventude dissidente, interseccional e sempre insurgente, tem sido recorrente. Existem hoje diversos territórios virtuais que servem tanto para a divulgação de fotos e vídeos de determinadas tribos juvenis, dedicados a enaltecer suas beleza e diversidade, assim como para incentivar e unir jovens dispostos a disputar espaços e enfrentar seus opositores.

As diversas formas que a juventude viada, trans, sapata tem encontrado para se fortalecer e se defender são verdadeiras obras de arte dentro do universo virtual. Suas campanhas utilizam inusitadas criações na busca de seus objetivos, dentre os quais está o reconhecimento e o respeito. Suas formas de resistência e luta recorrem a doses de derisão esvaziadoras da estética e cultura outorgadas. São sempre bem-humoradas sem comprometer a seriedade da luta engajada, de forma que seus memes, gifs, fotos, vídeos etc. são viralizados e ampliam expressivamente o número de seus companheiros, simpatizantes e demais.

Os jovens, sobretudo os que formam as tribos que destacamos, têm conseguido, através da rede e de suas próprias maneiras de luta, gerir espaços cada vez mais autênticos de combate à opressão de formas suaves e aglutinadoras, nas quais as suas imagens e as de seus ídolos se tornam escudos, afagos e espadas. Suas visualidades, libertas de culpa, pudor ou constrangimento, são formas de promover seu orgulho dentro da rede e favorecer outros jovens que anseiam a emancipação dos cerceamentos que acometem sobretudo os indivíduos que se veem diferentes e ao mesmo tempo solitários em sua suposta singularidade. Encontrar, portanto, alguém que enalteça a condição ou característica que nos aflige e condena, é, efetivamente, vital para a sobrevivência e a afirmação social.

Todos os grupos das ditas “minorias” têm explorado modos de se conectar e se autovalorizar, seja pela publicação de fotos, vídeos, imagens de seus ídolos ou por meio de suas próprias performances. A “viralização” de personagens que assumem a positividade de suas características e diferenças estéticas contra-hegemônicas se torna cada vez mais frequente e vital.

E nas escolas?

Esse trabalho, sob muitos aspectos, decorre de pesquisa na confluência da Educação e da Arte. Buscando entender parte das insurgências juvenis das minorias, por meio da observação das formas, dos meios e dos recursos que as novas gerações lançam mão para o fortalecimento e a realização das suas formações, escolhemos, como afirmamos, um exemplo que demonstra a potência dos currículos independentes das escolas. Assim, Inês Brasil e tantos outros artistas de produção contra-hegemônica oferecem sua imagem/obra como substância útil à criação de saberes, por sua vez, necessários às performances de muitos jovens, performances que amalgamam ações individuais e coletivas, indiscriminadamente, como se caracterizam as movimentações tribais da contemporaneidade (MAFFESOLI, 2006).

A escola, como conceito generalista, é facilmente associada a denominações como disciplina, obediência, ordenação, comportamento, progresso, autocontrole, hierarquia etc., termos quase opostos e muitas vezes antagônicos a instinto, intuição, improviso, paixão. Ou seja, aspectos crepusculares ou noturnos que contrastam com o sentido iluminista da educação formal generalizada, que, sob entendimento reducionista, priorizaria a mente em detrimento do corpo. Razão *versus* instintos, humores, paixão e desejo, uma impossível oposição de parte do corpo com o seu todo. Reconhecendo que a escola universal não existe, afirmamos a impossibilidade de reduzir a singularidade dos inumeráveis espaços e tempos escolares a uma única ideia de escola. Entretanto, o peso do termo emblemático, “a escola”, assombra e cerceia a licitude da atualização de muitas das práticas escolares e contamina a formação das futuras gerações de professores.

O currículo realizado, como nutriente e sistema circulatório de todo o corpo escolar, dá-

se pelo conjunto de ações e acontecimentos que propiciam experiências efetivas (LARROSA BONDÍA, 2002), sem os quais não há modificação, não há partilha e ampliação de saberes, ou seja, o mínimo sucesso da agenda educacional. Contudo, sob a sombra de uma escola impossível, germinam e florescem outras escolas marginais à oficial, que fortalece a mente e disciplina o corpo. Habitando o mesmo espaço e tempo da escola oficialmente legitimada, ações dão-se na incondicionalidade da rebeldia do cotidiano (OLIVEIRA, 2003), evidenciando que currículo é o que aporta ao, viabiliza o, produz e efetiva algum e todo o conhecimento, inclusive o de si, seja por meio de alguma teatralizada ou ritualizada operação da razão ou na surpresa desconcertante do escândalo da insurgência do corpo desvencilhado de uniformes e uniformizações. O currículo realiza-se e se produz na segurança da disciplinarização do mundo e no asselvajamento catártico do corpo, na subversão da linguagem ou na precisão técnica do discurso, porém, nunca em apenas uma só das aparentes polaridades.

Por isso, nessas impossíveis e impermeáveis polarizações, o corpo é o coringa inconveniente e imprescindível e sua gestualidade, sua pulsação e imagem, dispensam a palavra e suspendem o sentido. O corpo aprende inteiro, com a cor da sua pele, o volume de sua carne, a textura de seus pelos, a intensidade do seu desejo, e com as demais partes de seu todo, como a voluptuosidade e o acanhamento de suas belezas. O que o corpo vale e oferece é a presença, e uma das personagens de referência da pesquisa, Inês Brasil, oferece aos seus admiradores exatamente a matéria incontornável de um corpo em movimento, eufórico e abusado, junto ao qual, as palavras se desbotam ou tomam outro poder, incorporadas pelos jovens que as reconfiguram em outras órbitas. Os sentidos das palavras de Inês Brasil são inseparáveis das suas visualidades. Em última

instância, uma dica e desafio aos professores que pretendem o diálogo produtivo com as novas gerações.

A educação formal, independente do grau de participação nos processos formativos, não domina incólume a formação dos jovens e futuros cidadãos. É sabido que outros elementos interagem, atravessam, enviesam, impregnam, deslocam e reorientam o que se aprende nas escolas. Em outros termos, a busca ou a aceitação de outros alicerces formativos, fora do repertório autorizado dos currículos oficiais, expõe a força das culturas dos estudantes, culturas juvenis (PAIS, 1993) em disputa pela afirmação de formas de existir, o que implica na involuntária interferência e intervenção no aparato escolar. O princípio da escola que ainda deseja ensinar tudo a todos a um só tempo e ao mesmo tempo, que se desmonta diante das culturas permanentemente dinamizadas pelos jovens, se ajusta às verdades de seu tempo, mesmo que ainda subterraneamente, por meio da indisciplina, desobediência e transgressão. Tais aspectos têm alçado relevância na formação dos indivíduos, pois denotam não mais apenas o delito, mas o fortalecimento da subjetividade, os pertencimentos identitários, a afirmação das diferenças, o desenvolvimento dos corpos coletivos, o avanço das redes de subjetividade e, sobretudo, a presença assumida e positivada do corpo encarnado.

Buscando alguns dos princípios escolares, embora sempre questionada, convém reiterar, que a intenção de muitas das investidas curriculares é aplicar o padrão hegemônico de saberes a ser aprendido pelos estudantes exitosos. O grau de sucesso e de rendimento escolar dá-se em função da aproximação que cada estudante alcança do referido padrão, constituído de um modelo de vocabulário, pela incorporação de certezas, a aceitação de valores morais e estéticos, a subordinação a uma referência específica de corpo, de sexualidade,

de afeto, de saúde, ou seja, modelo e padrão de existência, que exclui a participação do estudante, ou seja, do que ele sente e elabora a respeito disso tudo. Trata-se da ação de uma máquina curricular de ordenação política. Entretanto, esse modelo legitimador da pretensa formação exitosa se esvai diante da circulação célere de elementos radicalmente estranhos aos currículos formais. São elementos virais complexos demais para serem digeridos pela formalidade institucional, entretanto de manejo e jogo fácil e íntimo dos jovens que frequentam as escolas e delas fazem escolas-encontro, uma ressignificação da instituição, via intercâmbios realizados na prática cotidiana, sempre produtiva e efervescente, na qual fulguram outros modos de acontecimentos não menos consistentes, do ponto de vista curricular.

Dentre os aludidos elementos virais, está o universo das imagens visuais, das potências estéticas, para além do acervo curricular autorizado, ou seja, da Arte e Ciências outorgadas. O plano visual que apontamos é sobretudo o universo das imagens corpo, das imagens transgressoras e até abjetas. Imagens estranhas à escola, quando reduzida à ideia de um currículo frio e anódino, mas, nada estranhas à escola-insubordinada, a dos currículos criados e porosos, a dos coletivos que se destinam e por eles são atravessados e enriquecidos.

As imagens, centrais a um dos campos teóricos nos quais apoiamos nossa pesquisa e este artigo, ou seja, a Cultura Visual, se mostram cada vez mais relevantes na Educação contemporânea, pois são territórios e instrumentos dos quais partem o diálogo e a elucidação das visualidades que, por sua vez, envolvem todos os processos e meios formativos. Entendidas as visualidades como o jogo entre a produção e o consumo de imagens, instâncias intercambiantes na medida em que toda percepção visual implica na fabricação do

que é visto por aquele que o vê. As imagens visuais são, nessa perspectiva, propostas ou enunciados iniciais abertos à participação dos olhares interlocutores que, ao encontrá-las, as ampliam, degeneram, substituem, desenvolvem etc., em conformidade com as histórias, condições, interesses e demais contextos dos envolvidos.

Considerações finais

A intensa proliferação de imagens e autoimagens revolucionou agudamente a paisagem visual global. Através das redes sociais, na internet, é possível que um jovem morador das favelas do complexo do Alemão no Rio de Janeiro divulgue seu trabalho fotográfico e seja encontrado por olhares em todo o mundo. Tal concreta possibilidade, a todo tempo explorada, permite diálogos visuais que superam as barreiras das línguas e caracterizam as redes como um poderoso veículo não mais de mera divulgação, mas campo de estímulo à criação e exploração, para fins diversos e incontroláveis, de obras e canais audiovisuais. Cantoras, cantores, grupos musicais, seitas, facções, artistas de todas as linguagens, além de uma

infinidade de criadores de imagens, ganham notoriedade por meio de suas imagens, obras ou músicas publicadas no YouTube, Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat etc., e, via a visibilidade global, reconfiguram o planeta e, conseqüentemente, instigam a atualização das escolas e da formação de seus profissionais.

Com o Bonde das Bonecas e Inês Brasil, os indivíduos e suas obras que, tradicionalmente, seriam relegados ao desprezo ou apenas considerados como brincadeiras ou inapropriados à reprodução, se tornam atores e instrumentos de luta na qual exploram a fama e a popularidade em benefício do respeito às suas existências. Respeito não só no meio virtual, mas nas suas comunidades de origem e mesmo em outros espaços nos quais estes autores insurgentes nem sempre transitam pessoalmente. Visto que as suas performances alcançam territórios diversos e são curtidas por milhares de pessoas de todas as classes e *rankings* econômicos. É justamente essa dimensão que evidencia a potência estética relacional e a poética colaborativa (BOURRIAUD, 2006, p. 75) liberta de padrões e políticas estético-culturais que interessa à pesquisa destacar e, nos seus limites, contribuir com oportunas elucidções.

Referências

AGGER, Ben. **Oversharing**: presentations of self in the internet age. Londres: Routledge, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONDE DAS BONECAS. **Facebook do Bonde das Bonecas**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Bonde-Das-Bonecas-395215143918871/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução de Denise Bottmann. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Rea-**

lidade, n. 20, v. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

DAWKINS, Richard. **The selfish gene**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 31-50.

INÊS BRASIL. **Facebook da Inês Brasil**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OficialInesBrasil>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

MARCHE, Stephen. **Sorry, your selfie isn't Art**. Esquire, 2013. Disponível em: <<http://www.esquire.com/entertainment/a23557/selfies-arent-art/>>. Acesso

em: 13 jul. 2017.

MIRZOEFF, Nicholas. **How to see the world**: an introduction to images, from self-portraits to selfies, maps to movies, and more. Nova Iorque: Basic Books, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: INCM, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a06v2898.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

Recebido em: 10.08.2017

Aprovado em: 30.10.2017

Aldo Victorio Filho é Doutor em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Associado do Instituto de Artes, docente dos programas de pós-graduação em Artes (PPGARTES) e de Educação (PROPED) da UERJ, professor visitante da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. e-mail: avictorio@gmail.com

Endereço: Rua Hadock Lobo, 224/401. Tijuca, Rio de Janeiro, RJ. Cep 20260-142. Tel.: (21) 99159-1873

Rodrigo Torres do Nascimento é Bacharel e Licenciado em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em Artes e Cultura Contemporânea pelo programa de pós-graduação em Artes (PPGARTES) da UERJ. e-mail: torresnrodrigo@gmail.com

Endereço: Rua Srg. Jorge Silveiras de Souza, 22. Parque São Vicente, Belford Roxo, RJ. Cep 26178-300. Tel.: (21) 98124-3632.

SELFIE E A TESSITURA DE IMAGENS E CURRÍCULOS INDIVIDUAIS COLETIVOS COM AS REDES EDUCATIVAS

■ MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA SOARES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ VANESSA MAIA BARBOSA DE PAIVA

Universidade Federal de São João del-Rei

■ JOÃO BARRETO DA FONSECA

Universidade Federal de São João del-Rei

RESUMO

Este artigo trabalha com o objetivo de pensar as propriedades de um campo especial de imagens conhecido como *selfie*, o qual, mais do que um registro fotográfico de si próprio, caracteriza-se pela busca de autoapresentação e conexão com o outro, em redes sociais digitais. Metodologicamente, a partir de pesquisas bibliográficas e iconográficas, analisa as mudanças que sua produção e distribuição provocam na percepção, de modo a produzir um *sensorium* que é acompanhado de novas configurações, éticas e estéticas, marcadas por uma forte exposição de si, bem como por um afrouxamento de tabus sobre a intimidade, inserindo o corpo no processo de comunicação e, dessa forma, na tessitura das narrativas do presente. As configurações atuais também desarticulam questões referentes à representação que, por muito tempo, dominaram os debates relativos à imagem. Para concluir, sugere que a prática de fazer, divulgar, compartilhar e comentar *selfies* é complexa e paradoxal, por não ser apenas individual, mas também fruto de modelizações, de memórias, de retóricas e de maneiras de narrar e constituir currículos *individuaiscoletivos*, em processos de permanente criação de si e de mundos.

Palavras-chave: *Selfie*. Percepção. Corpo. Conexão. Memória.

ABSTRACT

SELFIE AND THE TEXTURE OF IMAGES AND CURRICULUMS INDIVIDUAL COLLECTIVE WITH THE NETWORKS IN AND OUT OF SCHOOLS

This paper aims to think about the properties of a special image area known as *selfie*, which, more than a photographic register of your-

self, it is characterized by the seek for self presentation and connection with others in digital social networks. Methodologically, based on bibliographic and iconographic research, it analyzes the changes that its production and distribution provoke in perception, in a way to produce a sensorium which is followed by new ethical and esthetical settings, characterized by a strong self exhibition, as well as a loosening of tabus about intimacy, inserting the body in the communication process and, with this, in the present narrative's texture. The current settings also disarticulate issues about the representation that, for a long time, dominated the debates about images. To conclude, he suggests that the practice of taking, fostering, sharing and commenting on selfies is complex and paradoxical for not just being individual, but also a result of modeling, memories, rhetorics and ways of narrating and building individualcollective curriculums in processes of permanent self and world creation.

Keywords: Selfie. Perception. Body. Connection. Memory.

RESUMEN **SELFIE Y LA TESSITURA DE IMÁGENES Y CURRÍCULOS INDIVIDUALESCOLECTIVOS COM LAS REDES EDUCATIVAS**

El presente artículo tiene como objetivo pensar las propiedades de un campo especial de imágenes conocido como *selfie*, el cual, más que un registro fotográfico de sí mismo, se caracteriza por la búsqueda de una autopresentación y conexión con el otro en redes sociales digitales. Metodológicamente, a partir de investigaciones bibliográficas e iconográficas, analiza los cambios que su producción y distribución provocan en la percepción, para así producir un sensorium que es acompañado de nuevas configuraciones éticas y estéticas marcadas por una fuerte exposición de sí mismo, bien como por un debilitamiento de los tabúes sobre la intimidad, insiriendo el cuerpo en el proceso de comunicación y, de esta forma, en la tesimalura de las narrativas del presente. Las configuraciones actuales también desarticulan cuestiones referentes a la representación que por mucho tiempo dominaron los debates relativos a la imagen. Para concluir, sugiere que la práctica de hacer, divulgar, compartir y comentar *selfies* es compleja y paradójica por no ser solamente individual, sino que también un fruto de modelos, de memorias, de retóricas y de maneras de narrarse y construir currículos *individualescolectivos* en procesos de permanente creación de sí mismo y de mundos.

Palabras clave: *Selfie*. Percepción. Cuerpo. Conexión. Memoria.

Introdução: *selfie* e o universo fotográfico

Cada indivíduo é mais importante que a Via Láctea.

Nelson Rodrigues (1992, p. 83)

A ambiência comunicacional, instituída pela presença constante de aparelhos produtores e difusores de conteúdos, pelos regimes semióticos das mídias e pela permanente conexão com outros, por meio de imagens compartilhadas nas redes digitais, caracteriza, cada vez mais, nossa vida cotidiana e engendra narrativas do presente. Vivemos em uma sociedade infotecnológica cercada por dispositivos de imagens que, em dada medida, nos impelem a produzi-las e distribuí-las a todo instante. O hábito de fotografar não é novo, mas, em nossa época, a profusão das fotografias produzidas e distribuídas cotidianamente por não profissionais e a compulsão por fotografar tudo e todo o tempo talvez devam ser pensadas nessas contingências.

A fotografia, como define Flusser (2002), é uma imagem técnica produzida por um aparelho-operador, cuja principal característica é ter sido programado pelo fabricante para nos induzir a fotografar. Se considerarmos o aparelho-operador por esse prisma, o que o caracteriza é o fato de estar programado. Dessa maneira, as imagens que ele produz estão previamente programadas por aqueles que o fabricaram. As fotografias seriam, então, realizações de algumas das potencialidades inscritas no aparelho. O fotógrafo agiria em função da realização do universo fotográfico. Flusser (2002) propõe que a análise do gesto de fotografar pode se constituir em um exercício para a análise da existência humana na sociedade pós-industrial, aparelhada, na qual tudo que é fotografável deve sê-lo.

Sontag (2004, p. 17), considerando que a industrialização da tecnologia da câmera de

fotografar instituiu uma “[...] mentalidade que encara o mundo como uma coleção de fotos potenciais”, analisa o ato de fotografar como um modo de apropriação do mundo semelhante ao conhecimento e ao poder. Para ela, “[...] fotografar é apropriar-se da coisa fotografada” (2004, p. 14). Dessa forma, a prática de fotografar é um rito social, uma proteção contra a ansiedade, uma atitude de pertencimento e um instrumento de poder.

A imagem fotográfica, segundo Martins (2008), criou uma visualidade própria da sociedade industrial. Sem a fotografia, afirma, a cotidianidade seria impossível. “De certo modo, em boa parte, hoje, pensamos fotograficamente” (MARTINS, 2008, p. 43). E acrescentamos: de algum modo, nos percebemos e produzimos nossa autoimagem fotograficamente.

Isso não significa que podemos reconstituir a realidade do mundo com as fotografias que se propõem a retratá-lo, pois, conforme advertiu Canclini (1987), toda fotografia carece de objetividade, embora possa ser analisada como um modo de referir-se ao real. Para esse autor, apesar da ambiguidade que lhe é inerente, a imagem fotográfica pode cumprir um papel cognoscitivo, ao propor olhares não familiares sobre o mundo. Nesse sentido, conhecer significa “[...] abrir o presente ao presente” (CANCLINI, 1987, p. 16).

Dada a ambiguidade atribuída ao registro fotográfico, a imaginação torna-se um aspecto inerente tanto às práticas de produzir como às de pensar com imagens técnicas. Para Martins (2008, p. 28):

[...] a fotografia é muito mais indício do irreal do que do real, muito mais o supostamente real recoberto e decodificado pelo fantasioso, pelos produtos do auto-engano necessário e próprio da reprodução das relações sociais e do seu respectivo imaginário. A fotografia, no que supostamente revela e no seu caráter indicial, revela também o ausente, dá-lhe visibilidade, propõe-se antes de tudo como realismo da incerteza.

Considerar que as fotografias se constituem como documentos ambíguos, implica pensar que elas remetem, simultaneamente, a realidades e ficções, experiências e prospecções, revelações e ocultações, que, como adverte Kossoy (2007), não devem ser tomadas dogmaticamente como uma verdade histórica.

Muito mais do que verdades, as fotografias produzem presenças (GUMBRECHT, 2010); trazem para diante de nós pessoas, coisas, lugares, temporalidades e acontecimentos. Apesar da centralidade do olhar no processo de ver, dar a ver e ser visto, as presenças fabricadas com as imagens afetam nossos corpos e nossas sensibilidades, produzem *tilts* em todo o nosso ser, como disse Barthes (1984). Tais presenças, criadas com as imagens e com o que elas nos permitem testemunhar, nos convocam a experimentar uma atitude possível diante do que nos é apresentado e, dessa forma, impulsionam aprendizagens culturais e alargam nossas redes de *saberesfazeres*.

Gumbrecht (2010), em busca de novas epistemologias para abordar o que há no espaço da experiência não conceitual, defende que a produção da presença potencializa experiências estéticas que podem dispensar o que seria uma redução hermenêutica da significação, suscitando epifania, ou seja, uma apreensão súbita de algo a partir da presentificação produzida com as imagens.

Nas culturas visuais em que estamos imersos, as fotografias tornam as coisas visíveis e presentes para nós, inteligíveis ou não para nós, criando aparições que nos levam a experimentar o mundo como imagem e nos oferecem modelos a serem imitados nos processos miméticos que caracterizam parte significativa das aprendizagens culturais. Os processos miméticos, para Wulf (2013), são formas produtivas de imitação que produzem sempre diferença em relação ao modelo original. As fotografias, entre outras narrativas, fornecem repertórios

para o imaginário individual e coletivo no qual se forjam os modelos a serem imitados. Segundo esse autor, “[...] com a ajuda da imaginação também são incorporadas em processos miméticos as imagens de outras pessoas, outros mundos e outras vidas. A educação pode ser compreendida como um processo mimético no qual a crítica ao modelo também desempenha um papel importante” (WULF, 2013, p. 14).

As imagens fotográficas, nessa contingência, indicam comportamentos convenientes e condenáveis, interrompem fluxos cognitivos habituais, produzem estranhamentos, concentram gestos emotivos que remontam a experiências milenares e apresentam modos de ser e fazer a serem imitados, recusados ou transformados. Esses modos nos servem de referência e repertório para o imaginário que informa a autocriação em busca da aceitação, do reconhecimento, do pertencimento e dos benefícios sociais, econômicos e políticos que deles decorrem.

Atualmente, para além do barateamento e da diversificação dos aparelhos que produzem imagens, ficou fácil e rápido fazê-las circular. Os aparelhos, constantemente desenvolvidos/modificados/afinados aos modos de consumo e aos usos, vão incorporando possibilidades engendradas com as práticas de produzir e divulgar imagens nas redes digitais, com destaque especial para os *smartphones*, que possibilitam, além da operacionalidade, a mobilidade na produção, recepção, compartilhamento e edição de fotografias.

Vale ainda ressaltar que, conforme destacou Miskolci (2012), o uso contemporâneo das mídias digitais implica mais uma etapa na dessacralização das relações pessoais, isto é, o embaralhamento das fronteiras entre o privado e o público, que teria começado com a popularização do uso do telefone e se intensificado por meio da articulação do telefone e do computador pessoal, o que tornou possí-

vel a expansão da internet. Atualmente, acessamos a internet pelos celulares. Na verdade, estamos/ ficamos nela quase todo o tempo, em quase todos os lugares, o que significa mobilidade e ubiquidade no acesso às redes digitais.

Os modos contemporâneos de praticar fotografias situam-se, dessa forma, em meio ao que Jenkins (2009) chama de cultura da convergência, conceito que se relaciona não só com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, como também com os usos de seus processos e produtos pelos praticantes da cultura, os quais, a partir desses usos, se tornam produtores (CERTEAU, 1994). De acordo com Jenkins (2009), convergência é a palavra que consegue definir as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais que estamos experimentando. Nessa perspectiva, a convergência, compreendida como a circulação de conteúdos através de múltiplos dispositivos de mídia, depende da participação ativa dos usuários, não apenas como consumidores, mas, principalmente, como produtores e distribuidores de conteúdos.

A presença, em toda parte, de dispositivos produtores e distribuidores de imagens possibilita àqueles que as praticam dramatizar a vida cotidiana, tensionar o previsível, ficcionar sobre si e sobre sua relação com o mundo, imaginando, fabulando e experimentando performaticamente novas possibilidades de criar ética, estética e politicamente, suas existências. As narrativas imagéticas exibidas cotidianamente nas diferentes telas compõem as escritas superficiais, híbridas, efêmeras e sensíveis do mundo e de cada pessoa ou grupo social, com os quais experimentamos, compomos e compartilhamos o presente.

Uma *selfie*, como a imagem resultante da prática de se autofotografar, não é, contudo, somente um registro fotográfico, pois faz parte de um discurso-fluxo, que, precedendo seu autor, pertence a um campo de expressão am-

bíguo, o qual, mesmo se constituindo em uma prática singular, não é posse ou elaboração exclusiva de alguém. Fazer *selfie*, atualmente, também é uma possibilidade inscrita no principal aparelho usado com essa finalidade, o *smartfone*, que, incorporando práticas bem antigas combinadas com os usos que dele começou a se fazer há alguns anos, agora já vem equipado também com câmera frontal, além da câmera fotográfica comum. Além disso, é possível, nos dispositivos de produção de imagens digitais, ver a fotografia no próprio aparelho, deletá-la¹ e fazer outras quantas vezes for necessário até que a imagem, sem ou com edição feita no próprio aparelho, agrade ao autor que é, ao mesmo tempo, o retratado.

Foto 1 – *Selfie* praticada antes da câmera frontal em dispositivos móveis de imagens: táticas de usuários.²



- 1 Deletar quer dizer apagar um arquivo, imagético ou não, no dispositivo digital.
- 2 Disponível em: <<http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/primera-selfie-historia-1920-3159109>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

Em uma ambiência em que é preciso ver, mostrar e fazer ver para existir, novas relações de poder, saber e prazer engendram efeitos de realidade e regimes de verdade atrelados às imagens (BRUNO, 2010). As subjetividades, da mesma forma, encontram-se, cada vez mais, investidas nos processos do ver e do ser visto.

Analisar a prática de fazer *selfie* com o *smartfone*, apropriando-nos do pensamento de Flusser (2002), pode se constituir em um exercício para analisar a existência humana neste século XXI. Fazer uma *selfie* com *smartfone* conectado à internet implica produzir e compartilhar a imagem que se deseja de si próprio, sozinho ou em grupos, nas redes sociais. Acompanhando esse modo de constituir a autoimagem, diferentes programas de edição de fotografias podem ser baixados nos aparelhos para serem usados na criação da imagem que vai ser compartilhada.

Segundo Eva Illouz, citada por Miscolci (2012, p. 7), a *selfie* “[...] se transforma em uma espécie de mercadoria na vitrine, em competição com outras, o que explica como a cultura do consumo influencia e até mesmo define a forma como as pessoas tentam, por meio de textos e imagens, criar uma impressão que agrada e seduz [...].” Para o autor, isso leva a um processo de conscientização da centralidade do corpo em um mercado performativo de imagens altamente competitivo.

A prática de fotografar a si próprio e, dessa forma, produzir-se em/como imagem, constitui-se de intenções e escolhas e, de modo evidente, por uma tentativa de autoapresentação, autorrepresentação e conexão com o outro em redes sociais, visando a provocar um determinado tipo de visibilidade, que é também uma alteridade de si mesmo, mudando o estatuto do corpo em decorrência de seus desdobramentos virtuais, que se atualizam diferentemente no universo de leituras da coexistência digital.

Selfie e os currículos fabulados nas/com as redes educativas

Qualquer maneira de imaginar é uma maneira de fazer política.

Didi-Huberman (2011, p. 60-61)

No pensamento de Bergson (1990), encontra-se a premissa de que os seres vivos refletem a luz dos objetos impedindo a imagem de prosseguir seu caminho rumo ao infinito. Segundo o filósofo, os seres vivos seriam, assim, um centro de indeterminação, pois a imagem estaria presente a partir de um campo de percepção, que nos permite extrair dos objetos aquilo que nos interessa.

Pascal Bonitzer, citado por Rezende (2013, p. 49), apresenta outra questão derivada da recepção das imagens: “[...] sobra para o espectador se virar com as liberdades que o simulacro toma, quando este deixa de se comportar como um reflexo obediente”. Com esse argumento, como ficaria o processo de captação, pós-produção, circulação e fruição da *selfie*? O conceito de representação não dá mais conta desse debate, uma vez que a *selfie*, embora encontre seu lastro no real, não se apresenta como reprodução. Não temos aí uma sugestão convencional de um objeto a ser reproduzido nem mais a intenção de fabricar uma semelhança e muito menos importam as insuficiências de semelhança em relação ao que está sendo fotografado.

Seguimos, então, as pistas deixadas por Gonçalves e Head (2009, p. 7), que entendem “[...] as imagens como propulsoras de novas perspectivas sobre temas clássicos como representação, alteridade, subjetividade, individualidade e imaginação”. Com a noção de devir-imagético, esses autores apontam um dos modos pelos quais outras estéticas de existência emergem com os processos de produção imagética:

O devir-imagético – enquanto uma noção mais abrangente – aponta para a imaginação/criatividade pessoal e para a ‘pessoalização’ dos processos culturais que é capaz de efetuar. Neste sentido, a criação do devir-imagético via fabulação é justamente ‘monstruosa’ no sentido que ganha vida própria através da junção de fatores pessoais e impessoais tais quais as tecnologias, as instituições, os acontecimentos e produtos do ‘acaso’. (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 29)

De fato, o conceito devir-imagético busca mostrar a possibilidade de emergência de personagens que se apresentam e se representam a partir de uma relação em que as imagens são pensadas como formas de extensão de um suposto “eu” em direção a um suposto “outro”, implicando a intersubjetividade, a multiplicidade, a performatividade e a encenação em meio às quais nos constituímos. Nesse processo, o que está em jogo é a ampliação da capacidade imaginativa, o que possibilita outros modos pelos quais os indivíduos imaginam a si mesmos e os outros, instituindo uma função fabuladora por meio da qual se cria o que pretensamente se retrata.

Na fotografia, muito se disse que a escolha de ângulos, enquadramentos etc., coloca o sujeito-fotógrafo na fabricação do objeto. No caso da *selfie*, além de suas intenções, o fotógrafo, que é, simultaneamente, o fotografado, insere o corpo na fotografia. Se as poses e os estados de ânimo provocam uma alteridade, uma virtualização em relação ao objeto fotografado, estamos, cada vez mais, distantes de uma possibilidade de representação do real tal qual espelho. Todas essas virtualizações contidas numa *selfie* são como nuvens que acompanham a “objetividade” fotográfica do mecanismo de produção da *selfie*. Não existe uma realidade a ser remontada, pois a *selfie* tem intenção de promover uma criação, e não reproduzir um dado mundo histórico e geográfico preexistente.

Na *selfie*, poderíamos pensar a imagem que difere de si mesma: a foto que é uma alternativa ao momento do registro, que é uma composição que não existe mais, mas que nunca se pretendeu como registro do que já foi, como é o caso da fotografia clássica. É um registro, portanto, de uma passagem, de uma duração, de uma memória, de uma virtualidade. Então, imitação e invenção, dois “[...] produtos complementares da atividade humana”, como requer Pierre Francastel (1993, p. 31).

Para Nízia Villaça (2007, p. 54), o corpo contemporâneo, em composição com as tecnologias digitais, estabelece um paradigma estético, produzindo devires singulares e inesperados, “[...] surgindo como carne e imagem, matéria e espírito simultaneamente”. Como experiência estética, na concepção de César Guimarães (2006, p. 16), podemos pensar a *selfie* como “[...] alargamento e enriquecimento daquilo que até então constituía o limite de todo real possível”. Para o autor, as práticas performativas introduzem de maneira provocativa um ponto de vista desviante. O corpo coloca-se na busca de algo que se considere merecedor de compartilhamento, com o intuito de produzir um instante, algo que arranhe o regime de atenção corrente, nem que seja por um momento fugaz.

Dessa forma, movimentamos nosso pensamento para a perspectiva da *selfie* como uma possibilidade de engendrar a tessitura de currículos *individuaiscoletivos* em/com imagens singulares e, ao mesmo tempo, informadas por repertórios hegemônicos, nas/com as redes educativas. Trata-se de uma fabulação imagética de identidades, histórias e memórias sobre si mesmo, sobre o grupo social ao qual se pertence ou se quer pertencer, sobre a vida que se quer ter e mostrar, inclusive sobre a vida nas escolas.

Alves (2001) pensa os *espaçotempos* escolares e tudo que neles acontece como dimen-

sões materiais dos currículos tecidos em redes, indicando a necessidade de assumirmos a multiplicidade e a complexidade dos processos curriculares. Nessa perspectiva, a autora sugere “[...] a necessidade de usar a imagem, como espaço-tempo, para a discussão sobre o cotidiano da escola e os múltiplos currículos que aí são criados e estão em permanente disputa” (ALVES, 2001, p. 56). A partir de Certeau (1994), Alves (2010) indica que os praticantes das escolas vão organizando as táticas com o que fazem dos diversos artefatos, de ideológicos a tecnológicos, que lhes são impostos pelas políticas curriculares e pelo mercado e, com esses usos, vão intervindo nos processos curriculares e pedagógicos, fazendo com que mudanças aconteçam em relação ao que foi prescrito, planejado e pensado oficialmente.

Assim, ao modo das táticas (CERTEAU, 1994) – uma modalidade de prática em que os usos de artefatos culturais engendram uma produção secundária implicada a outros interesses e outros desejos para além do que é imposto pela indústria, pela grande política e pelo mercado –, a prática de fazer *selfie* pode se tornar um potente mecanismo para a autoapresentação e a autorrepresentação. Atitude capaz de subverter a lógica normalizadora e disciplinarizadora, predominante em imagens tradicionais e/ou oficiais de escolas que apresentam alunos enfileirados, organizados por gênero ou tamanho, em degraus, uniformizados, limpos, penteados, tornando quase impossível reconhecê-los, tamanha a homogeneização das imagens de seus corpos (Foto 2).

Foto 2 – Fotografia tradicional de escola: uniformização e organização dos corpos.

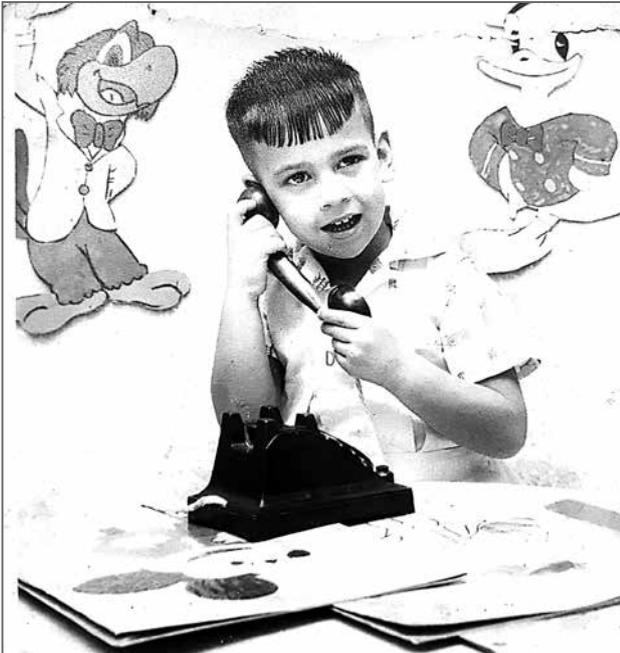


Fonte: Acervo pessoal de um dos autores.

Isso para não nos remetermos a modelos antigos, mas ainda seguidos por fotografos profissionais, que retratam estudantes posando sozinhos, com mapas, bandeiras ou painéis com o nome da escola atrás, capelo na cabeça, lápis, globos, livros e/ou objetos

sobre a mesa, compondo um cenário que indica, preferencialmente, que escola é lugar, apenas e/ou principalmente, para estudar e aprender com artefatos fabricados unicamente com essa finalidade ou indicativos de modernização.

Foto 3 – Na foto produzida por profissional, uma composição com personagens da Disney, telefone e cabelo penteado à moda da época.



Fonte: Acervo pessoal de um dos autores.

Foto 4 – Capelo e diploma, como manda o figurino.



Fonte: Acervo pessoal de Virgínia Louzada.

Muitas outras fotografias, feitas por fotógrafos profissionais, diretores, coordenadores, pedagogos, professores, mães, pais e estudantes, constituem crônicas visuais das escolas, produzindo memórias e histórias, especialmente nos dias de festas, competições esportivas, paradas cívicas, feiras de ciência, visitas a museus, passeios, entre outros momentos e dias especiais. São memórias e histórias de escolas e de *espaçotempos* curriculares produzidas e compartilhadas por meio de fotografias tradicionais e/ou tecnologias digitais, que criam identidades e comunidades, organizadas a partir de calendários escolares e projetos pedagógicos.

Isso, porém, não significa que os currículos produzidos com as práticas cotidianas nas escolas se reduzam à disciplinarização e à docilização dos corpos, à transmissão e aquisição de conhecimentos unicamente escolares e à normalização dos comportamentos e subjetividades. Contudo, as narrativas imagéticas assim produzidas operam como estratégias que buscam contabilizar e expressar os cotidianos escolares como se assim o fossem. Mesmo nesses casos, quando observamos tais imagens com um olhar afinado para o que escapa, o que difere, o que não se deixa aprisionar, o que se cria com os usos que se faz do que é imposto, encontramos, vez por outra, situações, movimentos corporais, olhares, sorrisos, gestos e outros indícios de pequenas transgressões que desestabilizam as pretensões de controle e ordenamento.

Por outro lado, quando estudantes produzem *selfies* com suas turmas ao fundo ou em meio às atividades escolares exercidas, eles se colocam na cena, ou em cena, como protagonistas das narrativas e das fabulações que produzem, muitas vezes furtivamente, com/ em imagens que remetem a modos outros de habitar o *espaçotempo* escolar, de forma particular, afetiva e autorrepresentativa.

Assim, na produção mais diversa de *selfies* de rosto colado com colegas de sala/escola e/ou com os professores que admiram, fazendo piadas, caretas ou gestos irônicos, os estudantes vão deixando de lado as “verdades” produzidas sobre eles e usam a *selfie* com uma função fabuladora em oposição às “verdades” constituídas. Com isso inauguram uma capacidade de criar “uma memória”, “uma lenda”, uma “autorrepresentação” “A auto-representação estaria aderida a uma função do devir da personagem real e de seus mundos quando ela própria se põe a ficcionar” (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 21).

Foto 5 – Caras e bocas na/com a produção da autoimagem pelas estudantes.



Fonte: Acervo da professora Tatiana Goldring.

Foto 6 – Devires imagéticos que fabulam novas relações entre discentes e docentes *dentrofora* da escola.



Fonte: Acervo da professora Tatiana Goldring.

Com a contribuição de Gonçalves e Head (2009), em relação à função fabuladora das imagens e ao devir da autoimagem, entendemos que as *selfies* dos estudantes provocam uma proliferação de autorrepresentações nas quais seus protagonistas se apresentam diretamente formulando seu próprio ponto de vista e sua percepção sobre o modo como desejam ser representados e apresentados, sobretudo nas escolas. Tais imagens fabulam outras possibilidades para os currículos e as práticas, nas escolas, ao instituírem outras memórias *individuaiscoletivas*.

Selfies publicadas nas redes sociais e legendadas com *hashtag*³ “Rolezinho no pá-

³ **Hashtag** (nas mídias sociais de *sites* e aplicativos) uma palavra ou frase após uma cerquilha (#) usada para identificar mensagens relacionadas com um tópico específico, conforme Dicionário de Língua Inglesa Oxford (2014).

tio com os amigos”; “Melhor turma”; “Aquela aula que você respeita”; “Durante a aula eu faço selfie” ou o nome da disciplina seguida da *selfie* ou de expressões como “A hora mais legal”; “Fazer arte é criar” ou “O melhor time no melhor jogo” também são pistas potentes para pensarmos os currículos instituídos e os currículos que os praticantes das escola desejam, produzem, praticam. Da mesma maneira, quando os professores produzem *selfies* com seus alunos, anexando suas *hashtags*, vivem essa partilha do sensível no/com o mundo escolar, compartilham do pertencimento a esse ambiente, produzindo atos estéticos como configurações da experiência. Ensejam, assim, novos modos do sentir e induzem novas formas de subjetividade política “[...] um regime específico de identificação e pensamento, [...] um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de sensibilidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 11-13).

Compartilhar o universo das escolas a partir das *selfies* evidencia sensibilidades que instituem a existência de um comum partilhado. O que está em partilha é o que está sendo habitado e não apenas frequentado. A partilha, segundo Rancière (2009), é, ao mesmo tempo, dos lugares, dos tempos e dos tipos de atividades. Diz respeito à maneira como “[...] um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (RANCIÈRE, 2009, p. 15). A *selfie*, como parte de um currículo tecido em redes educativas, é um instante, um recorte, um click de *temposespaços* do que se dá a ver e do que se oculta, do que é dito e do que é calado. Tudo isso define, ao mesmo tempo, o lugar e o que está sendo disputado nas redes de significações nas quais se quer tecer, habitar e praticar. A *selfie* entra no estatuto das formas de visibilidade, do que se quer que seja visto e de como se quer ser visto.

Os estudos da atenção dão conta de que o extremo é sempre mais evidente. A aborda-

gem, em ângulos diversos, de antigos temas proscritos do contrato social, comprova uma fragilização, que impulsiona para novas experimentações no campo ético e estético.

Duchamp (apud MINK, 2000) havia questionado o destino da arte a partir dos objetos que a indústria produz, daí transferiu a ênfase do objeto para o conceito. As condições contemporâneas não estariam fazendo o mesmo com as imagens que são socializadas diuturnamente nas redes? Não são postadas diariamente fotos que apresentam novos modos de realização e de ver, porém sem a solenidade e a crítica que tornam essas imagens relevantes? Não é qualquer imagem que gera ruptura. Os movimentos para a conquista do merecimento de uma exposição compartilhada são diversos e surpreendentes. Como um espelho que produz imagens que são alterações, como no filme *Eu quero ser John Malkovich*, a imagem especular é uma variante.⁴ Mas, no caso das práticas da *selfie*, as imagens correspondem a procedimentos que abrigam, num mesmo processo, a identidade e a alteridade de maneira não dicotômica. Trata-se da produção de “diferença em si” que, como explica Deleuze (1988), comporta um processo de singularização não dialético, de diferenciação permanente, de criação e afirmação de uma estética da existência.

“Só mais uma” ou caminhando para uma conclusão

Por esse viés, podemos então dizer que produzir *selfie* incorpora elementos bem heterogêneos como um corpo biológico com localização histórica e geográfica; uma prática de compartilhamento em rede, que também representa um momento social; e a habitação e a partilha de um *espaçotempo* marcado por

⁴ Disponível em: <<http://image.tmbd.org/t/p/original/s94s8EBZ09wHJUc4neKxPxR9W6T.jpg>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

uma presença fotográfica autorrepresentável. Há heterogênesse também na distribuição e recepção dessas imagens, a notar pelas características visuais específicas que as enquadram em um conjunto de imagens e pelas intenções para as quais elas são compartilhadas (despertar ternura, admiração, inveja, provocação, ironia, pertencimento, protesto etc.), dentro de uma lógica distributiva de afetos. Embora seja relativamente nova, a *selfie* já conta com certas características que a posicionam num ambiente estético, cujo horizonte é regulado por produtores e consumidores.

Mesmo com sua natureza descartável, já possui um “corpus”, um repertório de referências que, apesar da larga margem de inventividade, se apresenta com suas estruturas particulares, técnicas, seus recursos, semelhantes ao que poderíamos chamar de “princípio organizativo”, para lembrar Bill Nichols (1997, p. 53). Contudo, a “voz da selfie” é paradoxal, por não ser apenas individual, mas também fruto de herança (embora nova), de modelizações (embora não muito rígidas), de memórias (de *selfies* de outros e próprias), retóricas e maneiras de se narrar.

O celular herdou do vídeo a capacidade de se desdobrar em gravação e transmissão, por ter duas máquinas com junções distintas (a câmera e o monitor), o que o capacita a dar uma resposta imediata, ou seja, um *feedback* instantâneo. Daí a comparação da *selfie* com o espelho ser tão apropriada. Basta um clique para uma aparição. Essa simultaneidade fez a fotografia de si se distinguir de outras artes, como a pintura (pigmentos na tela), a escultura (matéria no espaço) e o cinema (luz na película).

Embora a estética seja uma questão, o assunto não deve ser levado ao seu sentido tradicionalmente aplicado na arte, mas deve servir para balizar novas experiências, mais relacionadas com a reinvenção de si e de mundo

e, assim, de escolas e de processos curriculares. Por reinventar condições novas, a *selfie* também não poderia ser chamada de autorretrato, o qual era feito com a intenção de durar e, portanto, em um campo de intenções que reivindicam o *status* de arte, como podemos notar nos trabalhos de Salvador Dalí,⁵ Rembrandt⁶ e muitos outros.

A *selfie* insere-se como uma possibilidade tecnológica de autorrepresentação e de autoapresentação, que engendra movimentos contrários às representações dos outros sobre nós. *Selfies* produzem imagens felizes do universo escolar, de brincadeiras, de amizades, de experiências *dentrofora* das escolas. Abrem também para a intrusão de um devir outro, de bem-estar, beleza ou de alegria, porque, quando não gostamos de uma *selfie*, temos a possibilidade de deletar a imagem e criar outra que nos agrade. O ato de deletar e criar outra imagem, inclusive modificando-a com os recursos disponíveis no aparelho, não configura uma falsidade sobre si ou sobre o mundo, mas uma fabulação sobre como queremos nos ver/mostrar e ver/mostrar a escola em que estudamos/trabalhamos, os lugares que habitamos, os locais em que estamos. Mostramos com novas *selfies* a nossa capacidade de fabulação e de imaginação.

Esse corpo e esse mundo que aparecem na *selfie* são menos realidade representada (no sentido de montar a realidade como um quebra-cabeça, cujo sentido já é previamente dado) do que uma prática transformadora; mais um processo do que um produto, embora sua face artística possa despontar, pois, como agente de subjetivação, em vez de mero alvo de construção, pode criar sentidos desviantes

5 Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-8xreh-tja3Os/TaLrW0E5z4I/AAAAAAAAAFc/qaWUKECpybo/s1600/dali.jpg>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

6 Disponível em: <http://images.vozpopuli.com/2016/08/05/next/Autorretrato-Rembrandt_941615925_2459638_1020x574.jpg>. Acesso em: 16 jun. 2017.

não previamente descritos. A reinvenção de si e do mundo tem muitas facetas. Reinventar-se é uma característica afirmativa, diria Jean Rouch, que fez, com Edgar Morin, *Crônica de verão*, documentário clássico do cinema-verdade francês, em que sua presença marca sua adesão àquele tipo de cinema. Sem a presença do cineasta, não seria cinema-verdade. Uma espécie de *selfie* em movimento. Hitchcock, Tarantino e muitos tantos, ao seu modo, são exemplos de artistas que geram a própria figura dentro de suas obras. Assim como nos filmes desses diretores, a união entre criador e criatura traz à *selfie* antigas questões sobre autoria do processo criativo, uma vez que a criação seria essa própria união que empodera a criatura com o poder de criação.

Na pintura, o autorretrato precedeu a *selfie* em estados de habitar tempos e mundos: Salvador Dali imprimiu em sua figura o surrealismo de suas obras; Frida Kahlo mostrou sua saúde em declínio em várias etapas e Van Gogh registrou os estados emocionais desviantes até a automutilação da orelha. Rosário (2008), em seu texto denominado *O corpo eletrônico*, afirma que a multiplicação de imagens põe em circulação novos “vocabulários imagéticos”, que não são somente novos termos para tratar a técnica, mas ainda uma relação direta entre apropriações tecnológicas, comportamentos e criações. Assim sendo, o próprio conceito e a utilização de imagens se transformam, criando novas formas de significar. Ainda segundo a autora, a imagem funciona “[...] como socializadora de sentidos, de crenças, de valores, de ideias, de comportamentos. Afinal, através dela é possível aos sujeitos interagir, construir, reconstruir sentidos e partilhá-los” (ROSÁRIO, 2008, p. 5). Ela acrescenta ainda:

Nessa via, começa-se a vislumbrar o quanto a imagem pode funcionar como socializadora de sentidos, de crenças, de valores, de ideias, de comportamentos, bem como produto estético.

Afinal, através dela é possível aos sujeitos interagir, construir, reconstruir sentidos e partilhá-los, ao mesmo tempo, desenvolver maneiras diferenciadas e inovadoras de representar, de pensar e de agir em sociedade. (ROSÁRIO, 2008, p. 5)

Por fim, entendemos que as imagens e, entre elas, as imagens de si e de mundos partilham de um sensível, de uma vontade política de estética, partilham de um comum, de uma vontade de habitar o presente. Ou seja, prosseguem umas nas outras engendrando novas composições/criações nos/com os currículos *individuaiscoletivos* e as redes educativas cotidianas que tecemos, em meio às quais somos tecidos, na medida em que elas apresentam novas questões para pensarmos os modos pelos quais se produzem as éticas, estéticas e políticas de existência e as narrativas sobre a vida e as práticas de *ensinaraprender* e de afetar e ser afetado *dentrofora* das escolas.

Os autores das *selfies* são, como diz Soares (2009, p. 151), apropriando-se de um conceito de França (2006), “sujeitos em comunicação”, que seriam mais do que apenas enunciadores de discursos ou leitores de textos. Esses sujeitos em comunicação seriam sujeitos “enredados em teias de relações”, porque as relações passam a constituir esses sujeitos: a relação com o outro, a relação com o simbólico e a relação consigo mesmo (SOARES, 2009).

Os sujeitos “em” comunicação não são os mesmos que os sujeitos “da” comunicação, alerta Soares (2009). De tanto ser ouvida, dita e reproduzida, a expressão sujeito da comunicação performa uma condição muito diferenciada dos sujeitos em comunicação, pois a primeira expressão indica que os sujeitos se limitam a reproduzir o comunicacional que está dado. Não haveria criação no termo sujeito da comunicação, mas apenas passividade e reprodução. Contudo, quando os sujeitos se colocam em comunicação, criam-se, coengendram-se, transformam-se em outros e são transforma-

dos por outros, e a partir dos outros. Nessa perspectiva de “sujeitos em comunicação”, enfatizamos ainda mais a importância da *selfie* nas escolas, pois compreender como se produzem os sujeitos, em meio a relações de poder que se imbricam intensamente com as relações de comunicação e com as capacidades que nos são exigidas, “[...] nos possibilita não só saber quem somos e como vivemos, mas, talvez, recusar o que somos e imaginar e construir o que queremos ser” (SOARES, 2009, p. 154).

França (2006) afirma que o sujeito em comunicação não seria um sujeito no singular, mas um sujeito no plural, com relações mediadas discursiva e imagetivamente. Os sujeitos em comunicação encontram-se em relação de mútua afetação. Uma foto compõe com outra foto, ainda que ambas não tenham sido destinadas inicialmente a isso. “A ação que constitui os sujeitos em comunicação, segundo França, é portanto, ‘a ação de afetar e de ser afetado pelo outro através de materiais significantes’”(SOARES, 2009, p. 155). Esses sujeitos em comunicação, *praticantes de selfies*, imprimem diferentes sentidos sobre/na/com a escola e sobre/no/com o currículo.

O filósofo e historiador de arte Georges Didi-Huberman (2017) afirma que as imagens trazem questões específicas e interessantes para pensarmos nosso tempo e lugar. E o nos-

so trabalho seria, para Didi-Huberman (2017), olhar para as imagens ou criar imagens para desconstruir clichês. No caso específico do que trata este trabalho, o clichê da indisciplina, o clichê da desordem, o clichê do desinteresse etc. Por isso, apostamos que as *selfies* se alimentam entre si e constroem o que Didi-Huberman (2017) chama de montagem. “O importante é colocar em relação as imagens porque elas não falam de forma isolada” (DIDI-HUBERMAN, 2017). As fotos, para o filósofo, são um legado da memória, têm um valor testemunhal. Seria um testemunho e também uma esperança, porém, não uma esperança para o fotógrafo, mas para o futuro, pois, de acordo com Didi-Huberman (2017), a imagem será sempre uma relação entre o desejo, uma vontade de ir para o futuro e a memória. “Uma imagem será sempre um gesto” (DIDI-HUBERMAN, 2017), e nós desejamos que os gestos de *selfies* proliferem nas escolas, compondo currículos nas/redes educativas e tornando visível tudo o que foi invisibilizado, porque toda análise de uma imagem e toda imagem têm uma dimensão política e essa dimensão política, segundo Didi-Huberman (2017), torna visível a sobrevivência, os anacronismos, os encontros de temporalidades contraditórias que afetam cada objeto, cada acontecimento, cada pessoa e cada gesto.

Referências

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 53-62, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a05.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

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

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRUNO, Fernanda. Circuitos de vigilância: controle, libido e estética. In: LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César. (Orgs.). **Entre o sensível e o comunicacional**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 253-273.

- CANCLINI, N. G. Fotografia e ideologia: seus pontos comuns.** In: **FUNARTE/INFOTO. Feito na América Latina – II Colóquio Latino-Americano de Fotografia (México, 1981).** Rio de Janeiro/México, Ministério da Cultura/Conselho Mexicano de Fotografia, 1987.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **A sobrevivência dos vanguardistas.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **“As imagens não são apenas coisas para representar”.** Entrevista concedida a Verônica Engler. Disponível em: <<http://www.sul-sur.com/2017/06>>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- DUBOIS, Phillipe. **O ato fotográfico e outros ensaios.** São Paulo: Senac, 2010.
- FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa.** São Paulo: Perspectiva, 1993.
- FLUSSER, Vilém. **A filosofia da caixa preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- FRANÇA, Vera. Sujeito da comunicação, sujeitos em comunicação. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera. (Orgs.). **Na mídia, na rua:** narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 61-88.
- GONÇALVES, Marco Antônio; HEAD, Scott. **Devires imagéticos:** a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 5-35.
- GUIMARÃES, César. O que ainda podemos esperar da experiência estética. In: GUIMARÃES, César. (Org.). **Comunicação e experiência estética.** Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 13-26.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença:** o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2010.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.
- KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia:** o efêmero e o perpétuo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem.** São Paulo: Contexto, 2008.
- MINK, Janis. **Duchamp.** São Paulo: Taschen, 2000.
- MISKOLCI, Richard. A gramática do armário: notas sobre segredos e mentiras em relações homoeróticas masculinas mediadas digitalmente. In: PELÚCIO, Larissa et al. (Orgs.). **Olhares plurais para o cotidiano:** gênero, sexualidade e mídia. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 32-52.
- NICHOLS, Bill. **La representación de la realidad:** cuestiones y conceptos sobre el documental. Barcelona: Paidós, 1997.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 07-13.
- REZENDE, Luiz Augusto. **Microfísica do documentário:** ensaio sobre criação e ontologia do documentário. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2013.
- RODRIGUES, Nelson; CASTRO, Ruy. **Flor de obsessão:** as 1000 melhores frases de Nelson Rodrigues. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ROSÁRIO, Nísia Martins do. O corpo eletrônico. **In-texto**, Porto Alegre, UFRGS, v. 1, n. 18, p. 1-13, jan./mai. 2008.
- SOARES, Maria da Conceição Silva Soares. **A comunicação praticada com o cotidiano da escola.** Vitória: EspaçoLivros, 2009.
- SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- VILLAÇA, Nízia. **A edição do corpo:** tecnociência, artes e moda. Barueri, SP: Estação das Letras, 2007.
- WULF, Christoph. **Homo pictor:** imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. Tradução de Vinicius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.

Recebido em: 10.07.2017

Aprovado em: 30.10.2017

Maria da Conceição Silva Soares é Pós-Doutora em Educação UERJ/RJ. Professora do Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/Uerj). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI). e-mail: ceicavix@gmail.com

Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F Maracanã, Rio de Janeiro. Celular (27) 999617848

Vanessa Maia Barbosa de Paiva é Doutora em Educação UFES/ES. Professora do Departamento de Letras, Artes e Cultura – Curso de Jornalismo – da Universidade Federal de São João del-Rei (MG). Membro do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI). e-mail: vanesssamaia@gmail.com

Prédio ReUni II. Avenida Visconde do Rio Preto s/n, bairro Colônia do Bengo, São João del-Rei/MG. Celular (27) 999829535

João Barreto da Fonseca é Doutor em Comunicação e Cultura UFRJ/RJ. Professor do Departamento de Letras, Artes e Cultura – Curso de Jornalismo – da Universidade Federal de São João del-Rei (MG). Membro do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI). e-mail: jombarreto@gmail.com

Prédio ReUni II. Avenida Visconde do Rio Preto s/n, bairro Colônia do Bengo, São João del-Rei/MG. Celular (27) 999384583

“MINHA VIDA DARIA UM FILME?” – UMA VIAGEM ENTRE AS FRONTEIRAS DA REALIDADE E DA FICÇÃO

■ EVANILSON GURGEL

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ MARLÉCIO MAKNAMARA

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

À primeira vista, realidade e ficção parecem ser termos imiscíveis, difíceis de serem colocadas lado a lado, principalmente no que diz respeito à ação de narrar nossas histórias de vida. Conduzimos a partir desse artigo uma viagem por entre as fronteiras da realidade e da ficção, identificando e diluindo essas barreiras. Para tanto, traçamos uma discussão sobre o lugar cativo das histórias de vida, o dispositivo da memória e a biografemática. A partir dessas frentes, o objetivo geral do texto é esboçar algumas possibilidades de reinvenção de nossas histórias de vida. A linguagem cinematográfica do diretor cearense Karim Aïnouz emerge no texto como possibilidade imagética de conexão entre o real e o ficcional. Como de fato trata-se de uma viagem, o texto é intercalado por diários de bordo de Major Tom, personagem criado através da fusão dos autores do texto, inspirados no processo de escrita a dois de Deleuze e Guattari (2012), e que traz alguns relatos autobiográficos concatenados ao que é discutido. Por fim, concluímos que é possível se situar entre realidade e ficcionalidade, em nossas histórias de vida, transubstanciando o rotineiro em fantástico.

Palavras-chave: Realidade. Ficção. Memórias. Biografemática. Cinema.

ABSTRACT

“MY LIFE WOULD MAKE A MOVIE?” – A JOURNEY BETWEEN THE BORDERS OF REALITY AND FICTION

At first glance, reality and fiction seem to be immiscible terms, difficult to put side by side, especially as regards the action of narrating our life stories. From this article we lead a journey through the frontiers of reality and fiction, identifying and diluting these borders. Therefore, we draw a discussion on the captive place of life stories, the device of memory and biographematic. The general objective of

the text is, from these fronts, to outline some possibilities of reinventing our life stories. The cinematographic language of director Karim Aïnouz emerges in the text as a form of imaginary possibility and connection between the real and the fictional. As it is indeed a journey, the text is interspersed by diaries on board Major Tom, a character created through the “fusion” of the authors of the text inspired by the writing process of Deleuze and Guattari, and which brings some autobiographical stories to what is discussed. Finally, we conclude that it is possible to situate ourselves between reality and fictionality in our life histories, transubstantiating routine into fantastic.

Keywords: Reality. Fiction. Memoirs. Biographematic. Movies.

RESUMEN “MI VIDA DARIA UMA PELÍCULA?” – UN VIAJE ENTRE LAS FRONTERAS DE LA REALIDAD Y LA FICCIÓN

A primera vista, la realidad y la ficción parecen ser términos inmiscibles, difíciles de ser colocados lado a lado, principalmente en lo que se refiere a la acción de narrar nuestras historias de vida. Conducimos a partir de ese artículo un viaje entre las fronteras de la realidad y de la ficción, identificando y diluyendo esas barreras. Para ello, trazamos una discusión sobre el lugar cautivo de las historias de vida, el dispositivo de la memoria y la biografemática. El objetivo general del texto es, a partir de estos frentes, esbozar algunas posibilidades de reinención de nuestras historias de vida. El lenguaje cinematográfico del director Karim Aïnouz emerge en el texto como forma de posibilidad imagética y conexión entre lo real y lo ficcional. Como se trata de un viaje, el texto es intercalado por diarios de bordo de Major Tom, personaje creado través de la fusión de los autores del texto inspirados en el proceso de escritura a dos de Deleuze y Guattari, y que trae algunos relatos autobiográficos concatenados a lo que se discute. Finalmente, concluimos que es posible situarse entre realidad y ficcionalidad en nuestras historias de vida, transubstanciando el rutinario en fantástico.

Palabras clave: Realidad. Ficción. Memoria. Biografematica. Película.

A história de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma vida única, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.

Agora, quando desembrulho minhas lembranças eu aprendo meus muitos idiomas. Nem assim me entendo. Porque enquanto me descubro, eu mesmo me anoiteço, fosse haver coisas visíveis em plena cegueira. (COUTO, 2013, p. 25)

A escolha em iniciar esse artigo com o trecho de “*O apocalipse privado do tio Geguê*”, um dos contos presentes no livro “*Cada homem é uma raça*”, do escritor luso-moçambicano Mia Couto (2013), não foi uma decisão aleatória, meramente estética ou fruto de nossas afeições pessoais acerca desse excerto, da obra ou do autor. Em meio a processos de invenção lexical – através da transgressão da norma padrão da língua escrita e do uso intenso de neologismos – além da imersão na cultura africana, as obras desse autor evocam muitos dos aspectos aos quais nos deparamos em nossas andanças, enquanto pesquisadores que se propõem a ouvir as chamadas “histórias de vida”: o olhar atento às narrativas (ficcionalis ou não), o entrelaç com as narrativas autobiográficas (uma vez que não é incomum ler em seus contos ou em seus romances a narração em primeira pessoa) ou mesmo a utilização das memórias como o fio condutor de seus enredos. A epígrafe do presente tópico, em especial, resume por excelência a miríade de percepções e sentimentos que possuímos, no que concerne às narrativas de cunho autobiográfico: a possibilidade de sempre poder contar algo novo, de visitar as caixas de memórias, de nos tornar em diversos “eus”.

Ora, quanto a essa multiplicidade do sujeito, já não nos alertou Rose que “você é mais plural do que você pensa” (2001a, p. 141)? Somos “mais múltiplos, mais transientes e mais não-subjetivados do que somos levados a acreditar” (ROSE, 2001a, p. 142), de forma que

“o eu não deveria ser investigado como um espaço contido de individualidade humana, limitado pelo envelope da pele” (ROSE, 2001a, p. 144). Na esteira dessa discussão, Deleuze e Guattari (2012) dirigem a palavra diretamente a esse eu que não é “universal, estável, unificado, totalizado, individualizado, interiorizado” (ROSE, 2001a, p. 139), um sujeito “morto”.¹ Porém, longe de tecer um obituário do “eu”, aludindo a uma possível *causa mortis* desse sujeito essencialista, na contemporaneidade, os filósofos tecem uma poderosa imagem do que somos – ou melhor dizendo – do que podemos ser:

[...] você é longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afectos não subjetivados. Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha (independentemente da regularidade). Ou pelo menos você pode tê-la, pode consegui-la. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 51-52)

Assim, a berma da rodovia da pesquisa (auto)biográfica, que tomamos como trajetória acadêmica, nos leva a lugares que jamais havíamos conhecido ou sonhado em conhecer. Difícil mesmo é saber responder se realmente escolhemos a rota da pesquisa (auto)biográfica ou se na verdade ela que nos escolhe, surgindo em nosso caminho sem que sequer dessemos conta. Antes mesmo de ler o primeiro texto sobre a pesquisa autobiográfica, mergulhar nas intensas torrentes de narrativas pessoais ou compreender que as histórias de vida são produtos de grande importância para a formação (PASSEGGI, 2010; MAKNAMARA, 2015),

1 Esse sujeito morto que aqui denominamos se refere à noção da “morte do sujeito”, que Rose (2001a) alude no início de seu texto, ao falar da crise do “eu”. Para o autor, por “morte do sujeito” entende-se “um evento histórico real: o indivíduo ao qual essa imagem do sujeito correspondia surgiu apenas recentemente, em uma zona limitada de tempo-espço, tendo sido, agora, varrido pela mudança cultural”. (ROSE, 2001a, p. 139)

podemos nos familiarizar com o autobiográfico através de filmes, novelas, documentários, livros ou mesmo no ato de ouvir alguém falando sobre si. Dessa forma, o simples fato de ouvir o solilóquio de um vizinho idoso, rememorando sua vida no pós-guerra, por exemplo, pode se transformar em nosso imaginário em algo que remeta ao filme “*Além da Linha Vermelha*”,² ou a uma ordinária redação de volta às aulas, no ensino fundamental, com a cansativa pergunta – “*como foram suas férias?*” – que pode ganhar possibilidades infinitas de transubstanciar o rotineiro em fantástico. Em todas essas situações em que o eu conta de si, há ainda outra questão a fazer: seriam somente os pescadores os sujeitos de quem se pode duvidar quanto à verossimilhança de uma narrativa?

Para melhor nos guiarmos por essas estradas insidiosas, entre as fronteiras que delimitam o que é real do que é ficcional, o cinema tem sido uma bússola para as nossas pesquisas. Numa perspectiva dos Estudos Culturais,³ ancorado na noção de Pedagogias Culturais,⁴ o cinema surge em nossas pesquisas como uma forma de investigar “outros currículos (além do escolar) que contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e de sujeitos” (PARAÍSO, 2007, p. 24). Que coloquemos o pé na estrada cinematográfica, então.

2 Longa-metragem dirigido pelo diretor Terrence Malick (1998), que narra a história de um grupo de jovens soldados americanos enviados para conter o avanço japonês no Pacífico, na Batalha de Guadalcanal. Com uma abordagem mais humana do que geralmente se observa em filmes com essa temática, há um predomínio de monólogos existenciais dos soldados através de *voice-overs* filosóficos e diálogos que tratam de empatia, amizade, natureza humana e fé.

3 Estamos entendendo por “Estudos Culturais” o campo de estudos que tem por objeto “qualquer artefato que possa ser considerado cultural”. (PARAÍSO, 2000, p. 69)

4 Por “Pedagogias Culturais”, compreendemos a noção de que a educação acontece *também* na escola, mas sem limitar-se a ela. Assim, as diferentes instâncias culturais (o cinema, a televisão, a música, a literatura etc.) “também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa”. (SILVA, 2016, p. 139)

Para tanto, elencamos os filmes do diretor cearense Karim Aïnouz. Tal escolha se deu pelo conjunto de sua obra, pela sua capacidade notável de mostrar em seus filmes que as distâncias percorridas pelas protagonistas não são menos importantes que os abismos que as separam – delas mesmas e delas para com as outras personagens. Foi imprescindível notar também que os filmes de Aïnouz abordam com bastante naturalidade algumas das temáticas que ainda são difíceis de tratar no cinema, por serem consideradas tabus: o feminino; o corpo da mulher ora como foco de amarras sociais, ora como possibilidade de libertação; o romance homossexual tratado sem floreios e estereótipos; a figura ambígua de uma *drag queen* negra e marginalizada e o corpo como *locus* de manifesto.

Esses filmes vão surgindo no decorrer do presente artigo, delimitando as fronteiras do ficcional e do real e costurando as narrativas ficcionais com as narrativas (auto)biográficas. Operacionalizamos isso através de diários de bordo escritos por *Major Tom*,⁵ personagem que “fusiona” os autores desse artigo através de relatos autobiográficos. Sugerimos a primazia da ficcionalidade em nossas histórias de vida e pela legitimidade em dar notoriedade à “vida dos homens infames” e, nessa perspectiva foucaultiana, poder transformar uma vida ordinária em obra de arte. Logo, *Major Tom* tanto somos nós que escrevemos, através de nossas histórias de vida, como também é quem o lê, através da recepção dessas histórias. Para a construção dessa personagem, nos inspiramos em Deleuze e Guattari (2011) na introdução do primeiro volume de *Mil Platôs*, quando os filósofos falam sobre o processo de escrita a dois, de sua obra *Anti-Édipo*:

5 *Major Tom* é uma referência ao astronauta fictício criado pelo cantor David Bowie e que aparece em três de suas canções (*Space Oddity*, *Ashes to Ashes* e *Hallo Spaceboy*).

Escrevemos o *Anti-Édipo* a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuimos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservarmos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17)

Precisamos apontar que esse artigo subsidia uma pesquisa de mestrado, em andamento, que tem por objetivo analisar as imagens⁶ sobre corpos, gêneros e sexualidades de professores de ciências, em formação inicial, através de suas narrativas autobiográficas. Para isso, indagamos aos sujeitos da pesquisa se suas vidas são passíveis de escrita roteirizada, isto é, respondendo à pergunta *“minha vida daria um filme?”* Entretanto, nosso objetivo com esse texto é tão somente propor uma reflexão sobre os pontos de conexão entre o real e o ficcional, diluindo suas fronteiras. Para isso, realizamos uma intersecção entre o cinema e o campo teórico das narrativas autobiográficas – mais especificamente a biografemática.⁷

O artigo está estruturado da seguinte forma: o primeiro tópico – *Um oceano no meio do caminho: o lugar reservado para as nossas autobiografias* – alude ao campo frutífero

da pesquisa (auto)biográfica como espaço de ampliação dessas narrativas de si. O segundo tópico: *qual a sua estrada, homem?* – suscita a discussão quanto ao dispositivo da memória. Por fim, o terceiro e último tópico – *Vidas passíveis de escrita, vidas fragmentárias: libertando as memórias cativas dos lugares comuns através da reinvenção* – conclui o texto discutindo sobre a biografemática e as possibilidades de reinvenção de nossas histórias de vida, evocando a linguagem cinematográfica. Inter-calando esses tópicos, há os escritos dos diários de bordo de Major Tom.

Diário de bordo, Parte I: o céu (e o universo) de Major Tom

O que é realidade e o que é ficção? Tudo aquilo que é real tem por consequência a impossibilidade de ser ficcional? Há realidade dentro de nosso imaginário ou imaginário dentro de nossa realidade? As nossas memórias são de fato reais? A forma como nos lembramos de um fato correspondem a como ele ocorreu? Não há nenhum traço de ficcionalidade naquilo que lembramos?

Me pergunto isso porque às vezes me confundo com as personagens que passaram pela minha vida, sejam reais ou não. Aqui nesse breu infinito do espaço, me sinto como Hermila, de “O Céu de Suely”,⁸ quando retorna à sua cidadezinha natal. Já fui e já vim tantas vezes que cada um desses corpos celestes me parece ridiculamente familiar, embora a cada regresso todos eles pareçam mais e mais distantes, mais e mais opacos, mais e mais sem graça.

6 Estamos entendendo por imagem “aquilo que é tornado visível por um discurso” (MAKNAMARA, 2011, p. 17).

7 O conceito de biografemática será desenvolvido no terceiro tópico, mas cabe dizer que se trata da ciência dos biografemas, cuja noção possibilita voltar-nos a “alguns pormenores, detalhes que compõem a vida de um sujeito impossível de ser apreendido por uma ideia de totalidade”. (GONÇALVES, 2013, p. 97)

8 Filme dirigido por Karim Aïnouz e que narra a história de Hermila, jovem que regressa de São Paulo a sua cidadezinha pequena, no interior do Ceará, aguardando que seu namorado a busque de volta. Após perceber que ele talvez não cumpra com o prometido, Hermila passa a planejar a sua saída da cidade, criando estratégias para efetivá-la e causando problemas pelo seu método nem um pouco convencional.

Mas eu não sou Hermila, sou? Já não sei.

Aqui do espaço, essas fronteiras parecem tão irrisórias... olha ali, a Terra, esse pedacinho de nada na imensidão. Mapas aqui já não têm serventia e as delimitações que fazemos vão se descosturando até se perderem de vista. As linhas desaparecem até sobrar um todo, uma bola gigantesca verde e azul. Não importa mais onde é o Brasil, o Irã ou o Cazaquistão – daqui de cima só se vê o nada ou o tudo.

Se as linhas que separam municípios, estados, países e continentes, vão se dissolvendo causticamente até que de longe não façam mais sentido, o que dizer das linhas que separam o que consideramos real do que não é? Quanto mais eu me afastar, não só as fronteiras físicas vão perdendo o sentido; as fronteiras teóricas também se diluem. Compreendo que aí na Terra delimitar territórios e estabelecer fronteiras seja um mal necessário, muitas vezes com viés geopolítico, inclusive. Por outro lado, prefiro organizar esse caos através das minhas histórias. Essas histórias que vão entrecruzando o que aconteceu com o que queria que tivesse acontecido; o que realmente se passou com o que poderia ter se passado; os pontos que vamos sorratamente aumentando, quando contamos um relato para chamar a atenção de quem nos ouve...

Se pudéssemos desdobrar todas as nossas histórias em uma superfície plana, talvez elas se assemelhassem aos mapas: um ponto de inflexão poderia mostrar um destino ao qual não se chegou, mas quase; uma pessoa querida representaria uma bússola para os momentos em que achamos que estamos perdidos; encontraríamos linhas, fronteiras, montanhas, cidadelas, conseguiríamos enxergar até as pessoas transitando em nossas vidas. Não importa o quanto eu me distancie da Terra, os mapas de nossas histórias serão sempre visíveis. Porque não importa de onde você veja, não importa se reais ou ficcionais: as histórias sempre estarão lá.

“Um oceano no meio do caminho”: o lugar reservado para as nossas autobiografias

[...] Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, *expressão biográfica*, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas, e que esses milhares de milhões de volumes, quando comessem a não caber na Terra, seriam levados para a Lua. [...] Imagino que os relatos daquelas muitas vidas que, por serem simples e modestas, coubessem em apenas meia dúzia de folhas, ou ainda menos, seriam despachados para Plutão, o mais distante dos filhos do Sol, aonde de certeza raramente quereriam viajar os investigadores. (SARAMAGO, 2008, grifos nossos)⁹

Embora não tenha sido um pesquisador acadêmico no campo das narrativas (auto)biográficas, o texto “Biografias”, do autor português José Saramago, publicado em seu site “Outros Cadernos de Saramago”,¹⁰ traz algumas reflexões para nós que pesquisamos na área de narrativas em Educação. Isso porque, segundo Lima, Geraldi e Geraldi, “há mais de duas décadas o recurso das narrativas vem sendo usado na formação docente e na pesquisa” (2015, p. 18). Segundo Galvão (2005, p. 329), as narrativas abrangem várias formas, entre elas “análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares integrados num determinado contexto”. Na perspectiva (auto)biográfica, podemos visualizar “todas as grafias, desde a escrita em línguas

⁹ Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/2807.html>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

¹⁰ Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

naturais, como as biografias, autobiografias; aos gestos, às fotografias, como as fotobiografias; videografias, cinebiografias, webgrafias, transcrições de textos orais” (PASSEGGI, 2010, p. 110).

Dito isso, lançamos algumas perguntas para reflexões em conjunto: há mesmo um lugar cativo para essas narrativas? Essa imagem de bibliotecas longínquas – no mais recôndito dos corpos celestes que compõem nosso sistema solar – compostas por miríades de obras autobiográficas dos sujeitos mais ordinários, nos assusta, pela impossibilidade de serem encontradas por nós, pesquisadores e pesquisadoras. Além disso, é de nosso total interesse, enquanto pesquisadores/as, que a ação de narrar nossas histórias de vida seja considerada como mera “expressão biográfica” como sugere Saramago?

Para essas perguntas, propomos algumas respostas, não na intenção de delimitar verdades ou inverdades. Ancorados numa vertente pós-estruturalista, desconfiamos das definições filosóficas dessa suposta “verdade” (SILVA, 2016). Nos interessa muito mais responder perguntas como quem lança outras e nesse jogo entre verdadeiro e falso nos colocarmos sempre em suspeição. Isto é, ao invés de nos questionarmos por que algo se tornou verdadeiro, entendemos que numa acepção foucaultiana, “não se trata de uma questão de verdade, mas de veridicção” (SILVA, 2016, p. 123). Em se tratando de narrativas (auto)biográficas, isso é ainda mais palpável, uma vez que as narrativas são “versões da realidade cuja aceitabilidade é regulada em termos de sua verossimilhança, não fazendo sentido qualificá-las como falsas ou verdadeiras” (MAKNAMARA, 2016, p. 503).

Sobre haver lugares cativos para as narrativas (auto)biográficas, podemos afirmar que, até há um certo tempo, sim. Mas o que antes parecia reservado aos ilustres pensadores e escritores como “os diários de Amiel,

de Kafka ou de Virginia Woolf, a biografia de Samuel Johnson, a autobiografia de Cellini, as memórias de Casanova ou as confissões de Rousseau” (SARAMAGO, 2008),¹¹ já não é mais possível nos dias de hoje. Porém, não basta apenas oportunizar os ditos desses sujeitos ordinários, ancorando-se numa ideia de sujeito como um contador de história, como nos apresenta Barthes (2011). É preciso, ainda sob a perspectiva barthesiana vislumbrar que:

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...] a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 2011, p. 19)

Se todas as classes e todos os grupos humanos possuem narrativas, não há porque relegar apenas aos ilustres e célebres a possibilidade de narrar suas vidas, como quem deseja, de alguma forma, imortalizá-las por meio das palavras. Por outro lado, também não é suficiente oportunizar aos demais sujeitos falarem de si, na expectativa de que suas histórias sejam inacessíveis aos pesquisadores e pesquisadoras, como vislumbrou Saramago (2008) Numa perspectiva similar à que Foucault (1992) resgata quando trata da “vida dos homens infames”, o campo fértil e cada vez mais em expansão da pesquisa autobiográfica permite que as vidas pulsantes de pessoas “ordinárias” sejam passíveis de escrita. Logo, não temos mais que nos preocupar em esconder essas biografias em lugares inóspitos, de preferência em um Plutão, que já não é mais considerado um planeta. Pelo contrário, essas *biobliotecas* vão surgindo naturalmente, ga-

¹¹ Trecho extraído de texto publicado no site, ver nota 9 ou 10.

nhando espaço, ano após ano: nas teses e dissertações defendidas em diferentes subáreas das Ciências Humanas; nas linhas de pesquisa de programas de pós-graduação; no memorial, como requisito em concursos públicos para professores efetivos em universidades; como complemento da nota do componente curricular dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura; nos diários on-line de alunos na modalidade a distância e até mesmo em iniciativas primorosas como o *Museu da Pessoa*.¹²

Portanto, nem ao céu ou ao inferno, nem mesmo a Terra ou a Plutão: sem esse tal lugar cativo para nossas histórias de vida, o campo das pesquisas (auto)biográficas torna-se um *entre-lugar*. Sendo um *entre*, não “designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49). Nesse entrelugar, pouco importa se quem narra o vivido é um dos maiores escritores do século XX, capaz de tornar sua vida uma extensa obra literária, como o fez Proust (2006), com o seu *Em busca do tempo perdido*¹³ ou uma exímia escritora de diários; se é um pescador relatando o esforço hercúleo de capturar um peixe de medidas colossais, em pleno mar aberto, ou uma dona de casa contando as amenidades de um dia comum. As narrativas (auto)biográficas garantem a cada uma dessas personagens a oportunidade de

serem ouvidas, compreendidas e, mais importante, valorizadas.

E quanto à ação de narrar nossas histórias de vida ser meramente “expressões biográficas” de ordem virtual, como um ato espontâneo do sujeito que biografava? Essa ideia é tão sedutora quanto perigosa. De fato, se pararmos para refletir, iremos encontrar através do acesso as nossas memórias mais banais as inúmeras vezes que nos pegamos contando uma história, aumentando um ponto, criando antagonistas, subvertendo gêneros, “ficcionalizando” o que fora real, tentando prender a atenção de quem propõe a nos ouvir, caprichando no clímax... Entretanto, a despeito dessa noção instintiva de autobiografar-se, ensejada por Saramago (2008), somos muito menos livres do que pensamos, uma vez que “uma narrativa (de uma vida, de uma experiência educativa, por exemplo), é inexoravelmente imersa em jogos de poder” (MAKNAMARA, 2016, p. 503).¹⁴ Assim, “nossas personalidades, subjetividades e ‘relacionamentos’ não são questões privadas, se isso significa dizer que elas não são objetos de poder” (ROSE, 1998, p. 30). Somos, a todo tempo e sempre, intensamente governados,¹⁵ de forma que não há nada de natural ou essencialista nessa ação de narrar nossas histórias de vida como havia previsto Saramago (2008).

Diário de bordo, Parte II: positivo x negativo

Imagem a cena: ensino médio, aula de química, professor com pose autoritária, assumidamente cristão e defensor dos “bons costumes”. Alguns estudantes conversando em um tom acima do permitido e o dito professor falando

12 O Museu da Pessoa é um museu virtual, fundado em São Paulo, em 1991. Tem como objetivo o registro e a preservação de histórias de vida de qualquer pessoa que queira submeter suas narrativas no site. Segundo os organizadores, o acervo contém atualmente mais de 17 mil depoimentos em áudio, vídeo e texto, e algo em torno de 60 mil fotos e documentos.

13 *Em busca do tempo perdido* é uma extensa obra literária, em sete volumes, do autor francês Marcel Proust. O protagonista, de mesmo nome do autor – e citado ao longo dos livros apenas duas vezes – aventura-se por quase quatro mil páginas em seu percurso cujo objetivo é se tornar um escritor.

14 Estamos entendendo por “poder” o “nome dado a uma situação estratégica complexa” (FOUCAULT, 2017a, p. 101), sendo “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (FOUCAULT, 2017b, p. 45).

15 Por “governo”, entendemos à luz de Foucault, as “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta” (FOUCAULT, 1997, p. 101), o que “coloca em evidência as múltiplas estratégias que podem ser mobilizadas quando se trata de conduzir condutas, dos outros e de si mesmo” (MAKNAMARA, 2011, p. 156).

mais alto para abafar os irresolutos alunos. Tema da aula? Eletrólise de pilhas. Você poderia supor que um dos mais sórdidos comentários que eu ouvi na vida poderia partir de uma aparente – e só aparente – inocente aula como essa?

“Positivo atrai negativo, negativo atrai positivo. Mas tem uma doencinha nova aí...” Silêncio sepulcral em sala. Não consigo lembrar o que eu estava fazendo na hora, tamanho o choque. Estava copiando a matéria no caderno? Eu era um dos que conversava? A memória me trai. Só consigo lembrar do olhar furtivo do professor aos alunos que ele supunha que atraíssem polos iguais. Ali, em sala, nós não desafiávamos apenas sua visão pragmática de atração e repulsão, segundo conceitos químicos. Nós também desafiávamos sua visão preconceituosa, violenta e hostil.

Isso não aconteceu há tanto tempo. Eu não estava na era das palmatórias, em que professores podiam infligir os mais dolorosos castigos aos seus alunos. Eu não estava em uma instituição religiosa (e nem nesse caso seria justificável). Mas mesmo assim fui vítima de preconceito, da forma mais acachapante, vindo de quem deveria me instruir para a vida, mas só conseguia me deixar nas trevas.

Alguns dias depois, zapeando pela TV, caí nas graças de João Francisco dos Santos, a drag queen Madame Satã, no filme de mesmo nome.¹⁶ De início, fiquei completamente encantado – boquiaberto com as cores vibrantes de suas roupas, seus discursos poderosos, suas performances arrebatadoras, sua personalidade volátil, explosiva. Depois me assustei com o que ele enfrentou em sua época. Década de 1930, Lapa, um Rio de Janeiro que ainda não possuía a alcunha de cidade gay-friendly. Não

16 *Madame Satã* é um filme dirigido por Karim Aïnouz e narra a história real de João Francisco dos Santos, negro, pobre, homossexual e *drag queen*, antes de se tornar no mito Madame Satã, personagem bastante conhecido na cultura boêmia carioca.

consigo imaginar o que ele sofreu. Um negro marginalizado, uma drag queen, um manifesto de contracultura através do corpo, uma performance de subversão dos papéis de gênero, uma paródia... Sobretudo, o que mais me deixou entusiasmado com o filme não foi o tom de denúncia das condições adversas em que Madame Satã se enfiava, ou a sua penúria, a sua irresponsabilidade por seu comportamento obscuro ou pelas inúmeras vezes em que sofreu por ser quem era, dos xingamentos ao soco, de uma piada ao espancamento. O que me encantou foi a sua dança, seu suíngue, sua capacidade de transformar dor em arte, de explodir em cores, em som e em fúria.

A capacidade de Madame Satã em colocar sua arte acima de tudo é um retrato fiel de como podemos reinventar-nos a partir de nossas próprias memórias, dos textos que compõem nossas vidas. E o que seriam as nossas vidas se não esses textos sujeitos a revisão através do dispositivo de nossas memórias? Hoje reinterpreto o fatídico momento de homofobia que sofri não como mera aceitação de um discurso opressor com o qual eu convivía diariamente. Ouvir tamanho absurdo me fez perceber que havia possibilidades infinitas de vivenciar minha sexualidade, muito além do que positivo atraindo negativo.

Assim como Madame Satã o fez.

Qual a sua estrada, homem?

Qual a sua estrada, homem? – a estrada do místico, a estrada do louco, a estrada do arco-íris, a estrada da droga, qualquer estrada... Há sempre uma estrada em algum lugar, para qualquer pessoa, em qualquer circunstância. (KEROUAC, 2011, p. 305)

Respondendo à indagação de Kerouac (2011), em sua obra literária “On the road”, a estrada que estamos trilhando na pesquisa que subsidia o presente artigo é a das narrativas (auto)biográficas e nossos companheiros

de viagem são os professores de ciências em formação inicial. Enveredar por essa estrada das histórias de vida, junto a esses professores em formação, não foi ao acaso. São esses os profissionais que geralmente se deparam com as questões concernentes aos corpos, gêneros e sexualidades¹⁷ – objeto de estudo da nossa pesquisa – incorporadas (ou não) aos currículos escolares. Entretanto, consideramos que essas temáticas perpassam qualquer fronteira de conhecimento, sendo válidas para todos os profissionais de educação, uma vez que são inúmeros os exemplos em que a escola não apenas “reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (LOURO, 2003, p. 80-81).

Dito isso, é impossível seguir pela estrada das histórias de vida sem mencionar – e acionar – o dispositivo das memórias. Mas como poderíamos classificá-la? Memória é um ato de conservar e lembrar estados de consciência passados? Memória é um atributo, uma reputação? (“*Você está sujando a memória de fulano!*” – Certamente já nos deparamos com uma frase dessas, em algum produto audiovisual). Memória diz respeito a um mero jogo de cartas sobrepostas viradas ao contrário em uma mesa? Poderíamos citar inúmeros exemplos figurados da palavra “memória”, mas optamos ficar com a definição de Chaves, que nos diz que memória é “esse dispositivo histórico que permite buscar no ontem a compreensão do hoje e a transformação do porvir” (2013, p. 22), e que pode ser entendida como uma “monta-

gem, nunca factual, de *episódios ordenados* pela forma como lemos e vemos as situações, como elas nos afetaram, como a significamos a partir da linguagem e de toda possibilidade e constrangimento que ela oferece” (CHAVES, 2013, p. 166, grifos nossos).

Na esteira dessa discussão, Rose (2001b, p. 50) afirma que “a memória da biografia de uma pessoa não é uma simples capacidade psicológica, mas é organizada por meio de rituais de contar histórias, sustentada por artefatos tais como álbuns de fotografias, e assim por diante”, sendo produzida por “[...] repetição ritual de estórias, o dossiê real ou ‘virtual’ dos boletins escolares, a acumulação de artefatos e a imagem, o sentido e o valor que lhe são vinculados” (ROSE, 2001a, p. 162). Ao aludir à *mnemônica* de Nietzsche, Rose nos dá outra definição bastante precisa de memória, entendendo-a como um “passado disponível como uma advertência, um consolo, um aparato de negociação, uma arma ou uma ferida” (ROSE, 2001a, p. 161). Assim, a ideia de uma memória “imediate, natural, como uma capacidade psicológica universal” (ROSE, 2001a, p. 161) é dissimuladamente remodelada através de:

[...] juramentos, rituais, canções, escritas, livros, gravuras, bibliotecas, dinheiro, contratos, dívidas, edifícios, projetos de arquitetura, a organização do tempo e do espaço: tudo isso – e muito mais – estabelece a possibilidade de que um passado mais ou menos imaginário possa ser re-evocado, no presente ou no futuro em locais particulares. (ROSE, 2001a, p. 162)

Esse ideário de memória como um dispositivo potencialmente artístico se afina com as possibilidades engendradas, por exemplo, em Proust (2006). O autor francês mostra, através de seus escritos autobiográficos, na figura do narrador de *Em busca do tempo perdido*, que o acesso às memórias não ocorre por meio de uma ordem inteligível, disparada naturalmente e ao bel-prazer do

17 Compreendemos por *corpo* “o *lôcus* da construção das identidades” no qual “se inscreve e, consequentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos” (LOURO, 2000, p. 71). Por *gênero*, entendemos o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (LOURO, 2000, p. 62-63). E por sexualidade, depreendemos a forma como “socialmente vivemos nossos prazeres e nossos desejos (LOURO, 2001, p. 71), envolvendo “fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos” (LOURO, 2007, p. 210), sendo “forjada culturalmente”. (MAKNAMARA, 2011, p. 47)

sujeito, quando o assim ensejar. Na clássica cena da madeleine – um típico bolinho francês com formato de conchas de vieira – em *No Caminho de Swann*,¹⁸ Proust (2006) narra o momento em que o bolinho embebido no chá, que até então não lhe fazia lembrar absolutamente nada, é levado até a sua boca. A partir daí, o narrador é arremessado diretamente ao seu tempo de menino, através das memórias descongeladas pelo aquecimento daquela junção, aparentemente – e só aparentemente – inofensiva, de farinha, açúcar, manteiga e água de flor de laranjeira.

[...] E de súbito a lembrança me apareceu. Aquele gosto era o do pedaço de madelena que nos domingos de manhã em Combray [...] minha tia Leónie me oferecia, depois de o ter mergulhado em seu chá da Índia ou de tília [...] E mal reconheci o gosto do pedaço de madelena molhado em chá que minha tia me dava [...], eis que a velha casa cinzenta de fachada para a rua, onde estava seu quarto, veio aplicar-se, como um cenário de teatro, ao pequeno pavilhão que dava para o jardim [...]; e com a casa, a cidade toda, desde a manhã à noite, por qualquer tempo, a praça para onde me mandavam antes do almoço, as ruas por onde eu passava e as estradas que seguíamos quando fazia bom tempo. [...] todas as flores do nosso jardim e as do parque do sr. Swann, e as ninfeias do Vivonne, e a boa gente da aldeia e suas pequenas moradias, e a igreja, e toda Combray e seus arredores, tudo isso que toma forma e solidez saiu, cidade e jardins, de minha taça de chá. (PROUST, 2006, p. 73-75)

Nesse sentido, ao definir esse tipo de memória como “memória involuntária”, aludindo ao episódio narrado por Proust (2006), Deleuze pontua:

A memória involuntária parece, a princípio, basear-se na semelhança entre duas sensações, entre dois momentos. Mas de modo mais profundo, a semelhança nos remete a uma estrita identidade: identidade de uma qualidade co-

mun às duas sensações, ou de uma sensação comum aos dois momentos, o atual e o antigo. Assim acontece com o sabor: dir-se-ia que ele contém um volume de duração que o estende por dois momentos ao mesmo tempo. Mas por sua vez, a sensação, a qualidade idêntica, implica a relação com alguma coisa diferente. O sabor da madeleine aprisionou e envolveu Combray em seu volume. Enquanto permanecemos na percepção consciente, a madeleine tem apenas uma relação exterior de contiguidade com Combray; enquanto permanecemos na memória voluntária, Combray se mantém exterior à madeleine, como contexto separável da antiga sensação. A memória involuntária tem, porém, uma característica específica: *ela interioriza o contexto, torna o antigo contexto inseparável da sensação presente*. (DELEUZE, 2003, p. 56, grifos nossos)

Quantas possibilidades para nós, na figura de um bolinho! A madeleine torna-se, então, um símbolo para nossas investigações narrativas do vivido, através das reminiscências. Acionar esse dispositivo histórico, em nossas pesquisas com professores em formação, é envolver afectos e perceptos de sujeitos, cujas vivências tornam-se essenciais para investigar a formação docente através da escuta sensível do que eles têm a dizer. Segundo Chaves (2013, p. 26), quando faz referência aos escritos de Pereira (2006), nas memórias de professores em formação “a escola aparece como marca, inscrição de uma professoralidade, sempre em construção”. Se apenas *nas* e *pelos* memórias a escola surge como uma marca, o que dizer de quando *revivemos* essas memórias?

Diário de bordo, parte III: a volta do filho pródigo

Certo dia eu voltei àquela escola. Fui convidado pela coordenadora a dar algumas aulas. Voltei como professor ao lugar onde me formei como aluno. Fiquei honrado com o convite, aceitei de imediato, mas relutei internamente até o momento em que abri a porta da sala e adentrei

18 Primeiro volume da obra *Em busca do tempo perdido* (2006).

o mundo que eu havia deixado para trás. Olhei para os alunos, eles olharam de volta. Travei. O resto já quase não me recordo, tamanho o nervosismo – mas consigo lembrar que, ao final, o horror tinha se dissipado até ser transformado em... prazer? Eu havia me encontrado, ali, onde minhas memórias resguardavam tanto preconceito, discriminação e bullying. De tantos lugares no mundo, fui descobrir o que eu queria da vida, justo ali, onde havia passado anos perdido. Ali.

E embora o sentimento de dever cumprido e de descobertas de um mundo novo tivesse adoçado minha boca e me deixado inebriado, percebi que meus algozes ainda circulavam pela escola sob a capa de professores. Continuavam com seus discursos de intolerância, com a desculpa de “opinião”. Na sala dos professores, as piadas eram de mau gosto; os comentários sobre alunos e alunas LGBT eram os mais problemáticos possíveis. Refleti sobre o quão prejudicial era aquele cenário. Pensei em todos aqueles e aquelas que estavam na escola à mercê daqueles professores, nas possíveis vítimas, de formas variadas de opressão, que se amontoariam ano após ano numa estatística jamais contabilizada.

Lembrei-me de um célebre questionamento que John Dewey fez em uma palestra que proferiu na primeira metade do século XX. Quando abordado por um professor que alegara ter dez anos de experiência de ensino, Dewey questionou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?” (NÓVOA, 2007, p. 16). Para mim, aqueles professores eram a representação máxima do que Dewey quis mostrar através dessa pergunta. Indivíduos que, sem refletir na sua prática e sem pensar no outro, reiteravam discursos de ódio, anos após ano. Indivíduos que insistem em povoar nossas escolas, mais de um século depois de Dewey tê-los desmascarado.

Vidas passíveis de escrita, vidas fragmentárias: libertando as memórias cativas dos lugares comuns através da reinvenção

Torres: Parece que eu estou mentindo pra você.

Coutinho: Por que você acha?

Torres: Engraçado. (pausa). Tão engraçado!

Coutinho: Você acha que está próxima demais da Aleta real? O ‘só está mentindo’ vem de que? De que você acha que pode vir isso?

Torres: Não sei, é delicado. Não sei. Eu não separo ela do que ela diz, entende? Acho impossível separar assim. Conforme eu fui te falando assim e você me olhando, parecia que minha memória tava mais lenta que a dela, entende? Parece que a fala vem antes de você ter visto, entende? Aí isso foi me incomodando assim. E todas as vezes que eu passei em casa, eu não tive isso assim. [...] E eu fiquei com vergonha de estar diante de você. É engraçado, sabe?

Coutinho: Você, atriz?

Torres: É, porque dá vergonha representar. Representar dá vergonha. E engraçado é que aqui tem um ar de teste, sabe?

(Diálogo entre Fernanda Torres e Eduardo Coutinho, no documentário *Jogo de Cena*, 2007).

[...] Anos mais tarde, Coutinho me convidaria para participar de *Jogo de Cena* – documentário que explora a fronteira entre o falso e o verdadeiro. Nele, atrizes e mulheres comuns se alternam narrando umas as histórias das outras. Duvidei da minha capacidade de chegar a um resultado aceitável desde o dia em que recebi o material. Era uma batalha perdida, atingir uma interpretação convincente de um depoimento que se mostrava tão fresco, e próprio, na boca de quem o viveu. O fato de ser uma atriz conhecida depunha contra. Era mentira porque partia de mim, alguém que vivia de fingir. Mesmo descrente, me empenhei na tarefa. No dia marcado, dirigi até o teatro onde Coutinho filmava

os depoimentos. Esperei no camarim, ele disse que me chamaria com a câmera já valendo. Subi as escadas concentrada e sentei na cadeira em frente à câmera em estado de representação. Coutinho soltou uma exclamação em tom alto: “Nossa, você falou igual a ela”. Eu tentei seguir em frente, mas ele insistiu em me chamar pelo meu nome. Pânico. Coutinho não percebeu e continuou a me perguntar sobre o melhor lugar pra ele se posicionar, mencionou a sua falta de jeito, pediu que eu dissesse a hora de começar, mas a hora já havia passado. Esfriei. Não teve mais volta. Tentei atacar a fala, mas um diabo insistente me sussurrava no ouvido: “É mentira!” Parei. Foi melhor parar, admitir que eu não acreditava no que estava dizendo. Tirei zero na prova. [...] Ele me mostrou o material com grande ansiedade, tinha receio de que eu não liberasse, que ficasse ofendida, ou tivesse problemas de me revelar frágil. Reagiu aliviado e surpreso quando viu que eu não criaria problemas. [...] Coutinho eternizou o torturante ensaio. Na maior parte do tempo, é naquele estado que os atores vivem. (TORRES, 2014, p. 150-152)¹⁹

Eduardo Coutinho soube como ninguém descortinar o véu que separa a realidade da ficção. Em *Jogo de Cena*, o diretor desarranja isso até se tornar impossível dizer quem está falando a “verdade” – e assim, ele, inteligentemente, nos mostra que a visão essencialista, estável e pretensamente pura de “verdade” não é o mais importante nos jogos de representação aos quais estamos suscetíveis, ao longo de nossas vidas, sendo ardidamente substituída por um entendimento não definitivo do que seria essa tal verdade. Não importa se Fernanda Torres é uma atriz, logo personagem ficcional, e Aleta uma personagem real, logo detentora da verdade; o que importa é quem consegue, dentro do jogo proposto por Coutinho, alçar a realidade através do seu re-

¹⁹ Essa crônica, intitulada “Coutinho”, está presente no livro “Sete”, de Fernanda Torres. Sua obra compila alguns dos escritos de seus sete anos como colunista da *Folha de S. Paulo*. A crônica pode ser lida na íntegra no site. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/02/1406969-encantavam-o-mau-humor-persistente-a-magreza-de-santo-o-cigarro-e-a-ironia.shtml>>. Acesso em: 03 out. 2017.

lato, de suas histórias, de suas memórias. Segundo Diniz, Coutinho mostrou a partir dessa obra “os fios tênues e nebulosos que separam os gêneros cinematográficos, como documentário e ficção” (2011, p. 123), de forma a nos questionar os limites que há entre realidade e invenção. Embora seja um experimento documental, esse parece ser um estado de latência em que passamos boa parte de nossas vidas, pois:

[...] se continua nos interessando ficcionar o passado, é para nos dotarmos de uma contra-memória, de uma memória que não confirma o presente, mas que o inquieta; que não nos enraíza no presente, mas que nos separa dele. O que nos interessa é uma memória que atue contra o presente, contra a seguridade do presente. E se continuarmos ficcionando o futuro não é para projetar nele nossas expectativas. Aquilo que ainda poderia depender de nós saber, de nosso poder e de nossa vontade, mas é para abri-lo como imprevisível e desconhecido. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 7)

Larrosa e Skliar (2001) não falam como se não houvesse verdade alguma, mas, pelo contrário, levam às últimas consequências a ideia de que estamos, a todo momento, inclusive quando fazemos pesquisa narrativa (auto)biográfica, inventando verdades. O receio, portanto, não paira apenas sob as figuras artísticas, como bem relatado por Fernanda Torres (2014), em sua crônica. Uma das coisas mais difíceis, ao entrar nessa viagem pelas sendas da pesquisa autobiográfica, é se deparar com o conflito de não saber como falar sobre a própria vida. Cria-se um verdadeiro paradoxo: seria mesmo possível um pesquisador afeito a ouvir pessoas falando sobre si ser incapaz de desnudar a própria vida? Por outro lado, seria a nossa vida passível de escrita? A quem realmente interessaria ler uma vida tão comum, sem acontecimentos apoteóticos, grandiosos *cliffhangers*²⁰ ou *clímax*?

²⁰ *Cliffhanger*, na tradução literal para a língua portu-

Podemos ser salvos por Foucault (1995, p. 261) quando ele se e nos pergunta: “Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte?” O filósofo questiona o fato de que em nossa sociedade a arte seja intrínseca aos objetos e tão distante dos indivíduos ou da vida. Vida essa que se torna puída de sentidos mais amplos, restrita ao corriqueiro e sem possibilidades de uma estética mais visceral, ambígua e artística. Ora, “por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não?” (FOUCAULT, 1995, p. 261)

Nesse aspecto, a biografemática, a ciência dos biografemas, tem muito a nos dizer. A sua noção, segundo Gonçalves (2013, p. 97), “nos permite sentir a vida como um composto de sensações, fendas, vazios que se inserem na própria vida como linhas textuais que percorrem tênues fragmentos de lembranças à deriva”, e nos possibilita voltar-nos a “alguns pormenores, detalhes que compõem a vida de um sujeito impossível de ser apreendido por uma ideia de totalidade”. Ainda segundo o autor, o biografema “se reduz a um detalhe ou a uns fragmentos que iluminam detalhes que se espraiam e se inserem na vida de outros sujeitos criando e recriando sentidos estabelecendo osmose entre texto e vida, entre vida e ficção” (GONÇALVES, 2013, p. 97).

Nessa perspectiva, ao sincronizar as vivências e os escritos de Florbela Espanca, Noronha conduz-nos a refletir sobre o que ela chama de *retrato biografêmico*, “composto por resíduos, desse misto de sensações interceptadas [...], estruturando nessa trajetória de via-crúcis, que se deixa entrever no que se viveu e no que

se produziu” (NORONHA, 2001, p. 80). Assim, da mesma forma que num sentido mais surrealista o retrato do personagem Dorian Gray²¹ expõe o mais íntimo do seu ser – no caso, a velhice e a perversidade através de uma imagem aterrorizante – o retrato biografêmico também é capaz de desnudar o seu retratado num “desejo de encontrá-lo, um rosto que será sempre etéreo” (COSTA, 2010, p. 29).

E o que dizer dos próprios sujeitos da pesquisa? Será que eles também acham suas vidas tão insignificantes, ordinárias, medíocres, impossíveis de serem colocadas em uma narrativa? Ao que nos parece, além da já discutida biografemática, bem como reverberando as noções de memória e ficcionalização das autobiografias, o cinema surge como um elemento essencial para as pesquisas qualitativas em narrativas (auto)biográficas. Em nossas pesquisas, vemos percebendo que a linguagem cinematográfica consegue suscitar as construções autobiográficas dos professores, através das suas memórias, pela sua natureza narrativa por excelência. O cinema, através de suas possibilidades imagéticas, é capaz de se aproximar da realidade, sem perder o seu poder enquanto ficção, da mesma forma que se aproxima do ficcional, sem perder o seu enlace com o real. Federico Fellini, diretor italiano e um dos maiores cineastas de todos os tempos, afirmou em uma entrevista que “são muitos os autores que no cinema me proporcionaram emoções e maravilhas, fazendo-me crer em tudo aquilo que narravam” (1986, p. 54). Nesse sentido, a construção narrativa ficcional por meio do cinema não se destitui do real, pois, ainda segundo Fellini:

guesa seria algo como “à beira do precipício”, “à beira do abismo”. Trata-se de um recurso de roteiro utilizado em ficção, principalmente nas séries de TV, ao colocar um ou vários personagens numa situação limite, conflituosa, tal como um dilema moral e ético ou o confronto com uma revelação surpreendente. Geralmente é adotado ao final de um episódio, na tentativa de “segurar a audiência” e garantir que os telespectadores, agora curiosos em saber o que irá acontecer, retornem para ver o próximo episódio.

21 Dorian Gray é o personagem principal do romance *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde (2001). No livro, Dorian é um jovem atraente e narcisista que vende sua alma ao diabo em troca de uma juventude eterna. No entanto, um quadro com seu retrato passa a envelhecer em seu lugar e a registrar todos os pecados que assolam a alma de Dorian.

[...] o cinema é um modo divino de contar a vida, de fazer concorrência ao Pai Eterno! Nenhum outro ofício consente em criar um mundo que se assemelhe assim tão de perto àquele que se conhece, mas também àqueles outros desconhecidos, paralelos, concêntricos. Para mim, o lugar ideal é o estúdio 5, de Cinecittà, vazio. Aí está a emoção absoluta do calafrio, do êxtase: é aquela que tenho diante do teatro vazio: um espaço para preencher, um mundo para criar. (FELLINI, 1986, p. 72, grifos nossos)

E se o cinema é realmente o modo divino de contar a vida, não existe forma melhor de saber se os fragmentos de vida de professores em formação, obtidos através de suas memórias, podem responder a uma questão central: afinal, *minha vida daria um filme?* Esse tipo de reflexão transforma-nos em “autores de vida”, compreensão de Viart, que nos afirma que “escrever uma vida, ou a própria vida, é ficcionalizar; toda representação de vida, é, desde o início, fictícia” (2002, p. 211). Sendo assim, somos *personagens* de uma realidade dada e pronta, meros *atores* que performam enredos de um roteiro, ao subir num tablado, ou podemos ser propriamente os *autores* de nossas vidas? Nessa perspectiva, esses papéis passam a se confundir, desestabilizando não só a fronteira entre o real e o ficcional, como também as margens existentes entre as figuras de ator-personagem-autor. Entretanto, nenhuma dessas dimensões são excludentes. Podemos afirmar que somos *personagens* a partir do momento em que nossas memórias se transubstanciam em roteiros que, como já pontuamos a partir da noção de Chaves (2013), buscam no passado a compreensão do presente e a transformação do futuro. Por outro lado, somos *atores* dessas diferentes personagens que performamos ao longo da vida, uma vez que, segundo a noção deleuziana de *potência do falso*:

[...] é preciso que a personagem seja primeiro real, para afirmar a ficção como potência e não como modelo: é preciso que ela comece a fa-

bular para se afirmar ainda mais como real, e não como fictícia. A personagem está sempre se tornando outra, e não é mais separável desse devir que se confunde com um povo. (DELEUZE, 2007, p. 185, grifos nossos)

E quem disse que não somos *autores* das nossas próprias narrativas? Ora, segundo Maknamara, “narrar o vivido é da ordem do acontecimento em vez da revelação, é da ordem da *invenção* em vez de mera recuperação (2016, p. 507, grifos nossos). Sobretudo numa perspectiva de narrativas de experiências que envolvem afectos e perceptos de professores em formação, há um convite para “inventarmos formas de ser infiéis àquelas com as quais fomos significados, rotulados, aprisionados” (CHAVES, 2013, p. 38). Portanto, “não há então como fugir da invenção se pretendemos manter-nos do lado da verdade. A invenção torna-se assim não apenas possibilidade, mas condição epistemológica, estética e política do pensar” (KOHAN, 2003, p. 3).

Se é um ponto pacífico das pesquisas (auto)biográficas em educação reconhecer as contrapartidas que elas têm para a formação de professores, ao fornecerem “elementos adicionais para se repensar a melhoria da formação docente [...] ao mesmo tempo em que contribuem para a autoformação dos próprios sujeitos” (MAKNAMARA, 2016, p. 519), um outro aspecto vem somar-se para além desse ponto: a problemática da verdade e de sua verossimilhança em nosso ato de narrar. Nesse sentido, uma escrita de si que estimule “a dimensão autoral na (re)constituição das experiências” (MAKNAMARA, 2015, P. 107), e que possua como germe evitar um tom meramente evocativo em narrativas (auto)biográficas das trajetórias dos sujeitos (MAKNAMARA, 2015) reitera que não se trata de “um simples fato linguístico: em uma narrativa, uma vida ou experiência educativa não são retratadas, mas sim representadas. São postas nos jogos de definição do que con-

ta como real, como verdadeiro” (MAKNAMARA, 2016, p. 506).

Assim, destituída de qualquer pretensão de uma suposta verdade absoluta, a narrativa possibilita a celebração da vida como passível de escrita; a vida como possibilidade imagética; a vida como carregada de importância, de sentido, de significados; a vida como história – mas sem um caráter historiográfico que a destitua da oportunidade de se ficcionalizar; a vida como memória – mas que não se resume a um acesso direto e sem interferências do presente; a vida como refúgio – mas sem limitar-se a uma imagem de um abrigo estável, já que estamos

todos e todas em constante devir. Finalmente, vidas que, “na dimensão das escritas de si mesmas, em formas autobiográficas, também podem exercer sobre si mesmas uma estética de existência, e eventualmente constituir uma vida como obra de arte”, (GONÇALVES, 2013, p. 23) de maneira a poderem responder ao célebre questionamento de Foucault (1995, p. 261): afinal, “*a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte?*” Ao que consta, professores e professoras que se permitem contagiar pelas memórias podem gritar um sonoro *sim!* – ao ponto de estilhaçarem de vez o silêncio das histórias de vida na formação docente.

Referências

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHAVES, Sílvia Nogueira. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Editora da Física, 2013.

COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica**: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**: cinema II. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. v. 4.

São Paulo: Ed. 34, 2012.

DINIZ, Felipe Xavier. O filme *Jogo de cena e o corredor de espelhos*. **Revista Verso e Reverso**, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 25, n. 59, p. 123-128, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2011.25.59.05>>. Acesso em: 03 out. 2017

FELLINI, Federico. **Entrevista sobre o cinema**. Realizada por Giovanni Grazzini. Tradução de José Alberto de Lima Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos. In: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 99-106.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Tradução de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2017a.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017b. p. 35-55.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, Universidade Estadual Paulista, v. 11, n. 2, p. 327-345, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132005000200013>. Acesso em: 03 out. 2017

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Biografemática e formação: fragmentos de escrita de uma vida**. 2013. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

KEROUAC, Jack. **On the road (Pé na estrada)**. Tradução, introdução e posfácio de Eduardo Bueno. Porto Alegre: L&PM, 2011.

KOHAN, W. O. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. **Revista Sul-americana de filosofia e educação**, Brasília, Universidade de Brasília, s/v., n. 1, p. 1-9, nov. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5409>>. Acesso em: 03 out. 2017

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia.; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100017-&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 out. 2017

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>>. Acesso em: 03 out. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHMIDT, Saraí. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-73.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, s/v., n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 03 out. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, s/v., n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 03 out. 2017.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?** 2011. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Universidade Federal de Sergipe, v. 8, n. 16, p. 99-107, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3976>>. Acesso em: 03 out. 2017.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 495-522, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3976>>. Acesso em: 03 out. 2017.

NORONHA, Luzia Machado Ribeiro. **Entre retratos de Florbela Espanca: uma leitura biografemática**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: palestra de Antônio Nóvoa**. São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

PARAÍSO, Marlucy A. Currículo e mídia: a produção de um discurso para e sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, s/v., n. 34, p. 67-84, 2000.

PARAÍSO, Marlucy A. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PEREIRA, Marcos V. et al. Influências nos escritos sobre formação de professores. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 67-92.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**: No caminho de Swann. Tradução de Mario Quintana. v. 1. São Paulo: Globo, 2006.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 30-45.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos**

rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 137-204.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 26, n. 01, p. 33-57, jan./jul. 2001b. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313>>. Acesso em: 03 out. 2017.

SARAMAGO, José. **Biografias**. 2008. Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/2807.html>>. Acesso em: 09 mai. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TORRES, Fernanda. **Sete anos: crônicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

VIART, Dominique. Genealogia y filiaciones. **Cuadernos hispanoamericanos**, Madrid, n. 625-626, p. 118-207, jul./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/cuadernos-hispanoamericanos--236/035a2d14-82b2-11df-acc7-002185ce6064.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. Rio de Janeiro: L&PM, 2001.

Recebido em: 14.07.2017

Aprovado em: 05.11.2017

Evanilson Gurgel é Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação em Biologia. e-mail: evan.gurgel@hotmail.com

Rua dos Pajeús, 1837, Alecrim. 59037-800 – Natal, RN – Brasil. Telefone: (84) 99934-0644

Marlécio Maknamara é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do GECC – Grupo de Pesquisas e Estudos em Currículos e Culturas/UFMG. e-mail: maknamara@pq.cnpq.br

Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Avenida Reitor Miguel Calmon, Canela. 40110100 – Salvador, BA – Brasil. Telefone: (71) 32837272

IDENTITY, IDENTIFICATION AND DIFFERENTIATION IN CONTEMPORARY BRAZILIAN COMEDIES

■ ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM

School of Education, University of Campinas

■ DAVID MARTIN-JONES

Film and Television Studies, University of Glasgow, UK

ABSTRACT

We explore how French philosopher Gilles Deleuze's notion of the 'powers of the false', from *Cinema 2*, enables a consideration of the ways in which national identity is negotiated in two popular Brazilian comedies of the 2000s, *Se Eu Fosse Você/If I Were You* (2006) and *Se Eu Fosse Você 2/If I Were You 2* (2009). The films offer possibilities for various Brazilian audiences to reimagine national identities "against the grain" of a movement-image blockbuster with an apparently homogenising white, middle class, nuclear family-oriented, normative image of national identity. Studying the aesthetics and narrative of these artistic productions, how they represent the world visually, helps us understand their implications for people. In this way we seek to uncover the potential value of such films for discussions of how cultural identities are constructed, which by turns can contribute to the development of curriculum studies.

Keywords: Cinema. Difference. Powers of false.

RESUMO

IDENTIDADE, IDENTIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO EM COMÉDIAS BRASILEIRAS CONTEMPORÂNEAS

Exploramos como a noção de Deleuze da "potência do falso", proposta no seu livro *Imagem Tempo*, permite levar em consideração e analisar as maneiras pelas quais a identidade nacional é negociada em duas comédias brasileiras populares da década de 2000, *Se Eu Fosse Você* (2006) e *Se Eu Fosse Você 2* (2009). Os filmes oferecem possibilidades para várias audiências brasileiras de reimaginar identidades nacionais contra a corrente de uma padronização de imagem-movimento propagada por cinemas comerciais, estilo "blockbuster", que operam reafirmando uma imagem normativa de identidade nacional, idealmente homogênea, de classe média, nucleada pela família e marcadamente classista. Estudar a estética e a narrativa dessas

produções artísticas, como elas representam o mundo visualmente, nos ajuda a entender suas implicações e consequências para as pessoas. Desta forma, procuramos discutir o valor potencial de tais filmes para pensar como as identidades culturais são construídas, o que, por sua vez, pode contribuir para o desenvolvimento de estudos curriculares.

Palavras-chave: Cinema. Diferença. Potência do falso.

RESUMEN

IDENTIDAD, IDENTIFICACIÓN Y DIFERENCIACIÓN EN COMEDIAS BRASILEÑAS CONTEMPORÁNEAS

Exploramos como el concepto de “La potencia del falso”, de Deleuze, propuesto en su libro *Imagen-Tiempo*, permite llevar a cabo y analizar como la identidad nacional se negocia en dos comedias brasileñas populares de la década de 2000, *Se Eu Fosse Você* (2006) e *Se Eu Fosse Você 2* (2009). Las películas ofrecen posibilidades para distintas audiencias brasileñas de reimaginar identidades nacionales contra la corriente de una padronización de imagen-movimiento propagada por cinemas comerciales, estilo ‘blockbuster’, que operan reafirmando una imagen normativa, de una identidad nacional, idealmente homogénea, de clase media, de núcleos familiares y de marcadores clasistas. Estudiando la estética de las dos producciones artísticas, buscando comprender sus implicaciones para las personas y las representaciones de las identidades, a partir de los ensayos de cine en las tecnologías desde la configuración de las miradas y las narrativas, buscando contribuir para las discusiones tan importantes desde el campo de estudios curriculares.

Palabras clave: Cinema. Diferencia. Potencia de lo falso.

An Introduction

With the philosophical creations of Gilles Deleuze, we can leverage encounters between education and images which can educate beings often skeptical about a possible senseless world: vestige, fragment, ruin and features (WUNDER *et al*, 2006). By creating planes without depth, there is something one cannot understand and represent in familiar words. The successive deviation of subjective interpretations of that which sees, reports, utilizes, experiences, indicate the negotiation, or the refusal of meaning by bodies. Here, then, is the image;

this is what we should pay utmost attention to.

We cannot consider the image as an object, or as an outer space to be described, analyzed, or judged (as we might a city to be defended or a place to invest in, a temple to protect from all impurity). Language makes the image, an object and the eye together, a subject – abstract geometrization, spaces of interiority, clichés. If the image becomes an object, it is better to speak of the language that is imposed on it, and that says, this is my body (PARENTE, 2004, p. 29).

Amorim's purpose, in his research projects, in considering the relationships between education, film, photography and literature also creates – much as Deleuze's philosophy creates – only with the idea of the surface of language (without the search of essential depths), centered on subjects. I seek to think through this language, focusing / defocusing in the predicate and not in the subject attending to the event, so as to understand how being-things progress meaning. Thinking via the surface of language is an invitation to come by its effect of multiplicity, and its continuous expansion of the senses, outside of the precepts of representational thought.

Studies that interpret the image as representation might typically focus on their producers and consumers: what is behind the images, in the subjects that express and produce representations by language. In view of this, the encounter is what marks the subject and the writing; and the production of images is a discursive mark, a scar.

In other studies (AMORIM, 2007, 2009a and 2009b), pursuing a post-structuralist path, that will understand the story as a constant fiction of present time, Amorim has presented writings produced in teacher training courses, literary images, of film and contemporary photographs. The gamble is a focus on subjects that are not only identifiable by their scars, but also by the gaps that occur in the encounters with beings / things, in the places without dust and without sleep within us (LISPECTOR, 1998). Thus can be produced a possibility of studying writing and images whilst looking for the opening / becoming, and not for the scar / identity.

These preceding analyses of national cinema, as well as of Brazilian photography, by Amorim, raise recurring questions concerning the Brazilian national identity. This is an identity that for many is globalized, unrooted and deformed; marked by violence, disillusion and

presentism. It is futureless. Cinema, photography and literature are syntonic, often critically, in varied intensities, aligned with global developments. This is different from theorizations of education and/or of our possibilities of 'understanding reality'. Rather than representing reality, educational theorization creates realities apart from the real. Our notions of fiction, truth and imagination are conceptual forces for *another world*. To explore this phenomenon, Amorim is joined in the middle section of this article by Martin-Jones (from the discipline of Film Studies, in the UK), specifically for the exploratory film analysis after Deleuze.

Education, Images and Gilles Deleuze

The proposal of the research¹ that this paper is connected to establishes a plan for understanding a geography of sensations and their filmic composition. It undertakes the challenge of thinking without representation. Here, addressing the power of words, images and objects seems to me a political commitment, to be adopted and I do this when I articulate analysis of cinematic images, of literature and of records of curricular productions for schools.

The connections between the image and the field of education (curriculum and scientific and cultural dissemination) wagers on discussions of time, from the conceptualizations from Deleuze's philosophy: the relations between time, being and event; the relationships between time, image and duration of the Deleuze's studies on cinema; the relationships between time, sign and sense of Deleuze's studies on literature.

Maurizio Lazzarato (2007) proposes a work with the definition suggested by 'Bergson and

1 "Intervalar o currículo: potência das audiovisualidades" (Processo CNPq 484908/3-23-8). "Para além da representação – conexões entre educação e estudos de cinema e vídeo experimentais" (Fapesp Proc. N. 2015/256561).

Deleuze' of time as a continuous creation of unexpected news. Bergson famously proposes that the operation of time be considered via the shape of a cone. A cone in which the time, constricts and dilates toward its tip, and expands toward its base. The present is the tip of the cone, and corresponds to the most contracted degree of duration, that would be the matter, the current one. (SPEGLICH, 2009)

All the rest of this cone is past, a pure virtuality, which is organized in levels:

There is a coexistence of all levels or all degrees of contraction and distension of the past, a virtual repetition of all the past at the same time and at all levels. In addition, at the base of the cone, which would be the more expanded / stretched degree, of length: the memory. Past and present are not within this idea, at successive times, they are coexisting. The duration can be the variation of being alive perpetual present, an alive present that is already past (since the present is present) and at the same time, dragged into the future. From a non-chronological time and non-spatialized, we can think in movements that are non-spatial, but movements of contractions and expansions, expansions and densifications (SPEGLICH, 2009, p. 35).

With this in mind, the effort that we undertake in composing education as a field of sensation (linking sign and perception) and writing, as a field of artistic composition (linking time and the event of producing a plan for thinking with the image for Education, to the idea of difference that Deleuze has proposed to Philosophy) are shown as a power. I (AMORIM, 2009a) consider it original, because it proposes some displacements and deviations of important thoughts to the field. For example, affixed in Education it empties it of the humanist substance that currently saturates it. It helps us to seek alternative ways to survive in a post-human status: as sleepwalker, unconscious, without action, uninhabited (JAGODZINSKI, 2014).

This form of thinking the subject by the 'game' of difference rather than in the orbit of the identical (of the same, of permanence), generates transformations in ways of looking and of producing images as resources for the construction of our everyday experiences and our imaginary. This expression cannot be submitted to analysis and interpretation, but instead can be taken as possible and true in the presentation of everyday life. It is thus possible to steer towards the understanding of image as documents (as evidence, as artifices) so as to bring alive real subjects, concrete situations and aspects of context for a kind of writing that wants to impregnate the everyday.

Paper Purposes and objectives

Certain contemporary artistic works express (in an exemplary manner) the circumstances of a certain *currentness* (PINAR, 2011). Analysis of national cinema raises recurring questions concerning Brazilian national identity. This is an identity that for many is globalized, unrooted and deformed; marked by violence, disillusion and presentism. It is futureless. This is different from theorizations of education and/or of our possibilities of 'understanding reality'. Rather than representing reality, educational theorization creates realities apart from the real.

In *Brazil on Screen*, Lúcia Nagib (2007), one of the most influential scholars currently writing on Brazilian cinema, considers contemporary films in terms of their construction of different kinds of utopian and dystopian images of Brazil. Lisa Shaw and Stephanie Dennison take a somewhat similar approach in *Brazilian National Cinema* (2007). Yet the phenomenon of an 'interrupted utopia' (p.101) or even a dystopian Brazil that is rendered in such films (as it has been astutely observed by the sophisticated analyses of these scholars), can be said to produce a figuration of the Brazilian people

as an anomaly of pure forms, as though a “deformation” of what was wished or expected in terms of the constitution of Brazil and Brazilian identity.

When Amorim dealt with the question of dystopia, following Nagib’s suggestions, and proposed the concept of *curriculum disfiguration* (AMORIM, 2011), he aimed to bring this idea to the field of curriculum studies – which in Brazil seems primarily to be interested in the figure of a subject (human, preferentially). Amorim suggested that identification would occur out of the force of the violence of a disfiguration. This is not a matter of pointing out the irony of melancholy or nostalgia, as we find in other types of peripheral cinemas of the world. Rather, dystopia is a category that politically affirms cultural identifications in a field of degradation, of defocussing and ‘malformation’.

By contrast, then, certain recent popular Brazilian films, even if aspirational in their depiction of social classes and luxurious lifestyles, do not engage in precisely this type of discourse on Brazil (as either a utopia or dystopia). Rather, they enable us to consider how genre films can produce social analyses that suggest different social typologies, cultural experiences and Brazilian identities.² Hence, in the following analysis we explore how two popular comedies enable a new form of thinking on a plane of immanence which glimpses the future of a national identity yet to come, no matter how comically rendered or mainstream and conservative this is initially ren-

dered in its ideological expression. We show how these two films, which focus very specifically on a certain social class in Brazil (white, wealthy, middle class, middle aged, suburbanite) in a way that seems to render it normative, can also provide entry points for various audiences in a contemporary Brazilian society, marked by stark contrasts in terms of wealth, ethnic, religious and sexual identities.

The methodology is in part based on Hickey-Moody (2013), amongst others, and considers how cinematic figures invite us to think the “boundaries of ‘majoritarian’ thought, pushing sensory becomings into the realm of the conceptual of creating experiences in which one is challenged to partake in the action by which the common event itself eludes what it is” (HICKEY-MOODY, p. 92). In addition, the project more broadly works via a method of creating affective assemblages of research contexts: sounds, aesthetic economies of research sites, the indirect discourses through which research subjects speak, constitute simple ways in which the affects of our everyday life can inform the research. Finally, in this instance, by choosing to explore popular genre movies, the research draws upon a long history of scholarly writing in Film Studies which considers how audiences can productively engage with mainstream forms of entertainment – irrespective of artistic worth on the one hand, or suspicions regarding commercial connotations on the other – in ways which reveal both the agency of such audiences and the sophisticated complexity of cultural dynamics (e.g. DYER and VINCENDEAU, 1990; ELEFTHERIOTIS, 2001; DENNISON and SHAW, 2004).

Related to curriculum studies theories, the dimensions of the ‘popular’ could be connected to the deterritorialization of the curricular field into everyday life studies, underlining the hybridity of curricular policies and practices. Everyday life research is aligned with cultural

2 As per a post-colonial perspective (Jankie, 2009), we recognize that issues of language construction are closely linked to the notion of representation. There is a similar implication for the field of education, “considering the post-colonial theories critique the process of production of images about the Other and recognize the need of the Other to construct forms of representation that conform to their worldviews, a post-colonial interpretation and understanding of language education policies implies situating them within broader power relations”(p. 246)

studies, emphasizing language and the philosophy of differences, as marked by discourses of postmodernity. Culture enables the curricular field to keep its pragmatic commitment, as a force for change and criticism (AMORIM, 2011).

The arguments we will present in this paper reflect on a few procedures between cultural policy, multiculturalism, the very primacy of images and culture, all typical of cultural studies, which establish “culture” as hegemonic in curriculum studies in Brazil. Concepts like *hybridity*, the space of the *in-between*, *trace* and *borders* denote this state of affairs. How can we open them to other meanings?

White Middle Class Suburban Comedy: representation and difference

A brief plot synopsis will assist in uncovering what is at stake in a Deleuzian reading of how these films provide Brazilian audiences with a way of reimagining identity. *Se Eu Fosse Você* and *Se Eu Fosse Você 2* are Globo Filmes co-productions, produced and directed by Daniel Filho and starring two prominent Globo Television actors, Ramos and Pires. In *Se Eu Fosse Você* Ramos plays Claudio, an advertising executive approaching his fiftieth birthday, who lives in a wealthy suburb of Rio de Janeiro with his wife, Helena (Pires). They have been married for over fifteen years, and have a teenage daughter, Bia (Lara Rodrigues). Due to a humorous generic plot device typical of the comedy (an aligning of the planets of Venus and Mars with Earth), Claudio and Helena are magically transported into each other’s bodies one fateful night. They are forced to live each other’s daily lives, the comedy effect this gender swap produces being typical of any number of gender (not to mention age) switch, comedies. The film resolves with a happy ending, with both

husband and wife more aware of the difficulties of each other’s respective lives: Claudio’s as a self-employed publicity executive under pressure at work and Helena’s as a suburban mother with responsibilities to her home, family and the children’s choir she conducts.

Se Eu Fosse Você 2 for its part is a remake which rehashes the same territory, this time with the two characters involved in divorce proceedings. As before the resolution sees a happy reunion of the couple, coinciding on this occasion with the wedding of Bia (now played by Isabelle Drummond). In the main the milieu which Claudio and Helena inhabit is a luxurious world of suburban houses with private swimming pools, new cars, fashionable wardrobes, private schools and hi-tech offices. The normative status of this all-white world is emphasised most clearly in *Se Eu Fosse Você* by the recurring appearance of the household maid, Cida (Maria Gladys), who is clearly intended to function as an “excessive”, uncomprehending, counterpoint to the middle class family at the centre of the comedy-drama.

The emergence of these extremely popular mainstream comedies is a consequence of recent transformations of the Brazilian film industry since the 1980s. A certain type of popular cinema, including the comedies under discussion here, can be seen to have emerged in response to what Stephanie Dennison and Lisa Shaw indicate in *Popular Cinema in Brazil* (2004) was a need, felt towards the start of the 2000s, for commercial viability in the industry. This led the critics of national cinema and younger Brazilian producers into debate over how best to conciliate artistic originality, and its integrity, with commercial viability. As Dennison and Shaw note, whilst some producers returned to the cinematic styles of the past, others resorted to the continuous success of national TV shows, as well as to contemporary music, to create films starring popular artists

from these industries. It is to a group of films partially produced in association with television channels (Globo Network remains the dominant force in Brazilian television as cited by Xavier, 2003) that *Se Eu Fosse Você* and *Se Eu Fosse Você 2* belong. Yet, whilst such films, typically as much produced for television as for theatrical distribution, are prime candidates for critical discussions of the ‘dumbing down’ of Brazilian culture under the influence of Globo Filmes, a Deleuzian approach suggests that they may also offer more subversive pleasures than seem evident on first viewing (Shaw and Dennison, 2007).

Although it is something of a commonplace in academic writing on many national cinemas to consider films about families as allegories for the nation, even so, in contrast to the disintegrating families and the search for a stable home of some recent Brazilian films (*Central do Brasil*, for example), the temporarily destabilised family at the heart of the *Se Eu Fosse Você* movies creates an oscillation of both performed gender and familial roles (the most superficial inversion that propels the narrative) and also the nationally defining image of the middle class family. The most apparent oscillation takes place at the level of the narrative, with Claudio’s performing of the role of wife, mother and school choral mistress whilst occupying Helena’s body, and Helena’s of husband, father and businessman whilst inside Claudio’s. In this way a deterritorializing of each respective gendered sphere is clearly intended, for example in *Se Eu Fosse Você* with Helena (as Claudio) offering an alternative to the casual misogyny and exploitation of women in the advertising industry (and rejuvenating Claudio’s failing business in the process), and Claudio (as Helena) successfully adding a modern dance routine to his wife’s choir’s performance of Beethoven, using his professional eye for an appealing concept.

Yet furthermore, and of crucial importance for this piece, beyond this rather obvious exposé of the types of normative performance associated with bourgeois gender roles and their normative spheres, the previous fictional roles performed by the two lead actors, in the various *telenovelas* for which they are famous in Brazil, construct a virtual multiplicity of roles existing within each character – by virtue of the associations carried by their star personas. This illustrates the more subversive capacity these films make available to audiences familiar with these past roles, to identify with a variety of regional, ethnic and social class identities which appear to inhabit the already “body-snatched” middle class couple.

In this way the family/nation is destabilised through a virtual invasion of character akin to that which was so humorously portrayed in the US independent film *Being John Malkovich* (1999) as the inhabitation of the body of a movie star by a group of ordinary people looking for a second chance at life. In this instance, however, the viewing experience (as opposed to the film narrative) is most easily understood as a form of “home invasion”, in which the normative white, middle aged, middle class, suburbanite, married couple have their bodies taken over by a multitude of virtual Brazilian characters of different regions, classes and ethnicities. Their collective pasts create a stuttering of the normative position afforded to the middle class family that is otherwise the focus of the film’s narrative, a stammering of this key icon of national identity creation. The film asks us to consider: who is the truthful person? Claudio, Helen, a hybrid of the two, or even a multiplicity?

Fabulation and Powers of the False

It might initially seem rather eccentric to consider the workings of the powers of the false in

Se Eu Fosse Você and *Se Eu Fosse Você 2*. These are conventional movement-image films, whilst the powers of the false are typically associated with the crystalline narration of time-images. If we follow Deleuze's argument then it is the organic narration of the movement-image, which 'consists of the development of sensory-motor schemata as a result of which characters react to situations, or act in such a way as to disclose the situation' and which is, accordingly, 'a truthful narration, in the sense that it claims to be true, even in fiction' (p. 123), that most aptly describes the narratives of *Se Eu Fosse Você* and *Se Eu Fosse Você 2*. They are a long way from the potentially falsifying, crystalline narration of the time-image. This type of falsification, after all, is not based on simple binary inversions, but upon a metaphysical consideration of a labyrinthine model of time which Deleuze extracts from the writings of Jorge Luis Borges and grafts onto Henri Bergson's model of the virtual cone of time. Even so, the idea of the powers of the false does share some common ground with the more performative aspects of the two films. This particular theoretical assemblage (Bergson, Borges and Nietzsche via Deleuze) enables a potentially falsifying reconsideration of the past in the present (with the implication of a repetition of identity in difference in the future) that has clear parallels with the notion of performative identity found in the writings of authors like Judith Butler (see MARTIN-JONES, 2006). Put simply, following Deleuze's line of reasoning, if a person is able to reimagine their past, this action has the potential to realign the virtual past such that they are able to become a different person in the future.

Deleuze (1989) expands upon the political impact of this kind of falsifying narrative when discussing the potential it has for the invention or creation of a people who are currently missing, a 'people to come' (p. 208) in works of

'modern political cinema' (p. 209) (often now referred to as works of 'minor cinema' (SUTTON and MARTIN-JONES, 2008)). Here again it is a question of finding or inventing a new past that will be informing of the future, for example in neo- or postcolonial (Ji-Hyun, 2015), contexts. Yet these ideas, which in Deleuze's work are formulated in relation to politically committed works of cinema that evidence such temporal characteristics of the time-image, are not easily transposed onto such mainstream movement-image comedies as *Se Eu Fosse Você* and *Se Eu Fosse Você 2*.

Even so, we would argue that the actions of the television stars in these films crystallise a cinematic actual present with a televisual virtual past, uniting them in an interval or viewing event within which new possibilities can be imagined for Brazilian identity. This is a type of fabulation, or rather an opportunity for an audience to engage in a fantasy of such. The context of fabulations created by both comedies help us to understand Deleuze's thesis about the concept of truth entering into crisis when it confronts the form of time: the *form of the true* then gives way to the *powers of the false*.

For Daniel W. Smith (2013), the first dimension of this Deleuzian concept of the power of false is related to distinction between the true and the real; the most important is the distinction between the real and the imaginary (or between essence and appearance). "The false is not the imaginary; it is rather the confusion of the imaginary with the real (or of the apparent with the essential)" (p. 384). When does the false take on a power of its own? - argues Daniel Smith (2013). "If time puts the concept of truth in crisis, it does so not at the level of its content ('truth changes with time'), but rather at the level of its form: the form of time takes the place of the form of the true (the universal and the eternal)" (p. 385). The crisis of Brazilian identities, but moreover, the crisis of gen-

der, ethnic and class differences that must be sustained in the expression of cultural bodies and standard characters.

The *powers* of the false dialogue with the power of judgment about the utopian limits of the middle class and its cultural marks as a ‘representative spectrum or diagram’ for Brazilian people. But, what we are touching upon through the film analysis is that the “power of the false is a power of metamorphosis, that is, it is a power of *creation*” (p. 386). The creation of new forms of identification. At the same time, the movies are not different from the *telenovela* or other forms of popular fiction in terms of exploring the boundaries between reality and fantasy, the personal-intimate and the social-public, and convention and transgression. That is, the movies required the *telenovela*, the series and other national and foreign forms of television drama in order to assume the role of narrating Brazil’s story anew (BRENNAN, 2012).

According to Niall P Brennan (2015), as interpreters, Brazilian television critics play a key role in interrogating the educational value of the mini-series that are transversally associated to a cinema movie, such as the movie *Se eu fosse você*. “Critics allow us to see that depicting historical or contemporary Brazilian experience requires a balance between drama and meaningfulness, and that to privilege instruction over the meaning of national experience can result in the loss of the mini-series’ narrative forcefulness” (BRENNAN, 2015, p. 699).

In other cases, the Brazilian mini-series and popular cinema offers stories through which it becomes possible to see subjective resistance to larger political, class, family, and moral frameworks. Following Brennan (2015), then: “We must therefore question whether such representations adequately reflect Brazilian experience, or serve as a device for Brazilian television to maintain its hold over the imagination of the public” (BRENNAN, 2015, p. 700). A

Deleuzian interpretation of these mainstream comedies indicates that the fabulation of the public, orchestrated by television and soap operas, works to produce a new sense of and for people to come. When the form of time is put into the concept, the *falsifier* [*le faussaire*] takes the place of the truthful person—and the falsifier is more or less equivalent to the artist, the creator. The roles of Tony Ramos and Gloria Pires are as artists who operate in the middle of forces and power of representation as a falsifiers. “The falsifier is not a liar, since the liar is localisable (the liar ‘owns’ his lies), whereas the falsifier is non-localisable: the power of the false exists only under the form of a *series* of powers” (SMITH, 2013, p. 386). Believing in them, the public can reorganize the pre-established places for Brazilian identities based on cultural markers of identification, even if working with stereotypes and clichés.

Rather than simply dismissing the falsifiers as an aberration from the real, the public works through the movies with the fabulation as a positive power of creation. A genuinely creative process, with the ‘powers of the false’: ‘a way of falsifying orthodox truths and fashioning new truths, with the ethical aim of fostering a people to come’ Deleuze’s commitment to the power of fabulation underscores his overturning of Platonism—to free the copy and its simulacrum from a compromised ‘real’—and in the footsteps of Nietzsche, to repudiate representations of the ‘true.’ (SCANNELL, 2014).

Instead of thinking that what is being transformed are differences, as if there were several differences that are repeated to assume a new identity, what has to be changed is the ‘same’, the idea of the unit. The idea of universality is what needs to be changed, and immanence is the possibility of extending differentiation to (the ungrounding of) universality. Differences will return in every eternal life that is lived to change that ‘same’ eternal that we would all

identify with. This is the proposal of the idea of the eternal return. This is why Deleuze always insists that only the difference, not the similar or the same, returns. Although the eternal return is the eternal of that we have lived, it is always a different return, it is not the return of the same; otherwise it would be the return of an enlightened idea or of a critical consciousness.

As the preceding analysis demonstrates, *Se Eu Fosse Você* and *Se Eu Fosse Você 2* provide an opportunity for Brazilian audiences to experience the powers of the false through character identification, and as such offer new possibilities for national identity creation. This process, or event, destabilizes the form of the true (the normative Brazilian family) invading its suburban home with a range of not necessarily true virtual (in this case, televisual) pasts. In so doing, along with the stuttering of the performance of established gender roles that we expect of a gender swap comedy, so too is the ethnic primacy of the white, middle class family in Brazil forced to stammer through encounters with its regional, social class, ethnic and sexual others.

Conclusion: the fabulation of identity into difference

Studying the narrative and aesthetics of these artistic productions, how they reconstruct the world, and understanding their implications for people, these are the major points of Amorim's research on the curriculum, tracing relationships between subjects, cultures and the role of difference. The relationship between culture and language is disregarded in favor of discourse as a metanarrative of the cultural curriculum. Besides the persistence of the centrality of a unified identity and the illusion of the substance of the subject, this means that "discourse and language" become a new, if disguised, form of structuralism.

According to Reynolds (2006), in curriculum studies there have also been and continues to be discussion centering on the nature of the field. The complicated conversation that is the curriculum requires interdisciplinarity, intellectuality, erudition and self-reflexivity. In the case of cultural curriculum studies this author points that there are

passages or lines of flight among the work done in both cultural studies and curriculum studies, which could encourage work in both to cross the borders of each. Cultural studies can study issues in curriculum and areas of curriculum studies could concentrate on the cultural issues that are the focus of cultural studies, since the curriculum that matters to children and the rest of us is the culture in which we dwell (REYNOLDS, 2006, p. 47)

The Deleuzian concepts we work with in this paper counter what Wallin (2010) refers to as the 'tyranny of overdetermination' – those rigid, predetermined and striated lines of thought that leave the state of things completely intact. Analyzing both films, we try to operate with the tensions of the fictionalized real: the registration and invention of space and time. We create with language a fabulatory legend of a world that is open to the forces of time. When analyzing cinematic productions, it is a matter of catching a glimpse of the overflowing relationship between audiovisual pedagogies and language when they are in the company of signs. For these are objects of a temporal learning, implying heterogeneity as relationship. In other words, following the suggestion of Orlandi (2011), we must think of these relationships as critical to every or any standardization of bodies and souls, and we should be able to extract difference – crucial to any process of creation and introduction of something new. As Parente explains:

The image thought outside of us. Then it began to think about us, commanded by language. Today, with the image industrialization, the image

thinks for us. We had made of the image, our home, now it makes us its address and an address where the guest, so long ago, has become an unwelcome guest (2004, p. 29).

In explaining the image using language, education takes over the representation, and bets on the impotence of thinking about the difference in itself, and captures it “by the recognition, distribution, reproduction, resemblance, to the extent that they alienate the RE prefix in its simple generalities” (DELEUZE, 2006, p. 201).

There are also lines of escape that enter a path that think the image without a practical bias - uncover, criticize, analyze, code and other verbs that put the subject (researcher, teacher, coordinator, director, worker of education) in a situation of agency. If a thousand emotional

factors can affect the most trivial perception, it is because the object given there is ‘flesh and blood’, in a perceptual structure constant and strong apparently ‘based’ in a non-objective spatial texture, imaginative. This is what makes it precarious, ready to be released of its context (as shown by hallucinations, and disturbances of perception, according to Gil (2005).

A radical displacement of reality could be represented as true. It can be told, understood, and not located. Language translation instituted as foreign - that is, a visuality without images, like a photograph transferred through writing, a “non-eye” image. Pure fabulation that is associated with an idea of perception never entirely objective, but always threatened by a destabilizing movement.

References

- AMORIM, Antonio Carlos. Fotografia, som e cinema como afetos e perceptos no conhecimento da escola. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-17, 2007. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23998>>. Acesso em: 09 ago. 2017.
- AMORIM, Antonio Carlos. Non-figurative narratives or life without subjects. In: SCHERTO, Gill. (Ed.). **Exploring selfhood: finding ourselves, finding our stories in life narratives**. Brighton: University of Brighton; Guerand Hermès Foundation, 2009a. p. 167-190.
- AMORIM, Antonio Carlos. The day after the end, becoming post-. **Biopolitics, Ethics, and Subjectivation: questions on modernity. International conference & summer university**, Hsin Chu, Publisher of Graduated Inst. for Social Research and Culture Studies of National Chiao Tung University, v. 4, p. 87-103, 2009b.
- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Curriculum Dis-Figuration. In: PINAR, William. (Ed.). **Curriculum studies in Brazil. Intellectual histories, present circumstances**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p. 55-70.
- AHN, Ji-Hyun. Desiring biracial whites: cultural consumption of white mixed-race celebrities in South Korean popular media. **Media, Culture & Society**, v. 37, n. 6, p. 937-947, 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0163443715593050>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- BRENNAN, Niall P. **The brazilian television mini-series: representing the culture, values and identity of a nation**. 2012. 297 f. Thesis (Ph.D in Philosophy) – Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science, London, 2012.
- BRENNAN, Niall P. Authority, resistance, and representing national values in the Brazilian television mini-series. **Media, Culture & Society**, v. 37, n. 5, p. 686-702, 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0163443715577241>>. Acesso em: 09 jul. 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: the time image**. Translated by Hugh Tomlinson and Robert Galeta. Minneapolis:

olis: Minnesota University Press, 1989.

DENNISON, Stephanie; SHAW, Lisa. **Popular cinema in Brazil**. Manchester: Manchester University Press, 2004.

DYER, Richard; VINCENDEAU, Ginette. (Eds.). **Popular european cinema**. London: Routledge, 1992.

ELEFTHERIOTIS, Dimitris. **Popular cinemas of Europe**. London: Continuum, 2001.

GIL, José. **A imagem-nua e as pequenas percepções. Estética e metafenomenologia**. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

HICKEY-MOODY, Anna. Affect as a method: feelings, aesthetics and affective pedagogy. In: COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica. (Eds.). **Deleuze and research methodologies**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. p. 79-95.

JAGODZINSKI, Jan. On cinema as micropolitical pedagogy: is there an elephant in the classroom? In: CARLIN, Matthew; WALLIN, Jason. **Deleuze & Guattari, politics and education: for a people-yet-to-come**. New York: Bloomsbury Academic, 2014. p. 15-48.

JANKIE, Dudu. When post-colonial critique meets curriculum history. In: BAKER, Bernadette. (Ed.). **New curriculum history**. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2009.

LAZZARATO, Maurizio. Machines to crystallize time: Bergson. **Theory, Culture & Society**, v. 24, n. 6, p. 93-122, 2007.

LISPECTOR, Clarice. A imitação da rosa. In: _____. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 35-58.

MARTIN-JONES, David. **Deleuze, cinema and national identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

NAGIB, Lúcia. **Brazil on screen**. London: I. B. Tauris, 2007.

ORLANDI, Luiz Benedito Lacerda. Deleuze entre o caos e o pensamento. In: AMORIM, A. C. R.; OLIVEIRA JR, W. M. **Conexões Deleuze e imagem e pensamento e ...** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2011. p. 145-154.

PARENTE, André. (Ed.). **Imagem-máquina. A era das**

tecnologias do virtual. São Paulo: Editora 34, 2004.

PINAR, William. (Ed.). **Curriculum studies in Brazil. Intellectual histories, present circumstances**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

REYNOLDS, William M. Cultural curriculum studies, multiplicity, and cinematic-machines. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 22, n. 2, p. 41-53, 2006.

SCANNELL, John. The '419 Scam': an unacceptable 'power of the false'? **PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies**, v. 11, n. 2, p. 1-16, jul. 2014. Disponível em: <<http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/portal/article/view/3220/4579>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

SEVERINO, Tiago Nunes. O seriado brasileiro como estratégia para conquistar o novo público dos canais pagos. **Temática**, ano XI, n. 1, p. 52-74, jan. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/22680/12545>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SMITH, Daniel W. Temporality and truth. **Deleuze Studies**, v. 7, n. 3, p. 377-389, jul. 2013.

SPEGLICH, Erica. **Duração: entre imagens do Programa Biota/Fapesp**. 2009. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SUTTON, Damian Sutton; MARTIN-JONES, David. **Deleuze reframed**. London: I. B. Tauris, 2008.

WALLIN, J. A. **Deleuzian approach to curriculum: essays on a pedagogical life**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

WUNDER, Alik et al. Imagens que acontecem nos deslocamentos em/de pesquisas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM "EDUCAÇÃO E FILOSOFIA", 1., 2006, Marília. **Anais...** Marília, SP: FFC/Unesp, 2006. p. 1-16.

XAVIER, Ismail. Brazilian cinema in the 1990s. In: NAGIB, Lúcia. (Ed.). **The new brazilian cinema**. London: I. B. Tauris, 2003. p. 39-64.

Recebido em: 10.08.2017

Aprovado em: 25.10.2017

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim – Professor in the Faculty of Education at the University of Campinas, Brazil, and a researcher in its Laboratory of Audiovisual Studies. He is a scholarship holder for productivity in research from the National Advisory for Scientific and Technological Development, specialized on visual culture studies and education. e-mail: acamorim@unicamp.br

Faculdade de Educação da Unicamp
Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária "Zeferino Vaz" -Campinas - SP - Brasil
CEP 13083-865. Telefone: + 5519 35215647

David Martin-Jones – Professor of Film Studies, University of Glasgow. His research engages with what it means to study a world of cinemas. He is the author of several books, including *Deleuze and World Cinemas* (2011) (shortlisted for the BAFTSS Annual Book Award), has published in numerous journals (including *Cinema Journal*, *Screen* and *Third Text*), and co-edits the online resource deleuzecinema.com and the Bloomsbury monograph series *Thinking Cinema*. e-mail: David.Martin-Jones@glasgow.ac.uk

University of Glasgow
Gilmorehill Halls, 9 University Avenue. Glasgow, Scotland, UK
Telefone: +44 01413303481

DESENHO ANIMADO, GÊNERO E SEXUALIDADES: “A HORA DA AVENTURA” E AS NARRATIVAS DISSIDENTES NA ESCOLA

■ ANDRÉ LUIZ BERNARDO STORINO

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

■ IVAN AMARO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Neste artigo, refletimos sobre as possibilidades presentes no desenho animado “A Hora de Aventura”, como artefato cultural potente para pensar as representações de gênero e sexualidade, a partir de narrativas de alunos e alunas do ensino médio de uma escola localizada na Baixada Fluminense. As narrativas produzidas pelos alunos e alunas esquadriham suas percepções e a recepção do desenho como potência para a discussão de gênero e sexualidade na escola, configurando os significados que podem indicar subversões acerca dos conhecimentos que perpassam tais temáticas. As identidades de gênero e das orientações sexuais são tomadas em perspectiva não heterossexual, ao problematizarmos as representações de corpos e práticas que fogem à norma e desestabilizam as noções do suposto universo masculino e feminino, provocando novos saberes. Suas personagens fissuram as fronteiras e ensejam reconhecimento e identificação nas vivências e práticas das/os discentes.

Palavras-chave: Gênero. Desenho animado. Narrativas. Orientação sexual.

ABSTRACT

ANIMATED, GENDER AND SEXUALITIES: “ADVENTURE TIME” AND DISSIDENT NARRATIVES IN SCHOOL

In this article, we reflect on the possibilities present in the cartoon “Adventure Time” as a powerful cultural artifact to think about the representations of gender and sexuality from narratives of students and high school students of a school located in the Baixada Fluminense. The narratives produced by the students evaluate their perceptions and the reception of the drawing as power for the discussion of gender and sexuality in the school, configuring the meanings that may indicate subversions about the knowledge that perpasses

these themes. Gender identities and sexual orientations are taken in a non-heterosexual perspective by problematizing the representations of bodies and practices that escape the norm and destabilize the notions of the supposed masculine and feminine universe provoking new knowledge. Their characters fissure the borders and allow recognition and identification in the experiences and practices of the students.

Keywords: Gender. Cartoon. Narratives. Sexual orientation.

RESUMEN **DISEÑO ANIMADO, GÉNERO Y SEXUALIDADES: “LA HORA DE LA AVENTURA” Y LAS NARRATIVAS DISSIDENTES EN LA ESCUELA**

En este artículo, reflexionamos sobre las posibilidades presentes en el dibujo animado “La Hora de Aventura” como artefacto cultural potente para pensar las representaciones de género y sexualidad a partir de narrativas de alumnos y alumnas de la enseñanza media de una escuela ubicada en la Baixada Fluminense. Las narraciones producidas por los alumnos y alumnas escudriñan sus percepciones y la recepción del diseño como potencia para la discusión de género y sexualidad en la escuela, configurando los significados que pueden indicar subversiones acerca de los conocimientos que atraviesan tales temáticas. Las identidades de género y de las orientaciones sexuales se toman en perspectiva no heterosexual al problematizar las representaciones de cuerpos y prácticas que huyen de la norma y desestabilizan las nociones del supuesto universo masculino y femenino provocando nuevos saberes. Sus personajes tiñan las fronteras y enseña reconocimiento e identificación en las vivencias y prácticas de los / las discentes.

Palabras clave: Género. Dibujo animado. Narrativas. Orientación sexual.

Por que as temáticas de gênero e sexualidades devem ser tratadas na escola?

No momento em que produzimos este artigo, o país enfrenta a materialização de ataques à democracia e ao Estado de Direito, por meio de um golpe jurídico-político-midiático gestado desde as eleições de 2014 e que se consumou com o afastamento da Presidenta

Dilma Roussef, em 2016. Estarrecidos, vemos movimentos de completo desmonte dos direitos sociais, o retorno do Brasil ao mapa da fome, altas taxas de desemprego, aprovação da lei de terceirização e da reforma trabalhista, bem como a mobilização do Congres-

so Nacional para a aprovação da reforma da previdência.

Este cenário é agravado pelo contexto de embates, tensões, disputas e conflitos que cercam os direitos de indígenas, quilombolas, negros e negras, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros. Temos acompanhado, especificamente, as disputas de narrativas que envolvem as questões de gênero e de diversidade sexual. Os movimentos políticos, religiosos e conservadores, vêm intensificando sua ofensiva contrária à inserção dessas temáticas no âmbito do currículo escolar e das práticas pedagógicas, na escola, desde o início da década de 2000, e têm compactuado, sistematicamente, com as reformas de ampla caça aos direitos daqueles/daquelas que não se encaixam no padrão da heterossexualidade estrutural. Nesta arena, no campo da educação, duas narrativas ganham destaque: uma que trata da ampliação de espaços para a discussão de gênero, em todas as suas manifestações, no interior das escolas, no combate às violências, aos preconceitos e às discriminações, e outra que sustenta sua contrariedade na defesa da moral, da família e dos “bons costumes”. Mesmo não sendo o foco principal de nosso artigo, cabe aqui elucidar como estas narrativas vêm se confrontando e como temos buscado espaços de fuga, brechas, fissuras, para intensificar e promover a discussão de gênero e de sexualidades, no cotidiano escolar, pois, ao focalizarmos estas temáticas, estaremos contribuindo para a formação de um sujeito mais solidário, mais respeitoso, menos preconceituoso e mais afeito a relações saudáveis de reconhecimento do outro.

A primeira narrativa trata, de modo bastante amplo, de alguns movimentos que desencadearam a ira de oposição, principalmente dos discursos religiosos conservadores. Em 2004, foi aprovado o Programa de Combate à

Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual – Brasil Sem Homofobia. Como desdobramento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC) apoiou o “Projeto Escola Sem Homofobia”. O projeto foi planejado e executado em parceria com a *Global Alliance for LGBT Education* (GALE) e as ONG’s (Organizações Não Governamentais) *Pathfinder* do Brasil, ECOS (Comunicação em Sexualidade), Reprolatina (Soluções Inovadoras em Saúde Sexual) e a ABLGBT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis). Seu objetivo vislumbrava a contribuição para implementar e efetivar ações promotoras de espaços sociais e políticos que favorecessem a garantia dos direitos humanos e a respeitabilidade das orientações sexuais e de gênero, no interior das escolas brasileiras. A colaboração dessa rede se traduziu em subsídios para incorporar e institucionalizar ações de enfrentamento à lgbtphobia na escola. Além de apoiar, financeiramente, 15 projetos de formação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual, com a participação de secretarias de educação, de universidades e do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros, o MEC também constituiu um Grupo de Trabalho (GT) para pensar e elaborar um plano de ações voltado à promoção da diversidade sexual e ao combate das várias formas de violação dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais. O GT era composto por representantes de todas as secretarias do MEC, do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep/MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), além de diversas entidades do movimento social LGBT.

A partir daí, dentre diversas ações (BRASIL, 2007), estabeleceram-se estratégias para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidades,

no âmbito da escola, focalizando objetivamente conteúdos voltados para a homo/lesbo/transsexualidade, tendo em vista visibilizar outras formas de vivência das sexualidades. Neste contexto, surge a proposta de criação de um kit de material educativo, abordando aspectos da homo/lesbo/transfobia na escola, direcionado para gestores/as, educadores/as e estudantes. A ECOS ficou responsável pela criação do material educativo e da metodologia/conteúdo de formação, e pela preparação da equipe de formadores/as.

Este foi o estopim para que as forças conservadoras colocassem em tela suas narrativas. A narrativa dessas forças apoiou-se em falas enviesadas e de grande impacto na mídia, por diversos parlamentares que chegaram a apelidá-lo de “kit gay”. O conteúdo dessa narrativa, de forma bastante superficial e simplista, indicava que o MEC estaria incentivando a formação de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, desde a infância, e que isto era um atentado contra a família. Dessa forma, a pressão dessa bancada conservadora, aliada à bancada religiosa, provocou o veto presidencial ao material educativo. No processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), as bancadas conservadoras reforçaram o intento desse controle sobre a educação. Impediram que qualquer termo relacionado a gênero, sexualidade ou orientação sexual fosse retirado do documento final. Como ataque mais incisivo dessas forças, tramita o Projeto de Lei nº 867, de 2015, no Congresso Nacional, que inclui, na LDB 9394/96, o “Programa Escola Sem Partido”, que tem entre um de seus eixos a contraposição ao que denominam como “ideologia de gênero”, ou seja, aponta caráter proibitivo para que as discussões de gênero e sexualidades aconteçam nas escolas.

Tais ataques, interdições, censura e regulação ao caráter democrático da escola impõem a nós, educadores/as, pesquisadores/as as-

sumirmos a resistência e a defesa da produção de conhecimentos que se contraponham aos discursos do senso comum ou enviesados política e teoricamente. Este artigo apresenta alguns achados de estudo finalizado, com o título “*Gênero, beleza e corpo nos desenhos animados: recepção e percepções de alunas e alunos do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro*”, vinculado ao NuDES (Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Gênero, Educação e Sexualidades), da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e certificado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e que compõe uma pesquisa mais ampla, intitulada “*Educação, diferença, gênero e sexualidades: potencialidades de um currículo queer e decolonial nos cotidianos escolares de periferias urbanas*”!

Diante de todo o cenário em que estamos inseridos, parece haver uma teimosa tentativa cotidiana de organizar os espaços pelos corpos ou os corpos pelos espaços, cuja fronteira não se pode claramente delimitar, e onde cada qual habita ou é habitado. A maior visibilidade e expressão de movimentos sexuais libertários provoca manifestações acirradas de setores conservadores pelo controle dos corpos.

À medida que movimentos que englobam diversas identidades (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais, *queers*) ganham projeção e maior visibilidade nas lutas por direitos e pela desestabilização da ordem heterossexual, os grupos conservadores se organizam num movimento contrário de combate a estes movimentos considerando-os “perigosos”, desestabilizadores da ordem familiar, subversivos e ameaçadores, na perspectiva de perverter conceitos, valores e modos de viver padrão (LOURO, 2013). Parece haver a concepção, como um consenso

1 Programa Prociência – UERJ, financiado pela FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro).

naturalizado desses grupos, de que se pode, de alguma forma ordenar, controlar, interditar e organizar nossas vidas, e fazê-lo a partir de modelos, cuja ideia de inteireza nos conduz à vacilante sensação de que exista uma natureza, uma essência, que bem controlada, deve (e pode) ser alcançada. Nessa visão, fixar-se é quase uma lei. Fixação esta que algumas teorias se responsabilizam em construir e manter. As tecnologias empregadas pretendem controlar, disciplinar, dominar os corpos e suas atividades; portanto, regular e controlar os corpos individuais e coletivos compõe o escopo das determinações de poder que estão envolvidas na sociedade.

No entanto, nossos corpos teimam em desorganizar, em desestabelecer o estabelecido, em bagunçar o organizado, em subverter o que está padronizado. Pensar em caminhos de (des)construção, seja das representações dos corpos, em sua configuração estática, foi o que nos encaminhou pelo universo das imagens, das audiovisualidades, mais especificamente, nos jogou no universo dos desenhos animados. Neste sentido, compreendemos que, ao focalizarmos os recursos das imagens, é possível constituirmos movimentos para produzir significados, conhecimentos e sentimentos.

O objetivo foi investigar as constituições dos aspectos relativos ao gênero e à sexualidade, compreendendo as narrativas construídas por jovens do ensino médio, a partir das provocações realizadas pelos significados inscritos na recepção dessas imagens. Além de fontes de entretenimento, as animações possuem potência para veicular informação, provocar a formação e as aprendizagens não inscritas no currículo e nas práticas escolares (GIROUX, 1995).

O processo de subjetivação construído pelos desenhos é bem exemplificado na infância, em que os modelos de feminilidade são representados por princesas e os modelos de

masculinidade são representados pelos super-heróis. Eles descrevem e induzem, ao mesmo tempo em que prescrevem, modos de ser, de se comportar e de agir. Sua força de persuasão está nas representações e se intensifica pela repetição como um dos mecanismos que merece atenção, pois não há uma “zona confortável e ideologicamente neutra” (GIROUX, 1995, p. 63). Para Giroux (1995), as representações dos desenhos animados, de um suposto universo fantasioso, desprezioso, ingênuo e voltado ao entretenimento, não podem ser desvinculadas das condições produtoras de subjetividades, intimamente ligadas às premissas econômicas. Ao analisar filmes animados produzidos pelos estúdios Disney, Giroux (1995) percebe que seu alcance ultrapassa os limites da imaginação e da fantasia.

Antes de me tornar um observador dessa forma de cultura infantil, eu aceitava o geralmente inquestionável pressuposto de que os filmes animados estimulam a imaginação e a fantasia, reproduzem uma aura de inocência e saudável aventura e, em geral, são ‘bons’ para as crianças. Em outras palavras, esses filmes pareciam ser veículos de divertimento, uma fonte altamente respeitada e buscada de prazer e alegria pelas crianças. Entretanto, num período muito curto, tornou-se claro para mim que a relevância desses filmes ultrapassava as fronteiras do divertimento. É desnecessário dizer que a importância dos filmes animados opera em muitos registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles exercem como novas ‘máquinas de ensinar’. (GIROUX, 1995, p. 51)

Os modelos figurados nas representações sociais do que seja homem ou mulher, menina ou menino, branco ou negro, dentre tantas outras binaridades, são construções políticas, históricas, sociais e culturais. Estas construções definem identidades rígidas e não resultantes de embates políticos, enclausurando corpos em modelos fixos e rígidos, negando sua corporeidade fluída, aberta e inacabada.

É relevante que nos debruçemos sobre as potencialidades dos desenhos animados, entendidos como artefatos culturais e enquanto processos imagéticos que captam a atenção de crianças, jovens e adultos, interferindo em suas subjetividades. Atualmente, há um número considerável de produções animadas que focalizam as questões de gênero, colocando-as em tensão.

O desenho “*Peppa Pig*”, veiculado em canais abertos e fechados foi chamado de feminista por alguns políticos conservadores. No desenho, o arranjo familiar constitui-se por papéis sexuais que não encontram eco nas normalizações heterossexistas. A família da porquinha define as tarefas domésticas em uma lógica mais flexível do que a hierarquia heterossexual vigente, em que mulheres cuidam dos afazeres de casa e homens trabalham fora para prover o sustento. No desenho, a mãe trabalha no computador e o papai prepara o jantar. Isso representa um quadro de alteração dos papéis sexuais e de gênero no cotidiano das pessoas. Tal mudança dialoga diretamente com a realidade de diversas famílias em que as mulheres, cada vez mais, trabalham fora de casa e assumem o papel de dirigentes familiares.

O desenho “*Padrinhos mágicos*” apresenta um conjunto de discussões bem complexas sobre as questões de gênero, em especial, em relação às masculinidades. Num determinado episódio, o pai do Timmy, protagonista do desenho, pergunta: “onde, nesta sociedade de um só lado, está escrito que um homem não pode ser bonito?” Em outro episódio, intitulado “Meninos e Meninas”,² Timmy transforma-se em uma menina para descobrir qual é o presente de aniversário perfeito para Trixie. No episódio, são colocados em questão as diferenças sexuais. Papéis são trocados e Timmy encontra Trixie no shopping, disfarçada de

“menino”. Ele descobre que ela gosta de brinquedos de “meninos”. A partir daí, a narrativa vai se constituindo pelo atravessamento de atividades que, histórica e culturalmente, foram definidos como masculinos ou femininos, e que são colocados em processo de desconstrução.

Assim, os desenhos animados podem se constituir em recurso potencial para apontar as ambiguidades das representações que envolvem as questões de gênero. É com esta perspectiva que pautamos nossas investigações acerca do gênero e das sexualidades, defendendo sua inserção/ampliação no espaço dos currículos e das práticas pedagógicas escolares.

A investigação pretendeu analisar a (des) construção de identidades de gênero e dos referenciais de beleza inscritos nos seguintes desenhos animados: *A Hora da Aventura*, *O Clube das Winx* e *As Três Espiãs Demais*. Na próxima seção, apresentaremos os percursos seguidos para chegarmos a estes três desenhos e, para efeito desse artigo, descreveremos as sessões de exibição e as análises empreendidas, especificamente sobre o desenho “*A Hora da Aventura*”. Na seção seguinte, focalizaremos a recepção e as percepções das alunas, a partir dos Grupos de Exibição, analisando como ressignificam as narrativas dos episódios vistos, a partir das perspectivas de gênero, bem como rearticulam suas próprias narrativas. Por fim, indicamos algumas potências do aparato dos desenhos animados para promover a discussão de gênero e sexualidades, no âmbito da escola, e como forma de combater a violência misógina e lgbtfóbica.

Iniciando nossa aventura: trilhas, caminhos e orientações...

A seleção dos desenhos indicados anteriormente deu-se, inicialmente, pela aplicação de

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=98k9HnAF2XM>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

um questionário³ que buscava identificar se adolescentes do ensino fundamental (segundo segmento) e do ensino médio, em uma escola pública de Duque de Caxias/RJ, os assistiam e em qual frequência. Foram aplicados e respondidos 36 questionários. Desse universo, vinte e uma alunas e quinze alunos responderam.

No ensino fundamental, foram entrevistadas quatro alunas, duas do oitavo ano e duas do nono, e quatro alunos, um do oitavo e três do nono. Do ensino médio, participaram vinte e oito alunos, no total, sendo quatorze meninas e dez meninos do primeiro ano e três meninas e um menino do terceiro ano, cuja faixa etária era de 13 a 18 anos.

A primeira informação que nos chegou foi a de que todas/os já haviam assistido ou ainda assistem a diversos desenhos animados. Outra informação importante foi a de que 70% dos respondentes assistem aos desenhos pelos canais fechados de televisão (SKY, OI TV, CLARO TV), mesmo que também os vejam em canais abertos. Todos/as afirmaram possuir acesso à internet, doze afirmaram que também utilizam o Netflix para assistir aos desenhos, enquanto um assiste pelo YouTube.

Dentre os respondentes, 12 alunos/as afirmaram que assistem aos desenhos pelo menos uma vez por semana, oito assistem duas vezes por semana, sete assistem três vezes por semana e nove assistem diariamente, o que indica que a frequência de audiência dos desenhos é bastante significativa. Em seguida, os/as alunos/as foram provocados/as a registrar quais desenhos estavam assistindo.

Então, a que estavam assistindo estes adolescentes e jovens?

“A Hora da Aventura” foi um dos desenhos mais assistidos. Foram 13 alunas e quatro alu-

3 Foi encaminhado aos pais, mães e/ou responsáveis, para os menores de 18 anos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a participação na pesquisa. Foram assinados os termos de quem respondeu aos questionários e participou dos grupos de exibição.

nos. Dentre os demais,⁴ destacamos, mesmo que não fossem os mais assistidos, conforme resultados do questionário, estão “O Clube da Winx, visto por três meninas e três meninos, e “As Três Espiãs Demais”, assistido por 10 meninas, mas nenhum menino. Estes três desenhos possibilitaram a discussão das representações estéticas e favoreceram pensar as metanarrativas sobre gênero, sexualidade, identidades de gênero e sexuais, bem como os atributos acerca de corporeidades e beleza.

Em seguida, foram constituídos Grupos⁵ de Exibição, organizados a partir dos seguintes critérios, respectivamente: a) primeiramente, alunos e alunas que assistem “A Hora da Aventura”; b) alunos e alunas que indicaram que assistem ou assistiram aos desenhos “O Clube da Winx” e/ou “As Três Espiãs Demais”. As exposições aconteceram em dois momentos, no turno da manhã, com a participação de seis meninas (Jean Grey, Tempestade, Vampira, Oro-ro, Lince Negra, Mística) e um menino (Grush).

Para selecionar os episódios que seriam exibidos, foram considerados aspectos pertinentes à temática, com elementos implícitos de marcadores de identidades de gênero, de sexualidade e marcadores explícitos (e também implícitos) em relação à beleza, uma vez que:

Habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como uma forma de catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimento que fazem nos vários contextos discursivos da vida. (GIROUX, MCLAREN, 1995, p. 144)

No primeiro dia, foram assistidos dois episódios de “A Hora da Aventura”: “Mamãe disse”

4 Bob Esponja, Tom e Jerry e Scooby-Doo foram citados entre os desenhos mais assistidos, contudo, para a temática deste trabalho, abrimos mão por não explorarmos, em suas representações, corpos humanos.

5 Não houve participação das alunas e alunos do fundamental na composição dos grupos. Participaram apenas respondendo ao questionário.

e “O que faltava”. Tais episódios, com a duração de 11 minutos, explicitam os marcadores de gênero, de sexualidade e de beleza, problematizando convenções, normas e padronizações. Esta primeira sessão teve a duração de 1 hora e 50 minutos, com um intervalo de 10 minutos, solicitado pelos participantes. No retorno do intervalo, voltaram apenas as meninas.

Inicialmente, foram exibidos os dois episódios e, na sequência, provocamos as discussões com indagações acerca das representações de identidades de gênero e sexuais, estabelecendo vínculos com as representações dos corpos e de beleza, tendo em vista questões, tais como: que questões as narrativas dos episódios provocaram? Quais as representações do feminino e do masculino que são constituídas a partir das imagens? Quais as imagens físicas predominantes e “aceitáveis” para o homem e para a mulher nos desenhos? O que pode ou não fazer uma menina e um menino? Quais e como são os locais de poder atribuídos ao feminino e ao masculino? De que forma estão atribuídas ao feminino e ao masculino as noções de bom e mau? Qual transgressão é realizada, seja pela mulher ou homem, dos papéis “naturalizados”? Quais os atributos preponderantes para se considerar a beleza? Como a beleza é caracterizada nas personagens feminina e masculina? Como se relacionam (a identidade de) gênero com a representação da beleza corporal e seus traços?

“A Hora da Aventura” nos coloca frente à vacilante inteireza do ser e à aventura do devir, cujas certezas despedaçam-se, ao mesmo tempo em que tentamos reorganizá-las. O que pode ser corroborado pela fala de uma aluna que tenta explicar o que o desenho faz em sua cabeça: “*este desenho dá uma bugada⁶ na nossa cabeça*”.

6 Gíria utilizada por jovens para indicar uma pane, confusão. Tem origem no termo bug, em inglês, que indica, comumente, um erro que acontece no sistema operacional ou em programas de computador.

Mas que aventura este desenho propõe? Narrativas dissidentes e os (des)enlaces de gênero

“A Hora da Aventura”, criada por Pendleton Ward, é uma série de desenho animado exibida no canal de TV Cartoon Network, que assim a descreve, em suas chamadas, como uma série animada que traz dois heróis um tanto incomuns: **Finn & Jack**, amigos que chegam à mítica *Terra do Ooo* e encontram seus habitantes coloridos. O desenho é classificado para uma faixa etária de doze (12) anos de idade, mas tem chamado a atenção de adolescentes, adultos e pesquisadores⁷ do campo de gênero, por retratar, por meio de suas metáforas, as transgressões de identidades de gênero e sexuais.

Finn e Jack são as personagens principais que, em suas diversas aventuras, estão sempre problematizando questões de cunho existencial, de natureza filosófica, moral, ética, amorosa, identitária, dentre outras. Finn, o único humano, contracenando com uma diversidade de figuras personificadas, animadas e híbridas. A série já encontra-se em sua 7ª temporada. Cada temporada conta com, aproximadamente, 30 episódios. Não há repetição, seja na narração, nas histórias, nos personagens ou cenários.

Há personagens que têm uma maior visibilidade, o que nos leva a afirmar a existência de uma estruturação narrativa bastante comum: enredo, personagens protagonistas, personagens

7 Na estreia, em 2010, nos Estados Unidos, o episódio “Pânico na festa do pijama”, alcançou 2,5 milhões de espectadores. A audiência aumentou sensivelmente, atingindo crianças e adolescentes de forma significativa. Segundo dados da própria Cartoon Network, houve um aumento considerável. Por exemplo, o episódio foi visto por 1,661 milhões de crianças entre 2 e 11 anos (um aumento de 110%), enquanto na faixa de 9 a 14 anos, 837.000 crianças/adolescentes viram o desenho, o que indica um aumento de 239%. Conforme o sistema de medição de audiência Nielsen Ratings, a série é a primeira entre crianças/adolescentes de 2 a 14 anos. Ver: Ramos e Fernandes (2016) e Silva (2016).

gens secundários etc. Há um núcleo mais fixo que está presente em grande parte dos episódios e que movimenta a trama. Este núcleo é composto pela **Princesa Jujuba**, uma princesa que governava o Reino Doce e que vai despertar em Finn uma admiração amorosa por determinado tempo; **Marceline**, uma vampira de mais ou menos 1000 anos, mas com uma aparência de menina de 18 a 20 anos e que se torna uma das melhores amigas de Finn e Jack; **Lady Íris**, é uma “iriscórnio”,⁸ com poderes de mutação, companheira de Jack e mãe de suas filhas e filhos, como também uma amiga da Princesa Jujuba; **Rei Gelado**, governante do Reino Gelado, que retira seu poder da sua coroa, que é apresentada como causadora de sua “insanidade”, cuja obsessão está em sequestrar as princesas e obrigá-las a se casarem com ele; ação que acaba por ser frustrada, visto que Finn e Jack estão sempre em seu caminho. A figura a seguir mostra estas personagens.

Figura 1: Finn, Rei Gelado, Lady Iris, Jack Princesa Jujuba e Marceline.



No episódio “*O que faltava*”, uma criatura passa roubando os pertences mais caros a cada uma/um e os esconde atrás de uma porta que só se abre ao som da canção de uma verdadeira banda. Princesa Jujuba e a Vampira Marceline travam uma disputa que nos conduz

⁸ Híbridismo entre arco-íris/unicórnio que vive em paz na Terra de Ooo e na Dimensão Cristal. Possui habilidade de voar por interceptar a luz solar e “dançar através dela”, podendo mudar a cor de qualquer objeto por um raio do chifre.

à sensação de que ambas são um casal em um relacionamento lésbico.

Enquanto em “*Mamãe disse*”, há uma obsessão do Rei da Terra de Ooo pela captura de um cogumelo voador; neste episódio, o rei aparece nos trajes da Princesa Jujuba e exige que o chamem de “*My Lady*”. Enquanto Finn e Jack se aventuram para capturar o cogumelo voador, encontram Canyon que vai ajudá-los nesta missão que termina em fracasso. O desenho vem fomentando as possibilidades de representar as fragilidades das concepções binárias. Traz construções de narrativas e representações de personagens em que um olhar, desatento e apressado, classificaria como não possuidor de sentido lógico, com objetivo bastante intrincado, confuso, quando não, “muito louco”, conforme a fala de Jean Grey, no grupo de exibição.

Conforme fomos conversando e problematizando alguns conceitos, a partir dos episódios assistidos, pôde-se reconhecer a existência de premissas que sustentam a representação do gênero e da sexualidade, segundo postulados políticos resultantes de processos culturais e históricos (BUTLER, 2015; LOURO, 2013). Isto se concretiza na constituição dos seres que povoam os episódios, o que a aluna Vampira vai chamar de “*essas mensagens subliminares*”, para descrever as mensagens latentes que o desenho propõe.

As razões dadas para assistir ao desenho parecem inserir-se no escopo do divertimento, do entretenimento, indicando um olhar mais ingênuo e menos detido às imagens que são veiculados na tela. Ao serem provocadas, as alunas começam a expor as razões que estão ligadas aos temas que lhes interessam e que acabam por delinear suas potencialidades para a construção de aprendizagens sobre representações, gênero e sexualidades, em enlaces não binários. Isso nos permite sustentar que as narrativas desenvolvidas, diferente-

mente dos muitos outros desenhos, deixam intrínsecas as possibilidades, quando não da desconstrução, da ressignificação de modelos fixos. O que se depreende do diálogo,⁹ a seguir:

Vampira: Gosto de assistir porque faz bem, é bem divertido e tal. Para passar o tempo também.

Jean Grey: Eu acho que aborda temas legais assim.

Tempestade: Eles disfarçam em forma de desenho.

Jean Grey: Em forma de animação.

Pesquisador: Quais temas?

Jean Grey: A princesa carço é basicamente a representação de uma pessoa trans, que parece ser uma coisa, mas se apresenta como outra.

Tempestade: Igual a princesa rei.

Jean Grey: A princesa rei, que talvez seja um cara que quer ser uma princesa, mas tem corpo de um homem.

Aqui, as representações que aparecem no desenho diferem daquelas relacionadas ao lugar comum das concepções dualistas do ser masculino e feminino e, ao que parece, são recebidas e percebidas por alunos/as com naturalidade, o que vem ao encontro da abertura que o grupo demonstrou em relação aos assuntos que julgava não ser possível conversar abertamente em casa, com a família, e nem na escola, a saber: gênero e sexualidade (LOURO, 2014; GALLO, 2014; GIROUX, 1995). Ademais, reforça a ideia de “máquina de ensinar” a que se refere Giroux (1995), que se utiliza de aparato tecnológico cada vez mais moderno e que conjuga autoridade cultural com entretenimento; este é revestido do aspecto pueril para formar e informar ideias e valores acerca das identidades e diferenças, tais como “sistemas de representações” (HALL, 2016).

De certa forma, a existência desses temas presentes no desenho, o modo como aborda e transmite as temáticas, e a identificação pelas alunas parece sugerir certa assimilação, entre

⁹ Os diálogos são apresentados na mesma ordem em que foram proferidos.

o que o desenho discute e o que a vida propõe, que, neste caso, reflete algumas experiências seja em relação às identidades de gênero, seja em relação à sexualidade, ainda que, direta ou indiretamente, ocorridas consigo mesmas/os ou com outras/os, conforme se percebeu nas informações pessoais fornecidas,¹⁰ quando falaram de suas orientações sexuais e suas questões identitárias, que são atravessadas pelos “sistemas de representações” (HALL, 2016, p. 42). Sistemas estes que são construídos a partir das convenções sociais de cada cultura.

O sistema de representação, em que o sentido não é algo fixo na natureza, ou no objeto, e que parece que jamais será fixado em absoluto é o que torna “A Hora da Aventura” um desenho animado significativo e estimulante das discussões de temas próximos às vivências de alunos/as. Jean Grey aponta isso de forma muito clara acerca da Princesa Carço, ao considerá-la a representação de uma “pessoa trans”,¹¹ ou seja, “parece ser uma coisa e é outra”.

Sua figura foge da “norma” e se afasta do centro normativo (LOURO, 2013), cuja regulação dos gestos e falas, as imposições do modo de ser e agir são sempre bem policiadas a partir da identidade masculina, branca, heterossexual, que é resultado dos marcadores que foram estabelecidos em determinado meio, cuja aceitação é mais ou menos permitida, a depender das diferenças incorporadas (BHABHA, 1998; BRAH, 2006). A Princesa Carço é uma das personagens responsáveis por introduzir a temática das identidades de gênero “trans”. Sua aparência é representada por uma nuvem flutuante e não segue a figura de um

¹⁰ Escolhemos abordar as questões de natureza mais íntima, nas conversas individuais, uma vez que no grupo de exibições poderia causar constrangimentos para os/as alunos/as. Desta forma, as/os demais participantes só revelaram suas orientações sexuais quando indagados nestas conversas, exceto Lince Negra, que havia dito abertamente perante o Grupo de Exibição.

¹¹ Termo informal largamente utilizado para representar transexual.

corpo humano. No entanto, sua voz “grossa” e seu modo de falar sugerem, como dito pela aluna Jean Grey, que ela tem uma identidade de gênero diferente, marcada pela voz e pelos trejeitos considerados masculinos.

Os elementos que a compõem desestabilizam a noção de princesa até então construída e mantida pelos desenhos animados, princi-

palmente os produzidos pelos estúdios Disney. Mesmo as princesas guerreiras que carregam uma ou outra característica são, ainda, constituídas com os elementos que compõem o “suposto” universo feminino, como a vestimenta, os traços corporais e a própria voz, para desempenhar um papel já esperado. A seguir, a figura da Princesa Caroço.

Figura 2: Princesa Caroço.



Os “temas legais” a que se refere Jean Grey se relacionariam, também, à existência desta desaglutinação do binarismo que decorre da aparição do rei nos trajes da Princesa Jujuba, no episódio “Mãe disse”, e a exigência que ela/e faz, na forma como quer

ser tratado: My Lady. O que para Finn e Jack não é um problema, nem a troca do traje e muito menos a forma de tratamento, tanto no início do episódio, quanto no fim, pois ambos o chamam de “My Lady” e “Princesa da Terra de Ooo”.

Figura 3: Cenas do Episódio “Mãe disse”, com Finn, Jack e o Rei de Ooo.



As fissuras estabelecidas nas fronteiras de gênero são provocadas pela atitude do Rei em usar a roupa da princesa e exigir o tratamento no feminino. Estas fissuras desencadeiam algumas ponderações do grupo de exibição sobre os limites entre a identidade de gênero e a

estética. Mostram-se favoráveis à transposição da fronteira estabelecida a partir da vestimenta. Esta, agora, parece ser ressignificada, brecha que parece ser lugar de aconchego para as alunas Jean Grey, Vampira e Ororo, enquanto que, para Lince Negra, gera uma relação com a

sua própria vivência. No trecho a seguir, quando foram indagadas e indagados sobre a aparição do rei em trajes de princesa, as provocações produziram desestabilizações:

Lince Negra: Sei lá, para mim, cada usa o que quer, se veste como quer, faz o que quer.

Jean Grey: Menina liberal. (risos)

Lince Negra: É, minha mãe diz que eu me visto igual a um machinho.

Pesquisador: Por que ela diz isso?

Jean Grey: Somos duas, somos duas.

Lince Negra: Porque eu só uso calça, não gosto de vestido, não gosto de saia.

Oro: Também não gosto.

Lince Negra: Dá nervoso no coração se tiver que usar vestido ou saia.

Vampira: O bagulho é calça.

Lince Negra: Aí, eu só uso calça, short, minha vida é calça, short e tênis. Não gosto de sapatinho, odeio sapatinho, odeio salto, não sei como a mulher consegue ficar de salto, Jesus do céu! É uma dor, hum, misericórdia!

As falas provocam desestabilização nas meninas, quando se trata dos padrões marcadores da feminilidade das meninas. Ao questionarem os vestidos e saias como vestuário exigido para mulheres, elas colocam o gênero em questão. Além disso, os desenlaces das identidades de gênero não provocaram, automaticamente, um questionamento da orientação sexual, neste episódio, ou seja, o fato do rei aparecer vestido, no início, com os trajes da princesa não fez com que o grupo colocasse em suspeita sua orientação sexual. Pelo contrário, quando indagadas e indagados se o rei seria gay, por estar usando as roupas de princesa, se posicionaram apresentando dois exemplos. O primeiro diz respeito a um menino de uma turma que usa salto alto e dos homens heteros, que são dançarinos de Stiletto.¹²

¹² O Stiletto é caracterizado como a dança com salto alto, realizada por divas, em que se mistura jazz, hip hop e música pop. Considerada uma dança sensual, popularizou-se com o desempenho de algumas cantoras, como a estadunidense Beyoncé. É apontada como referência neste estilo Dana Foglia, dançarina do Broadway Dance Center. Disponível em: <http://www.purepeople.com.br/noticia/beyonce-e-anitta-sao-fas-do-stiletto-conheca-mais-sobre-a-danca-do-salto-alto_a28190/1>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Estas reflexões evidenciam as fragilidades das fronteiras entre o masculino e o feminino, bem como dialogam com possibilidades de ruptura de padrões que servem para identificar gênero e sexualidades.

Tempestade: Também tem a dança que é o Stiletto e têm alguns homens hêteros que dançam.

Jean Grey: A dança é feita de salto alto, dança de divo.

Tempestade: Sim.

Vampira: Quando passou uma entrevista de um dançarino na televisão, meu pai fez um comentário esquisito. Virei para ele e falei: “Pai, o cara é hêtero, mas ele tá usando salto porque é o trabalho dele. Ele é professor de Stiletto, ele usa salto, ele é hêtero, ele tem família”. Não é só porque o cara usa salto que ele vai ser gay. (risos)

Lince Negra: As pessoas olham para a outra e já descrevem a pessoa a partir da aparência. Se está usando salto, se você colocar uma imagem da pessoa dançando [...] e pedir para descrever eles vão falar que é viado. Só que a pessoa está sofrendo uma, como é que se fala?

Vampira: Uma discriminação?

Lince Negra: Uma discriminação, um preconceito, que não tem nada a ver. Gente! Se a pessoa usa salto, pode ser o trabalho dela, só que tem gente que vê e já aponta, entendeu? Não é o salto ou o brinco ou o vestido que te faz “viado”.

O diálogo acima nos permite pensar que as alunas apontam formas divergentes do que prescreve a heterossexualidade padrão. Visibilizam outras formas de pensar o gênero, as sexualidades e suas manifestações mais concretas, indicando que tanto as marcas simbólicas das vestimentas como as performances não evidenciam orientações sexuais rígidas nem definidas. Para Louro (2013, p. 11), “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções”, configurando “processos culturais e plurais”. É por meio desses processos que vamos produzindo e transformando conhecimentos que

www.purepeople.com.br/noticia/beyonce-e-anitta-sao-fas-do-stiletto-conheca-mais-sobre-a-danca-do-salto-alto_a28190/1. Acesso em: 30 mar. 2017.

não se instauram como prontos, fechados e certos. Assim, as corporalidades vão ganhando sentidos sociais a partir dos modos como percebemos estes corpos. No diálogo, as alunas parecem construir uma nova forma de ver as masculinidades e, portanto, inscritas em identidades múltiplas e provisórias. De acordo com Louro (2013, p. 12), “essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais”. Dessa forma, o reconhecimento de uma identidade não é simples, nem estável. Constituímos identidades diversas, múltiplas, plurais. Estas identidades estão carregadas de provisoriedade, de transitoriedade e de contingência.

Na tentativa de justificar a fronteira do gênero masculino para o feminino, as alunas argumentam que, por se tratar de um trabalho, há uma permissão da quebra de uma regra de representação da masculinidade: o homem usar salto alto. O que não deixa de ser potente, embora a justificativa não questione esta norma por dentro, mas, antes, cria um consentimento temporário que permite ao homem adentrar o “universo feminino”, como um nobre que poderia, de certa forma, não sofrer embaraços (BOURDIEU, 2010, p. 75).

Num segundo momento, as meninas parecem absolver o rei de possíveis embaraços quanto a sua performance, transferindo a responsabilidade das classificações para outrem. Na sequência da conversa, Lince Negra afirma que “as pessoas insinuem que ele é gay, as pessoas veem ele como um gay”. Em outro momento, as meninas parecem sugerir que, para se atribuir uma orientação sexual ao rei, era preciso que ele tivesse demonstrado algum interesse romântico em alguém, conforme diz Jean Grey: “mas, até agora ele não demonstrou interesse romântico em ninguém, então já não dá para determinar isso. Ele não demonstrou

nenhum afeto por qualquer homem, como o Finn, por exemplo”.

As meninas parecem colocar o “interesse romântico” como um primeiro marcador pelo qual se pode determinar uma “suposta” identidade e orientação sexual homossexual. Desta forma, a marcação para se determinar heterossexualidade está em constante diálogo e, ao mesmo tempo, em conflito com a marcação da homossexualidade. Para elas, dançar Stiletto e trocar de roupas com uma princesa, por mais que sejam performances que explicitem o não heterossexual, são tomadas como uma diferença que está para além das construções binárias.

Dessa forma, homem que dança com salto alto e rei que se veste com roupas de princesa são casos sintomáticos da fragilidade destas atribuições nas representações, como regimes de verdades para definir gênero e sexualidade (HALL, 2016; LOURO, 2014; 2015; FOUCAULT, 1984). Desestabilizam a noção de identidade no âmbito do jogo político das relações de poder. E anunciam seu caráter flutuante e flexível, ainda que se concretizem nos lugares hierarquicamente preestabelecidos, pois se trata de construções sociais e culturais (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014), que decorrem das relações de poder, ou seja, estão ligadas aos modos que definem quem e como podem estabelecê-las. Louro (2013) reforça que nossos corpos se constituem na referência que sustenta a identidade e se espera que eles ditem a identidade sem ambivalências e sem inconstância. No entanto, nossos corpos são significados, ressignificados e alterados pela cultura.

Em relação ao episódio “O que faltava”, havia uma aura de euforia em discuti-lo. Neste episódio, há indícios de uma suposta relação amorosa entre a Princesa Jujuba e a Vampira Marceline. O momento em que Jack entrega a camisa de rock que julgou pertencer a Marceline, mas que de fato era um presente

dado à Princesa Jujuba por Marceline, foi tomado pelas meninas com entusiasmo e pareceu ratificar as especulações sobre o casal. Uma camisa que era utilizada pela Princesa

Jujuba como um pijama e que deixa Marceline corada, uma vez que se surpreende, pois havia pensado que Jujuba havia feito pouco caso do presente.

Figura 4 – Episódio “O que faltava”, Princesa Jujuba e Marceline.



O que faz “A Hora da Aventura” divergir desse modelo tradicional dos desenhos animados e encontrar consonância nas experiências de vida de alunas como Jean Grey e Vampira, meninas que se definiram como lésbicas, nas conversas informais; e Lince Negra, como bissexual, é justamente abordar as temáticas do gênero e da sexualidade, sem cair totalmente naquilo que Giroux (2013) vai chamar de “regimes dominantes de representação”. O que dá indícios de minar por dentro estes regimes e ensejar reconhecimentos positivos, não estigmatizados, aparece, nesta conversa, em que a diferença é celebrada como representatividade.

Pesquisador: E aí galera? E o que podemos falar sobre este episódio?

Vampira: Só aumenta mais o meu Shipp¹³ aqui.

Jean Grey: Casalzinho.

Vampira: A Jujuba e a Marceline são um casalzinho.

Pesquisador: Como assim? [...]

Jean Grey: É que as duas são vistas como um casal romântico.

Pesquisador: Mas, quem disse isso?

Jean Grey: Saiu na internet e o autor confirmou.

Pesquisador: Como ele confirmou isso?

Jean Grey: Através de uma mensagem. Ele disse para a dubladora da Marceline (original em

inglês) e ela transmitiu ao público numa conferência.

Pesquisador: Que as duas são namoradas?

Jean Grey: Já foram.

Pesquisador: Ah, já foram?

Jean Grey: E a gente fica esperando que elas voltem a ser, mas...

Pesquisador: Por que vocês ficam esperando?

Jean Grey e Vampira: Fofas (falaram ao mesmo tempo e com muitos risos).

Lince Negra: Gente, calma.

Pesquisador: Que elas são fofas, o que seria isso?

Tempestade: Um casal diferente.

Vampira: É porque é um casal diferente também, são dois mundos diferentes, os opostos se atraem.

Um casal diferente, em que a Princesa Jujuba representa uma vida, cujo feminino parece estar vinculado aos modelos dominantes de feminilidade, enquanto a outra aos modelos transgressores, conforme se depreende da descrição de ambas, pelas alunas.

Vampira: Assim, uma é toda fofinha. Toda doce.

Oro: Meiga.

Jean Grey: A Princesa Jujuba é muito certinha.

Oro: Chatinha.

Vampira: A outra é mais roqueira, vida louca, gosta de rock e tal. É bem legal o fato delas se gostarem, mesmo sendo muito diferentes uma da outra.

¹³ Shipp é o termo utilizado entre elas para significar um casal que tem o apoio do grupo.

Diferente e fora das convenções sociais que estabelecem um ponto de identificação entre o que se pode chamar vida real e virtual (MARTÍN-BARBERO, 1997), entre o mundo ordinário das imposições e da manutenção de uma perspectiva única e a pluralidade que brota nas ramificações do cotidiano, que não é linear, mas mutável e fluido. No trecho a seguir, quando o pesquisador as provoca, questionando se não se trataria apenas de uma amizade entre as duas, elas são categóricas nas afirmações:

Lince Negra: Não.

Jean Grey: Mesmo que não fossem um casal, seriam em algum momento.

Vampira: É uma amizade bonita.

Jean Grey: Amizade interessante!

Pesquisador: Por que não seriam apenas amigas?

Lince Negra: Porque quando a gente bate o olho em duas pessoas com esta intimidade como a delas, a gente já identifica que são um casal.

Jean Grey: Mesmo que não seja, a gente sabe que vai virar, no fim vai virar. Guarde minhas palavras, mulheres! (muitos risos)

O fato de serem amigas ou um casal torna-se irrelevante, pois, de algum modo, os comentários na internet, as insinuações que são feitas sobre este relacionamento, assim como vê-lo e poder especular a respeito, trazem consigo evidências de que outras abordagens, além de necessárias, são possíveis e perceptíveis por parte das alunas. Isso parece criar uma possibilidade de identificação entre as meninas e as personagens, cuja potencialidade, neste episódio, encontra-se na sugestão da existência de representações de identidades de gênero até então excluídas dos desenhos animados.

Estendemos um pouco mais a problematização acerca do par romântico lésbico, procurando identificar como chegaram a esta afirmação e que elementos poderiam ser acionados para sustentar tal posição. Neste trecho, elas apontam o seguinte:

Pesquisador: Vocês conseguem ver isto no desenho ou é só porque o autor disse?

Lince Negra: Tudo, assim, nos gestos.

Jean Grey: Na verdade, têm cenas que elas mostram muita intimidade.

Vampira: Também têm várias fotos na internet.

Jean Grey: Durante outros episódios, há cenas que elas demonstram muita intimidade. Jogam indícios sobre o passado delas, de cada uma, delas duas juntas e tudo mais.

Pesquisador: Intimidade, em que sentido? Que intimidade é essa?

Jean Grey: Troca de roupas. (muitos risos)

As alunas parecem resgatar outros momentos da narrativa que, de alguma forma, explicam o fato de não estarem juntas. Especulam que o conflito entre elas se dá pelos estilos diferenciados de cada personagem. Desta forma, há uma classificação das duas, a partir das atribuições que uma menina pode ter ou não e que a ajudaria, de certa forma, a se relacionar e manter este relacionamento. Enquanto descrevem como a Princesa Jujuba está atrelada ao Reino Doce e isto a impede de viver livremente, Marceline é associada à ideia de um espírito livre, que não se prende a nada, nem a ninguém, o que seria um elemento que dificultaria um relacionamento.

Jean Grey: Assim, analisando como a possibilidade delas se gostarem e não poderem ter sido um casal no passado, eu acho que posso dizer que é porque a Jujuba, sendo a princesa, tinha deveres com o reino.

Oro: Ela tinha que exercer o papel dela.

Jean Grey: Não é questão dela não namorar a Marceline, mas a Marceline sempre demonstrou ser uma pessoa de espírito muito livre.

Jean Grey: Ela é a Rainha Vampira, a roqueira das trevas.

Vampira: Solidão, solidão. (risos)

Quando perguntadas se uma princesa necessariamente teria estes atributos e não poderia ter o “*espírito livre*”, entram em mais uma discussão e acabam por reconhecer que as imposições são colocadas, são políticas e

que agem conforme determinados modos de ser. Não é uma escolha romantizada como os desenhos da Disney sobre as princesas fazem crer, que, supostamente, escolhem seu destino. Esta definição de “espírito muito livre” parece acompanhar as meninas que se definiram como lésbicas e bissexuais, as alunas Lince Negra, Jean Grey e Vampira, uma vez que afirmaram se parecer mais com a Marceline pelo *“fato de ela ter tipo os dois lados, tipo meio roqueira, uma loucona, mas na hora ela expressou os sentimentos dela, mas assim quando ela viu que estava expressando demais ela parou e voltou a ser friazona”*. Por outro lado, as alunas Tempestade e Ororo, que se definiram como heterossexuais, afirmaram se parecer mais com a Princesa Jujuba

Parecer-se com a Vampira Marceline, a quem sugerem perceber como subversiva, evidencia que estas identificações, de certo modo, são possíveis como resistências. Cada uma acaba, em alguma medida, desenvolvendo estratégias para visibilizar sua orientação sexual e sua identidade de gênero, nos espaços mais diversos, inclusive no ambiente familiar. A partir da discussão do episódio, Lince Negra narrou o momento em que contou para a mãe que, além de namorar meninos, também namorava meninas.

No ano passado, eu pegava muita mulher. Pegava mais mulher do que eu pego homem, hoje em dia, entendeu? Um dia, eu estava quase namorando uma garota e resolvi contar para minha mãe. Não foi fácil. Eu estava no maior cagaço.¹⁴ Pô, e eu gostava pra caramba da garota. Disse para ela: “mãe, estou quase namorando uma garota. Enfim, sou lésbica, tá?” Ela ficou paralisada, olhando para minha cara pelo menos por uns 5 minutos. De repente, a primeira frase: “Você tá maluca? Você não é normal não, garota”. Falei assim: “Ué, hoje em dia é uma coisa normal”. Ela virou e me disse: “Seu pai vai me matar, cara. Sua avó vai me matar. Você sabe muito bem porque sua avó vai me matar. Ela é

da igreja e você sabe como é esse povo”. Depois disso, o clima mudou totalmente lá em casa. Meu pai não ficou sabendo, nem minha vó. Mas, agora, o clima já está mais normal. Eles aceitam que eu seja bissexual, mas não falamos muito no assunto. Até apresentei a menina para minha mãe. Tô de boas! **(Lince Negra)**

O “suposto” relacionamento de Jujuba e Marceline vem corroborar a representação positiva de uma relação homoafetiva que é vigiada e silenciada, na maioria dos desenhos animados. Representação esta que parece não encontrar correspondente, quando se trata do relacionamento entre dois meninos. Como apontado por Vampira e Jean Grey, entre dois homens, prevalece o “princípio antagônico da identidade masculina e da identidade feminina”, que estão atreladas à “naturalização de uma ética” (BOURDIEU, 2010, p. 38). O policiamento incisivo sobre a mulher torna-se ameno, quando esta passa de sujeito a objeto de prazer, enquanto sobre os homens qualquer traço que torne manifesto uma feminização é reprovável tanto quanto vigiado. Mecanismos de vigilância que são utilizados para objetificar a mulher e que se encontram na estrutura social, apontada por Lévi-Strauss (1982) e Gayle Rubin (1993), como os modos que as tornam uma parte daquilo que pode ser negociado, que as tomam como mercadoria a ser negociada.

O que fica desta aventura?

Como espaço potente para aprofundar as discussões de gênero e seus desdobramentos, a escola configura-se como um lugar importante para o combate à discriminação e ao preconceito. De acordo com Miskolci (2014), a escola, seu currículo e as práticas nela realizadas podem “quebrar o silêncio” sobre relações de gênero e sexualidades, propiciando um lugar agregador das diferenças. A partir do uso de imagens diversas (cinema, desenho animado,

14 Gíria que indica medo, temor.

vídeos, fotografias etc.), professores e professoras podem abordar aspectos inerentes à sexualidade e às questões de gênero, a partir de situações do cotidiano, de assuntos expostos na mídia, da discussão de um filme ou da leitura de um romance, de uma matéria jornalística, de uma campanha publicitária.

As práticas pedagógicas que tratam da diversidade sexual podem ser meios potentes para coibir preconceitos e discriminações. Caso um menino ou menina rompa com uma convenção de gênero e venha a sofrer xingamentos e humilhações dos colegas, o professor ou a professora deve se manifestar de forma a restabelecer o respeito ao/à “insultado/a”. Tal atitude contribuirá para que todos se confrontem com uma forma diferente de agir e pensar.

Nesta pesquisa, assim que finalizamos a sessão de exibição, as discussões e desligamos o gravador, Lince Negra respirou fundo e pronunciou em alto e bom som: “como eu queria mostrar esta gravação para o meu pai, assim do jeitinho que está aqui”. Esta manifestação parecer sugerir que o espaço propiciado pela pesquisa, na escola, foi promissor, no sentido do acolhimento de formas outras de manifestação das identidades de gênero e sexuais. A fala de Lince Negra traz o indicativo, também, de que ainda é necessário avançar muito nesta discussão.

A apresentação do relacionamento entre as duas personagens Marceline e a Princesa Jujuba, a troca de roupa do Rei, além de muitos outros elementos que não foram abordados aqui, trazem à superfície a necessidade, premente, de tratar das temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar, fonte de ataques conservadores cotidianos. “A Hora da Aventura” traz uma potência que contribui para fomentar o debate em diversos lugares, no que tange às discussões sobre representação e identidades, em que comportamentos e corpos historicamente atribuídos a caracte-

rísticas femininas ou masculinas estão, constantemente, fissurando as fronteiras, desconstruindo-as, ressignificando-as.

Os modelos que vigoram na maioria dos desenhos animados, ainda que na sua maioria, dentro de uma lógica binária, são, em “A Hora da Aventura”, no mínimo, alargados. As noções de feminino e masculino que o desenho trabalha se inscrevem como mais flexíveis e fluidas e rompem, de certa forma, com o silenciamento que se tem imposto às expressões não binárias e dissidentes de gênero e sexualidade.

Vampira termina da seguinte forma: “estou com medo desta gravação”. Sua fala nos obriga a pensar e produzir outras vias para que as singularidades sejam contempladas e tomadas em suas diferenças, como perfazendo um caminho que começa sempre e nunca acaba (GALLO, 2014). Faz-nos pensar que, ao narrarmos histórias diversas, também estamos nos narrando e, portanto, nos modificando. Pode-se sustentar que “A Hora da Aventura” abordou e aborda as temáticas de gênero com desenlaces tão sutis que está a desatar este nó, a partir de representações ousadas de identidades de gênero e orientações sexuais consideradas marginais.

Por fim, compreendemos que as questões relacionadas a gênero e a diversidade sexual tornam-se fulcrais na atualidade, considerando-se todo o cenário complexo, múltiplo e em constante disputa, por visões de mundo, por ideias, por comportamentos e por valores, além de serem parte constituinte das nossas identidades. Professores e professoras, ao contrário do que pensam alguns movimentos conservadores, devem enfrentar tal desafio, formando-se e inserindo/aprofundando a discussão em suas aulas, em suas práticas. Não devem deixar que a “mordança” seja instrumento para calar suas vozes e suas lutas em prol de uma educação inclusiva e verdadeiramente democrática.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Avila; Eliane Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2016.
- BRASIL. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD 4**, MEC: Brasília, 2007.
- BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05 jul. 2017.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Câmara dos Deputados: Brasília, 2015. Disponível em: <<http://camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 05 jul. 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. (Coleção Sujeito e História).
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GALLO, Silvio. Diferença, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S. (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Espírito Santo: EDUFES, 2014. p. 187-202.
- GIROUX, Henry A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 49-81.
- _____; MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 144-158.
- _____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 129-154. (Coleção Estudos Culturais).
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1982.
- LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilondre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**, 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MISKOLCI, Richard. (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- RAMOS, Rebecca Costa. FERNANDES, Kamila Bossato. Análise do desenho animado “Hora da Aventura”: as diferentes leituras da mesma mensagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016. p. 01- 12.
- RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919?show=full>>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Bruna Tairine. **A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora da Aventura**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/ Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2016. CAPES 33004129044P6, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

Recebido em: 10.08.2017

Aprovado em: 03.11.2017

André Luiz Bernardo Storino é Professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – FEBF/UERJ (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro). [e-mail: albstorino@yahoo.com.br](mailto:albstorino@yahoo.com.br)

Rua Edir Barbosa, s/n – Xerém – Duque de Caxias – RJ. (21) 981605968

Ivam Amaro é Doutor em Educação (UNICAMP). Professor Adjunto do Departamento de Formação de Professores da FEBF/UERJ (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas PPGECC/UERJ. e-mail: ivana-marro.uerj@gmail.com

Rua General Manoel Rabelo S/N, Vila São Luís – Duque de Caxias – RJ – (21) 36573021.

QUE HISTÓRIAS OS MEMES PODEM NOS CONTAR? PEDAGOGIAS CULTURAIS E CURRÍCULO

■ CLÍCIA COELHO

Universidade Federal de Goiás

RESUMO Neste artigo abordamos as Pedagogias Culturais como possibilidades de materialização dos processos de aprendizagem que decorrem de concepções pós-críticas de currículo educativo. No texto, focamos a emergência do “meme” de internet, como um dispositivo capaz de acionar memórias e estimular a criação de narrativas abertas, que provocam outros olhares sobre o trânsito/fluxo entre imagens, cotidiano, pedagogias e currículo.

Palavras-chave: “Meme” de internet. Pedagogias culturais. Currículo.

ABSTRACT **WHAT STORIES THE MEMAS CAN TELL US? CULTURAL PEDAGOGIES AND CURRICULUM**

In this article we approach Cultural Pedagogies as a possibility of materialization of the learning processes that derive from post-critical conceptions of educational curriculum. The text focuses on the emergence of the internet ‘meme’ as a device capable of triggering memories in order to stimulate the creation of open narratives that provoke other glances about the transit/flow between images, everyday life, pedagogies and curriculum.

Keywords: Internet “Meme”. Cultural pedagogies. Curriculum.

RESUMEN **¿QUÉ HISTORIAS LOS MEMES PUEDEN CONTAR? PEDAGOGÍAS CULTURALES Y CURRÍCULO**

En este artículo abordamos las Pedagogías Culturales como posibilidad de materialización de los procesos de aprendizaje que se derivan de concepciones post-críticas de currículo educativo. En el texto enfocamos la emergencia del ‘meme’ de internet como dispositivo capaz de accionar memorias y estimular la creación de narrativas abiertas que provocan otras miradas sobre el tránsito/flujo entre imágenes, cotidianidad, pedagogías y currículo.

Palabras clave: “Meme” de Internet. Pedagogías culturales. El currículo.

Considerações iniciais

Pesquisar os diversos modos como nos construímos sujeitos – homem; mulher; professor; aluno; consumidor etc. – colocando em perspectiva a ação dos artefatos culturais no contexto contemporâneo, tem sido tema e foco de interesse recorrente em investigações voltadas para os campos de estudos da arte, da cultura visual e da educação (DIDI-HUBERMAN, 2012; AGUIRRE, 2011; SILVA, 2000). Nesse sentido, as discussões sobre as Pedagogias Culturais, fundamentadas especialmente nos Estudos Culturais em Educação (ECE),¹ têm gerado importantes aportes teóricos para a compressão da produtividade da cultura como expediente pedagógico.

Silva (2000) concebe as Pedagogias Culturais como artefatos e modos de operar a educação por múltiplos processos, inclusive aqueles que abrangem a educação escolar, mas não se limitam a ela. As Pedagogias Culturais abrangem “[...] qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (SILVA, 2000, p. 89). De acordo com essa compreensão, além das instituições educativas escolarizadas, mídias digitais – escritas, faladas, visuais – como um filme, uma peça publicitária, um musical ou uma exposição, em museu ou em galeria de arte, são pedagogias que difundem informações e conhecimentos por meio de processos subjetivos/afetivos de aprendizagem.

1 Campo de estudo que investiga as contribuições dos Estudos Culturais para a Educação, construindo conexões entre cultura e poder; e enfatizando trabalhos que visem desafiar as fronteiras disciplinares, mediante estudos que exploram a transdisciplinaridade ou celebram a pós-disciplinaridade. Os “Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54)

A problematização de um tema dessa natureza torna-se imprescindível, no contexto das transformações tecnológicas, sobretudo, nos tempos de convergência digital que estamos vivendo. A sobrecarga de artefatos culturais que invadem e se espraiam no cotidiano educativo formal tem provocado tensões crescentes nas noções de currículo, exigindo que estejamos atentos ou em sintonia com essa “nova” demanda social.

A discussão proposta neste texto surgiu no cotidiano da sala de aula, mais especificamente na disciplina Arte e Cultura Visual, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Debátamos sobre os processos de aprendizagem que acontecem no entrelugar (SANTIAGO, 2006; YÚDICE, 2005), ou seja, num espaço cambiante e ambíguo, uma espécie de “dentro/fora” das instituições formais de educação e que, devido às suas características informais, extrapolam e rompem concepções/compreensões de currículo e, em decorrência, a atuação docente. De acordo com Miranda (2015, p. 160), “as aprendizagens que podemos gerar para uma educação que tenha a ver com a arte contemporânea e a cultura visual devem reconhecer as formas pelas quais produzimos conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos”.

Como parte da proposta da aula, comentávamos sobre uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – PPGACV/UFG. A investigação tem como foco os discursos deflagrados pelos “memes” de internet como dispositivos de aprendizagem e difusores de significados que, cada vez mais, operam fora do currículo formal, mas não apartados dele.

A discussão ficou mais acalorada quando, durante o debate, surgiu a questão da reformulação do currículo do Ensino Médio,² apro-

2 A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº.

vada pelo Governo Federal, em 16 de fevereiro de 2017. As querelas sobre as mudanças referentes à oferta da disciplina “arte” ganharam ênfase, ao analisarmos as razões pelas quais, na primeira versão da proposta de lei (Medida Provisória nº. 746/2016), a arte deixou de ser um componente curricular obrigatório. Posicionamentos contrários e a favor das mudanças propostas pelo Governo Federal foram sendo apresentados, defendidos e contra-argumentados, à medida que os alunos debatiam o assunto. A discussão mostrou-se muito pertinente e, em conjunto, decidimos que daríamos continuidade ao assunto na aula seguinte, visto que o tempo já havia esgotado.

Combinamos, também, que além da continuidade do debate sobre a reformulação do Ensino Médio, iríamos produzir narrativas escritas, orais e/ou visuais, sobre acontecimentos ordinários, sobre histórias de vida, pessoais ou não, deflagradas a partir de “memes” de internet que suscitasse, em suas representações imagético-discursivas, dilemas e embates decorrentes de visões de currículo educativo afastadas das demandas e necessidades contemporâneas. Esse planejamento colaborativo, concebido e construído em conjunto com os(as) alunos(as), sob o guarda-chuva teórico da Cultura Visual e das Pedagogias Culturais, resultou na discussão que relatamos a seguir.

A dimensão pedagógica do meme

O fenômeno “meme” ganhou destaque no meio científico, a partir das ideias de Richard Dawkins, publicadas no livro *The selfish gene*

(O gene egoísta, 2007), em 1976. Fazendo uma analogia com o campo da genética, o autor desenvolve uma discussão sobre a teoria social darwiniana dando-nos a ideia da existência de coerências e simetrias subjacentes às relações sociais, a partir de uma seleção natural daquilo que compreendemos como produtos culturais. Segundo o autor, “memes” são replicadores culturais análogos àqueles da transmissão genética que, assim como no processo de reprodução genética, podem determinar um tipo de evolução a partir da ideia de preservação e continuidade de si.

Ao propor uma definição para esse elemento/fenômeno que denominou “meme”, Dawkins (2007, p. 148, grifos do autor) explica o seguinte:

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. ‘Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como ‘gene’. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a ‘memória’, ou à palavra francesa mème.

Os “memes” seriam ideias materializadas ou não, potencialmente replicáveis e transmitidas por meio de processos imitativos que, por sua natureza seletiva, reconfiguram-se na medida em que necessitam se fixar. No entanto, é importante entender que essa fixação não é estável e muito menos perene, ela se mantém enquanto houver uma lógica oportuna que a configure e situe como faceta cultural.

Ao considerarmos os “memes” de internet como dispositivos de aprendizagem nos amparamos em ideias que expandem a discussão desse fenômeno para o campo da crítica cultural. Limor Shifman (2014) compreende os “memes” como fatores culturais da contemporaneidade, que vigoram na dinamicidade

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas operações matemáticas da internet 2.0, mas que extrapolam esses limites, provocando impactos na vida cotidiana de usuários mais ou menos conectados. A autora entende que não existe uma separação rígida entre o que passamos a chamar de cultura real e cultura virtual.

Segundo Shifman (2014), os “memes” de internet são ideias materializadas em palavras, imagens e sons, numa fusão intermídia com alto poder de difusão e manipulação, sobretudo no contexto das redes sociais, pela interatividade dos internautas. O “meme”, portanto, não é uma representação em si, mas uma ideia replicada, viralizada e reconfigurada a cada situação/ambiência na qual é utilizada/empregada.

Pensando o “meme” nesses formatos, podemos associá-los aos estudos das pedagogias culturais que nos convidam a ampliar as nossas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem para contextos que extrapolam o âmbito escolarizado, visto que a expressão pedagogia é entendida “como conjunto de saberes e práticas relacionadas com o governo de si e dos outros” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 27), ou seja, como prática social de assujeitamento, mas, também, de resistência.

Noguera-Ramírez (2009, p. 230, grifos do autor) reforça essa associação – “memes”/pedagogias culturais – ao argumentar que “se a Modernidade se inaugurou, nos séculos XV e XVI como uma ‘sociedade de ensino’, hoje ela estaria se fechando sob a forma de uma ‘sociedade de aprendizagem’”, pois:

a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do *homo discens*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que

moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 231, grifos do autor)

Pensar a educação a partir dessa perspectiva fortemente afetada pelas transformações emergentes da contemporaneidade nos ajuda a conceber e aprender a construir outros espaços de aprendizagem, que se deslocam e se reconfiguram sempre que necessário, ampliando as nossas noções de educação e currículo, porque:

[a]s aprendizagens acontecem mediante processos subjetivos que não são visíveis, nem palpáveis. Estes processos acontecem no corpo, envolvendo as práticas sociais aprendidas em contextos, formas de relação instaladas no nosso modo de ser e viver e que, portanto, formam parte do nosso repertório cotidiano de participação em diversas comunidades. (MARTINS apud MIRANDA, 2015, p. 150)

No âmbito acadêmico, discussões sobre os conceitos de *currículo oculto* (APPLE, 2006) e *pedagogia invisível* (BERNSTEIN, 1984) têm sido feitas desde a década de 60 do século passado, anunciando a importância da adoção de pedagogias que não se limitassem às práticas escolares propriamente institucionalizadas e pautadas na inflexão de currículos fixos.

Para Apple (2006), com o passar do tempo, os interesses sociais, determinados por contextos históricos específicos, vão se transformando em ideias e visões de mundo que são de alguma forma incorporadas aos currículos oficiais. Essas ideias circulam pelas relações sociais e promovem processos de agenciamento que, embora ocultos, provocam a instauração de hegemonias – ações por meio das quais acontecem a inculcação de “verdades” e a internalização de valores dominantes na sociedade.

Para Bernstein (1984), o conceito de pedagogia invisível, ainda hoje utilizado na educação formal, estabelece-se através de regras

implícitas do “jogo” que não são conhecidas pelos alunos. Esse conceito se estabelece, também, pela complexidade das teorias de aprendizagem que norteiam e direcionam o trabalho dos professores. Além disso, na maioria dos casos, os professores estão pressionados por um cipoal de normas e excessivas demandas burocráticas, que drenam a vitalidade pedagógica e depreciam o processo educativo como espaço de relações dialógicas entre professores, alunos e contexto.

Os Estudos Culturais, assim como os Estudos da Cultura Visual, adicionam a esses processos pedagógicos a compreensão de currículo como uma prática social em constante transformação, contrariando a noção de currículo estruturado como receitas a serem seguidas (NASCIMENTO, 2011). A Cultura Visual “denota uma pedagogia crítica, que não sugere nem promove uma metodologia ou pedagogia unificada e específica, ou ainda, que indique um currículo exclusivo” (DIAS, 2014, p. 52).

Assim como Apple (2006) e Bernstein (1984), os estudiosos da Cultura Visual também estão preocupados com as relações de poder existentes no fazer/construir/vivenciar currículos educativos e com as diferentes concepções de agenciamento, oculto e/ou invisível. A Cultura Visual fundamenta-se no princípio de que os processos de agenciamento e subjetivação dos sujeitos estão presentes sem máscaras na farta circulação de imagens emergentes na contemporaneidade, daí a urgente necessidade de problematizá-las.

Assim, a compreensão pedagógica do “meme” de internet como um artefato cultural está substanciada nos princípios que fundamentam os estudos da Cultura Visual, visando, de maneira transdisciplinar e até mesmo adisciplinar, transitar pelas interfaces das mídias digitais para provocar tensão, denunciar, ressignificar visões e práticas educativas pautadas em ideias curriculares que ainda se man-

tém, na atualidade, travestidas de propostas inovadoras.

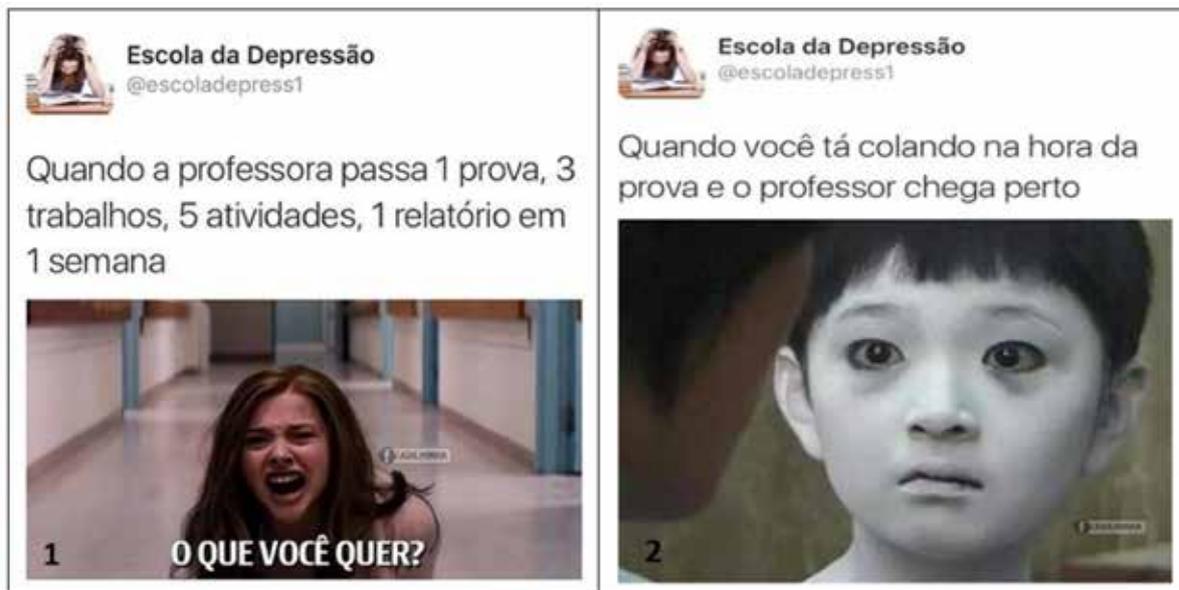
Narrativas visuais e práticas curriculares “memificadas”³

Ao abordar e discutir os memes de internet, reconhecemos seu potencial de narrar/explorar subjetividades, que impactam a construção de identidades, e o modo como estes estão imbricados como parte da experiência dos indivíduos no mundo contemporâneo. Ao se materializarem em imagens e/ou visualidades, suas características constitutivas ganham força “para provocar fissuras semânticas nos modos de organizar e interpretar discursos/textos/signos e imagens, rompendo os limites das ‘linguagens’ e desestabilizando convenções, ao mesticizar figurações da voz, do corpo, da vida ou da morte” (MARTINS, 2009, p. 34, grifo do autor).

Narrativas visuais têm sido veiculadas predominantemente em contextos/ambientes tecnológicos sendo o principal deles a rede mundial de computadores. Essa característica das narrativas e, por extensão, dos memes, tem grande alcance porque promove tanto o consumo quanto a produção. Vale lembrar que o usuário da Web consome, mas também produz conteúdos (PRADA, 2008). A versatilidade dos softwares e a disponibilidade de aplicativos de fácil operacionalidade têm mudado o nosso comportamento diante das interfaces das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Basta navegar em uma rede social online, como o Facebook, para nos depararmos com muitos exemplos dessas narrativas sendo utilizadas para diversos fins. As narrativas visuais (figura 1), a seguir, são exemplos dessa proliferação.

3 Relativo ao processo de replicagem e viralização característico do fenômeno meme atribuído às narrativas visuais veiculadas no contexto da internet.

Figura 1 – Exemplos de narrativas visuais que viraram memes de internet.



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/EscolaDepress1/photos/?ref=page_internal>.

Acesso em: 04 ago. 2017.

Ao examinar essas narrativas seguindo as pistas imagético-discursivas que elas fornecem e analisar algumas de suas interpretações, a partir de um repertório cultural acumulado, fica evidente que ambas satirizam práticas do cotidiano escolar, configuradas por mixagens que agrupam cenas de filmes, desenhos, legendas e outras marcas tipográficas. O quadrinho 1, por exemplo, aborda questões relacionadas às inúmeras atribuições delegadas aos estudantes para o cumprimento de atividades avaliativas das *disciplinas*. Sublinhamos a palavra *disciplina* para ressaltar a força que os componentes curriculares exercem sobre os jovens, representados na narrativa pela figura de uma adolescente estressada e descontente com a sobrecarga disciplinar exigida na escola. Ela grita uma frase de efeito para questionar o sujeito oculto da cena, que pode ser o professor, o pai, a mãe ou o próprio internauta, expectador e receptor da mensagem.

A narrativa 2 retrata uma prática muito corriqueira nos dias de *prova* nas escolas. Destacamos a palavra *prova* para salientar a força que esse discurso pedagógico, moldado por uma visão tradicional de ensino, ainda exer-

ce nas instituições escolares e na educação contemporânea. Estudantes são postos à *prova* para demonstrar o que aprenderam nas disciplinas, sob pena de serem reprovados. A sátira mostra o aluno pálido ao ser flagrado pelo professor, aquele sujeito/autoridade que fabrica e aplica a *prova*, e cujo resultado, com frequência, é visto como um tipo de troféu, que pode ou não ser obtido, dependendo do grau de aprendizado dos conteúdos que estão sendo avaliados.

Sabemos que são diversas as possibilidades interpretativas dessas narrativas, do mesmo modo que não existe uma única maneira de abordar ou falar sobre elas. O contexto no qual elas estão inseridas, associado às informações e conhecimentos que acumulamos via experiência docente/discente, podem proporcionar interpretações divergentes ou até mesmo contraditórias porque o substrato da imagem não obedece a regimes lineares rígidos para a construção de sentidos e significados.

A relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica ainda é vista como algo estranho à formação dos sujeitos aprendizes, impedindo que os alunos, como narradores, se

redescubram e se reinventem. Goodson (2007), ao tratar desta questão, fala da importância da “aprendizagem narrativa” e do “capital narrativo”, enfatizando que a aprendizagem sempre é um tipo de resposta a situações concretas, ou seja, situações reais. Como professores, convivemos com os acontecimentos do cotidiano escolar e a interpretação dessas cenas, momentos, ocorrências, que podem nos levar a reflexões sobre o currículo e, sobretudo, sobre a profissão docente, porque tais acontecimentos acionam as nossas memórias narrativas sobre as práticas sociais que vivemos.

Ao se referir à memória narrativa, Souza (2007, p. 4) destaca que:

a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

Assim, acionar essas lembranças nos ajuda a reconfigurar as posições daqueles que ensinam em relação àqueles que aprendem, pois, ao mesmo tempo em que aprendemos, também nos transformamos como parte de um processo formativo que acontece de maneira coletiva. As experiências vividas importam, mas, para além delas, o modo como são simbolizadas pela ação das narrativas, como são contadas e recontadas para si e para o outro, ou seja, para o grupo, impactam a constituição da subjetividade. As narrativas, como construção e ação humanas, são parte inerente à história dos indivíduos, constituindo uma espécie de representação mental. Nesse sentido, Souza (2007, p. 4) salienta que:

é evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas

histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência.

Assim, as narrativas visuais permitem relembrar e contingenciar algumas práticas curriculares vigentes, consideradas organismos socio-históricos, como de fato o são. Esse exercício nos leva a “olhar pelo retrovisor” e nos ajuda a refletir sobre modos pretéritos de pensar, de construir e experienciar a práxis educativa, a partir de discursos pedagógicos que se estabeleceram anteriormente, mas que ainda persistem no presente, assim como um meme que “pega”, viraliza, reconfigura-se e fica latente no repertório e no “gosto” dos usuários. Esta é uma relação/associação que consideramos pertinente, sobretudo, pelo potencial de agenciamento que os discursos pedagógicos, assim como os memes, podem deflagrar.

Relatos de experiências discentes que questionam e denunciam visões de currículo

As quatro narrativas denominadas “meme causos”, que serão apresentadas a seguir, foram contadas na primeira pessoa por estudantes⁴ do curso de Licenciatura em Artes Visuais, que aceitaram o desafio de problematizar concepções de currículo educacional e seus reflexos na vida cotidiana a partir de “memes” de internet. Ao discuti-las, ou interpretá-las, partimos do princípio de que:

⁴ Identificamos os(as) estudantes usando apenas as iniciais de seus nomes e sobrenomes para garantir o anonimato dos colaboradores.

as narrativas de resistência, ao se materializarem, através das escritas conscientes e/ou secretas, negadas, censuradas e ou públicas, transformam-se em ferramentas de conscientização, de elaboração de uma visão contra hegemônica do mundo. A escrita de si, como singular plural, permite ao sujeito, em processo de reflexividade biográfica, criar disposições e modos de resistir, de agir frente aos acontecimentos vividos, ressignificando-os através da escrita. (SOUZA; BALASSIANO; OLIVEIRA, 2014, p. 15)

Acreditamos que ao se narrar, ao contar histórias de si ou de outras pessoas, a partir dos discursos apreendidos e das subjetividades acionadas pelas narrativas visuais tematizadas pelos dilemas do cotidiano escolar, alunos e professores podem tomar consciência das aprendizagens, visando uma formação crítica, eminentemente qualitativa, porque as negociações de “lá e cá” se configuram de maneira relacional, ressignificando os atos de falar, para o outro, e de escutar, o outro. Fazendo uma analogia para explicitar essa relação, no contexto de parâmetros visuais, podemos dizer que seria uma maneira de “mostrar” (falar) e perceber (ouvir) pela imagem, ou com imagens.

1. Primeiro meme “causo”: fragmentação e hierarquia disciplinar.

Figura 2 – Meme satirizando a área de conhecimento das ciências humanas.



Fonte: Disponível em: <<http://vestibulandoansioso.com/humor/10-frases-que-todo-vestibulando-de-humanas-escuta/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

A imagem (figura 2) me fez recordar uma situação de constrangimento pela qual passei no ano passado, por ser estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Em uma reunião de colegas da faculdade, onde haviam estudantes do curso graduação em arquitetura, design de moda e eu, das artes, quando um dos colegas perguntou quantos semestres faltavam para eu concluir o curso, imediatamente ele mesmo completou o pensamento dizendo que eu não saberia responder à pergunta fazendo um cálculo mental, somente desenhando. Todos que estavam lá riram, inclusive eu, da piada que eu havia me tornado naquele momento. Claro que eu sei que essa piada não é novidade entre os estudantes, que por relapso (sic) reproduzem discursos historicamente construídos, demarcando as áreas de conhecimento como aquelas de grande prestígio destinadas à elite e outras tidas como subjugadas, destinadas aos menos abastados economicamente e intelectualmente falando. Por outro lado, eu me pergunto o que eu tenho feito para mudar essa situação, já que também me vejo reproduzindo esses estereótipos. (V. A.)

Ao analisarmos o depoimento da aluna V. A., construído a partir da interação com um “meme” (figura 2), é possível relacionar aspectos eminentes das discussões sobre currículo feitas por Nilda Alves (2009, p. 2). A autora é incisiva, ao constatar o seguinte:

Vamos reconhecer, para começar, que a organização curricular que temos hoje, em disciplinas – nas quais as teóricas sempre têm precedência sobre as práticas, quando entramos em contato com aquilo que é chamado ‘realidade’ – foi estruturada sob o período napoleônico na França, ou seja, em inícios do século XIX. [...] Nossa reforma universitária, desenvolvida durante a ditadura militar, criou e aprofundou esta estrutura departamental/disciplinar, com hierarquias intensas entre as diversas áreas do conhecimento.

A partir dessa provocação, podemos inferir que as práticas curriculares vigentes no sistema educacional brasileiro, incluindo o ensino superior, ainda são pautadas em tradições cartesianas que separam o conhecimento por áreas especializadas e continuam respondendo a uma demanda classista, na promoção desigual de políticas públicas que ainda favorecem pequenas elites e apartam grandes grupos populacionais da possibilidade de ascensão ao ensino superior. No que se refere aos cursos de licenciatura, essa realidade apresenta um abismo ainda maior. A necessidade de alcançar padrões de produtividade e competitividade mercadológica em termos de formação superior, associada a uma desvalorização da carreira docente, comprometem, de várias maneiras, a qualidade do ensino, além de inibir o fluxo de candidatos atraídos pela carreira docente, porque não conseguem projetar a possibilidade de exercer a profissão com dignidade.

2. Segundo meme “causo”: a mercantilização do ensino.

Figura 3 – Meme satirizando os cursos de ensino superior.



Fonte: Disponível em: <<http://geradormemes.com/meme/dvcxdn>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

Ao ver e analisar esse meme (figura 3), eu o associo a uma realidade no nosso sistema educacional brasileiro, o verdadeiro comércio de diplomas que muitas faculdades passaram a fazer. Antes de iniciar os estudos aqui na UFG, cursei, mas não concluí a graduação em uma faculdade particular. Lá, vi muitas vezes situações desse tipo. Os alunos se comportavam como se a instituição tivesse a obrigação de “aliviar” a barra deles com as cobranças dos estudos, só porque estavam pagando. E em alguns casos, os gestores realmente tentavam “aliviar” os conflitos, pedindo que os professores relevassem o descompromisso de alguns alunos, só para não perder o pagamento da mensalidade. É uma vergonha, mas, infelizmente, isso acontece. Infelizmente, não é só uma realidade limitada a uma instituição particular, vejo acontecer aqui também, mas a situação é apresentada com outra roupagem. Por exemplo, alunos que não sabem aproveitar a oportunidade de estar estudando em uma universidade pública e não se esforçam para serem aprovados. (P. M.)

Os embates diários vividos no cotidiano do ensino superior ficam evidentes em mais um “causo” da vida real narrado pela discente P. M. Sua narrativa aborda pontos críticos e consequentemente delicados, que envolvem as noções de currículo e ensino superior, em um grande *imbróglío* conceitual, ideológico e mercadológico. A mercantilização do ensino é um fenômeno sistêmico que tem crescido principalmente pela dificuldade de acesso ao ensino público de qualidade, pela escassez de cursos (situação comum em regiões distantes dos grandes centros do país) ou, ainda, pelo déficit de aprendizagem, fenômeno comum na educação básica. Esses fatores impossibilitam ou desencorajam os indivíduos a dar continuidade aos seus estudos, em universidades públicas, até pouco tempo frequentadas predominantemente por alunos oriundos de famílias

com poder aquisitivo e com uma boa formação básica em instituições privadas.

Em um estudo intitulado “A mercantilização do ensino superior”, Oliveira e Takada (2014), analisam as condições atuais das instituições de ensino superior privadas que têm proliferado de maneira significativa, desde a segunda metade dos anos de 1990, devido ao incentivo da política de privatização proposta pelo Governo Federal. Segundo os autores:

ingressar em uma Instituição de Ensino Superior, ainda continua sendo uma das principais formas de ascensão social. Pessoas de todas as idades buscam conhecimento e uma posição na sociedade através da graduação, pós-graduação, cursos de extensão, etc. No entanto, nos últimos tempos, é evidente o grande aumento no número de Instituições de Ensino Superior Privado no país, que por meio de uma propaganda e marketing agressivo, prometem aos futuros graduados um fácil acesso ao mercado de trabalho, com altas remunerações e status social. (OLIVEIRA; TAKADA, 2014, p. 721)

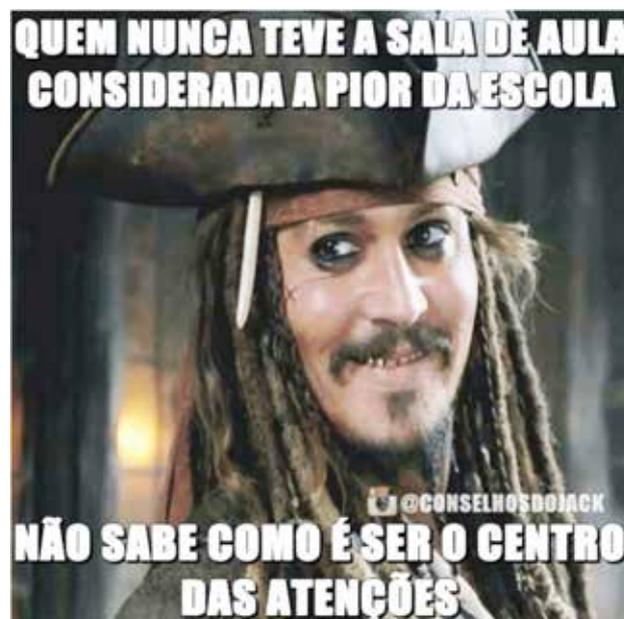
O panorama apresentado pelos autores é alarmante e provoca impactos de ordem estrutural, se analisados em termos de currículo, pois a sua materialização se efetiva cotidianamente nas estratégias desenvolvidas por profissionais da educação e, especialmente, por alunos cuja expectativa é integrar os conhecimentos adquiridos no âmbito do ensino formal às demandas sociais/profissionais contemporâneas. Diante desse panorama nos questionamos: que significados atribuímos aos processos de integração curricular diante das contradições e da potência dessa entidade “abstrata” chamada mercado? Que critérios são utilizados para selecionar os conteúdos curriculares, tendo em vista as forças que confrontam as instituições de ensino com as pressões do capitalismo? Como, no processo de avaliação dessas instituições por instâncias do governo, essas questões são tratadas?

A adoção de concepções curriculares alter-

nativas visando subverter a lógica capitalista, tem se tornado aspecto central de estudos e pesquisas sobre o currículo e as pedagogias culturais. Educadores compromissados com o tema reconhecem a existência de um consenso, principalmente entre os jovens, de que as instituições escolares estão defasadas/distantes dessas demandas, são pouco atraentes e não conseguem oferecer uma formação compatível com a realidade contemporânea. Entraves avolumam-se, quando essas “instituições/máquinas” de produzir diplomas são exigidas a integrar, mesmo que precariamente, ensino, pesquisa e extensão. Um ensino superior articulado com base nesse tripé é considerado demasiadamente caro no contexto de uma mercantilização que não comporta um ensino de qualidade e muito menos a pesquisa e a extensão.

3. Terceiro meme “causo”: indisciplina escolar, de quem é a culpa?

Figura 4 – Meme satirizando a indisciplina no contexto escolar.



Fonte: Disponível em: <<http://vmemes.com/sala-de-aula/>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

Esta imagem me traz lembranças do meu tempo de aluno no ensino fundamental. Na

época, ainda se chamava quinta série, mas hoje mudou para sexto ano. Eu estudava na pior sala de aula de uma escola pública, localizada em uma área periférica de Goiânia. Uma vez, um colega preparou uma bomba caseira e estourou na hora do intervalo. O barulho foi tão forte que até a vizinhança saiu de casa para ver o que havia acontecido. O pior de tudo era que eu também fazia parte do grupinho desse colega e apesar de não ter envolvimento nesse episódio, fui suspenso das aulas. Todos os professores criticavam e reclamavam da turma que ficou conhecida como a turma da pesada. Muitos alunos eram repetentes, o que piorava a nossa situação. Minha mãe foi chamada pela direção para assinar um termo de compromisso por minhas ações na escola. Hoje, cursando a licenciatura, eu reflito se saberei dar aula para uma turma como aquela que eu fazia parte. Como futuro professor, me pergunto: as escolas costumam separar e formar turmas com a maioria dos alunos repetentes e fora da faixa etária? Por que a indisciplina escolar ainda é um assunto caro para a educação? (C. M.)

A perspectiva de que a escola deveria ser um lugar de formação integral dos alunos tem alimentado ideais de uma sociedade que sobrecarrega as instituições com cobranças que elas não conseguem atender, que extrapolam a capacidade de gestão e a solução de problemas como indisciplina e violência, cada vez mais corriqueiros dentro e fora delas. A concepção de currículo vigente alimenta esse ideal e o subscreve na legislação:

Art. 6º – O currículo é conceituado como a proposta de ação constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos escolares relevantes, **permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.** (BRASIL, 2012, grifos nossos)

A responsabilidade da escola no sentido de desenvolver as “condições cognitivas” e “socioafetivas” dos estudantes tem gerado inúmeros descompassos, em termos de currículo e da educação formal. Casos de indisciplina dos alunos, assim como relatado por C. M., no depoimento acima, geram tensões nas relações do cotidiano escolar. Muitas vezes, a indisciplina é um reflexo da carência de condições econômicas, sociais e de lazer, nas quais os alunos vivem, e mesmo da violência vivida por eles no núcleo familiar. Construir relações articulando as vivências e os saberes dos estudantes para a sua formação é tarefa complexa, que deve ser compartilhada por todos, pais, escola e sociedade, imbuídos do compromisso de transformar práticas excludentes em ações inclusivas e colaborativas.

4. Quarto meme “causo”: educação frente à emergência tecnológica.

Figura 5 – Meme satirizando os processos de ensino e de aprendizagem escolar.



Fonte: Disponível em: <<https://onsizzle.com/i/meudeus-naoentendio-conteudo-mesolta-precisoassistir-video-aula-curta-me-solta-431733>>.

Acesso em: 04 jul. 2017.

Esse meme (figura 5) faz graça com um caso que é muito frequente entre os alunos. Eu mesma busco os canais do YouTube para estudar e tirar as dúvidas que os professores não conseguem tirar. Não estou dizendo que a culpa

de eu não aprender a matéria é só responsabilidade do professor, mas, em muitos momentos, eles realmente não ensinam ou não conseguem explicar de uma forma mais simples, pra que a gente possa entender. As videoaulas que a gente encontra na internet são muito boas e, às vezes, melhores que muitas aulas de professores com mestrado e doutorado. Vejo os conteúdos das videoaulas e de outros suportes de tecnologia como importantes contribuições para o nosso processo de aprendizagem, pois só a educação formal não consegue suprir as nossas necessidades. (A. S.)

Eis mais uma questão para pensarmos em termos de política educacional e que tem impacto na integralização do currículo. No mundo contemporâneo, continuamente nos vemos diante de situações-problema, demandas cotidianas decorrentes da condição tecnológica na qual estamos submersos. Vale ressaltar que, com frequência, essas demandas são incompatíveis com a política educacional das instituições, que apresentam dificuldades em acompanhar as transformações tecnológicas, por diversos motivos, a falta de recursos financeiros é apenas um deles.

As concepções de conhecimento, tal como as estamos produzindo, implicam a ampliação de enfoques para além dos contextos vinculados estritamente às instituições educativas, exigindo engajamento e diligência para discutir essas práticas a partir das insurgências culturais e não apartadas delas, ou seja, de maneira estanque.

No contexto do ensino de arte, mas não somente nele, Miranda (2015) chama a atenção para as ricas possibilidades de aprendizagem que os acontecimentos diários, do cotidiano, podem revelar. O autor diz:

tentamos chamar a atenção para a possibilidade de produzir uma educação que trabalhe com a arte contemporânea e a cultura visual mediante a produção de acontecimentos como

ações participativas, como testemunhos abertos, como arquivos em construção. Acontecimentos que abram a educação para os olhares múltiplos e críticos, que permitam abordar suas contingências com a inclusão de referências próprias e das experiências particulares de cada biografia. Talvez, assim, possamos encontrar mais caminhos para criar conhecimentos e produzir aprendizagens relevantes. (MIRANDA, 2015, p. 162)

Motivados por esse pensamento, damos ênfase ao depoimento de A. S., quando declara:

“As videoaulas que a gente encontra na internet são muito boas e, às vezes, melhores que muitas aulas de professores com mestrado e doutorado. Vejo os conteúdos das videoaulas e de outros suportes de tecnologia como importantes contribuições para o nosso processo de aprendizagem, pois só a educação formal não consegue suprir as nossas necessidades”.

É imperativo reconhecer que são muitas as interfaces passíveis de gerar aprendizagem. O ensino formal, no contexto que vivemos na contemporaneidade, é apenas uma dessas inúmeras possibilidades. Há algum tempo, professores dispõem do suporte das mídias digitais para planejar e implementar abordagens e práticas de ensino colaborativas, embora, muitas vezes, não tenham se dado conta das possibilidades pedagógicas que essas abordagens oferecem e possibilitam.

Considerações finais

Concluindo este texto, trazemos as provocações feitas por Alves (2010) sobre a importância das micropolíticas curriculares instauradas muitas vezes de forma silenciosa no bojo das macroações públicas. De acordo com a autora:

[...] vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como ‘políticas’ somente as ações

dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam ‘as políticas’ porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico. (ALVES, 2010, p. 49, grifos da autora)

Fisgados por esse “pensar/construir currículo” que subverte a lógica hegemônica, chamamos a atenção para a força educativa dos acontecimentos ordinários da vida, dos mo-

mentos cotidianos, pois eles têm muito a nos ensinar. Nesse sentido, os discursos deflagrados pelos memes de internet, sobre problemas e demandas educacionais, nos ajudam a perceber que eles constituem e veiculam as vozes de sujeitos que, indignados e inconformados, narram a condição letárgica em que vivemos. Para sair dessa condição letárgica, é necessário criar outros espaços, criar abordagens alternativas que nos ajudem a confrontar e a ressignificar a nossa ação como educadores e aprendizes.

Referências

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2011. p. 69-111.

ALVES, Nilda. Currículo, docência e escola. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo – Sessão especial**, João Pessoa-PB, v. 1, n. 2, p. 07-10, mar. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/issue/view/439/showToc>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 36-42, mai. 1984.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta** [1976]. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DIAS, Belidson. O cotidiano espetacular e a arte educação. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice F. (Orgs.). **Cultura visual e ensino de arte: concepções e práticas em diálogos**. Pelotas, RS: Ed. UFPel, 2014. p. 43-59.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Revista Pós**, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 2, n. 4, p. 204-219, 2012. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/60/62>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 33-39, jan./jun. 2009.

MIRANDA, Fernando. FORA DE CONTROLE: acontecimentos e aprendizagens na cultura visual e na arte contemporânea. In: MARTINS, Raimundo; TOU-

RINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual – aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2015. p. 147-164.

NASCIMENTO, Erinaldo. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2011. p. 209-226.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Murilo Delanhesi de.; TAKADA, Mário Yudi. A mercantilização do ensino superior. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, p. 721-728, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20MERCANTILIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PRADA, Juan Martín. La creatividad de la multitud conectada y el sentido del arte en el contexto de la Web 2.0. **Estudios Visuales 5**, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Murcia, p. 66-79, ene. 2008. Disponível em: <http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num5/prada_20.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SANTIAGO, Silvano. **Ora (direis) puxar conversa!** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida e formação de professores. In: BRASIL, Ministro da Educação; TV Escola/SEED/Salto para o Futuro. **Histórias de vida e formação de professores**, Boletim 1, p. 3-14, mar. 2007. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____.; BALASSIANO, Ana Luiza G.; OLIVEIRA, Anne-Marie M. Apresentação. In: _____. (Orgs.) **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba: CRV, 2014. p. 13-23.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

Recebido em: 16.08.2017

Aprovado em: 02.11.2017

Clícia Coelho é Doutoranda em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Telefone institucional: (62) 3521-1159. e-mail: cliciacoelho@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV), Faculdade de Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás-UFG. Endereço: Avenida Esperança s/n. Campus Samambaia – Goiânia/GO, 74690-900, Telefone: (62) 3521-1159.

CURRÍCULO, CONHECIMENTOS E MÍDIAS: TÁTICAS E INVENÇÕES DOS SUJEITOS NOS COTIDIANOS DO ENSINO MÉDIO

■ EDIVAN CARNEIRO DE ALMEIDA

Universidade Estadual de Feira de Santana

■ ELENISE CRISTINA PIRES DE ANDRADE

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

Este trabalho busca estabelecer possíveis diálogos sobre as práticas dos sujeitos nos *cotidianos* do Ensino Médio, partindo dos resultados da pesquisa de mestrado, com experiências vividas-narradas por estudantes, no Projeto Comunicação, Interação e Aprendizagem, desenvolvido em uma escola pública do sertão baiano. Percorrendo traços-fragmentos dessas experiências e experimentando expressões, buscamos compreender algumas possibilidades de realização de práticas de construção-expressão de conhecimentos e *invenção* de currículos, operadas nos/dos/com os *cotidianos* escolares. Percebemos que as experiências narradas, por meio de vídeos, configuram oportunidades significativas de construção de conhecimentos e de *usos-apropriações* de gêneros textuais, artefatos e mídias-linguagens, através da produção de imagens, informações e textos, orais e escritos, veiculados nos *cotidianos* da escola e na comunidade externa, através da rádio-escola, do blog e do boletim impresso. As vídeo-narrativas dessas experiências também nos possibilitaram a compreensão de que as atividades desenvolvidas no Projeto provocam uma fissura no currículo oficial-enrijecido-prescritivo e potencializam a criação de um currículo singular, inventando outros modos de ver-pensar-realizar experimentação/construção/produção de conhecimentos-saberes-poderes, sentidos e subjetividades, *dentrofora* da sala de aula/escola. Currículo/conhecimento compartilhado, cheio de vida, alegre, animado e arejado pelos/com os significados produzidos pelos estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Cotidianos. Currículo. Conhecimento. Mídias. Linguagens.

ABSTRACT CURRICULUM, KNOWLEDGE AND MEDIA: TACTICS AND INVENTIONS OF THE SUBJECTS IN EVERYDAY LIFE OF HIGH SCHOOL

This study aims to establish possible dialogues on the practices of subjects in the everyday life of high school, starting from the results of the Masters survey, with experienced experiences-narrated by students in the communication, interaction and learning project, developed in a public school of the hinterland of Bahia. Through traces-fragments of these experiences and experiencing expressions, we seek to understand some possibilities to accomplish the construction of practices-expression of knowledge and invention of curriculums, operated in/of/with the everyday school. We have realised that the narrated experiences, through videos, set up significant opportunities to construct knowledge and usages — appropriations of textual genres, artifacts and media-languages was also possible, through the production of images, information and oral and written texts conveyed into everyday life of the school and into the external community, through the radio-school, the blog and the printed bulletin. The video-narratives of these experiences also enabled us to understand that the activities developed in the project has brought a significant change in the official curriculum which is prescriptive, thus it has been possible to potentiate the development of a singular curriculum, by creating other modes of viewing-thinking-conducting experimentation/construction/production of knowledge-knowing-powers, senses and Subjectivities, inside and outside of the classroom/school. Curriculum/shared knowledge, full of life, cheerful, animated and airy by/with the meanings produced by high school students.

Keywords: Everyday life. Resume. Knowledge. Media. Languages.

RESUMEN CURRÍCULO, CONOCIMIENTOS Y MEDIOS: TÁCTICAS Y INVENCIONES DE LOS SUJETOS EN LOS COTIDIANOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Este trabajo busca establecer posibles diálogos sobre las prácticas de los sujetos en los cotidianos de la Enseñanza Media, partiendo de los resultados de la investigación de maestría, con experiencias vividas-narradas por estudiantes en el Proyecto Comunicación, Interacción y Aprendizaje, desarrollado en una escuela pública del ser-tón baiano. Recorriendo trazos-fragmentos de esas experiencias y experimentando expresiones, buscamos comprender algunas posibilidades de realización de prácticas de construcción-expresión de

conocimientos e invención de currículos, operadas en los/de los/ con los cotidianos escolares. Percibimos que las experiencias narradas, por medio de videos, configuran oportunidades significativas de construcción de conocimientos y de usos-apropiaciones de géneros textuales, artefactos y medios-lenguajes, a través de la producción de imágenes, informaciones y textos, orales y escritos, vehiculados en los cotidianos de la escuela y en la comunidad externa, a través de la radio-escuela, del blog y del boletín impreso. Las video-narrativas de esas experiencias también nos posibilitaron la comprensión de que las actividades desarrolladas en el Proyecto provocan una fisura en el currículo oficial-endurecido-prescriptivo y potencializa la creación de un currículo singular, inventando otros modos de ver-pensar-realizar experimentación/construcción/producción de conocimientos-saberes-poderes, sentidos y subjetividades, dentro del clase/escuela. Currículo/conocimiento compartido, lleno de vida, alegre, animado y aierado por los/con los significados producidos por los estudiantes de la Enseñanza Media.

Palabras claves: Cotidianos. Currículo. Conocimiento. Medios. Lenguajes.

A “fabricação” que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelo sistema da “produção” (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desse sistema não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos.

Michael de Certeau (2012, p. 38-39)

A produção do currículo nos cotidianos de escolas públicas

Escolher os estudos dos *cotidianos* como perspectiva para a compreensão do currículo escolar, especialmente a partir de alguns conceitos apresentados por Michael de Certeau (2012), em seu livro “A invenção do cotidiano: artes de fazer” e das tentativas de autores brasileiros que deles fazem *usos*¹ e *apropriações* em bus-

ca de compreender como os sujeitos escolares criam práticas singulares nos espaços em que atuam, nos coloca frente ao desafio de efetivar um exercício de pensamento que parte do *meio* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), dos *cotidianos* escolares em que estamos implicados, das re-

¹ Para Certeau (2012), os *usos* consistem em “maneiras de empregar”, operação dos *consumidores* que subverte, por meio de *apropriação* e *bricolagem*, a pro-

dução espetacularizada, realizada pelos centros de poder (empresas, governos, meios de comunicação), cujos objetivos e *estratégias* buscam determinar uma realidade, construir o mundo.

des de *saberes-fazer-poderes* e *conhecimentos-pensamentos*² que aí se tecem, entrelaçando-nos constantemente.

Partir do *meio* porque na rede não existem localizações fixas que possam servir de base/território, de certeza, ponto (único) de partida, mas sim múltiplas interconexões que possibilitam fluxos em variadas direções, sem forma definida a *priori*. Com Deleuze e Guattari (1995, p. 15) tentar compreender, por outras perspectivas, o pensamento e a produção de conhecimento como *rizoma*, processados através dos princípios da conexão e da heterogeneidade: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz, que fixam um ponto, uma ordem”.

Assim, este trabalho é uma tentativa de dissecar o currículo, percorrendo os fluxos/fios/interconexões dessas redes/rizomas/relações, que se tecem entre os sujeitos, nos mais variados contextos, igualmente enredando os saberes-fazer-poderes que os atravessam nos *cotidianos* escolares, considerando os agenciamentos, os processos de subjetivação que os afetam/envolvem, buscando produzir visibilidade sobre as *invenções* que tais sujeitos operam nesses *espaçostempos*. Nesse sentido, entendemos o *sujeito* como aquele “cuja racionalidade é sempre produzida socialmente” (VEIGA-NETO, 2002, p. 49), em processos de subjetivação que ocorrem nos *cotidianos*, nas redes de *fazer-poderes-conheceres* que neles se tecem, concepção que parte dos estudos de Foucault (2004).

Posto isso, podemos nos questionar sobre como são vistos os *cotidianos* escolares e como

2 A utilização de palavras conjugadas em itálico, ao longo do texto, inspira-se em pesquisadores brasileiros nos/dos/com os *cotidianos* escolares, a exemplo de Nilda Alves e Inês Oliveira, da Universidade Estadual do Rio Janeiro, e Carlos Eduardo Ferraço, da Universidade Federal do Espírito Santo, para marcar a superação epistemológica e política de dicotomias/antagonismos presentes nas concepções modernas de ciência e filosofia do conhecimento.

tais visualidades afetam a ação dos sujeitos nesses espaços, impactam o currículo escolar, compondo imagens que povoam nossas ações, pensamentos e reflexões a respeito das escolas públicas. Que imagens emergem em nós, ao nos depararmos com o termo cotidiano? Em se tratando dos *cotidianos* escolares, especialmente de escolas públicas, que imagens temos deles? Como essas imagens/visualidades têm sido produzidas em nós educadores, nos estudantes e na sociedade como um todo? Como os meios de comunicação, as produções científicas, os engendramentos gestados nas esferas públicas (tensionadas pela “iniciativa” privada) e suas *estratégias* de governabilidade, as macropolíticas de (re)definição do currículo e das práticas dos sujeitos, as tentativas de determinar os processos educativos, têm contribuído na produção desse imaginário sobre a educação pública? Imersos nos *cotidianos* de escolas públicas, quais as (im)possibilidades dos sujeitos inventarem e realizarem práticas educativas, singulares e significativas (com/para os estudantes), de construção de conhecimentos e criação de currículos, implicados nos engendramentos e *estratégias* políticas hegemônicas?

Assim, com Certeau (2012), buscamos inverter a perspectiva hegemônica de observação e análise dos *cotidianos* escolares, do currículo e das práticas dos sujeitos que neles atuam, em que se destacam (e se generalizam) apenas os problemas vividos nesses *espaçostempos*, protagonizando *estratégias* para sua transformação, gestadas por instâncias superiores de governança da educação pública, externas aos referidos *cotidianos* e aos sujeitos que neles habitam. Procuramos dirigir nosso olhar para outra produção, observando que, frente a uma:

[...] produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas

ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar por produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 2012, p. 39, grifos do autor).

Essa produção sociocultural espetacularizada, inclusa a científica, parte de pressupostos relacionados às *estratégias* que a realizam, produzindo visibilidades dos seus efeitos sobre os *consumidores*, ao mesmo tempo que invisibiliza as práticas desses sujeitos nos *cotidianos*, gerando a marginalidade de uma maioria, uma marginalidade de massa, ao considerar “[...] a atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível [...]” (CERTEAU, 2012, p. 43), submissa, passiva frente à produção hegemônica e suas redes de vigilância e reprodução. Assim, nos questionamos:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dos ‘dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 2012, p. 40-41)

Certeau observa que os *consumidores* realizam usos diferenciados da produção sociocultural hegemônica, subvertem suas *estratégias* com “maneiras de fazer”, que “constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2012, p. 41). Salienta o autor, que as práticas dos *consumidores* são marcadas por *táticas* de *apropriação* e *bricolagem* dos produtos disponibilizados e das ações realizadas pelos *produtores*, identificadas como *estratégias*:

[...] o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 2012, p. 45)

As *estratégias* compõem o conjunto dos fazeres-poderes-conhecimentos engendrados por sujeitos de poder (empresas, organizações, governos etc.), que se instituem/impõem, por meio de uma produção (econômica, política e cultural) que se faz hegemônica, e busca constantemente agenciar-submeter-controlar os consumidores, através de seus produtos. O currículo oficial, documento prescritivo, regulador (SACRISTÁN, 2013), e os conhecimentos científicos que o compõem são um exemplo dessa produção.

Por outro lado, Certeau ressalta que os *consumidores* realizam outra produção, chamada de *consumo*, que não se faz visível devido à predominância das *estratégias*. Uma produção que se realiza por meio de *táticas*, do conjunto dos *fazeres-saberes-poderes* invisibilizados numa sociedade porque “não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível” (CERTEAU, 2012, p. 45). As *táticas* ocorrem pelas maneiras como os *consumidores* usam astuciosamente a produção sociocultural hegemônica em proveito próprio, como se insinuem no tempo e nos acontecimentos, aproveitando-se dos *lances* e das ocasiões para dar golpes, “vigilando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho”. Por meio das *táticas* do consumo, incessantemente “o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas” (CERTEAU, 2012, p. 46).

Dessa maneira, inverter a análise da ação educativa, partindo do *meio*, de dentro do currículo *realizadopensado* nas práticas que

se desenvolvem nos *cotidianos* de escolas públicas, em vez da posição superior, da ótica dos que produzem as *estratégias* e tentam determinar a realidade, significa uma tentativa de produzir visibilidades sobre “os modos de proceder da criatividade cotidiana”, sobre a produção “microbiana”, “astuciosa”, “silenciosa” e “quase invisível” dos *consumidores*, estudantes e professores, que vivenciam tais *cotidianos*, geralmente vistos como espaços de imposição política e reprodução das desigualdades sociais, lugar de problemas/negatividade. Nesse sentido, entendemos os *cotidianos* como “*espaçotempo* rico em criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice” (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Com Certeau (2012) e estudiosos brasileiros do currículo e sua produção nos/dos/com os *cotidianos escolares* (ALVES et al., 2012; OLIVEIRA, 2012; FERRAÇO; CARVALHO, 2012, entre outros), nos propomos a colocar luzes sobre as “maneiras de fazer” e realizar o currículo nas práticas coletivas que ocorrem nesses *cotidianos*, práticas de construção de conhecimentos-saberes que envolvem negociação-produção de sentidos/pensamentos e de subjetividades, desenvolvidas entre professores, estudantes e demais sujeitos que ali se encontram. Assim, apostando em suas potencialidades criativas, expressamos nossa crença no fato de que “as táticas do consumo, engenhosidade do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2012, p. 44).

Dentre as tantas perspectivas disponíveis para se pensar o currículo escolar, optamos por uma noção que o considera como um conjunto imensurável de trajetórias/percursos *realizadospendados* pelos sujeitos nos *espaçostempos* escolares, marcados tanto pelo currículo prescritivo, pelos conhecimentos científicos e relações de poder, estabelecidas

no campo das *estratégias*, quanto pelas práticas que penetram a escola através dos estudantes, dos professores e demais sujeitos que nela habitam, hibridizando-se por meio de *táticas* e *bricolagens*, que instauram uma diferença e compõem um currículo singular, inventado, *praticadopensado* coletivamente. Nessa perspectiva, queremos questionar como os sujeitos, imbricados nos *cotidianos* de escolas públicas e atravessados pelas condições-determinações-concepções que lhes são oferecidas-impostas (ao consumo), empreendem *usos-apropriações* e *bricolagens* que configuram *táticas-invenções* coletivas de construção e expressão de conhecimentos e de criação-desenvolvimento de currículos (ALMEIDA, 2014).

Assim, empreendemos uma tentativa de deslocar nossa visão e pensamentos do currículo oficial, documento prescritivo, regulador, para o currículo realizado, *praticadopensado* pelos sujeitos nos/dos/com os *cotidianos* de escolas públicas. Da mesma forma, desviamos nossa análise sobre o currículo e as práticas que se desenvolvem em torno da sua realização, do campo das *estratégias* para o das *táticas*, da perspectiva dos *produtores* para a dos *consumidores*, da macro para a micropolítica, das hostes dos poderes instituídos e disseminados massivamente para a invisibilizada (e muitas vezes distorcida por quem olha de cima ou de fora) produção microbiana (e os micropoderes que a envolvem).

Essa produção microbiana é realizada nas práticas dos sujeitos ordinários que habitam os *cotidianos* escolares, a quem foi reservado apenas o lugar do consumo, da execução das macropolíticas de educação e currículo, da transmissão de conhecimentos e, muitas vezes, da culpabilização por resultados verificados-produzidos através de questionáveis sistemas de avaliação, externos, massivos e homogeneizantes, que não consideram os pro-

cessos vividos/experimentados nos *cotidianos* escolares, tão pouco as condições concretas em que tais práticas são desenvolvidas.

Colocadas essas questões, podemos direcionar nossa reflexão mais concretamente para a produção do currículo nos *cotidianos* de escolas públicas do Ensino Médio, considerando os contextos e as transformações ocorridas nas últimas décadas, bem como os processos de *apropriação* que os sujeitos, imersos nesses *espaçotempos*, empreendem na realização de suas práticas.

Transformações sociotécnicas, estratégias e táticas no currículo do Ensino Médio

Diversas transformações sociopolíticas, econômicas e culturais, associadas ao desenvolvimento sociotécnico têm ocorrido nas últimas décadas do século XX e início do atual, especialmente no campo da informática, das tecnologias de informação e comunicação (TIC), das mídias digitais, cada vez mais integradas aos mais diversos dispositivos eletrônicos (computadores, *notebooks*, tablets, celulares, câmeras etc.) e suas interconexões em redes de compartilhamento de informações, imagens, sons e conhecimentos-saberes.

Essas mudanças vêm afetando um número cada vez maior de pessoas³ e têm contribuído para alterar seus modos de pensar-agir-sentir-aprender-criar nos *cotidianos* (CERTEAU, 2012), vividos em quase todos os *espaçotem-*

pos contemporâneos, desafiando a escola, assim como as demais instituições sociais imersas nesse fluxo, a reorganizar suas práticas, repensar os sentidos da sua ação educativa e dos currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2012).

O desenvolvimento tecnológico em curso tem desencadeado um intenso, incontável e hibridizado fluxo de informações, dados e conhecimentos-saberes, codificados e compartilhados através de redes digitais, em forma de textos, sons e imagens (fotografias e vídeos), impactando significativamente os *cotidianos* vividos pelas pessoas e provocando alterações nas maneiras de pensar, conhecer, existir e agir no mundo. A integração tecnológica e a criação de “[...] redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (Castells, 1999, p. 40). Nesse mesmo sentido, Pierre Lévy (2007, p. 22) considera que “é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio das quais ele atribui sentido à vida e ao mundo”, reforçando a ideia de que estamos vivendo uma revolução sociocultural.

Cada vez mais, as pessoas têm se organizado em diversas comunidades virtuais (que extrapolam os laços e limites geográficos das comunidades tradicionais ou locais), articuladas através de redes sociodigitais. Por meio delas e com a utilização de diversos dispositivos, inúmeros *softwares*, interfaces, ferramentas digitais, pessoas de diferentes lugares, culturas, pensamentos, convicções, faixa etária etc., produzem e compartilham conhecimentos-saberes, informações e as próprias vivências no mundo, por meio de uma multiplicidade de formatos e mídias-linguagens digitais (textos, imagens, sons, vídeos). Essas redes, engendradas de maneira rizomática, hipertextual e hipermediática, compõem o que Lévy (2007) des-

3 No município de Ichu, com cerca de seis mil habitantes, onde se situa o Colégio Estadual Aristides Cedraz de Oliveira (CEACO), escola de Ensino Médio em que realizamos a pesquisa de mestrado, cujos resultados são usados para ilustrar as reflexões desenvolvidas neste trabalho, a maioria dos jovens (estudantes) possui algum tipo de acesso à internet: através de dados móveis, em casa ou na casa de parentes/amigos, em alguns locais públicos, como bares e, especialmente, na escola em que estudam, que dispõe de rede *wi-fi*. Tanto na área urbana quanto na rural existem serviços de internet, cobrindo praticamente todo o território do município.

creve como ciberespaço, uma nova forma de organização cultural, a cibercultura.

Redes cujo funcionamento, segundo Lima Jr. (2005, p. 17), pode ser visto “como *metáfora* inspiradora ou *arquétipo* de um novo pensar/ agir na prática pedagógica, especialmente na *práxis* curricular”. Nesse sentido, as atuais tecnologias de comunicação “representam não só um conjunto de ferramentas e métodos de funcionamento, mas uma composição simbólica que atua no desejo e na subjetividade” (LIMA JR., 2005, p. 18).

Esse complexo contexto sociocultural envolve, especialmente, os jovens, estudantes do Ensino Médio, que se mostram mais abertos e ávidos às inovações tecnológicas e às mudanças culturais, mesmo que, às vezes, sem a devida consciência dos processos históricos em que estão inseridos. Assim, Nova e Alves (2011, p. 123) observam que os jovens são:

[...] sujeitos que interagem com o mundo a partir da mediação de tecnologias (TV, *videogames* e computadores) e que tem nas imagens e nos sons (cada vez mais hibridizados) a base dos processos comunicativos e cognitivos [...] organizando sua existência a partir não apenas da lógica da escrita e da linearidade, mas por meio de pensamentos hipertextuais e associativos.

Desse modo, notamos, nos *cotidianos* de escolas do Ensino Médio, a penetração de dispositivos tecnológicos, especialmente do celular, artefato que, atualmente, possibilita uma constante conexão à internet e a produção-compartilhamento-consumo de mensagens e imagens sobre os mais diversos aspectos e momentos da vida cotidiana dos sujeitos (especialmente os jovens-estudantes, mas também de professores, gestores e demais funcionários) que habitam esses *espaçostempos* escolares.

Muitas vezes incômoda e conflituosa,⁴ essa

4 Muitos professores questionam o uso do celular em sala de aula, como aparato que atrapalha a aula, dispersa a atenção dos alunos; algumas escolas têm cria-

“in-vasão” dos dispositivos na vida dos sujeitos nos *cotidianos* da escola, como em outros espaços sociais, tem provocado muitas discussões e reflexões a respeito de seus usos, considerando que as tecnologias são dispositivos criados pelo homem para melhorar sua ação no mundo, mas cuja utilização é simultaneamente instituída pelo homem e instituinte da sua própria existência, de determinados tipos de subjetividade, de modos de ser-pensar-agir forjados na interação sujeitos-tecnologias-mundo.

Esse contexto de transformações socioculturais e tecnológicas, muitas vezes marcadas por tensões produzidas em função de interesses mercadológicos, desencadeou transformações no campo da política educacional brasileira, principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96. Mais especificamente sobre o currículo do Ensino Médio, foram criadas e reformuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM.⁵ Além disso, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo,⁶ reformulado pelo Decreto⁷ 6.300/2007, ampliando as *estratégias* de distribuição de computadores nas escolas públicas brasileiras, para uma política de inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Essas e outras legislações/políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, após a aprovação da Constituição de 1988, vêm constituindo um conjunto de *estratégias* de governo,

do normas específicas para disciplinar seu uso e até proibi-lo; pais questionam o tempo que as crianças e jovens dedicam ao uso desses dispositivos tecnológicos; a disponibilização de rede *wi-fi* nas escolas tem sido objeto de divergência entre professores e alunos, mesmo que ambos não abram mão do uso cotidiano da internet etc.

5 Resoluções 03/1998 e 02/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

6 Através da Portaria 522, de 09 de abril de 1997.

7 Decreto que alterou a denominação do Programa Nacional de Informática na Educação para Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

de *agenciamento/disciplinamento* (FOUCAULT, 2004) do currículo e das práticas no Ensino Médio oferecido em escolas públicas. Tais políticas desencadeiam *táticas de apropriação e bricolagem* (CERTEAU, 2012), realizadas por estudantes, professores e demais sujeitos, *praticantespensantes*, que compõem *redes de conhecimento* e de produção de currículos (FERRAÇO; CARVALHO, 2012) nesses *cotidianos* escolares, pressionados também pelas crescentes demandas sociais por uma educação pública que assegure inserção sociocultural e econômica aos jovens brasileiros, especialmente aos das camadas populares.

Nesse contexto, os educadores e demais sujeitos *praticantespensantes* da escola, colocaram-se diante do desafio de desenvolver práticas que estabeleçam conexões/diálogos com as vivências cotidianas dos estudantes (jovens) e possibilitem a construção coletiva de conhecimentos, o que implica a negociação -produção de sentidos/subjetividades, enfim, a realização de um currículo relacionado às transformações socioculturais vividas na contemporaneidade, marcadas pelo grande desenvolvimento de artefatos, mídias e linguagens (sobretudo, digitais).

Assim, nos últimos dez anos, temos presenciado a inserção de artefatos tecnológicos nas escolas públicas (laboratório de informática, conexão à internet banda-larga, filmadora, câmera digital, TV-pendrive, *tablets*, projetores multimídia, lousa digital, salas de recursos multifuncionais etc.), bem como de discursos (muitas vezes salvacionistas ou economicistas), discussões e processos de formação, envolvendo professores e gestores, sobre a utilização de mídias, linguagens e dispositivos tecnológicos nos processos de construção de conhecimento, na realização do currículo escolar. Um significativo debate vem sendo realizado nos meios acadêmico-científicos, políticos, econômicos e culturais, frente às trans-

formações que estão ocorrendo, ressoando/atravessando os *cotidianos* das escolas.

Apesar das precárias condições materiais e financeiras em que se encontram muitas escolas públicas, ainda que tenham melhorado um pouco na última década, acreditamos que a entrada de dispositivos tecnológicos na escola, especialmente das TIC e suas mídias-linguagens – seja pela via das políticas públicas, seja pelas mãos dos próprios estudantes que não se desgrudam de seus celulares – tem movimentado os *cotidianos* do Ensino Médio e contribuído para alterar os modos de vida, de cognição, bem como as formas de ser-pensar-sentir, as maneiras de construir-criar-compartilhar conhecimentos-saberes, sentidos, subjetividades, informações e imagens no/do mundo, na/da escola e de si mesmos.

Enredados nesses contextos, os sujeitos que habitam os *cotidianos* escolares são provocados a pensar a utilização das mídias enquanto artefatos culturais que podem potencializar a construção de conhecimentos-saberes, questionando as pedagogias tradicionais, calcadas no paradigma de transmissão-comunicação linear de conteúdos e informações. Professores, estudantes e demais sujeitos que atuam em escolas públicas são desafiados a pensar sobre a potência da utilização de tecnologias sociodigitais na criação de um currículo que proporcione aos estudantes uma maior *interatividade* (LÉVY, 2007; SILVA, 2011), que possibilite processos coletivos-*colaborativos* e criativos de construção de conhecimentos e de produção de subjetividades nos *contidianos* escolares.

Não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, por modismo ou como dispositivo que facilita a transmissão de conhecimentos, mas de compreender-aproveitar a potência criativa desses artefatos, os diferentes *usos* deles em diversos *espaçostempos* e as mudanças na maneira de estar-participar no/do mun-

do, de lidar com o conhecimento, com a informação e, conseqüentemente, com o poder, questionando “[...] profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno” (LÉVY, 2007, p. 172).

Nessa mesma direção, Fischer (2007, p. 291) destaca que as mídias estão provocando:

[...] uma profunda alteração nos modos de existência contemporâneos, em que as práticas cotidianas – também da escola, por certo – se transformam, particularmente no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrevermos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos.

Costa (2011, p. 274) também alerta que “a mídia integra dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração de todas as instâncias e dimensões da vida nas sociedades contemporâneas”. Assim, *realizar pensar* processos/situações de produção colaborativa de conhecimentos-saberes e de sentidos/subjetividades nos *cotidianos* escolares, utilizando os variados dispositivos -linguagens-mídias, apresenta-se como uma possibilidade de questionar a lógica tradicional (transmissão linear, unidirecional, hierarquizada) que tem marcado fortemente as práticas sociais: educativas, comunicativas, políticas etc.

Para Silva (2011, p. 55), “transitamos da transmissão para a interatividade abrindo perspectivas para novos fundamentos em comunicação e educação”. As práticas educativas tradicionais, baseadas no modelo comunicacional clássico *um-todos* (emissor-mensagem-receptor), estão sendo pressionadas por mudanças, com a emergência de um novo paradigma de comunicação pautado na interação *todos-todos*: utilizando-se das atuais mídias, “todos” podem produzir-trans-

mitir-receber conhecimentos e informações, simultaneamente.

Contudo, é preciso ressaltar que, em virtude das desigualdades socioeconômicas vigentes nas sociedades capitalistas, nem “todos” têm as mesmas condições de acesso a essas mídias, mesmo que sua proliferação tenha favorecido a redução dos custos dos dispositivos e dos serviços de internet, ampliando, cada vez mais, o acesso às camadas populares.

Entretanto, precisamos engendrar relações mais horizontais entre os sujeitos e aguçar a percepção sobre os enredamentos que se tecem em seus fazeres-saberes-poderes, tendo no *rizoma* e no hipertexto uma metáfora para a produção do currículo *nos/com os cotidianos* escolares. “Pensar currículos em redes implica pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 145).

Práticas de construção de conhecimentos, utilização de mídias e invenção no currículo

Com o intuito de ilustrar nossas discussões, trazemos algumas reflexões, a partir das experimentações realizadas no Colégio Estadual Aristides Cedraz de Oliveira (CEACO), em Ichu/BA, escola de Ensino Médio em que realizamos uma pesquisa de mestrado,⁸ que investigou o Projeto Comunicação, Interação e Aprendizagem.⁹

8 Pesquisa de mestrado, cujos dados foram produzidos através de oficinas de produção de vídeo-narrativas, em que um grupo de 12 estudantes criou vídeos para expressar sua experiência com o Projeto Comunicação, Interação e Aprendizagem.

9 No Projeto de Comunicação (como é conhecido na escola), os estudantes do 2º ano produzem notícias, entrevistas, imagens e programas radiofônicos sobre atividades/assuntos/acontecimentos ocorridos-relacionados nos/aos cotidianos da escola, utilizando mídias e conhecimentos referentes às três atividades -linguagens utilizadas/desenvolvidas: rádio-escola,

Partindo das vídeo-narrativas produzidas pelos estudantes na pesquisa, percebemos que eles consideram significativas e prazerosas as experiências vividas através das produções -publicações de informações realizadas por meio das atividades/situações comunicativas experimentadas no Projeto de Comunicação, provocando efeitos-sensações-afecções nas pessoas envolvidas nos *cotidianos* do CEACO. São processos de construção de conhecimento que ocorrem por meio de experimentações, pela utilização tateante de mídias e linguagens através das quais os estudantes produzem e veiculam seus textos, orais e escritos, *dentro-fora* da escola.

Assim, os estudantes são desafiados a produzir e publicar informações em *cotidianos* vividos, situações concretas de uso dos gêneros textuais, linguagens e mídias nos *cotidianos* do CEACO, afetando as pessoas nelas envolvidas com sua voz-texto-imagens e maneiras de pensar-entender-expressar os acontecimentos e vivências nesses *cotidianos*. São atividades que possibilitam a produção-veiculação das expressões dos estudantes e que não visam, como acontece geralmente nas disciplinas escolares, a repetição/reprodução de conhecimentos, em atividades cujo objetivo é verificar/determinar o que/quanto os alunos aprenderam do que lhes foi ensinado. Ocorre uma produção/utilização textual destinada aos leitores/ouvintes que habitam os *cotidianos* da escola e às pessoas da comunidade externa, diferente do que geralmente acontece com outras produções realizadas na escola, apenas lidas/ouvidas/avaliadas pelo professor.

No vídeo “Comunicação: futuro presente”,¹⁰

blog (Disponível em: <<http://ceacoichu.blogspot.com.br>>) e boletim impresso.

10 Vídeo produzido pelos estudantes envolvidos durante a pesquisa de mestrado descrita na nota 8. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B2c3LTY-jCxaad1pmWk5iTF84S0U&authuser=0>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

produzido coletivamente no segundo ciclo de oficinas da pesquisa, com um tom enfático, o estudante Jociel¹¹ narrou que:

com o Projeto a gente aprende e vê coisas que a gente nem imagina. A gente chega a estudar no primeiro ano, a gente não imagina fazer uma apresentação de rádio, ser locutor... Aí, com esse Projeto, eu acho que muitos alunos saíram daqui inspirados em relação com a comunicação e através desse Projeto eu vejo a vida de forma diferente. (JOCIEL, vídeo *Comunicação: futuro-presente*, 2013)

No Projeto “o estudante tem o acesso aos meios de comunicação e passa a ter noção de como funciona o processo pelo qual a notícia faz antes de chegar até a mídia” (LAYS, vídeo E, 2012). São conhecimentos que se configuram como uma noção sobre o processo de produção-veiculação de informação, uma experiência/experimentação com as mídias e as linguagens envolvidas, que possibilitam a expressão de pensamentos nos/sobre os *cotidianos* escolares e fora deles, como acontece no boletim “CEACO Informa” e no blog “CEACO”.

[...] Eu aprendi a fazer notícias, reportagens... e eu gostei muito. [...] A gente tem que trabalhar em cima daquilo [...] pra transmitir aquilo para outras pessoas que não teve a oportunidade de ver no momento. Eu acho que é uma diferença enorme! A gente aprende mais! (TATIANE, vídeo *Comunicação: futuro-presente*, 2013)

A estudante Tatiane comenta as experiências expressivas vividas por ela, ressaltando como esse processo de construção de conhecimentos em *cotidianos* vividos é diferente e mais significativo do que outros comumente realizados na escola.

11 Os estudantes participantes da pesquisa foram identificados ao longo do texto com o seu primeiro nome, uma maneira que encontramos para valorizar sua participação e expressar o processo coletivo/colaborativo de produção do texto-pesquisa. Vale lembrar que obtivemos todos os consentimentos legais dos sujeitos envolvidos para a publicação de suas narrativas, dos vídeos produzidos e de suas próprias imagens.

Essas narrativas parecem indicar que a produção-publicação de textos em *cotidianos* vividos, destinados a diversos leitores *dentrofora* da escola, provoca uma preocupação com a necessidade de escrever de maneira que sejam compreendidos por quem tem acesso a eles. Não é, portanto, uma preocupação com uma leitura avaliativa a ser feita somente pela professora, como geralmente ocorre nas atividades escolares, mas, provavelmente, por serem produções que serão lidas pela comunidade escolar e externa, possibilitam aos estudantes uma aprendizagem efetiva, uma *apropriação* dos recursos linguísticos inerentes à escrita e aos gêneros utilizados/desenvolvidos.

Bastante... produção de texto, produção de notícias que eu não sabia nem pra onde ia, como mexer em computador... Muita coisa mudou! Porque a pessoa se desenvolve mais... naquilo que ela faz. Até na fala, em termos da rádio, se desenvolve bem mais. O meu caso foi esse: Eu desenvolvi em tudo! (REIGIANE, vídeo *Comunicação: futuro-presente*, 2013)

O processo de produção de textos para o boletim e o blog possibilita a construção de conhecimentos a respeito da atividade busca/registo de informações, por meio da participação dos estudantes na cobertura de eventos e/ou acontecimentos da escola, desempenhando o “papel de repórter”: fazer anotações, produzir fotografias, realizar entrevistas ou registrar opiniões de participantes e/ou organizadores, coletar material como *folders* ou roteiro de atividades etc. De posse dos registros da cobertura dos acontecimentos, os estudantes selecionam imagens, escrevem, revisam e digitam-formatam os textos a serem publicados no boletim e no blog; assumindo ainda a tarefa de distribuição do impresso na comunidade escolar e externa. Esse processo também possibilita

a construção de conhecimentos-saberes e apropriações relacionadas às mídias digitais: softwares-aplicativos, ferramentas de edição de texto-imagens e postagem/publicação no blog e no *Facebook*.

Contudo, os estudantes destacam a rádio-escola e a produção de textos/expressões orais, considerando-as como as experiências mais marcantes vividas no Projeto de Comunicação. “Eu vi que a rádio é um meio de comunicação muito desenvolvido. Com a rádio, a gente aprende muito, perde mais a timidez, fala mais, se comunica mais... melhor” (JOCIEL, vídeo G, 2012). Nos vídeos e nas oficinas surgem-aparecem muitas narrativas sobre a rádio-escola e imagens do espaço onde ela se desenvolve e dos equipamentos utilizados, a realização ou simulação de programas radiofônicos, o que nos indica a importância que os estudantes atribuem a essa atividade/linguagem, experiências que proporcionam a construção de conhecimentos-saberes significativos para suas vidas.

No vídeo em que foram capturadas as imagens a seguir (figura 1), é possível notar como o apresentador e a entrevistada utilizam variadas *táticas enunciativas* (CERTEAU, 2012) e transitam/deslizam habilmente pela linguagem radiofônica: espontaneidade diante da câmera e nas expressões; intensa interlocução apresentador-entrevistada-ouvintes (o apresentador e a entrevistada incorporam, nas expressões, todo o cenário/contexto do programa “Conexão colegial”); carga de emoções/sentimentos inseridos nos discursos/mensagens, expressando afetos para com as questões abordadas; constante tentativa de envolver o ouvinte pela imaginação, provocando-o a desencadear imagens e a compor o cenário de expressão que possibilita a compreensão e a interação com o texto/discurso radiofônico.

Figura 1 – Simulação de entrevista na rádio-escola, apresentada no vídeo “Conexão Colegial”.**Fotograma:** Vídeo “Conexão Colegial”,¹² 2012.

Nos contextos das atividades-linguagens desenvolvidas no Projeto, as *performances* realizadas pelos estudantes ocorrem através dos *usos* que fazem, em suas práticas comunicativas, dos recursos linguísticos e midiáticos disponíveis em cada uma delas.

Outras duas questões (interdependentes), que se destacam nos processos de construção de conhecimentos ocorridos no Projeto de Comunicação, sobretudo na rádio-escola, dizem respeito à autonomia e à troca de experiências entre os estudantes.

A própria rádio... lembrem aí como é que funcionava! Eu dava uma aula inicial... [...] as outras, o que é que eu fazia? Eu ia lá pra rádio ensinar vocês como é que usava? Dificilmente eu ia pra lá ensinar vocês como é que usava. [...] Um colega que tinha mais experiência ia lá e ajudava vocês na rádio. E vocês se viravam. (HUDA, professora-coordenadora do Projeto, oficina 14/11/2013)

Os processos colaborativos de construção de conhecimentos e saberes foram bastante discutidos/narrados nas oficinas e nos vídeos. Isso talvez porque essas práticas escapam às formas tradicionais por meio das quais, geralmente, se organizam as atividades escolares, pelo fato dos estudantes, autonomamente, produzirem e publicarem textos (orais e escri-



tos), enquanto práticas expressivas que afetam a si mesmos e aos demais estudantes e pessoas nos *cotidianos* escolares. São textos que provocam os interlocutores e desencadeiam uma produção coletiva de sentidos.

Figura 2 – Troca de experiências na operação dos equipamentos da rádio-escola.**Fotograma:** Vídeo “Jovem em talento”,¹³ 2012.

Como é possível observar na sequência de fotografias, a seguir, Wadson e Reigiane tentam ajustando o microfone para que possam entrar no ar. São três tentativas realizadas por Wadson (estudante cego) sem sucesso, o que faz Reigiane ficar desorientada, mas quando Wadson consegue abrir o volume do microfone, eles riem satisfeitos.

12 Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B2c3LtYjCxaaZGZBQldPWWp5bWM&authuser=0>>.

13 Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B2c3LtYjCxaaWUdaY0Nrb2UyZTA&authuser=0>>.

Figura 3 – Wadson e Reigiane tateiam na operação dos equipamentos.



Fotogramas: Vídeo “Interação jovem”;¹⁴ 2012.

Alguns vídeos mostram como os estudantes vão tateando, experimentando, por meio de tentativas e erros, de interações e colaboração, os *usos* das mídias e linguagens no Projeto. Por meio do *contato* com essas mídias, os estudantes vão se apropriando delas, enquanto ferramenta de produção/realização de práticas comunicativas concretas, nos *cotidianos* da escola, realizando *usos* que objetivam a produção de textos/narrativas a serem publicados, compartilhados com as demais pessoas.

As práticas de construção de conhecimento realizadas-experimentadas pelos estudantes e a professora-coordenadora, no Projeto de Comunicação, constituem uma criação, a invenção de um currículo diferente/singular nos cotidianos do Ensino Médio, que destoa da mesmice geralmente encontrada/visibilizada nos *cotidianos* de escolas públicas. Um currículo *praticadopensado* que se materializa na expressão de ideias e pensamentos, que encontra *eco/sentido* na vida dos estudantes *dentrofora* da escola, em vez da costumeira e desinteressante reprodução/repetição de conhecimentos que aí geralmente se observa.

É totalmente diferente das outras matérias! Porque as outras matérias tá preocupada com o resultado, tá preocupada com a nota. E aqui, a gente tá preocupado [...] como se fosse nosso trabalho, tá preocupado com o resultado lá fora. Com o que é que os funcionários, os alunos tão achando do que a gente tá fazendo, né?

Porque a partir do resultado, do que eles estão achando, a gente pode sentir amor por aquilo e levar isso pro resto da nossa vida. (CÍNTIA, vídeo *Comunicação: futuro-presente*, 2013)

As questões apontadas, no vídeo, pela estudante Cíntia desencadearam muitas discussões, na última oficina, em que os estudantes questionavam o currículo escolar e sua falta de sentido. “Nas matérias é [...] muita teoria, [...] é muita coisa que ninguém usa mais” (MIRLI, oficina 19/11/2013). Buscando compreender a questão, recorreremos à noção de conhecimento em rede que introduz um novo referencial nas práticas sociais, considerando que nelas os conhecimentos são tecidos por meio das variadas interações entre os sujeitos que as realizam. Concordamos com:

[...] a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida. Tal proposição, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 37)

Nesse sentido, recorreremos também ao que afirmam Ferraço e Carvalho (2012) sobre a necessidade de pensarmos currículos em redes, realizando processos de construção de conhecimentos, a partir de agenciamentos coletivos, de relações de colaboração e de compartilhamento de *saberespoderes*, de relações não/ menos hierárquicas.

Desse modo, consideramos que a investigação do processo de produção colaborativa

14 Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B2c3LtYjCxaaY1M4NFk4dXd5YkE&authuser=0>>.

e criativa de conhecimentos e criação de currículo é expressão de uma crença-aposta nos “[...] possíveis que se tecem nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes dos cotidianos” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 159), pautada na poética de um futuro como devir e nas possibilidades da ação coletiva. Percebemos que as *prácticasteorias* realizadas no Projeto de Comunicação constituem uma *invenção* carregada de singularidades, operada coletivamente, a partir das necessidades/desejos das pessoas na escola, colocando os estudantes como protagonistas de uma produção que movimenta seus *cotidianos* e altera seus modos de *realizarpensar* construção de conhecimentos, currículo, sujeitos e *cotidianos* escolares.

Considerações e devires

Com uma produção hibridizada de textos-imagens-sons, os estudantes fazem escolhas-interpretações-recortes-colagens nos/dos/com os *cotidianos*, inventam maneiras de *verpensaragir* no mundo, a partir das concepções/visões que os atravessam cotidianamente. Visões/concepções e textos/vozes/imagens/sons compartilhados nas vivências cotidianas em que se realizam as atividades do Projeto de Comunicação e que ressoam como possibilidades de construção de conhecimentos e

criação de currículo, de produção de visibilidades sobre o que criam os sujeitos em suas *prácticasteorias*, nos *cotidianos* de escolas públicas. Práticas e *cotidianos* geralmente ofuscados pela produção hegemônica de imagens negativas sobre eles, realizada pelas mídias tradicionais e pela produção de conhecimentos científicos.

São *cotidianos* e práticas de sujeitos que demandam investigação e a produção de outras visualidades, que provocam fissuras nas imagens/concepções tradicionais de currículo, que possibilitam a percepção da criatividade e invenção de um currículo singular, compartilhado, cheio de vida, alegre, animado e arejado com os significados produzidos pelos estudantes do Ensino Médio.

Tantas são as possibilidades de se *realizarpensar* a produção de conhecimentos científicos nos/dos/com os *cotidianos* escolares, na atualidade, quanto as imensuráveis maneiras em que neles se processa a criatividade humana. Desejamos compreender-cartografar-visibilizar os entrelaces que aí se produzem, ao realizar práticas não autorizadas, lançando mão dos artefatos culturais de que dispomos para potencializar a expressão, a *invenção* e a transformação do mundo em que vivemos, noutro mais igualitário, democrático, cheio de vida e de possibilidades para (re)in-ventá-lo, sempre...

Referências

ALMEIDA, Edivan Carneiro de. **Construção de conhecimentos e currículos in-venta-dos com as mídias nos cotidianos de uma escola pública de ensino médio**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

ALVES, Nilda et al. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículo, poéticas, cotidianos e escola. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.e-pu->

blicasoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24251>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: bases legais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Disponível em: <<http://portal.mec.>

gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **ProInfo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471> Acesso em: 09 ago. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. NETO, A. G.; COSTA, C. P. (Trad.). vol. 1, Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: JUNIOR, D. M. A. et al. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 269-294.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012. p. 143-160.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídias, máquinas de imagem e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira**

de Educação, v. 12, n. 35, p. 290-299, mai./ago. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

LIMA JR., Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005. p. 13-44.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). **Currículos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a ciberscrita, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marcos. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 107-136.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Marcos. Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In: SILVA, Marcos. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 53-75.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cultura. **Contapontos**, Itajaí/SP, ano 2, n. 4, p. 43-50, jan./abr. 2002.

Recebido em: 10.08.2017

Aprovado em: 25.10.2017

Edivan Carneiro de Almeida é Mestre em Educação pela UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana (2014), Especialista em Educação à Distância (2012) pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia / UAB – Universidade Aberta do Brasil, graduado em Pedagogia pela UNEB – Universidade do Estado da Bahia (1999). Participa, como pesquisador colaborador, do grupo de pesquisa TRACE, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana. É professor na Rede Estadual de Educação da Bahia no Colégio Estadual Aristides Cedraz de Oliveira, no município de Ichu/BA. e-mail: edivan.ichu@gmail.com

Endereço: Av. Elvira Freitas Ferreira, 824, Centro – Ichu/BA – CEP: 48.725-000; Telefone: 75 98210-1713.

Elenise Cristina Pires de Andrade é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Educação da UEFS (BA) e do Mestrado em Educação, na mesma instituição. É líder, junto com a Profa. Dra. Susana Dias, do grupo de pesquisa multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências e educações". Participa, na UEFS, do grupo de pesquisa TRACE (Departamento de Educação). Pesquisadora convidada do Grupo OLHO da Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora associada junto ao Labjor (Unicamp). e-mail: nisebara@gmail.com

Endereço: R. Claudemiro Campos Suzarte, 455, Condomínio Reserva Real, Casa 32 – Bairro SIM – Feira de Santana/BA – CEP: 48.725-000; Telefone: 75 99831-7733.

ENTRE RAÍZES AÉREAS E EXOESQUELETOS: A PRODUÇÃO DE CURRÍCULOS DE BIOLOGIA

■ SANDRA NAZARÉ DIAS BASTOS
Universidade Federal do Pará

■ SÍLVIA NOGUEIRA CHAVES
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho visa discutir o currículo como construção histórica, produto de diferentes intencionalidades, jogos de saber-poder e escolhas que inevitavelmente levam a inclusões e exclusões. Nossas análises estão entrelaçadas às ferramentas teóricas para mapear enunciados, pensadas por Michel Foucault, e que, relacionadas a prescrições e determinações, inventam um currículo de Biologia que não só privilegia, mas fomenta a necessidade de “especificidades”, como um olhar diferenciado sobre a natureza, procedimentos práticos e experimentais, além de dependências e equipamentos para acontecer de forma aceitável. Ressaltamos, no entanto, que, se por um lado é possível entender o currículo como esse conjunto de ordenamentos e de linhas fixas, por outro lado, é possível (e também desejável!) ver e exercitar possibilidades de rompimento que nos levem a ter disponibilidade para que outras sensibilidades e (bio)lógicas nos habitem. Quem sabe assim, um dia, a Biologia possa ser também poesia e voltar a ter vida na sala de aula.

Palavras-chave: Currículo. Educação Científica. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

ABOUT AERIAL ROOTS AND EXOSKELETONS: THE PRODUCTION OF BIOLOGY CURRICULUMS

This work aims to discuss the curriculum as a historical construction, product of different intentionalities, games of power-knowledge and choices that inevitably lead to inclusions and exclusions. Our analyzes are intertwined with the theoretical tools thought by Michel Foucault to map statements that, related to prescriptions and determinations, invent a curriculum of Biology that not only privileges but fosters the need for “specificities” as a different look at nature, practical and experimental procedures, as well as dependencies and equipment to happen in an acceptable manner. We emphasize, however, that if, in one hand, it is possible to understand the curriculum

as such a set of ordinances and fixed lines, on the other hand, it is possible (and also desirable!) to see and exercise possibilities of disruption that lead us to be available for other sensibilities and (Bio)logics to inhabit us. Who knows, one day, biology can also be poetry and come back to life in the classroom.

Keywords: Curriculum. Scientific Education. Science Teaching.

RESUMEN **ENTRE RAÍCES AÉREAS Y EXOESQUELETOS: LA PRODUCCIÓN DE CURRÍCULOS DE BIOLOGÍA**

Este trabajo muestra discutir el currículo como construcción histórica, producto de diferentes intenciones, juegos de saber-poder y elecciones que inevitablemente llevan a las inclusiones y exclusiones. Nuestros análisis están entrelazados a las herramientas teóricas pensadas por Michel Foucault para mapear enunciados que, relacionadas a prescripciones, determinaciones, inventan un currículo de Biología que no sólo distingue, sino también fomenta la necesidad de “especificidades” como una mirada diferenciada sobre la naturaleza, procedimientos prácticos y experimentales, además de dependencias y equipamientos para ocurrir de forma aceptable. Resaltamos, no obstante, que, si por un lado es posible entender el currículo como ese conjunto de ordenamientos y de líneas fijas, por otro lado, es posible (y ¡también deseable!) ver y ejercitar las posibilidades de rompimientos que nos lleven a tener disponibilidad para que otras sensibilidades y (Bio)lógicas nos habiten. Quien sabe así, un día, la biología pueda ser también poesía y vuelva a haber vida en la sala de clase.

Palabras claves: Currículo. Educación Científica. Enseñanza de Ciencias.

Prólogo

Um ordenamento de matérias, conceitos, conhecimentos. Uma trajetória a ser cumprida. Um caminho. Assim é o currículo! De tão fechado e linear parece que já nasceu assim: pronto, acabado, imexível (como diria certa figura pública). No entanto, o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes regidos por determinada ordem, que, por sua vez, é estabelecida em arenas de lutas que incluem visões de mundo e a produção de significados sobre as coisas e os seres do mundo (COSTA, 2005).

Partindo do pressuposto de que o currículo é invenção, entendemos que as várias formas que assume são construídas na história e obedecem a diferentes discursividades, o resultado é produto de diferentes intencionalidades, jogos de saber-poder, escolhas que inevitavelmente levam a inclusões e exclusões. Dessa forma, o currículo não é neutro, uma vez que ao selecionar conteúdos, privilegiar um tipo de conhecimento, destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, envolve relações de saber poder que

o localizam em um território contestado (SILVA, 2010). Assim, como prática social discursiva e não discursiva, o currículo materializa-se em instituições, saberes, normas, programas, prescrições e modos de ser sujeito (CORAZZA, 2001).

É sobre essa ideia que vamos construindo esse texto. É importante ressaltar que, se por um lado, é possível entender o currículo como esse conjunto de ordenamentos e de linhas fixas, por outro lado, é possível (e também desejável!) ver e exercitar possibilidades de rompimento, como afirma Paraíso (2009). Por ser um artefato criado na cultura, o currículo permite possibilidades de diálogo com a vida e, nesse contexto, é um artefato com um mundo a explorar.

Memórias

Não vale à pena se preocupar, está tudo misturado. Uma coisa se dissolve na outra. A memória não é objetiva, ela inventa, seleciona, elimina, burila, lixa, tira o supérfluo, semeia, cria o que lhe apetece. Pelo menos a dos artistas. É uma versão, não tem compromisso com os fatos [...].

Lygia Fagundes Telles (2009, p. 131)

A professora havia falado quão maravilhosos eram os vegetais e a menina saiu da aula empolgada tentando identificar nas plantas do caminho até sua casa todas aquelas estruturas ensinadas pela professora. Mangueira tem raiz, caule (grosso e marrom igual ao do desenho), folhas, frutos, flores. Opa! Não vejo as flores, na verdade, não me lembro de ter visto flores em uma mangueira. Como elas seriam? Existiriam mesmo? A mangueira deve ser um vegetal incompleto. Vagueando em seus pensamentos estava a lembrança do novo conceito explicado pela professora. Vamos tentar com o açazeiro: Raízes, ok. Caule (um pouco mais fino e menos marrom), ok. Folhas, ok. Frutos, ok... mas, também um vegetal sem flores. Outro vegetal incompleto, pensou. Outra aula de ciências e mais

coisas sobre Botânica foram ensinadas. Dessa vez, a professora deteve-se na raiz, a parte que servia para a fixação das plantas e para a retirada dos nutrientes do solo. Ela teve a impressão de que havia entendido tudinho o que a professora explicara e com isso, ficou muito feliz. As raízes aquáticas são aquelas raízes que retiram nutrientes da água; as raízes terrestres são aquelas que fixam o vegetal no solo e dali tiram os nutrientes; as raízes aéreas ficavam acima do solo. Que beleza de aula, pensou a menina, agora era só procurar as plantas no caminho para tentar identificar as raízes que a professora havia falado. O mururé devia ter uma raiz aquática. Embora não pudesse vê-la naquele momento, a plantinha estava na água e quando era puxada para fora dava pra ver suas raízes escuras. A mangueira e o açazeiro estão presos ao solo e dessa forma suas raízes, obviamente, só poderiam ser terrestres. Mas a curiosidade mesmo, aquela que mal podia conter dentro de si, era aquela de ver uma raiz aérea. Como deveria ser interessante observar uma árvore de cabeça para baixo, com suas raízes esvoaçantes retirando seus nutrientes do ar. Era assim que em seu pensamento se desenhava uma fascinante raiz aérea...

Procurou muito por onde andava... Até no sítio enorme do avô, onde passou as férias. Procurou também na beira da estrada, nas margens do igarapé. Nada! Nenhuma raiz aérea apareceu. Embora sua entrada na escola fosse bem recente, possivelmente ela já havia sido contaminada pelo maior problema de nosso tempo que é a de ter perdido a capacidade de fazer perguntas. Não ousou falar de suas dúvidas com a professora ou com qualquer outro adulto. Como nos diz Mia Couto (2011), a escola tão jovem em sua vida, já estava ensinando a menina apenas a dar respostas.

Aquela procura demorou apenas o breve intervalo de tempo de um novo assunto ser levantado pela professora. Deixando aquela his-

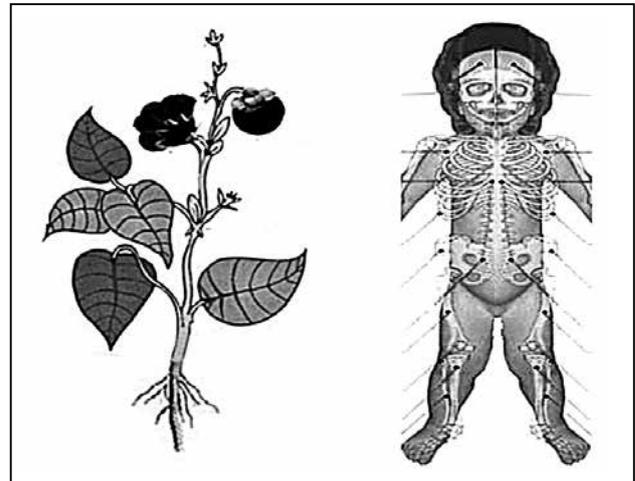
tória de lado, a menina começou a aprender sobre os animais e eles também eram muito interessantes e estavam por toda parte. Segundo a professora, eles eram classificados em invertebrados quando não tinham esqueleto e vertebrados quando apresentavam essa estrutura. A professora até levou a figura de uma caveira para mostrar como os ossos apresentavam formas e tamanhos bem diferentes. Muito fácil, pensou a menina: nós, humanos, somos vertebrados por que temos ossos. E mais uma vez saiu da sala com aquela satisfação que invade as crianças quando elas fazem algo bem feito: havia entendido tudo bem direitinho, pois havia prestado atenção em tudo o que a professora falara. E muitos animais vertebrados e invertebrados cruzaram seu caminho para casa naquele dia.

Mas eis que a professora resolve complicar um pouquinho mais, ao mostrar que o esqueleto dos animais poderia ser de dois tipos bem diferentes: dentro do corpo, ele era chamado de endoesqueleto, e, fora do corpo, era chamado de exoesqueleto. Palavras novas, bonitas, grandes e bem difíceis de serem escritas. Mas o que intrigou mesmo a menina foi essa história do esqueleto ficar fora do corpo. Isso era simplesmente fascinante! No caminho para casa, ela ia cruzando com os animais e pensando: cachorro. Não vejo esqueleto, por que deve estar dentro do corpo, portanto, animal vertebrado com endoesqueleto. Gato também, cavalo também, boi também. Mas e o bicho com exoesqueleto, que aparência teria?

Sua curiosidade foi satisfeita quando ao ler o livro “O lobisomem” o autor dizia que em noites de lua cheia o menino, sétimo filho de uma família com seis irmãs, se transformava em uma forma repugnante. Por mais que ele tentasse fugir, a lua o alcançava e quando isso acontecia ele sentia muita dor e suas entranhas se reviravam. Era como se ele virasse do lado avesso. Se era assim mesmo que aconte-

cia a transformação (e naquela época era impossível duvidar das verdades escritas em um livro, ou faladas por um adulto) o lobisomem era o único animal vertebrado que ela conhecia que tinha exoesqueleto. Naquela cabecinha de sete anos, a verdade científica ainda não havia domesticado os pensamentos mágicos

Figura 1 – Raízes aéreas e exoesqueleto.



Currículos

Por ocasião desses episódios, já ia longe o tempo em que os programas das disciplinas científicas estavam voltados para as coisas do dia a dia e pretendiam “ensinar como os sujeitos deveriam lidar com o cotidiano”, por meio de um currículo “que incluía a lição de coisas” (WORTMANN, 1999a). Do contrário, a menina saberia facilmente que as raízes aéreas de que falava a professora eram aquelas pontas que saíam da terra, no manguezal, e que ela achava que eram plantas jovens sem galhos ou folhas e que o tão exótico animal com esqueleto fora do corpo bem poderia ser o camarão que ela costumava comer no almoço.

Mas como o ensino de Ciências desapareceu-se do cotidiano?

Wortmann explica que inicialmente o conhecimento científico estava disposto na estrutura curricular como mero elemento figurativo, mas começa a ganhar *status*, especificida-

des e destaque no currículo escolar, a partir de meados do século XIX, com a implementação de inovações consideradas necessárias para o ensino das Ciências, tais como gabinetes, equipamentos, vidrarias, reagentes, espécimes animais e vegetais (WORTMANN, 1999a).

É importante destacar que essas supostas especificidades vão sendo incorporadas ao ensino das ciências até se tornarem regras, padrões de verdade passíveis de reprodução, sem que sejam questionadas. A partir de um determinado momento, as disciplinas científicas conquistam um lugar “não contestado” no currículo escolar (WORTMANN, 2005). Tais particularidades funcionam como tecnologias, ou melhor dizendo, funcionam como lentes que permitem ver de uma determinada forma, uma vez que direcionam o olhar para uma maneira específica, e dita científica, de ver o mundo. As tecnologias inseridas na escolarização formam objetos:

[...] guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento [...], ordenam quais objetos do mundo são colocados juntos, quais são diferenciados, ao mesmo tempo em que tornam certas coisas difíceis de serem referidas, ou algumas vezes, impossíveis de serem pensadas. (POPKIEWITZ, 2010, p. 193)

O conhecimento científico passa então a requerer essas especificidades, suas tecnologias, os espaços especiais para ser trabalhado, ensinado e aprendido. É sobre isso que trata Ivor Goodson (2010), ao descrever como a disciplina Biologia passa a fazer parte do currículo de Ciências, nas escolas inglesas, em substituição ao currículo baseado nas coisas comuns. Mesmo que apresentasse bons resultados, a proposta curricular inicial foi excluída da escola para dar lugar a outro modelo de ciência, um “tipo mais adequado de educação científica” que não mais se preocupava com as coisas cotidianas. Nas palavras do autor: “uma versão diluída de ciência pura, ciência de laboratório, fora aceita como visão correta de

ciência, visão que, em grande parte, persistiu não contestada até os nossos dias” (GOODSON, 2010, p. 26).

Ao final do século XIX, o conhecimento formal e acadêmico substituiu o conhecimento prático e utilitário e as disciplinas científicas, inseridas de forma incipiente no currículo escolar, passam a ter lugar de destaque e são atravessadas por toda uma tecnologia que captura e sequestra professores e alunos em seus discursos de verdade, em meados do século seguinte. O professor de Ciências tem, a partir de então, que ministrar aulas práticas porque elas são imprescindíveis ao entendimento das ciências; o laboratório é o espaço físico necessário para que as aulas sejam ministradas. Saídas de campo, experimentos de observação, organização de coleções, são as prescrições que entram na ordem de um discurso a partir do qual professores de ciências passam a interpretar, organizar e realizar suas ações pedagógicas.

São essas inovações que determinam um curso dito renovado, moderno e dinâmico, com aulas pretensamente mais interessantes, capazes de motivar o aluno para o estudo através da resolução de problemas. Um curso no qual a formação predominaria sobre a informação, sob a forma de manuais com descrições precisas. Tais especificidades “buscavam se constituir em ‘motivos’ para convencer os professores a adotarem um ‘ensino renovado’ e a abandonarem o ‘ensino tradicional’, pois ressaltavam todas as ‘vantagens’ educativas implicadas no primeiro” (WORTMANN, 2005, p. 145).

Essa tecnologia discursiva é colocada em operação em meados do século XX, tendo como gatilho o lançamento do satélite artificial Sputnik na atmosfera terrestre. Chassot (2004) relata em detalhes o que esse marco na corrida espacial provocou nos currículos de ciências dos Estados Unidos e países aliados. Pro-

jetos concebidos por cientistas laureados com o prêmio Nobel e financiados pelos Estados Unidos foram implantados nas escolas da educação básica, com o objetivo de “desenvolver políticas científicas no país e patrocinar pesquisas básicas na educação em ciências”. Tudo isso para “promover o progresso da ciência, o avanço da saúde nacional, a prosperidade, o bem-estar e a segurança da defesa nacional” (CHASSOT, 2004, p. 25). Esse acontecimento promove a emergência de um marco histórico que redireciona os rumos daquilo que se pensava (e daquilo que se praticava) no âmbito da educação científica.

Mas por que laureados pelo Nobel e não professores de Ciências são chamados a falar e a determinar os rumos da educação em Ciências a partir de então?

Para Foucault (2009), todo discurso é a re-verboração de uma verdade, uma verdade que irrompe, não por ser mais verdadeira, mas porque encontrou as condições possíveis para ser vista como tal. Em outras palavras, tudo aquilo que é dito instaura uma realidade discursiva que se impõe por meio de um sistema de forças. A emergência de um acontecimento (ou verdade) não acontece por acaso, mas se liga a diversos sistemas de submissão que se produzem em determinados estados de força, fazendo da história um grande jogo no qual entrará na ordem do verdadeiro aquele que se apoderar das regras, que tomar o lugar daqueles que as utilizam, que se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las, ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; aquele que, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de um determinado modo, de outro modo (FOUCAULT, 1979, p. 24).

Nesse contexto, como bem observa Foucault (2009), para que um discurso seja aceito e ganhe *status* de verdade é necessário que seja proferido por quem de direito, conforme ritual requerido, apoiando-se sobre suporte

institucional. Sendo assim, quem melhor para determinar os rumos da educação em Ciências que aqueles que conhecem suas entranhas e constituem suas engrenagens? Quem melhor que aqueles que reconhecidamente se dedicam a fazer da ciência o instrumento que garantirá a libertação da humanidade de todos os seus problemas? Quem melhor que aqueles que “fazem” e “vivem” a ciência para determinar o que (e como!) deve ser ensinado aos jovens visando o despertar para a carreira científica?

E são eles, os cientistas, com sua ciência rendidora, sempre benéfica, capaz de resolver problemas e ser comprovada por via experimental, que saem do confinamento de seus laboratórios de pesquisa e passam a transitar e, por que não dizer, habitar novos espaços. Eles adentram não só as escolas, mas programas familiares cotidianos através da mídia, por exemplo.

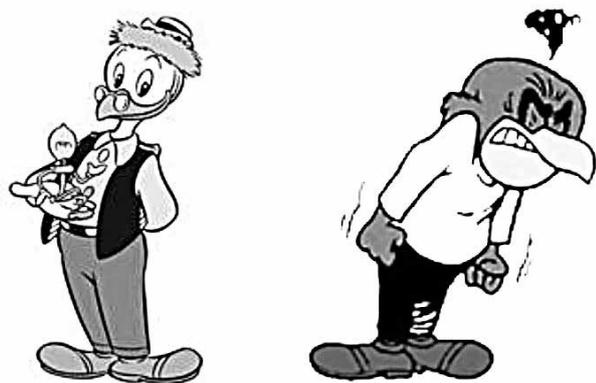
Nas revistas em quadrinhos, o personagem Professor Pardal é apresentado em sua eterna luta contra o mal que não raramente é materializado na figura de outro cientista, o maluco Professor Gavião (Figura 2). Ele é descrito como o inventor mais famoso de Patópolis, é amigo das pessoas e tem bons sentimentos com todo mundo, embora ocasionalmente provoque reações irritadas devido a alguns desastres provocados pelos seus inventos.¹

Certa vez, preocupado com seus sobrinhos, ele busca em sua ciência respostas para resolver a tristeza das crianças provocada por um dia de chuva que as impede de brincar no quintal. A solução encontrada é a invenção de brinquedos que garantem diversão permanente: uma pipa que não precisa de vento para voar, um pião que gira incessantemente em qualquer tipo de solo e um taco que sempre acerta a bola jogada pelo lançador. Todos ficam muito felizes, no entanto, ante a ausência de desafios, as crianças logo se desinteressam

1 Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Professor_Pardal [acessado em 08/2014]>.

dos brinquedos inventados pelo tio. Mesmo que as invenções de Pardal não funcionem da maneira que se espera, são sempre as **boas intenções** que conduzem o processo criativo desse bom cientista.

Figura 2 – Professor Pardal e Professor Gavião.²



Esse bom cientista não resume suas atividades à esfera doméstica. Ele também é o autor dos apetrechos utilizados pelo atrapalhado herói Morcego Vermelho, no combate às maldades dos temíveis assaltantes Mancha Negra e Irmãos Metralha. Nesse universo em que patos antropomórficos dominam as cenas, a Ciência pode sim cair em mãos erradas e inescrupulosas: as mãos do Professor Gavião, vilão invejoso, mal-humorado e resmungão, que mesmo sendo muito inteligente (pré-requisito básico de todo cientista que se preze), não consegue equiparar-se a Pardal, por isso, vive querendo roubar-lhe os inventos para conseguir riquezas e poder para dominar o mundo. No mundo de Patópolis, no entanto, a ciência pode até ser usada para fazer o mal, mas é o bem que sempre vence.

Nas programações televisivas, os efeitos da ciência não apenas são apresentados como são *glamourizados* por meio de viagens no tempo e no espaço. Programas da década de 1970, destinados ao público infanto-juvenil como *Cosmos*, *Jeannie é um gênio*, *Jornada nas Estrelas* e *Túnel do Tempo* (Figura 3), são

² Disponível em: <<http://blogmaniadegibi.com>>.

citados por Chaves (2010) como pertencentes a uma eficiente tecnologia capaz de capturar a atenção de jovens e crianças enredando-os em suas tramas discursivas. Tudo isso para forjar uma nova geração de cientistas.

Figura 3 – Programas televisivos: Jeannie e um Gênio, Túnel do Tempo e Cosmos.



Tais tecnologias põem em funcionamento também uma nova visibilidade para o professor de ciências, que vem a reboque da figura do cientista. Não basta mais que as aulas comuniquem ou informem, elas precisam agora demonstrar e comprovar os fenômenos naturais. Cabe ao professor de ciências interpretar a natureza, ao manejar de forma hábil e eficiente, as metodologias que garantem o acesso à verdade. O profissional deve ser um misto de professor-cientista ou cientista-professor: duas formas que, de tão imbricadas e inter-relacionadas, não poderão ser separadas. Chaves (2010, p. 204) descreve como ela própria foi capturada por essa engrenagem e como isso se materializa na forma como olhamos o professor de ciências:

Aos sábados, em seu impecável blazer e camisa gola rolê, nosso professor de ciências era o astrofísico Carl Sagan, a desvendar diante de olhos atentos e maravilhados o fascinante e colorido mundo do Cosmos, estimulando nosso interesse pela ciência. O modelo de professor era o cientista e o cientista era o que compreendia e dominava a natureza por meio de suas técnicas e método, o chamado método científico. Havia também o professor pardal a nos ensinar que ser bom cientista-professor (exatamente nessa ordem) exigia recolhimento, abnegação, renúncia e, sobretudo, muita, muita inteligência. Uma inteligência sobre humana, presente em poucos.

Se tais especificidades são requeridas aos professores, os cursos de formação de professores não podem ficar de fora, pois cabe a eles a responsabilidade de preparar um profissional que atenda as exigências do mercado. Um bom professor de ciências precisa ter domínio de saberes particulares, inseridos dentro de um conjunto de normas que passam a gerir a docência em áreas específicas do conhecimento, uma vez que a “educação científica se constituiu como um

campo diferenciado de estudos, de investigações e de atuação profissional” (WORTMANN, 1999b, p. 3).

É nesse contexto que as aulas práticas e experimentais passam a ser propagandeadas como a solução para dar ao ensino das ciências ares mais modernos e dinâmicos, e é na década de 60 do século XX que elas se instalam de uma vez por todas nas escolas. Foi nessa década que o ensino de Ciências com atividades experimentais teve grande impulso a partir do desenvolvimento de projetos de ensino como, por exemplo, os oriundos dos EUA, que anunciavam o objetivo de “trazer formas mais estimulantes e eficazes às demonstrações e confirmações de fatos até então apresentadas apenas nos livros-texto ou por explanação do professor” (GALIAZZI et al, 2001, p. 253).

Esse tipo de ensino dizia despertar nos alunos o interesse pelas ciências e com isso incentivar a trajetória de uma carreira científica. Para isso, era necessário que os alunos aprendessem a observar e a registrar dados, pensar de forma científica, desenvolver habilidades e técnicas no manuseio do instrumental do laboratório: “acumular informações por meio da observação; organizar essas informações e procurar regularidades; perguntar por que elas aparecem e comunicar as descobertas aos outros” (GALIAZZI et al, 2001, p. 253).

A visão indutivista do método científico propagada nessa época ainda reverbera e sustenta os discursos sobre o ensino de Ciências de hoje, basta olhar, por exemplo, alguns projetos que pretendem lançar ares inovadores à educação básica pela inserção da pesquisa no cotidiano escolar. Tomemos como exemplo os editais dos projetos “Pará faz ciência na escola” e “PIBIC Jr”.

O projeto “Pará faz ciência na escola” anuncia a intenção de contribuir para a me-

lhoria do ensino básico através do financiamento de propostas que desenvolvam novas práticas pedagógicas, a serem “aplicadas no dia-a-dia da sala de aula”. A chamada é direcionada a professores interessados em desenvolver pesquisas nas escolas públicas estaduais para (entre outros objetivos) “despertar a vocação científica e incentivar talentos entre os estudantes de ensino público do Pará” (EDITAL FAPESPA/SEDECT/SEDUC, 2010, p. 1). Dentre os critérios considerados para avaliação e consequente aprovação das propostas, vemos que terá preferência o projeto que estabelecer “parceria com pesquisadores de Instituições de Ensino de Pesquisa e/ou Ensino Superior” (EDITAL FAPESPA/SEDECT/SEDUC, 2010, p. 1).

Outra chamada, desta vez para o financiamento de bolsas de iniciação científica para alunos da educação básica – o PIBIC Jr – funciona por meio de convênio entre o CNPq e as fundações estaduais de apoio à pesquisa. No segundo edital lançado pela FAPESPA, em 2009, a chamada é direcionada aos “pesquisadores de instituições de ensino e pesquisa ou pesquisadores de instituições de pesquisa sediadas no Estado do Pará” (EDITAL FAPESPA, 2009, p. 1). A concessão de bolsas de estudo para alunos da Educação Básica visa “despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre os estudantes, mediante participação em atividades científicas, orientados por pesquisadores e/ou professores qualificados em instituições de ensino superior [...]” (EDITAL FAPESPA, 2009, p. 1).

A emergência dessa “nova” visibilidade para as aulas de ciências implica no aparecimento de novos conceitos, temas, objetos, imagens, que permitem ver e falar de forma diferenciada da que se via e dizia anteriormente, mas que ainda promete a possibilidade de

inovação, modernização, dinamização das aulas de Ciências e Biologia, principalmente na educação básica.

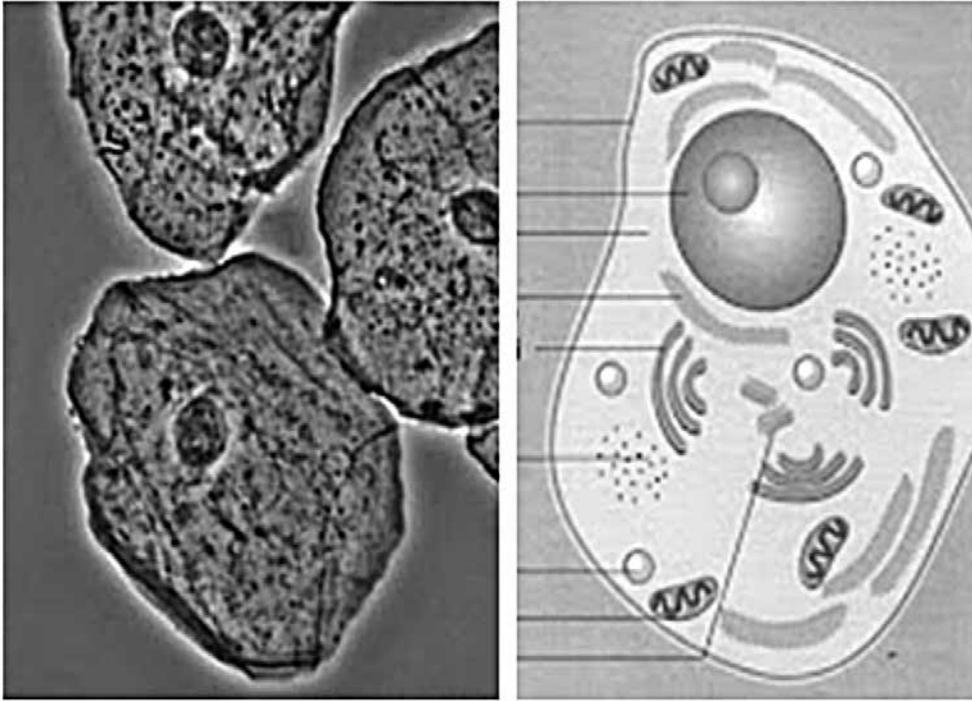
Inovação e motivação são qualidades recorrentemente associadas pelos professores às aulas práticas de ciências, no entanto, Silva e Zanon (2000) discutem essa afirmação e defendem que entre professores não se tem clareza do papel da experimentação na aprendizagem dos alunos. Normalmente, as aulas práticas ou experimentais são consideradas importantes para que os alunos “vejam com seus próprios olhos” ou “vejam a realidade como ela é” o que acaba por reforçar a visão dogmática da ciência, segundo a qual o que é científico visível e palpável (produzido e testado em laboratório), algo inquestionável, taxativo e exato. Com base nesses atributos, é possível pensar a ciência como fato que está escondido por dentro dos fenômenos à espera de ser descoberto.

Se, para alguns, as aulas experimentais são requisitadas para garantir o efeito motivador, para outros tem efeito contrário. A menina do início de nosso texto cresceu e decidiu que seria professora de Biologia. Animada com o início de seu curso, esperou ansiosamente pelas tão famosas aulas práticas. Da escola de onde viera, os microscópios só existiam nos livros. No entanto, foi a essas aulas que ela creditou parte de seu desencanto com a Citologia, a primeira disciplina do curso. Depois de assistir com muita atenção todas as aulas teóricas de Biologia Celular chegara a vez de conferir o que havia aprendido. Ela estava ansiosa para ver a célula e suas estruturas. Achava que tudo isso iria se apresentar a ela no campo microscópico. Que emoção seria ver aquilo que só via pelos desenhos: uma célula de verdade, “ao vivo e em todas as suas cores”! Qual

não foi sua frustração ao ver a célula pela primeira vez. Perguntou ao professor: “mas onde estão as organelas citoplasmáticas?” Queria ver em detalhes a rugosidade do retículo endoplasmático, as bolsas do complexo de Golgi, as cristas mitocondriais. No entanto, nada disso se apresentou diante de seus

olhos. No lugar de mitocôndrias vermelhas e dos ribossomos em forma de oito colados na parede do retículo (como no livro) viu apenas algo que considerou tão “sem graça”: uma coisa translúcida com uma “bolinha” um pouco mais escura no centro. “Aquilo” era a célula! Nem viva, nem em cores (Figura 4).

Figura 4 – Célula animal: o que a menina viu e o que ela achava que veria.



Nessa direção encaminharam-se também as aulas de Zoologia e Botânica, com animais mortos e plantas prensadas. Demorou um pouco para que entendesse que seu olhar deveria ser calibrado para uma forma que permitisse ver de modo diferente aquilo que estava acostumada a ver. Como futura bióloga (mas ela não queria ser professora de Biologia?), deveria ver a vida com outros olhos: olhos que lhe permitissem identificar, sob os mais diversos aparatos de visibilidade, uma vida dissecada, incolor, estática e morta! Tudo muito diferente do que aprendera a ver (e a gostar!), nos livros de Biologia.

Uma imagem que amplamente circula nas redes sociais nos move a pensar sobre como nós, professores de Biologia, devemos ver a vida que ensinamos na sala de aula. Nela, uma jovem lança um olhar para o alto, a mão no quei-

xo sugere que ela está pensando em algo. No primeiro quadro, intitulado “antes da Biologia”, vemos alguns animais. Eles estão integrados ao ambiente em que vivem. A tartaruga, vista de frente, nada no mar. O peixe de um colorido intenso é visto à frente do que parecem ser os tentáculos de uma anêmona. O pássaro repousa sobre um galho e o lagarto assume uma posição atenta, como se espreitasse o ambiente e estivesse se preparando para a fuga. No quadro ao lado, “depois da Biologia”, a mesma mulher ainda assume sua posição pensativa, mas o objeto de seu pensar tem agora outra configuração: os animais não mais aparecem em seus habitats. Não existe mais cor. Eles são mostrados em cortes anatômicos, como em um atlas, e nos detalhes observamos a denominação de suas estruturas internas e externas (Figura 5).

Figura 5 – Olhar Biológico: postagem do Facebook.



Essa imagem e seus detalhes remete automaticamente a outra, exposta na Feira do Vestibular em nossa Universidade.³ O cartaz, intitulado “Olhar de Biólogo”, traz vários elementos que nos direcionam a pensar que há realmente um olhar diferenciado desse profissional sobre a natureza. Animais em exposição, alguns em seu habitat natural, outros em laboratório, dissecados ou vivos, sendo manipulados ou não, remetem aos mesmos elementos da imagem anterior (Figura 6).

Figura 6 – Olhar de Biólogo: Cartaz da Feira do Vestibular.



³ A Feira do Vestibular é um evento promovido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG-UFPA), para informar e orientar os estudantes do Ensino Médio sobre os cursos ofertados na UFPA e suas perspectivas de mercado de trabalho.

Situações e imagens como essas nos movem a perguntar: o que nos ensina a ver dessa forma? Em que momento passamos a enxergar a vida incolor e esquemática como a moça da figura? Existe mesmo um olhar biológico que nos permite ver as coisas de uma forma “diferente” do que é considerado “normal”?

A exigência e a necessidade dessa ortopedia do olhar parece sugerir um ordenamento nas coisas que se oferece como uma espécie de lei interior, uma rede secreta e silenciosa que espera o momento de ser enunciada. É como se o mundo fosse coberto por signos decifráveis, conhecíveis, identificáveis (FOUCAULT, 2007). Nesse contexto, o olho se torna depositário e fonte de clareza, tendo o poder de trazer à luz uma verdade que se encontra encoberta pelas brumas que ofuscam nossos olhos, nos impedindo de ver o contorno nítido das coisas (FOUCAULT, 2008). Para o professor de biologia, “portador dessa visão diferenciada” de ver o mundo, somente as aulas de biologia são capazes de dissipar essas brumas e salvar os alunos da cegueira.

Silva e Zanon (2000, p. 123) defendem que qualquer observação que fazemos pressupõe uma referenciação a memórias que registramos em nossas vivências e em nossas experiências. Não nascemos vendo desse ou daquele jeito, somos ensinados a ver. São vários

os condicionantes que determinam aquilo que vamos enxergar, ou, nas palavras das autoras, “que nos fazem ver o que estamos a ver”.

O visível e o invisível não estão na dependência apenas de nossos olhos. Ver de um determinado jeito não depende do aguçamento do sentido da visão. Somos ensinados a ver de um determinado modo, já que o que se pensa (e o que se vê) é instituído pelo discurso, que longe de informar uma verdade a produz. E aquilo que se vê não é a verdade que emerge das coisas, mas o produto da exterioridade que cada um traz, a si e aos outros, do que se entende como mundo “real” (VEIGA-NETO, 2001). Sobre essa (in)visibilidade, François Jacob fala:

[...] mesmo quando um instrumento aumenta de repente o poder de resolução dos sentidos, ele representa apenas a aplicação prática de uma concepção abstrata. O microscópio é a reutilização das teorias físicas sobre a luz. E não basta ‘ver’ um corpo até então invisível para transformá-lo em objeto de análise. (JACOB, 1983, p. 21-22)

No universo microscópico da Citologia, inserido em outro campo de saberes e visibilidades que, até então, era novo para a menina, aquela imagem e seus códigos não faziam qualquer sentido. Ali, ela era simplesmente cega, pois ainda não havia aprendido a ver, e, portanto, ler o que se apresentava diante de seus olhos. Se em seu mundo “real” a célula a quem foi incontáveis vezes apresentada (e que a seduziu a estudar Biologia) era multicolorida e indissociável de todos os seus componentes, como ela poderia reconhecê-la de outra forma? Como poderia reconhecê-la sem a “maquiagem” que, no livro didático, a tornava mais bela aos seus olhos?

É o diverso cardápio de opções que nos é apresentado no mundo que emoldura nosso olhar para ver de uma determinada forma. Nossas práticas de significação processam-se

permeadas pela cultura, que na acepção de Guimarães (2007), corresponde ao conjunto de práticas que imprimem significações sobre o mundo. Práticas históricas que marcam nossos corpos, como defende Foucault (1979), e forjam nosso olhar, a partir de uma série de regimes que o constroem. Dessa forma, o olhar não pode ser resumido a um simples ato fisiológico. Ver se encontra imbricado naquilo que aprendemos a distinguir como pertencente a um determinado conjunto “natural”.

As aulas de Biologia com todos os seus aparatos de visibilidade são extremamente competentes em nos ensinar a ver e a naturalizar determinado mundo. Elas corrigem nosso olhar, para nos fazer enxergar o mundo tal qual a moça da ilustração citada anteriormente. No caminho que é traçado para os que pretendem ser biólogos, esse olhar não só é necessário como também cobrado. Não à toa que o cartaz que pretende homenagear o biólogo no seu dia, traz como enunciados justamente equipamentos que são reiteradamente atribuídos ao seu fazer laboral (microscópio e binóculo). Equipamentos estes que permitem o aparelhamento da visão para ver mais e melhor! Que garantem uma visão “além do alcance!” – sugerindo que só o biólogo é capaz de ver coisas que ninguém mais vê! (Figura 7).

Figura 7 – Cartaz alusivo ao dia do Biólogo.



O texto, alinhado no canto inferior esquerdo da figura, remete às diferentes es-

calas de tamanho que a vida assume: “Um bioma inteiro, uma ave rara, uma flor, uma célula. O valor é sempre imenso. Assim, lidando com conhecimento e beleza em tantas dimensões, o profissional da Biologia contribui para o desenvolvimento da sociedade, atuando no **campo**, no **laboratório** e no **ambiente urbano**. Em um momento em que o país exige mudanças, o Biólogo segue cumprindo seu papel social, buscando respostas e fazendo novas perguntas sobre o **gigantesco** e o **microscópico**, mas sempre de importância única”.⁴

Ao falar sobre a importância desse profissional na sociedade, o texto faz alusão às diversas formas de vida nas suas mais variadas dimensões desde um “bioma inteiro”, passando por “uma ave rara, uma flor” até chegar à diminuta célula. Todo esse espectro de visibilidade, do micro ao macro, tem objetos que não escapam à curiosidade desse profissional. Para cumprir com a missão de contribuir com seu trabalho para o desenvolvimento da sociedade, o biólogo pode atuar no “**campo**, no **laboratório** e no ambiente urbano”. Nunca na escola!

A constante evocação de espaços privilegiados para garantir uma formação não apenas mais eficiente como diferenciada para o Biólogo, remete à preocupação que se tem de mostrar formas privilegiadas para ver o mundo, supostamente, tal como ele é. O mundo natural!

Desejos

Pois bem, sonho com uma ciência – digo mesmo uma *ciência* – que teria por objeto esses espaços diferentes, esses outros lugares, essas contestações míticas e reais do espaço em que vivemos. Essa ciência estudaria não as utopias, pois é preciso reservar esse nome para o que verdadeiramente não tem lugar algum, mas as *hetero-topias*, espaços absolutamente outros;

e, forçosamente, a ciência em questão de chamará, já se chama ‘heterotopologia’. (FOUCAULT, 2013, p. 20-21)

Nessa seara podemos afirmar como Mia Couto (2011, p. 49) que “somos herdeiros de uma ideia de ciência que vive de costas para a necessidade de trazer leveza e construir beleza”, pois “aquilo que se pretende científico deve-se apresentar de trajes cinzentos e solenes, de forma estática, sem poesia”. Nossas aulas de Biologia assim caminham, quando insistimos em mostrar e recitar uma “vida” completamente distante daquela que se vive fora da escola.

Em nossa trajetória como professoras formadoras de outros professores de Ciências e Biologia, pensamos que é preciso abandonar certos costumes que, de tão acionados, nos aprisionam e engessam em práticas pedagógicas sem sentido, sem cor e sem sabor. Práticas que não causam espanto, curiosidade, alegria... Que confinam nossas aulas a espaços mórbidos com seres dissecados ou fixados em álcool e formol.

Inspiradas pelas palavras do biólogo poeta (ou poeta biólogo?), pensamos ser preciso nos rebelar contra um currículo que tem a intenção de “decepar nossas raízes mais profundas, obrigando-nos à cerimônia de palavras mortas” (COUTO, 2009, p. 51). Para uma docência que pretende ensinar e estudar a vida é preciso fugir das certezas e engessamentos dos manuais didáticos. É preciso ter coragem para reinventar processos, povoar-nos de ternura, de gente, de poesia, de vida!

Olhar de frente a verdade das pequenas coisas: esta água vem de onde? Quem teceu seu linho? Que mãos fizeram esse pão? Deslocar-nos para tudo ver de outro lado, de outro modo, ver de outra forma (e fora da fôrma) aquilo que é constantemente visto: trazer ao olhar, o desejo de um princípio infinitamente retomado. Ganhar sonoridade nas vozes que

⁴ Grifos nossos.

nos habitam silenciosamente. Entre mar e terra, preferir ser espuma, ter raiz e poente entre oceano e continente (COUTO, 2009).

É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe da força de transformação, transfiguração, procriação e criação de uma educação que se pretende nova, viva, interessante, colorida. Pois ser professor, não é só acumular, guardar conservar, usar. É também

abandonar, deixar para trás velhos hábitos e esquemas, planos empoeirados, jalecos gastos. Trata-se assim de possuímos instrumentos para sermos felizes. E o segredo é estar disponível para que outras (bio)lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades (COUTO, 2011). Quem sabe assim, um dia, a biologia possa ser também poesia e voltar a ter vida.

Referências

- CHASSOT, Áttico. Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. São Paulo: Papirus, 2004. p. 13-44.
- CHAVES, Sílvia Nogueira. Receita de bom professor: todo mundo tem a sua, eu também tenho a minha! In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (Textos selecionados do XV ENDIPE). Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 200-216.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 37-68.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COUTO, Mia. **Raiz de orvalho e outros poemas**. 4. ed. Moçambique. Editora Caminho, 2009. (Coleção Outras Margens, 82).
- Edital FAPESPA/SEDECT/SEDUC no 013/2010 – Programa Pará faz Ciência na Escola – PPCE.
- Edital FAPESPA no 007/2009 – Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior – PIBICJR.
- FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manoel Barros. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 201-222. (Coleção Ditos & Escritos, IV).
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Muchail Year. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P.; ROCHA, J. M. B.; SCHMITZ, L. C.; GIESTA, S.; SOUZA, M. G. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 2, p. 249-263, ago. 2001.
- GOODSON, Ivor F. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da Educação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 115-141.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Pesquisas em educação ambiental: olhares atentos à cultura. In: WORT-

MANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacchi; RIPOLL, Daniela; SOUZA, Nádia Geisa Silveira; KINDEL, Eunice Aita Isaia. (Orgs.). **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência; a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia:** instâncias e práticas contemporâneas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 237-245.

JACOB, François. **A lógica da vida:** uma história da hereditariedade. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

PARÁISO, Marluce Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 277-293, mai./ago. 2009.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 173-210.

SILVA, Lenice Heloísa de Arruda; ZANON, Lenir Basalo. A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália M. R. (Orgs.). **Ensino de ciências:** fundamentos e abordagens. Campinas, SP: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda., 2000. p. 120-153.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLES, Lygia Fagundes. **Invenção e memória.** São

Paulo: Companhia das Letras, 2009.

[VEIGA-NETO, Alfredo](#). Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 93-104.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. A educação científica e os estudos culturais. In: FÓRUM SUL DOS COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO-ANPED, II, 1999, Curitiba. **Programação Geral do II Fórum Sul da ANPED**, Curitiba, v. 1, p. 1-4. 1999b. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_em_Ciencias_Naturais_e_matematica/trabalho/12_14_07_a_educacao_cientifica_e_os_estudos_culturais.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2012.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Currículo e ciências: as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 129-157.

WORTMANN, Maria Lúcia. Localizando o ensino das ciências na instrução escolar do Rio Grande do Sul. **Episteme**, Porto Alegre, n. 9, p. 81-99, jul./dez. 1999a.

Recebido em: 28.08.2017

Aprovado em: 05.11.2017

Sandra Nazaré Dias Bastos é Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta IV do Instituto de Estudos Costeiros/Campus de Bragança. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Científica e Ambiental (GEPECA). e-mail: sndbastos@gmail.com

Alameda Leandro Ribeiro, s/nº, Aldeia, Bragança, Pará, CEP: 68600-000. Telefone: (91) 981796426

Sílvia Nogueira Chaves é Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Associada IV do Instituto de Educação Matemática e Científica. Grupo de Pesquisa em Cultura e Subjetividade (GEPECS). e-mail: schaves@ufpa.br

Rua Augusto Corrêa, nº 1, Guamá, Belém, Pará, CEP: 66075-010. Telefone: (91) 988436326

FOTO (E) GRAFIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Nesse texto, apresento uma reflexão sobre o lugar ocupado pelas narrativas (visuais, orais e escritas) no processo de formação (inicial e continuada) de professores/as de educação física. Para tanto, narro, inicialmente, como se deu minha aproximação com o campo da Pesquisa Narrativa e (Auto)biográfica, bem como a um conjunto de estudos relacionados à utilização de imagens (fotográficas), nas pesquisas em ciências sociais. Em seguida, tendo como referência alguns desafios colocados ao processo de formação de professores/as de educação física, destaco algumas experiências desenvolvidas no âmbito da formação de docentes desse componente curricular, que tomam as imagens fotográficas e as narrativas como elementos estruturantes. Dessa forma, parece-me correto afirmar que a produção de diferentes tipos de narrativas tem se configurado em uma relevante estratégia de formação e desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Narrativas. Fotografia. Professores/as de Educação Física. Formação.

ABSTRACT

PHOTO (AND) GRAPHS IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' EDUCATION

In this text, I present a reflection on the space (visual, oral and written) narratives occupy in the physical education teacher's education process (including continuing education). To do so, I initially describe how I first came to know about the Auto/Biographical Narrative Research field, as well as to a collection of studies related to the use of (photographic) images in social science researches. Next, having some challenges posed to the physical education teacher's education process as reference, I highlight a few experiences - based on the scope of licensure of this curricular component - that have photographic images and narratives as structural elements. Therefore, it seems proper to state that the production of different types of nar-

ratives has become a relevant strategy for training and professional development of the individuals/subjects involved.

Keywords: Narratives. Photography. Physical Education Teachers. Teacher's Education.

RESUMEN FOTO (E) GRAFIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nesse texto presento una reflexión sobre el lugar ocupado por las narrativas (visuais, orais y escritas) no proceso de formación (inicial y continuada) de profesores/as de educación física. Para tanto, inicialmente narro como su dio mi acercamiento con el campo de la Investigación Narrativa y (Auto) biográfica, como un conjunto de estudios relacionados con las imágenes (fotográficas). Em seguida, tendiendo como referencia algunos desafíos colocados en el proceso de formación de profesores/as de educación física, destaco algunas experiencias desarrolladas en el ámbito de la formación de docentes de los componentes curriculares que toman las imágenes fotográficas y narrativas como elementos estructurantes. Dessa forma, parece que se ha elaborado una producción de diferentes tipos de narrativas y se ha configurado en una estrategia de formación y desarrollo profesional de los sujetos involucrados.

Palabras clave: Narrativas. Fotografia. Profesores/as de Educación Física. Formación.

Algumas Palavras Iniciais

Sou professor de educação física. Concluí minha licenciatura no ano de 1992. Ao longo de minha prática profissional, atuei por 22 anos como docente dessa disciplina em escolas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e, nos últimos 10 anos, venho atuando também no ensino superior, com a formação de docentes desse componente curricular.

Desde o ano de 2008, em função de minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), tenho buscado incorporar a minha prática docente a produção de textos (auto)biográficos que, de algum modo, permiti-

tam uma reflexão individual e coletiva sobre os diferentes contextos de formação docente.

Meu convívio no GEPEC possibilitou entender que a narrativa é uma dimensão fundamental da comunicação humana e de atribuição de significado ao mundo. Para Larossa Bondía (2004):

El ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas. [...] y ese particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa. De hecho, el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, em particular, de aquellas construcciones

narrativas em lãs que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografías, autonarraciones o historias personales.¹ (2004, p. 12-13)

O autor faz um convite para considerarmos a narrativa como uma ação humana espontânea. Para construir sentido e significado para nossa presença no mundo, estamos constantemente a nos autobiografar. Segundo Passeggi (2010), estamos frequentemente elaborando autobiografias involuntárias, que vão construindo rascunhos de nossas identidades. Dessa forma, a narrativa permite a (re)construção de nossas imagens e (auto)imagens, no monólogo interior e no diálogo com o outro.

Para Benjamin (1994), a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de lembrar e à possibilidade de ressignificar a própria experiência através de memórias repletas de significados, sentimentos e sonhos. O ato de lembrar possibilita que dimensões pessoais – fundamentalmente a experiência – que vêm sendo perdidas no contexto da sociedade moderna, possam ser recuperadas numa trama temporal que articula passado, presente e futuro. O narrador, para Benjamin, possui a característica de saber aconselhar, o que torna a vida a matéria prima da experiência – nossa e dos outros – potencializando assim a transformação da mesma. Para o autor, o ato de lembrar e narrar se faz a partir do presente, é o presente que possibilita nosso deslocamento em direção ao passado e ao futuro, em viagens que nos permitem (re)construir nexos da nossa história e de nossa vida.

¹ O ser humano é um ser que se interpreta e, para essa autointerpretação, utiliza formas narrativas fundamentalmente. [...] e esse gênero discursivo particular e quase omnipresente que é a narrativa. De fato, o senso de quem somos ou, melhor ainda, o senso de quem somos, tanto para nós mesmos quanto para os outros, depende das histórias que contamos e que nos contamos e, em particular, sobre essas construções narrativas em que cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal, isto é, autobiografias, autorrelatos ou histórias pessoais.

Pesquisa Narrativa e (auto)biográfica na formação de professores/as (de educação física)

Os conceitos de narrativa, história de vida e (auto)biografia, são cada vez mais utilizados por pesquisadores nas ciências sociais e na educação. O campo da investigação narrativa abarca uma gama diferenciada de manifestações e pressupostos teóricos e metodológicos, entretanto a constituição do mesmo pode ser relacionada a um contexto de “insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 2000, p. 18).

Alguns autores, dentre os quais destaco Bótiá (2002), consideram que a perspectiva de investigação biográfica e narrativa se constituiu como campo de estudos no contexto do “giro hermenêutico”, produzido nos anos de 1970 pelas ciências sociais. Nesse sentido, a partir de um movimento de oposição a um modo de cientificidade hegemônico na modernidade passa-se a uma perspectiva interpretativa, na qual os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos se convertem no foco central dos estudos e pesquisas.

No âmbito dos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional de professores/as, Goodson (2008) destaca que é encorajador perceber que a ênfase dada às histórias e narrativas dos/das professores/as significa uma mudança na forma de apresentar e representar os docentes. Ainda segundo o autor, a investigação narrativa permite aprofundar nossos entendimentos sobre a vida e o trabalho dos/das professores/as.

Conhecer, discutir e refletir sobre e com as histórias de vida, as memórias, as narrativas dos/das professores/as como produção de conhecimento não é algo novo no campo da

educação. Entretanto, a pesquisa produzida no campo da formação docente em educação física, até o momento, pouco tem se aproximado dessa perspectiva.

No tocante à formação inicial de professores/as de educação física, Terra (2010) utiliza-se de uma dimensão denominada pela autora de Biográfica-Narrativa, como uma estratégia no processo de formação de professores de educação física. No contexto de um curso de licenciatura, os acadêmicos produzem textos autobiográficos – no formato de memoriais – que posteriormente são retomados e analisados e, eventualmente, reescritos em alguns momentos de sua trajetória de formação inicial.

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento profissional de professores/as de educação física, os estudos e pesquisas que se utilizam de narrativas, com o intuito de compreender os saberes produzidos pelos docentes no cotidiano das escolas, são ainda mais incipientes. Nesse sentido, concordo com Prado e Damasceno (2007):

[...] a narrativa é um modo de organização legítimo para que os professores e professoras exponham seus saberes e experiências e constroem instâncias de trocas a partir destas, e nestas, maneiras de dizer. Os saberes docentes se constroem pelo significado que cada professor/professora, enquanto autor/autora confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor e professora. (PRADO; DAMASCENO, 2007, p. 25)

Nesse ponto, parece-me pertinente apresentar algumas reflexões sobre os “novos” desafios apontados à formação de professores/as de educação física no Brasil, baseando-me nas contribuições de Figueiredo (2010) e buscando articulá-las ao campo das pesquisas narrativa e (auto)biográfica. Nos últimos vinte

anos, vários estudiosos do campo da educação física têm se debruçado sobre a temática da formação de professores/as desse componente curricular. Figueiredo (2010) destaca que, de um modo geral, ainda permanecem um conjunto de desafios mais gerais, tais como: a falta de articulação entre teoria e prática e a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, discutidos pelos estudiosos da educação. A esses desafios somam-se outros, mais específicos à formação de professores/as de educação física: a necessidade de construção de uma sólida formação; a ausência de uma conexão entre as disciplinas da formação específica e as disciplinas básicas; a ausência de uma identidade profissional e a falta de clareza acerca do seu objeto de estudo.

Nesse momento, dada a especificidade desse texto, não pretendo discutir todas as dimensões dos desafios elencados por Figueiredo (2010). Considero todas importantes, entretanto, buscarei enfatizar duas dimensões: uma vinculada à formação inicial e outra relacionada à formação continuada.

Em relação à formação inicial, o diálogo com Figueiredo (2010) possibilitou a elaboração dos seguintes questionamentos: que estratégias podem ser elaboradas para fazer com que os alunos de educação física valorizem o processo de sua formação como futuros docentes? Como produzir vivências significativas ao longo do processo de formação inicial que possibilitem aos alunos se relacionarem com os saberes da docência de forma mais “epistêmica” e menos “utilitária”? Como materializar currículos de formação menos utilitários, normativos e funcionalistas? Isto é, currículos que favoreçam ao futuro professor o lugar de *formar-se* e não o lugar de ser formado.

No que concerne à formação continuada, as seguintes questões têm mobilizado minhas reflexões: como as mudanças educativas demandadas pelo processo de universalização do

direito à educação e também pelos educandos – considerados como o principal polo de interrogação da docência – têm impactado os modos dos professores de educação física subjetivarem a sua profissão, de se relacionarem e de viverem a sua condição profissional? Como construir contextos colaborativos de pesquisa, com professores de educação física na educação básica, que favoreçam a explicitação e a circulação dos saberes docentes cotidianos?

As duas experiências apresentadas mais à frente nesse texto – uma no âmbito da formação inicial e outra na formação continuada de professores de educação física – não buscam responder a todas as questões elencadas. Entretanto, considero que as experiências apresentam indícios da potencialidade da utilização de narrativas visuais, orais e escritas, no processo de formação e desenvolvimento profissional de docentes vinculados a esse componente curricular.

Neste trabalho, baseando-me em Botía (2002), compreendo a narrativa como a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato que se constitui em formas de produzir sentido, a partir de ações pessoais, em determinado contexto de tempo e espaço, por meio da descrição e da análise de dados biográficos. A narrativa constitui-se, então, em uma forma particular de reconstrução da experiência, através da qual, mediante um processo de reflexão, dá-se significado ao acontecido ou vivido.

Limiares da Imagem

Do rigor da ciência

[...] Naquele Império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do Império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmesurados não foram satisfatórios e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Me-

nos Afeitas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade os entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas. (Suárez Miranda: *Viaje de Varones Prudentes*, livro quarto, cap. XLV, Lérida, 1658). (BORGES, 1999, p. 27)

Neste tópico apresento meu percurso de aproximação ao campo da *visualidade* humana.² Além disso, busco compreender também os lugares ocupados pela imagem na sociedade atual, para em seguida mergulhar na singularidade e nas potencialidades heurísticas das imagens fotográficas. Vale destacar que as discussões e reflexões sobre a presença das imagens na sociedade contemporânea são numerosas e abarcam diferentes campos de conhecimento. Para tanto, busco construir um diálogo *com* e *entre* autores oriundos de campos de conhecimento diversos, com os quais venho procurando, nos últimos anos, instaurar uma relação de aprendizagem.

De um modo geral, parece-me correto considerar que vivemos em um contexto social onde as imagens se fazem presentes em cada *um* e em *todos* os meios da comunicação humana. Como afirma Samain (2006), as imagens povoam o universo da comunicação humana desde a fala até a informática. Desde as famosas pinturas rupestres de mãos negativas das grutas de Pech Merle, que datam do período neolítico, às imagens infográficas produzidas pelos mais potentes processadores dos computadores domésticos, as imagens ocupam um lugar estratégico na constituição e conformação dos mecanismos cognitivos do pensamento e da comunicação humana (SAMAIN, 2006).

Nesse sentido, retomo o estrato do conto

2 Refiro-me a um conjunto de estudos relacionados aos campos da Antropologia e da Sociologia da Imagem, bem como de pesquisas que tomam como foco de análise e reflexão as imagens fotográficas.

Borges (1999), apresentado na epígrafe desse tópico, por considerar que as imagens devem ser tomadas como uma produção humana, na tentativa de interpretar, representar e conhecer o mundo. As imagens podem e devem ser consideradas como superfícies que buscam tanto apresentar como representar algo. As imagens são mediações entre os sujeitos e o mundo. As imagens são mapas. Mapas construídos com o objetivo de apresentar e traçar alguns caminhos possíveis de serem percorridos, ao longo da existência humana. As imagens (os mapas) têm o propósito de representar o mundo.

Para Flusser (2002), o homem está e “existe” no mundo, entretanto, esse mesmo mundo não lhe é acessível de imediato. As imagens pretendem representar algo que está “lá fora no espaço e no tempo”. Para o autor, as imagens são o resultado de um esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. As imagens têm sua origem na imaginação – “A imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens” (2002, p. 7).

Entretanto, Flusser (2002) chama a atenção para o tipo de relação que o homem vem construindo com as imagens. Ele ressalta que, assim como os cartógrafos do pequeno conto apresentado por Borges, o ser humano utiliza-se da imaginação para, em vez de se servir das imagens em função do mundo, passar a viver em função de imagens. Ainda segundo Flusser (2002):

[...] Tal inversão da função das imagens é idolatria. Para o idólatra – o homem que vive magicamente –, a realidade reflete imagens. Podemos observar, hoje, de que forma se processa a *magicização* da vida: as imagens técnicas, atualmente onipresentes, ilustram a inversão da função *imagética* e *remagicizam* a vida. (2002, p. 9)

Dessa forma, a sociedade vem produzindo através de diferentes dispositivos tecnológicos,

conforme argumenta Dubois (1999), uma Linha Geral,³ composta de *máquinas de imagens* que produzem uma estética da representação. Assim como no texto de Borges (1999) os homens *de/da* ciência buscam construir mapas/imagens que se assemelhem cada vez mais à “realidade”. No texto, é a ciência cartográfica, com o rigor de seu discurso e de sua prática, que possibilita a construção de um mapa que se constitui em cópia fiel do Império, de tal forma que já não era possível aos habitantes do reino distinguir entre um e outro.

Parece-me que, dessa forma, estamos todos fadados a permanecer cada vez mais, de forma intensa e impenitente,⁴ acomodados no fundo da caverna de Platão. Entretanto, ainda me remetendo ao conto de Borges (1999), lanço algumas questões: quais motivos teriam levado as gerações vindouras a recusar os mapas produzidos pelos cartógrafos? O que as levou a abandonar e/ou rasgar os mapas? Seria essa uma geração iconoclasta? Haveria nessa atitude uma crença na palavra escrita como (única) fonte da verdade?

Parece-me que o pequeno conto também permite entender que o processo de abandono dos mapas, a prática de rasgar os mapas, “rasgar” as imagens, também pode ser interpretado como um momento singular na história da civilização: a produção da escrita humana. Novamente lanço mão das contribuições de Flusser (2002), para refletir sobre esse aspecto:

No segundo milênio A.C., [...]. Surgiram pessoas empenhadas no ‘relembamento’ da função originária das imagens, que passaram a rasgá-las, a fim de abrir a visão para o mundo concreto escondido pelas imagens. O método de rasgamento consistia em desfiar as superfícies das imagens em linhas e alinhar os elementos *imagéticos*. Eis como foi inventada a escrita linear. Tratava-se de transcodificar o tempo circular

3 Remeto à leitura do artigo de Phillippe Dubois (1999), intitulado *A linha geral* (as máquinas de imagens).

4 Faço aqui uma referência à discussão apresentada por Susan Sontag (2004), em seu livro *Sobre Fotografia*.

em linear, traduzir cenas em processos. [...] A escrita funda-se sobre a nova capacidade de codificar planos em retas e abstrair todas as dimensões, com exceção de uma: a da *conceitualização*, que permite codificar textos e decifrá-los. (2002, p. 9-10, grifos do autor)

Ao rasgar as imagens e inventar a escrita, o ser humano não consegue escapar definitivamente da caverna e ter acesso ao mundo real e concreto. O que ocorre é que ele produz uma nova forma de permanecer no interior da caverna. Isto porque os textos não significam o mundo diretamente, mas o fazem através de “imagens rasgadas”. Para autores como Flusser (2002) e Machado (2001) nascia aí uma luta simbólica entre texto e imagem, que teria seus desdobramentos, ao longo da história do Ocidente, nos ciclos de movimentos iconoclastas.⁵

Dessa forma, parece-me prudente apostar não em uma relação de oposição entre palavra e imagem, mas sim numa complementação em que tanto as palavras como as imagens podem e devem ser consideradas como meios de comunicação humana. Segundo Samain (2006), palavras e imagens devem ser consideradas como modos singulares, diferenciados, de pensar o mundo. Palavras e imagens são meios singulares de comunicação humana e, ao mesmo tempo, complementares.

Mas, afinal, o que é uma fotografia?

Pequena queimadura de luz sobre uma superfície sensível – os nitratos de prata, pele e película

⁵ Arlindo Machado (2001) identifica três ciclos de movimentos iconoclastas: o primeiro ocorreu no período de interdição às imagens, pela tradição filosófica grega e nas culturas judaico-cristã e islâmica. O segundo ocorreu durante o Império Bizantino, nos séculos VIII e IX, quando a produção, a disseminação e o culto das imagens foi proibido. O terceiro ciclo ocorreu no século XVI, com a reforma protestante. Segundo o autor, esses três ciclos se ancoraram numa crença desmedida no poder, na superioridade e na transcendência da palavra, sobretudo da palavra escrita, podendo-se caracterizá-los como ciclos de “literolatria”, isto é: um culto ao livro e à letra.

la ao mesmo tempo – a fotografia é, na sua materialidade, tanto uma ferida como uma cicatriz, uma fenda aberta no tempo, uma rachadura do espaço, uma marca, um rastro, um indício. Corte e golpe, ela é essa superfície de signos múltiplos e complexos, aberta a um passado que já não existe mais e a um futuro que não chegou a ser. As fotografias são tecidos, malhas de silêncio, as pequenas peles, as películas das nossas vivências. (SAMAIN, 2006, p. 109)

Acredito que as questões elencadas acima remetem ao movimento de buscar compreender o que é a imagem fotográfica e, nesse percurso, também compreender como a mesma pode desencadear modos singulares de percebermos e olharmos o mundo. Alguns autores (BENJAMIN, 1994; SONTAG, 2004) têm destacado que após a invenção da fotografia a experiência humana se modificou substancialmente. Com a fotografia, através das lentes de uma máquina, o ser humano também inventa outras formas de olhar o mundo, criando uma nova consciência cultural e subjetiva do mundo.

O modo como Dubois (2007) compreende a fotografia é para mim bastante desafiador. Para ele, a fotografia é mais que uma imagem técnica; é também um *ato* icônico. A fotografia é uma imagem, mas, como tal, deve ser concebida como uma imagem *em trabalho*, isto é: algo que não se pode conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do *jogo* que a anima. O autor ainda complementa, afirmando que a fotografia pode ser considerada como uma *imagem-ato*, assinalando que o ato incorpora o gesto de *produção, recepção e contemplação* da imagem fotográfica. Nessa mesma direção, Barthes (1984) diria que uma foto pode ser objeto de três práticas, de três *emoções*, de três *intenções*: fazer, suportar e olhar.

Nesse sentido, é importante destacar o caráter enunciativo das imagens fotográficas, bem como o papel do sujeito, seja ele o fotógrafo (*Operator*), a pessoa que observa e con-

templa uma foto (*Spectator*) e, por fim, “aquele ou aquela que é fotografado, é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, de eídon emitido pelo objeto, que de bom grado eu chamaria de Spectrum da Fotografia [...]” (BARTHES, 1984, p. 20).

Tanto Barthes (1984) como Dubois (2007) destacam um lugar relevante do sujeito em todos os momentos e papéis envolvidos no jogo da produção de uma imagem fotográfica. Dessa forma, parece-me bastante instigante assumir que assim como se pode considerar a imagem fotográfica como uma *imagem em trabalho*, em processo, também seja plausível assumir que os sujeitos desse ato estejam igualmente *em processo*.

Ao destacar essa dimensão de envolvimento dos sujeitos no jogo, no processo de engendramento e produção das imagens fotográficas, Dubois (2007) avança sobre algumas posições epistemológicas quanto à questão do realismo e do valor documental da fotografia. O autor toma como referência as contribuições da semiótica peirciana, para deslocar a imagem fotográfica de um estatuto de espelho do mundo (*verossimilhança*) – em que ela seria um *ícone* – passando pela perspectiva de considerá-la como *símbolo*, no qual as imagens fotográficas deveriam ser analisadas como uma interpretação-transformação do real e, por fim, para assumir uma posição que considera a fotografia como um *índice*. Nessa perspectiva, a imagem fotográfica possui uma relação inseparável da experiência referencial, do ato que a funda. “A foto é *em primeiro lugar índice*. Só *depois* ela pode tornar-se parecida (ícone) e adquirir sentido (símbolo)” (DUBOIS, 2007, p. 53).

Samain (2006), baseando-se nas proposições de Dubois (2007), apresenta-nos sua compreensão da fotografia. Para ele:

A imagem *fotográfica* é uma *inscrição*, uma marca, uma pequena queimadura de luz sobre nitratos de prata; sempre o *índice* de um real,

e que não existiria sem o seu referente. Posso tocar a imagem fotográfica, apalpá-la. Ela tem uma textura, um peso, uma materialidade, mesmo se ela é, também, achatada, bidimensional, corte e golpe no tempo e espaço. (SAMAIN, 2006, p. 54)

Lissofsky (2006), em texto que trata das relações entre a fotografia e a história nos escritos de Walter Benjamin, desafia-nos a entender a fotografia como um objeto que contrai o acontecimento e o exprime na forma cristalizada da *mônada*. A imagem fotográfica como *mônada* expressa algo que se encontra “lá fora” no espaço-tempo. Condensa as dimensões de tempo: passado, presente e futuro. A fotografia é, ao mesmo tempo, irrupção e congelamento. Ainda segundo o autor:

Na fotografia, os dois modos da temporalidade – a fugacidade e a interrupção – evidenciam-se como o problema das condições de visibilidade: problemas de aura e da centelha. A foto oscila entre aquilo que lhe escapa e isto que nela se infiltra. (LISSOVSKY, 2006, p. 26)

No tocante ao processo de leitura e interpretação das imagens fotográficas, dada a sua natureza, o significado da imagem encontra-se na superfície e pode ser captado por um golpe de vista. Para Flusser (2002), deve-se permitir à vista “vaguear”, como um flaneur, pela superfície da imagem. Para o autor:

Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o ‘antes’ se torna ‘depois’, e o ‘depois’ se torna o ‘antes’. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronidade *imagética* por ciclos. (FLUSSER, 2002, p. 8)

No entanto, esse processo pode garantir apenas uma apreensão superficial do significado da fotografia. Se procuramos capturar aquilo que “escapa” e aquilo que se “infiltra”

na imagem fotográfica, devemos “mergulhar” na fotografia.

Barthes (1984) destaca a multiplicidade de leituras da imagem fotográfica e o modo como uma imagem pode animar seu espectador. Na relação que se estabelece entre a fotografia e o espectador, dois movimentos distintos apresentam-se: um da imagem em direção ao observador e outro do observador em direção à imagem. Ao primeiro movimento, Barthes (1984) denominou *studium*. O *studium* refere-se aos pontos sensíveis, às marcas que partem da fotografia e atingem o espectador, chamando-lhe a atenção. O *studium* refere-se a uma leitura da imagem fotográfica, com critérios e objetivos definidos, tendo mais a ver com uma metodologia para a abordagem da imagem, seja ela qual for.

No segundo movimento, denominado *punctum*, a ação/reação parte do espectador e o leva a acrescentar alguma coisa à foto. Segundo Barthes, “O *punctum* é aquilo que eu acrescento à foto e que, no entanto, já lá está” (1984, p. 82).

O *punctum* é algo que parece decorrer da própria imagem. É algo que nos toca, independente daquilo que nosso olhar busca. O *punctum* está ligado ao afeto, e por isso mesmo é difícil de comunicar e de compartilhar. “O *Punctum* seria, então, um detalhe na imagem que, por uma força que concentra em si, atinge o leitor e lhe mobiliza involuntariamente o afeto” (BARTHES, 1984, p. 82).

É da tensão, da relação, não necessariamente de oposição, mas de complementaridade, entre o *studium* e o *punctum*, que podem ocorrer novas leituras, compreensões da imagem. É a partir dessa relação, desse engendramento, que as imagens fotográficas podem ser vistas, revistas, “*transvistas*”.

Nesse sentido, apresento algumas questões que remeto ao processo de formação de professores de educação física: é possível

pensarmos numa experiência formativa de professores de educação física que se concretiza por meio de sua mediação e interação com as imagens? É possível tomarmos as imagens fotográficas como elementos potencializadores de uma reflexão dos sentidos e significados atribuídos pelos docentes ao seu processo de formação profissional, inicial e continuada? A fotografia pode instaurar um movimento reflexivo de sentir o que se vê e pensar o que se sente? De que modo imagens fotográficas podem nos auxiliar a (re)pensar práticas de formação de professores/as de educação física?

Narrativas da/na Formação de Professores de Educação Física

Tendo como referência o conjunto de questões apresentadas ao longo desse texto, que remetem aos desafios da formação de professores/as de educação física, apresento a seguir o relato de duas experiências desenvolvidas por mim, em que busquei articular o uso de imagens fotográficas à produção de narrativas orais e escritas. O primeiro relato vincula-se a uma experiência desenvolvida no contexto de formação inicial. Já o segundo, apresenta um contexto específico de formação continuada.

No tocante à formação inicial de professores/as de educação física, destaco o processo de elaboração de narrativas (auto)biográficas no contexto de realização de um projeto de extensão denominado *Ensino de Práticas Corporais na Educação Infantil: articulando a formação inicial e continuada*, que tematizou os Diferentes Modos de Brincar nas Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras, que tive oportunidade de coordenar.⁶

Ao longo do ano de 2015, estivemos envolvidos no processo de documentação dos en-

6 Tal projeto foi desenvolvido no curso de licenciatura em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), entre os anos de 2013 a 2015.

contos e práticas pedagógicas desenvolvidos junto às crianças, privilegiando-se os registros fotográficos e escritos.

Após a conclusão do projeto, os acadêmicos foram desafiados a selecionar um conjunto de fotografias que permitisse a eles produzirem narrativas que tematizassem os diferentes modos de ensinar e aprender práticas corporais na Educação Infantil, bem como evidenciar os diferentes sentidos e significados produzidos pelos sujeitos. Nesse momento, cada acadêmico selecionou fotografias que lhe permitiram narrar suas experiências e, ao mesmo

tempo, identificar saberes produzidos e mobilizados ao longo do projeto. Além disso, como elemento potencializador da escrita, foram apresentadas aos licenciandos as seguintes questões: o que vejo? Como vejo? O que penso sobre o que vejo? Como o que vejo me toca? O que faço com o que vejo?

Para efeito desse texto, são apresentadas as narrativas elaboradas pela acadêmica Thaisa.

Da criança que fui à professora que estou me tornando

Figura 1 – Composição fotográfica elaborada pela acadêmica Thaysa.



Fonte: Acervo do autor (2015).

Minha inserção no projeto de extensão se deu em um momento tênue da graduação: a conclusão. Tratava-se de um momento que evidenciou ainda mais o “entrelugar” de aluna e professora em formação, principalmente após

três anos de inserção no PIBID. Entretanto, havia um desejo em atuar na educação infantil, seria mais um desafio em minha trajetória para um terreno desconhecido, e especialmente importante para amenizar meus conflitos no final

do curso. A chegada à creche me fez lembrar do momento em que voltei à escola, durante a graduação, nossos olhares e os das crianças se cruzavam diante do novo. Nós éramos estranhos para elas, e elas novidade para nós. Durante o ano de 2015, desafios cotidianos foram superados na lida com o choro das crianças e ares de blasé diante das nossas tentativas de aproximação com brinquedos e atividades. Na contramão do desafio, as recompensas foram infinitas, ao me tornarem mais humana e educadora, ampliando meus olhares e sensibilidades na relação de ensinar e aprender com as crianças.

Durante o projeto de ensino *Diferentes Modos de Brincar nas Culturas Indígenas e Afro-Brasileiras*, percebi o quanto me tornava professora à medida que reconectava as memórias da infância: sou e estou diante de um grande memorial formativo.

Fui uma criança que cresceu em Minas Novas, no interior de Minas Gerais, região do Vale do Jequitinhonha. Aos 14 anos, me mudei para a capital Belo Horizonte, para continuar os estudos. Meus pais continuam no interior e em minhas viagens de retorno, nas férias, me renovo nas constantes e mais singulares formas de simplicidade. Digo isso, pois só me dei conta desta rica experiência após sair de casa.

Se não me falha a memória, foi no primeiro período da faculdade, na construção de um memorial e na disciplina de jogos e brincadeiras, que me dei conta do que me constituiu e constitui como pessoa. Sou feita de gente. Gente que, de tanto ser rotulada de sofrida, pela falta de água e pobreza da região do Vale do Jequitinhonha, se empoderou e aprendeu a valorizar as ricas manifestações culturais presentes em festas, músicas, brincadeiras e artesanato.

Diante dessas percepções, me proponho a tecer e rememorar momentos dentro do projeto *“Diferentes modos de brincar nas culturas indígenas e afro-brasileiras”* que, para mim,

são pérolas do grande colar que venho tecendo a partir das experiências formativas. Apresento a seguir três narrativas produzidas durante o projeto.

Da memória à Peteca

Dando continuidade aos trabalhos da creche, na temática *“Diferentes modos de Brincar nas culturas indígenas”*, nos propomos a construir brinquedos de origem indígena: a peteca (para as turmas de 4 e 5 anos) e a maraca (para as turmas de 1, 2 e 3 anos).

Propus a construção de uma peteca que aprendi a fazer na infância, com Tia Elisa. Lembro que estávamos na Fazenda do Papagaio, em Minas Novas-MG, e estávamos ociosos ou estagnados com as brincadeiras vivenciadas até o momento. Na época, acho que 1998, não era costume dos pais e das crianças levar brinquedos nos passeios, talvez os pais já pensassem no estímulo da criatividade ou simplesmente não queriam carregar brinquedos.

Assistindo àquela situação, Tia Elisa, como boa professora, sugeriu a construção de uma peteca. E logo pediu que buscássemos (eu e meus primos) argila no rio, penas no galinheiro e palhas no paiol (casinha onde ficavam os milhos da colheita). Com todos os materiais em mãos, construímos o brinquedo e nos divertimos durante o domingo a tarde.

Voltando para a creche e a proposta da peteca; separamos os materiais no dia do encontro: compramos argila no mercado, penas coloridas numa casa de festas, e nosso coordenador trouxe as palhas de Moeda-MG. Cheguei à creche junto com os colegas da PUC, fizemos um círculo com os alunos e contei uma estória sobre como os índios inventaram a peteca: *“eles iam até o rio buscavam argila, pegavam penas de pássaros e palhas nas plantações de milhos e construíam as petecas... é o que faremos hoje!”*.

Inicialmente, distribuí os pedaços de argila e ouvi os comentários: “parece cocô”, “nunca peguei em argila”, “tem cheiro de terra molhada”. Não consegui ir direto para a base da peteca sem explorar o “momento argila” e conversar mais sobre ela. Em seguida, fizemos a base da peteca: “uma bolinha, uma pontinha, uma coxinha...”. Depois cada criança recebeu as penas para fincar na base.

Pausa! Fomos brincar com outros tipos de peteca, enquanto as nossas secavam. Peteca de papel, peteca de pano com areia e petecas oficiais.

Voltamos para envolver e amarrar as petecas com a palha. Assim, as crianças ficaram felizes em levar suas petecas para casa, as educadoras felizes com nossa criatividade, e eu particularmente feliz por contribuir com minhas memórias de infância na atividade.

Da construção de um brinquedo à construção do meu brinquedo

Como vamos iniciar a temática dos diferentes modos de brincar nas culturas afro-brasileiras? Essa foi a pergunta que permeou a cabeça dos extensionistas durante algumas semanas. Refletimos sobre o que foi desenvolvido no primeiro semestre de 2015, na primeira parte do projeto com os “diferentes modos de brincar nas culturas indígenas”. Constatamos a necessidade de ampliar nossas leituras e discussões sobre as temáticas afro-brasileiras.

Para garantir um primeiro suporte teórico, o Admir nos apresentou um livro elaborado pelo Ministério da Educação, intitulado “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação infantil”. A partir da leitura, tivemos mais elementos para elaborar o primeiro encontro que denominamos de “Festa das Culturas Afro-brasileiras”.

Na festa, realizamos oficina de pintura corporal com símbolos africanos, oficinas de

capoeira e dança afro e oficinas de turbantes (onde eu estava). Me ofereci para costurar os turbantes das mais variadas cores e foram dias na máquina de costura para “embainhar” os lenços que virariam turbantes. A satisfação em costurar foi ampliada nos sorrisos das crianças já trajadas com turbantes. Sobre os turbantes, achei divertido o momento em que elas escolhiam a estampa e o quanto seus desejos, na grande maioria das vezes, não estavam impregnados das “amarras” da sociedade.

O encontro da semana seguinte foi sobre os modos de brincar o pegador, nas culturas afro-brasileiras. Na semana anterior ao encontro, enquanto meus colegas confeccionavam as bonecas abayomis⁷ para o avental, eu dava forma aos bonecos Griot e Griote.⁸ Inicialmente, as crianças ensinariam os seus modos de brincar o pegador e depois o Griot e a Griote apresentariam os modos de brincar nas culturas afro-brasileiras.

Como sou um ser de memória, me identifiquei muito com esses personagens e seus significados históricos. Vi meus colegas brincando de boneca, ao fazer e vestir cada abayomi, e eu totalmente envolvida com o Griot e a Griote, os primeiros bonecos de pano que costurei. Só percebi minha relação com os bonecos, no dia em que eles foram apresentados às crianças. Puxa Griot dali, mexe no cabelo da Griote e corre com os bonecos pra um lado e pra outro... e eu pensando: “Meu Deus! Eles vão estragar meus bonecos!”. Os bonecos geralmente ficavam comigo em minha casa, e a cada dia

7 As abayomis são pequenas bonecas de pano feitas apenas com nós, são consideradas símbolos da resistência feminina e africana. Eram confeccionadas pelas mães negras, para as filhas, durante as longas viagens de navio, e nos foram apresentadas pelo coordenador do projeto, que reservou uma tarde para nos ensinar a confeccioná-las.

8 Griot e Griote foram os nomes escolhidos por nós para os personagens que acompanhariam as crianças, durante o projeto. Em diferentes etnias africanas, o Griot é o responsável pela perpetuação da tradição oral. Algumas pessoas já nascem com a função de “ser” Griot.

que antecedia os encontros eu brincava com os bonecos vestindo-os com a temática proposta: um dia estavam com roupas de banho, depois como capoeiristas.

E a cada dia as crianças iam estreitando e tecendo relações com os bonecos: cochichavam coisas nos ouvidos dos bonecos, brincavam de casinha, de salão de beleza, levavam para os brinquedos do parquinho, entre tantas outras. Detalhe que as educadoras queriam que os bonecos ficassem lá, e eu disse que faria outros, mas aqueles eram nossos (meus!). E foi depois de muito desapego que fui percebendo que os bonecos eram pra elas e feitos pra elas: as crianças da creche.

Encerramento e “retomamento”

Ao avaliar o ano de 2015, no projeto de extensão, percebemos o quanto foi rico para as crianças, professoras e para o grupo de extensionistas. Mas como poderíamos encerrar o ano realizando uma espécie de retrospectiva?

A resposta veio através do livro “Num tronco de iroko eu vi a iúna cantar”, adquirido pelo Admir. Em nossa última reunião de planejamento das atividades, Admir me emprestou o livro que acompanha um CD. Me propus a ler e ouvir durante o fim de semana.

Fiquei maravilhada com o enredo, onde três meninos negros vivem aventuras para ajudar a Mãe Natureza e descubrem a capoeira, junto com personagens que são seres da cultura cabocla, negra e indígena. Era o que precisávamos para “amarrar” o projeto “Diferentes Modos de Brincar nas culturas Indígenas e Afro-brasileiras”.

Logo sugeri para o último encontro com as crianças um teatro de fantoches com os personagens do livro. Infelizmente, não tínhamos tempo para ensaiar as falas e o CD tem duração de quarenta minutos. Meus colegas concordaram com minha sugestão e comecei a planejar o encontro.

Comecei pela árdua edição do CD, alterando o enredo da estória com edição da cronologia e cortes das falas. O CD mudou de quarenta minutos para dez e a estória foi alterada para narrar a aventura dos três meninos negros na busca pelo berimbau do avô, que havia sumido. Pensei nesse enredo inspirada no livro “O segredo do disco perdido – uma aventura ao som do Clube da Esquina”, onde um garoto busca pelo vinil Clube da Esquina do avô que desapareceu da casa durante um temporal.

Para nosso encontro na creche, fiz uma estrutura com caixa de papelão para o teatro de fantoches, bem semelhante a algumas que construí na infância. Pedi ao Admir que reproduzisse os desenhos do livro, para que eu fizesse as marionetes, colando os desenhos em palitos e facilitando seu manejo.

Ao dar cor aos desenhos com tinta, fiquei lembrando os diversos momentos do projeto. Lembrei da estória do Benedito, ganhando cor enquanto ouvia o som do tambor, e me vi em movimento semelhante: dando cor aos nossos personagens, enquanto ouvia o CD editado da estória. Acredito que este foi o momento em que meus fios da memória e do projeto ficaram mais resistentes, contemplando as experiências da criança que fui à professora que estou me tornando.

Considero que as narrativas elaboradas por Thaisa se constituem em um relevante dispositivo de formação. Ao incorporar às narrativas experiências vividas em distintos momentos de sua infância, Thaisa buscou identificar indícios dessas práticas em seu fazer cotidiano, convidando-nos a compreender como as mesmas se amalgamam a outras vivências e experiências e passam a constituir um conjunto de saberes que informam e conformam seus saberes e afazeres docentes.

Também considero importante destacar o modo como as memórias da autora, relacio-

nadas a um conjunto de práticas corporais e modos de brincar constitutivos de sua infância, emergiram e deram forma às estratégias construídas coletivamente para o desenvolvimento das atividades. A dinâmica de trabalho possibilitou a Thaisa, e aos demais participantes do projeto, condições para a rememoração de suas experiências singulares, de suas memórias relacionadas à “brincança”⁹ e a suas “raízes crianceiras”.

Parece correto afirmar que as memórias dos diferentes brinquedos e brincadeiras que emergiram nas narrativas podem se constituir em outras maneiras de apreensão e, também, de reinvenção das diferentes trilhas que levam à docência. Dessa forma, as fotografias selecionadas por Thaisa para a elaboração de sua composição ocupam um lugar estratégico no processo formativo da licencianda, possibilitando o movimento de reviver e escrever as várias experiências vividas e, sobretudo, compartilhá-las. O processo de elaboração das narrativas permitiu a Thaisa a aproximação e o entrelaçamento das memórias de sua infância, de diferentes maneiras de brincar – em diferentes tempos e lugares – como os fios constitutivos da experiência cotidiana de tornar-se professora.

A partir de agora, descrevo o processo de desenvolvimento de um trabalho de campo, realizado ao longo do ano de 2009, em que tomei como pressuposto o poder de enunciação das imagens fotográficas articuladas às narrativas (orais e escritas), apostando que as mesmas apresentam e evidenciam diferentes tipos de saberes produzidos por professores/as de educação física no cotidiano escolar.

O trabalho de campo contou com a participação de um professor – Mauro – e três professoras de educação física: Renata, Ra-

quel e Celeste. Os docentes lecionavam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

Dessa forma, iniciei um processo que denominei de acompanhamento da prática docente. Foram realizados, em média, dois acompanhamentos mensais a cada professor/a, no período de março a dezembro de 2009. O acompanhamento da prática docente privilegiou a produção de imagens fotográficas das aulas de educação física. Num primeiro momento, as imagens fotográficas foram produzidas por mim, entretanto, com o desenrolar do trabalho de campo, os/as professores/as e também os alunos passaram a produzir fotografias das aulas.

Ao final de um período médio de dois meses, as imagens fotográficas produzidas foram entregues aos docentes em mídia (DVD). Os docentes foram convidados a produzir uma seleção de imagens representativas do processo de trabalho desenvolvido naquele período. As imagens selecionadas foram reveladas e disponibilizadas aos/as professores/as.

A partir daí, teve início o segundo momento do trabalho de campo: a realização de reuniões individuais com os docentes. Foram realizadas quatro reuniões com cada professor. Nessas reuniões, os/as professores/as foram convidados a produzir, com as imagens selecionadas, uma narrativa visual, denominada *arranjo visual*, que lhes permitisse contar suas experiências e práticas realizadas no cotidiano das escolas. As reuniões aconteceram nas respectivas escolas e foram registradas em vídeo, por duas câmeras – uma localizada à frente do docente, que procurava focar seus gestos e expressões na produção da narrativa visual, e uma segunda câmera, localizada acima do professor/a com a intenção de focalizar os movimentos exploratórios, realizados com as imagens fotográficas, no momento da composição da narrativa visual.

9 A expressão Brincança é mais um dos muitos neologismos de Guimarães Rosa (1984), podendo ser encontrada na obra *Corpo de Baile*, mais especificamente em *Uma estória de amor*.

Figura 2 – Primeira Narrativa Visual elaborada pelo professor Mauro.

Fonte: Acervo do autor (2011).

A partir da composição do arranjo visual, solicitei aos docentes que narrassem e comentassem seu processo de trabalho, produzindo o que denominamos de *narrativa oral*. No final de cada reunião, os professores foram convidados a produzir uma narrativa escrita, a partir do arranjo visual.

As imagens e textos a seguir buscam apresentar as práticas, bem como alguns indícios das aprendizagens e saberes produzidos pelos docentes.

Professora Celeste

Vamos lá: o mês de maio foi o handebol!

Eu começo com uma brincadeira que é aquele jogo dos dez passes.

Depois que eu trabalho esse primeiro mo-

mento, nesse grande jogo, onde todo mundo participa e não tem muitas regras, eu começo a trabalhar um pouco as... não vou dizer nem técnicas, né? Mas os fundamentos do esporte. Eu acho assim: depois, para ele jogar, ele vai precisar de certo domínio de bola, ele vai precisar de certo conhecimento de quais são os fundamentos para usá-los na hora do jogo.

Esta foto expressa o que pude observar em quase todos os últimos jogos. A garra do jogo, juntamente com a alegria e o entusiasmo. Enfim, o prazer de jogar. Acredito que muitos alunos não chegariam a este estágio sem passar pelas aulas de treinamento dos fundamentos básicos do Handebol. Se eu quero ensinar Handebol, eu devo ensinar como se joga. É possível trabalhar o domínio de bola sem perder o lado

lúdico da aula. Na foto, percebe-se claramente a turminha de colete fazendo a defesa e a jogadora sem colete na função de “pivô”.

É engraçado, né? Eu fui ouvir falar de sociologia e educação física no PREPES... até então eu não havia pensado nessa dimensão... Eu estava muito mais preocupada com...

A conclusão que eu cheguei foi essa: an-

tes eu era muito mais preocupada com o movimento que cada criança fazia do que com a própria criança! Então, depois que eu fui ver essa dimensão sociológica da educação física, eu acho que meu olhar está muito mais voltado para a criança que faz o movimento! E não para o movimento que é feito pela criança! E aí, eu sempre procuro ver isso...

Figura 3 – Composição fotográfica das aulas da professora Celeste.



Fonte: Acervo do autor (2011).

Professor Mauro

Essa pra mim... Essa é “a foto”!

Tem os alunos que eram os ladrões fugindo da polícia e a estratégia que eles utilizaram foi subir (na tela) porque eles tinham habilidade nisso! Subir e inclusive se movimentar nas telas! E aqui tem a menina tentando pegar!

Neste dia na torre de telefone celular, que fica próximo à escola, havia trabalhadores subindo nessa torre, provavelmente para fazer a manutenção. A imagem apresenta tal “coincidência”, a partir de construção de sentidos diferenciados dos sujeitos alunos(as) e trabalhadores em relação às suas práticas.

Figura 4 – Composição fotográfica das aulas do professor Mauro.



Fonte: Acervo do autor (2011).

Professora Raquel

Nessa outra foto aqui eu também estava – não tanto quanto a outra – eu estava observando... e não tinha notado essa atitude do Willian! Porque, se reparar, eu estava olhando para o outro lado, para o aluno que estava arremessando a bola. Então, eu não tinha visto que ele estava escondendo aqui! Eu vi a partir da foto! Que ele

estava utilizando as duplas como escudo. Então, isso eu não teria como saber se não fosse... se não tivesse a foto. Porque são muitos estímulos o tempo inteiro, muitas coisas acontecendo na aula. Então, a foto me ajuda por isso: eu consigo recapitular, ver o que aconteceu e, às vezes, a partir daquilo ali, montar outra estratégia de aula.

Figura 5 – Composição fotográfica das aulas da professora Raquel.



Fonte: Acervo do autor (2011).

Professora Renata

Achei interessante como uma foto dá tanta história, né?

Eu tive essa ideia porque eu precisava avaliar os alunos de alguma forma...

Eu pensei: vou utilizar essas fotos!

Como você já tinha proposto um exercício pra gente; de criar um relato em cima das ima-

gens, eu achei que seria interessante fazer com eles...

Quando a gente vê a foto, percebe coisas que na prática a gente não se atenta: nossa postura, a postura do outro, eu achei que eles foram muito precisos nisso! Eles tiveram a intenção de captar o que estava acontecendo.

Figura 6 – Composição fotográfica das aulas da professora Renata.



Fonte: Acervo do autor (2011).

A possibilidade de desenvolver o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes aprofundou minha percepção da necessidade de se construir um tipo de pesquisa *com* professores/as, em contraposição a um conjunto de estudos que ainda se orientam por uma perspectiva de pesquisa *sobre* docentes de educação física. Nesse sentido, as narrativas produzidas pelos docentes constituíram-se em modos singulares de reflexão e de aprendizagem de uns com os outros. Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino mobili-

zou-nos para a desconstrução/construção de nossas próprias experiências tanto do lugar de professor/pesquisador como dos sujeitos professores/as de educação física. Dessa forma, as narrativas também contribuíram de modo significativo para o desenvolvimento de uma relação mais horizontalizada, menos hierárquica, entre o professor-pesquisador e os/as professores/as participantes da pesquisa.

Ao produzirem as narrativas visuais, orais e escritas, os docentes narraram suas experiências de trabalho em seus respectivos contex-

tos de atuação. As narrativas permitiram aos/as professores/as e a mim um intenso movimento de reflexão, interrogação e avaliação de nossas práticas, saberes, fazeres e afazeres.

No contexto de produção das narrativas, pude perceber que os docentes foram evidenciando um movimento de mobilização de saberes relacionados ao *saber-ver, saber-observar e saber-ouvir* os/as alunos/as, seus saberes e fazeres nas aulas de educação física (GARIGLIO, 2004).

As imagens fotográficas produzidas pelos diferentes sujeitos colocaram-se como potencializadoras do processo de reflexão da prática cotidiana dos/das professores/as de educação física. Dada a singularidade da fotografia que “congela”, mas também potencializa a ressignificação de experiências, o processo de produção das narrativas visuais permitiu aos professores “mergulharem” e “flanarem” pelas múltiplas camadas das imagens fotográficas de suas aulas. Este “mergulho” nas imagens possibilitou aos professores um movimento de “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...]” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 24). A cada novo “mergulho”, os docentes encontravam possibilidades de rememorar e ressignificar suas experiências vividas junto aos estudantes nas aulas de educação física.

Dessa forma, é possível afirmar que o conjunto de imagens fotográficas produzidas ao longo do trabalho de campo permitiu aos docentes rememorar e reconstruir as experiências vivenciadas nas aulas de educação física. As fotografias possibilitam ao professor Mau-

ro e às professoras Raquel, Renata e Celeste verem, reverem e também “transverem” sua prática. Nesse sentido, tendo como referência Bakhtin (2003), é possível afirmar que as imagens foram colocadas pelos docentes numa determinada posição exotópica e dialógica. Ao longo de todo o trabalho de campo, as imagens ocuparam um lugar estratégico, isto é, elas estiveram num lugar “entre” o professor-pesquisador e os docentes. Foi justamente a produção desse *entrelugar* que possibilitou a reflexão e a produção das narrativas.

Algumas considerações finais

Acredito ser importante que diferentes programas e propostas de formação inicial e continuada de professores/as de educação física considerem as potencialidades formativas das narrativas. No tocante à formação inicial, o trabalho com as narrativas e fotografias tem possibilitado aos/as licenciandos/as o reconhecimento e a valorização de seu processo de formação, assumindo uma postura de autoria em seu percurso formativo e percebendo-se como futuros/as professores/as.

No que se refere à formação continuada, considero relevante que as propostas busquem construir outros modos de aproximação e diálogo com os/as professores/as de educação física que atuam no cotidiano das escolas. Acredito que seja muito importante estabelecer condições institucionais que possibilitem aos docentes o movimento de produção de narrativas, visto que as mesmas se constituem em registros singulares que possibilitam a documentação de suas práticas bem como dos processos de produção de seus saberes cotidianos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BORGES, Jorge Luís Borges. **História universal da infâmia**. Tradução de Alexandre Eulálio. São Paulo: Globo, 1999. p. 27.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BOTÍA, Antonio Bolívar. “?De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Acesso em: 22 set. 2009.

DUBOIS, Phillippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DUBOIS, Phillippe. A linha geral (as máquinas de imagens). **Cadernos de Antropologia e Imagens**, Rio de Janeiro, UERJ/NAI, v. 9, n. 2, p. 65-86, 1999.

FIGUEIREDO, Zenólia Campos. Os novos desafios da formação de professores de educação física no Brasil. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 341-351.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de educação física de uma escola profissionalizante**: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre educação e mudança. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Dis-

ponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LISSOVSKY, Mauricio. Sob o signo do “clic”: fotografia e história em Walter Benjamin. In: BIANCO, Bela-Feldman; MOREIRA LEITE, Miriam L. (Orgs.) **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 21-36.

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria Conceição; SILVA, Vivian Batista. (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; DAMASCENO, Ednaceli A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Claudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Orgs.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 15-28.

ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim* (Corpo de Baile). 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SAMAIN, Etienne. Modalidades do olhar fotográfico. In: ACHUTTI, Luís Eduardo. (Org.). **Ensaio (sobre o) fotográfico**. Porto Alegre: Editorial, 1998. p. 109-114.

SAMAIN, Etienne. Balinese character (re)visitado. In: ALVES, André. **Os argonautas do mangue** (André Alves): precedido de *Balinese character (re)visitado* (Etienne Samain). Campinas, SP; São Paulo: Editora da UNICAMP; Imprensa Oficial, 2004. v. 1. p. 17-67.

SAMAIN, Etienne. (Org.). **O fotográfico**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Senac São Paulo, 2005.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. In: BIANCO, Bela Feldmann; MOREIRA LEITE, M. L. (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 51-64.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TERRA, Dinah Vasconcelos. A biografia-narrativa como estratégia de formação do professor de educação física. In: SANTOS, L. L. C. P. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 352-362.

Recebido em: 10.08.2017

Aprovador em: 17.11.2017

Admir Soares de Almeida Junior é Doutor em Educação pela FE/UNICAMP. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas (UFMG). e-mail: admir.almeidajunior@gmail.com

Rua Manoel Miranda, 282, União, Belo Horizonte, Minas Gerais.
(31) 99804.8017

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



NARRATIVIDAD E INTERPRETACIÓN: NEXOS ENTRE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y LA HERMENÉUTICA

■ LUIS GABRIEL PORTA

Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET

■ GRACIELA NELIDA FLORES

Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

A partir de nuestra situacionalidad como investigadores en educación que asumimos el enfoque narrativo, nos abocamos a explicitar en el presente artículo los nexos fundamentales entre hermenéutica y narratividad, teniendo en cuenta que la hermenéutica filosófica constituye uno de los principales fundamentos de la investigación narrativa porque este enfoque interpreta vivencias lingüísticas y pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos. Recuperamos los antecedentes filosóficos más cercanos que han influido en el giro hermenéutico, mostrándolos en vinculación con tres ejes centrales de la investigación narrativa en educación: comprensión e interpretación, subjetividad e intersubjetividad, vivencia y experiencia. Estos ejes de sentido portan su historicidad, su explicitación contribuye a identificar la solidez del enfoque narrativo como vía privilegiada para la construcción de conocimiento mediante las narrativas de los protagonistas.

Palabras clave: Investigación narrativa. Giro hermenéutico. Interpretación. Comprensión.

ABSTRACT

NARRATIVITY AND INTERPRETATION: LINKS BETWEEN NARRATIVE RESEARCH AND HERMENEUTICS

This work aims at making explicit the fundamental links between hermeneutics and narrative. From an educational researcher site we assume a narrative framework understanding philosophical hermeneutics as one of the basis for narrative research. This approach illuminates life experiences expressed through language and expects to reach an understanding of the subjects' experiences. We recover recent philosophical antecedents which have influenced the hermeneutical turn in relation with three key concepts of narrative research

in education: understanding and interpretation; subjectivity and inter-subjectivity, life experience and experience. These significant notions carry their own historicity; making them explicit helps identify the strength of the narrative approach as an extraordinary way for the construction of knowledge through protagonists' narratives.

Keywords: Narrative Research. Hermeneutical Turn. Interpretation. Understanding.

RESUMO

NARRATIVIDADE E INTERPRETAÇÃO: LIGAÇÕES ENTRE A PESQUISA NARRATIVA E A HERMENÊUTICA

Como pesquisadores educacionais que assumem a abordagem narrativa, vamos nos concentrar para explicar, neste artigo, as ligações fundamentais entre hermenêutica e narrativa, considerando que a hermenêutica filosófica é uma das principais bases da pesquisa narrativa, pois esta abordagem interpreta experiências linguistizadas e procura alcançar uma compreensão das experiências dos sujeitos. Temos a intenção de recuperar o fundo filosófico mais próximo que influenciou o giro hermenêutico, mostrando os três temas centrais da pesquisa narrativa em educação: compreensão e interpretação, subjetividade e intersubjetividade, vivência e experiência. Estes eixos de sentido têm a sua historicidade, cuja clareza ajuda a identificar a força da abordagem narrativa como meio privilegiado para a construção de conhecimento através da narrativa dos protagonistas.

Palavras-chave: Compreensão. Giro hermenêutico. Interpretação. Pesquisa narrativa.

Introducción

La investigación narrativa en educación es interdisciplinar porque en este enfoque confluyen antropología social, etnografía, sociología, teoría lingüística y literaria y *filosofía hermenéutica*; un rasgo compartido es que “todas ellas coinciden en cuanto se interesan en los modos como los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ, 2001, p. 53)¹.

¹ Los autores ofrecen diversos aportes en torno a la perspectiva narrativa en la investigación educativa. Son pioneros de la investigación biográfico-narrativa en educación en el ámbito iberoamericano, su trayectoria de trabajo se inscribe en el grupo de investiga-

Es posible afirmar que todas las corrientes de la filosofía contemporánea, como dice Apel (1985) convergen desde hace décadas en “la problemática del sentido, la comprensión y el lenguaje” (p. 265) esto es notorio tanto en la filosofía analítica del lenguaje como en la filosofía hermenéutica. Aunque ambas inciden en la perspectiva investigativa narrativa, nos ocuparemos de la segunda principalmente porque permite profundizar el problema de la com-

ción de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada denominado “Formación del Profesorado Centrada en la Escuela” (FORCE).

prensión, que es inherente a los propósitos investigativos de quienes como integrantes del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales)² estamos involucrados en un enfoque narrativo interpretativo.

Nos abocamos a una perspectiva filosófica porque dentro de las nuevas configuraciones del pensamiento social el “giro hermenéutico” ha provocado entender los fenómenos sociales (por tanto, a la educación) como “textos”. De tal modo la “hermenéutica narrativa” permite comprender la complejidad de las narraciones de los individuos y destacar el valor y el significado de las acciones humanas, que vienen dados por la “autointerpretación hermenéutica” de los propios agentes, pero el investigador como intérprete dialoga con sus entrevistados, dialoga luego con los textos surgidos de las entrevistas o registros, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados (BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ, 2001, p. 59), así se produce algún grado de coautoría en la narración y una interpretación de las narrativas que aportará comprensión a las problemáticas investigadas.

Si bien las narrativas de los sujetos conllevan una instancia de autointerpretación, el enfoque narrativo involucra la intersubjetividad y la conversación (en sentido gadameriano) así se superan tanto la razón monológica como la racionalidad instrumental, porque el enfoque narrativo:

[...] es un campo de indagación sensible, donde el análisis es ante todo interpretativo, herme-

2 El GIEEC, radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dirigido por el Dr. Luis Porta y conformado por docentes de diversas disciplinas, desde el año 2003 viene indagando cuestiones relacionadas con la didáctica en el Nivel Superior. Venimos estudiando la enseñanza de un grupo de profesores que fueran elegidos por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado como ejemplos de buena enseñanza. Por tratarse de docentes que dejan huellas en la memoria y en la vida de sus alumnos, nos referimos a ellos en nuestras publicaciones como “profesores memorables” (PORTA, SARASA y ÁLVAREZ, 2011).

néutico, donde lo que importa es la sutil relación -no equiparable- entre vida, experiencia y palabra, y donde lo emocional, en el profundo sentido de la relación dialógica, es un factor determinante [...] (ARFUCH en SARASA, 2010, p. 190).

Es posible que al aludir a un “análisis” hermenéutico se identifique hermenéutica con interpretación, esto conlleva el riesgo de reducir la profundidad filosófica y la historicidad de la hermenéutica, que ha sufrido grandes transformaciones que merecen ser consideradas para entender el complejo entramado que fundamenta la investigación narrativa.

La hermenéutica cobra un sentido renovado mediante el “giro hermenéutico” de la filosofía, que constituye uno de los principales fundamentos de la investigación narrativa, y esto es así, porque desde la perspectiva de los investigadores interpretativos el análisis sistemático del “significado subjetivo” es esencial en la investigación sobre la enseñanza (ERICKSON, 1997, p. 214) y porque el enfoque narrativo toma a los relatos de los sujetos como género discursivo específico.

El enfoque narrativo produce una recuperación de las experiencias de los protagonistas de la educación según su propia perspectiva. La singularidad y subjetividad de los relatos no implican subjetivismo ni relativismo gnoseológico, sino una superación de la dicotomía ocurrida en el campo narrativo que consiste en oponer los relatos con pretensión de verdad y los relatos de ficción. Según Ricoeur (1997) esa dicotomía generó una fragmentación en el acto de narrar, para el filósofo “existe una unidad funcional entre los múltiples modos y géneros narrativos” (p. 480), contra la división tajante entre relatos de ficción y relatos con pretensión de verdad opone su hipótesis de que existe reciprocidad entre narratividad y temporalidad, que todo lo que se desarrolla temporalmente puede narrarse y a su vez, un proceso temporal puede reconocerse como tal en

la medida que pueda narrarse de algún modo, se trata de reconocer que el carácter temporal es el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas. Comprender que esa división tajante entre ficción y verdad es superada por el reconocimiento de la unidad narrativa de la vida conlleva asumir que la construcción narrativa no puede clasificarse en esos parámetros. Las narrativas de los sujetos que participan en la realidad educativa investigada permiten comprender la realidad en la que viven; sus tramas y sus argumentos dan cuenta de una construcción con pretensión de veracidad y de sentido.

La hermenéutica en la investigación narrativa en educación

La perspectiva narrativa en educación se vincula al giro producido en los setenta en ciencias sociales desde la instancia tradicional positivista a una *perspectiva interpretativa*, “dentro del *giro hermenéutico* en filosofía y ciencias sociales, la narratividad ha llegado a adquirir el *status* de forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana” (DOMINGO y FERNÁNDEZ, 2001, p. 89).

Este enfoque investigativo conlleva el problema hermenéutico, éste se ha suscitado a partir de los límites de la exégesis, porque toda lectura de un texto siempre está ligada a una comunidad, a una tradición o a una corriente de pensamiento vivo. Como dice Ricoeur (1975a) “hay interpretación allí donde existe sentido múltiple, y es en la interpretación que la pluralidad de sentidos se hace manifiesta (p. 17).

La multiplicidad de sentidos también involucra la problematicidad de la “dualidad de la hermenéutica”, porque en ella coexisten el surgimiento de símbolos nuevos y el resurgi-

miento de símbolos arcaicos, esta dualidad de los símbolos significa que son temporalmente regresivos y prospectivos (RICOEUR, 1975b, p. 25). Ricoeur (1997) propone considerar otro problema que consiste en identificar la característica más importante del acto de hacer-relato, que es que no significa una estructura estática sino una operación, que es una elaboración de la trama. La trama es la mediadora entre el acontecimiento y la historia, el acontecimiento desde esta perspectiva no es una incidencia sino un componente narrativo, la trama los ensambla y los compone. “De este carácter inteligible de la trama se deduce que la capacidad para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de *comprensión*” (RICOEUR, 1997, p. 481). Y en esta comprensión se da el círculo hermenéutico entre el intérprete y el texto porque el intérprete está dentro de la “vida”, no es un observador teórico sino que pertenece a la totalidad de la vida en la que participa (GADAMER, 1998, p. 139).

En el marco de la investigación narrativa en educación la narrativa se entiende como un tipo especial de discurso donde una *experiencia humana* es expresada en un relato, esto se enmarca en una tesis fuerte: que los humanos construimos nuestra existencia dentro de una “estructura” narrativa. Esta tesis se vincula con la noción de “identidad narrativa” de filósofos como Ricoeur (1996) o MacIntyre (1984).

MacIntyre (1984) piensa que las acciones tienen básicamente carácter histórico, las historias se viven antes de expresarlas en palabras, lo que ocurre es que vivimos narrativamente nuestras vidas y entendemos nuestras vidas en términos narrativos, entonces “la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás” (p. 261). Puesto que los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato se hace referencia a un “yo” dialógico, en sus narrativas el sujeto expresa su modo de

estar comprometido con los otros y asume la responsabilidad de responder de sus pensamientos, sentimientos y acciones.

El relato como forma específica del discurso se organiza en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personajes y situaciones y esto se realiza dentro de pautas culturales establecidas. Los investigadores que realizamos investigación narrativa en educación consideramos que las instituciones en las que viven las sociedades humanas son comprendidas, transmitidas y reformadas, o sea, co-determinadas, por la autocomprensión interna de los sujetos que conforman la sociedad, y esas realidades sociales se expresan en conciencia lingüísticamente articulada.

En sentido más preciso, lo que se comparte básicamente al asumir un enfoque narrativo, es cierto posicionamiento ante la “condición humana” (ARENDR, 2007) alejado de visiones biologicistas o metafísicas. El enfoque se aleja del esencialismo y se vincula con posiciones como las de Taylor (1996) quien sostiene que la característica antropológica distintiva del hombre es que se *autointerpreta*, y que no hay estructura de significado para el ser humano independiente de su interpretación. También se vincula con posiciones como la de Mélich (2006) quien piensa que el ser humano es un *homo narrans* porque está enredado en historias, porque vive en la tensión entre lo que hace y lo que le sucede, porque el sentido de la vida no es algo definitivamente hallado, entonces:

[...] solamente a través de la narración, del relato siempre dinámico y cambiante de nuestra existencia, cada ser humano puede inventar el sentido de su vida. Y es a través de las narraciones que nos cuentan y que nos contamos como configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional [...] (MÉLICH, 2006, p. 43).

Se trata de concepciones que priorizan la temporalidad, el lenguaje y la construcción de

sentidos, en contraste con el yo fundante cartesiano. La narratividad es rasgo vital cuando se piensa, como MacIntyre (1984) que el ser humano “es esencialmente un animal que cuenta historias” tanto en sus acciones, en sus ficciones, como en sus prácticas (p. 266). La importancia del método hermenéutico en este contexto es que “[...] coloca la experiencia histórica de los protagonistas por encima de toda deducción abstracta, así como de toda pretensión transcendental [...]” (MALIANDI, 2004, p. 90).

Luego de este breve marco que permite comprender la importancia de la narratividad como dimensión constitutiva de la condición humana, nos abocamos a indagar los antecedentes de algunos conceptos centrales de la investigación narrativa que se vinculan con el aludido giro hermenéutico, para lo cual recurrimos a algunos filósofos, principalmente al máximo representante de la hermenéutica contemporánea, Gadamer (1998, 2003) porque contribuye a nuestro propósito de mostrar algunas transformaciones en sentido filosófico-histórico en los conceptos de sujeto, intersubjetividad, comprensión y vivencia, porque se trata de antecedentes filosóficos relevantes cuando los investigadores buscan fundamentar la perspectiva investigativa narrativa. En este sentido Gadamer nos ofrece aportes porque como él mismo expresa cuando habla de su labor filosófica: “El caso es que sigo desde hace tiempo el principio metodológico de no emprender nada sin rendir cuentas de la historia que se esconde detrás de los conceptos” (GADAMER, 1998, p.12).

Historicidad de la hermenéutica. Nexos fundamentales entre hermenéutica y narratividad

a. La comprensión hermenéutica

Como hemos señalado en Flores, Porta y Martín Sanchez (2014), el método hermenéutico fi-

losófico cobró especial importancia a partir de la obra de Dilthey y su distinción entre ciencias “explicativas” y ciencias “comprensivas”. Al referirse a la historicidad de la hermenéutica, Apel (1985) aclara que el término “hermenéutica” fue un neologismo derivado del griego que en el siglo XVII reemplazó la expresión latina y humanista de la *ars interpretandi* y fue una técnica dedicada a “la praxis de mediación lingüístico-literaria de la tradición puesta particularmente al servicio de las religiones escritas” (p. 269) pero mucho después Schleiermacher (1768-1834), marcó un punto de inflexión en esta historia, al elevar la “comprensión” a tema de la teoría filosófica del conocimiento independientemente de los vínculos dogmáticos de la interpretación bíblica. Luego Dilthey (1833-1911), estableció que la “comprensión” es el concepto metodológico fundamental de las “ciencias del espíritu” y planteó que el sujeto del comprender debe concebirse como “vida” que en la “vivencia” y en la expresión de la vivencia se comprende a sí misma, entonces, para comprender la vida ajena es necesario comprenderse a sí mismo como vida, esta concepción, según la cual la vida humana es comprensible desde dentro, trasciende la separación cartesiana sujeto-objeto. Más tarde Heidegger (1889-1976) realizó una “radicalización filosófica de la hermenéutica”, concibió el lenguaje como autointerpretación del ser en la comprensión humana de uno mismo y del mundo (APEL, 1985, pp. 270-271). Dilthey concebía la hermenéutica como un arte de comprender conexiones de sentido, en cambio Heidegger propuso una hermenéutica que podríamos considerar ontológica. Con Heidegger (1998) confluyen fenomenología y hermenéutica, al ocuparse de la problemática del “comprender” humano como una estructura fundamental del *Dasein*.

Una hermenéutica “tradicional” encuentra su lugar científico teórico en la jurisprudencia,

la teología y la filología. Schleiermacher, Dilthey y Heidegger no pertenecen a esta tradición hermenéutica, y son ellos quienes inciden en la hermenéutica gadameriana. Como dice Maliandi (2004), para Gadamer (1900-2002) la hermenéutica cumple una “función” filosófica, interesada en investigar la historicidad del comprender; así es que contra la deshistorización, defiende la “verdad” del recordar, el comprender es concebido por el mencionado filósofo como una “interpretación esencialmente ligada al intérprete y a la particular situación histórica de éste” (p. 90).

Para Dilthey el único lugar en que los problemas hermenéuticos tienen cabida es la psicología, es la recepción posterior de su obra y el influjo que ejerció su escuela, lo que afianzó la hermenéutica, en la filosofía vital de Dilthey, se *anuncia* el giro hermenéutico. Husserl (1859-1938) reprochaba a Dilthey que si se parte de la vida histórica se llega al relativismo y al escepticismo, Dilthey insistía en que hay que aceptar encontrarse en el mundo de la vida, así la filosofía de la vida va en contra de la subjetividad trascendental de Husserl y en contra de su interpretación trascendental de la fenomenología, se trata de pensar “desde” la vida (mismo punto de partida de Heidegger). Mostrar esta diferencia permite entender la posición de Gadamer (1900-2002):

Hermenéutica se refiere sobre todo a que hay algo ahí que se dirige a mí y me cuestiona a través de una pregunta. Esta es la razón de que el lenguaje sólo puede ser en la conversación lo que puede ser, pues es en el juego de pregunta y respuesta donde ofrece una perspectiva que no se encuentra ni en la mía ni en la del otro (GADAMER, 1998, p. 146).

En la hermenéutica no hay nunca un principio primero ni una eliminación del sujeto en favor de la objetividad de la ciencia, está incluido él mismo como eslabón participativo con sentido “[...] el intérprete que intenta com-

prender la construcción de sentido deja de ser el simple realizador de una reconstrucción [...]” (GADAMER, 1998, p. 151).

Es difícil comprender estas ideas sin tener en cuenta que el giro lingüístico también influye en el nuevo modo de entender el lenguaje, cabe recordar que, como dice Maliandi (1991) fueron protagonistas del giro lingüístico de la filosofía contemporánea, por un lado, filósofos como Peirce o Wittgenstein, pero, por otro, también como Heidegger o Gadamer. Cuando Wittgenstein o Austin pasaron al lenguaje hablado integrándolo en el contexto de actuación, liberaron al lenguaje de la presión de la lógica, pasaron del ideal lógico del lenguaje al lenguaje de la comunicación viva (Flores, Porta y Martín Sanchez, 2014). Como dice Gadamer (1998) los seres humanos construyen su mundo común con los demás, por medio del intercambio permanente que se produce en la conversación (p. 152).

En tiempos recientes Vattimo (1991) se interesa por la creciente popularidad de la hermenéutica en la cultura, ocurrida en la década de los ochenta del siglo pasado, piensa que esa difusión la ha convertido en una *koiné*³ del mundo occidental, aunque no a modo hegemónico, pero sí como pensamiento que interesa a filósofos de diferentes continentes. Según el filósofo italiano la “formulación clásica” de interpretación en la hermenéutica de Gadamer, que conlleva una conversión, una transformación de la hermenéutica, es la siguiente:

La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados, se comprenden en la medida que son comprendidos en un horizonte tercero, del cual

3 Con el término *koiné* Vattimo quiere significar que la hermenéutica conforma una especie de lenguaje común entre los filósofos, que fuera precedida por una *koiné* estructuralista, así como hubo una *koiné* existencialista, entre otras.

no disponen sino en el cual, y por el cual, son dispuestos (VATTIMO, 1991, pp. 61-62).

Entonces el enfoque hermenéutico pone el acento en la pertenencia de observador y observado a un horizonte común, y en la verdad como evento que en el diálogo entre interlocutores pone en obra y modifica a la vez, tal horizonte.

Ahora bien, Ricoeur (1913–2005) nos permite pensar que las influencias de la hermenéutica en la investigación narrativa deben considerarse sin olvidar que hay un “arraigo” fenomenológico de la hermenéutica (RICOEUR, 1997). La filosofía *reflexiva* asume como importantes los problemas en torno a la posibilidad de comprensión de uno mismo como sujeto, la reflexión es el acto de retorno del sujeto a sí mismo, la fenomenología señala la primacía de la conciencia *de algo*, sobre la conciencia de sí (el *ego cogito cogitatum* husserliano) en definitiva, la intencionalidad de la conciencia. Desde la perspectiva ricoeuriana la hermenéutica resurge en tiempos de Schleiermacher de la fusión entre exégesis bíblica, filología clásica y jurisprudencia, que pudo ocurrir por el giro copernicano que significó darle primacía a la pregunta sobre *qué es comprender* sobre la pregunta por el *sentido* de algún texto.

Para Ricoeur (1997) la investigación sobre el *verstehen* desemboca un siglo más tarde en la investigación sobre el sentido intencional de los actos noéticos (correlación noética noemática husserliana), que es el problema fenomenológico por excelencia. La fenomenología planteaba el problema del sentido en el ámbito cognitivo y perceptivo, la hermenéutica plantea desde Dilthey el problema del sentido en el plano de las ciencias humanas y la historia, “sin embargo, en ambos casos, se trataba del mismo problema fundamental: el de la relación entre el *sentido* y el *sí mismo*, entre la *inteligibilidad* del primero y la *reflexividad* del segundo” (RICOEUR, 1997, p. 490).

Según el filósofo francés el arraigo fenomenológico de la hermenéutica no se limita a la afinidad entre la comprensión de los textos y la relación intencional de una conciencia con un sentido que tiene delante; piensa que el tema de la *Lewenswelt* que es enfocado por la fenomenología, es asumido por la hermenéutica postheideggeriana como condición previa, primeramente estamos en el mundo con una pertenencia participativa, el *verstehen* tiene significado ontológico, la interpretación es la explicitación de este comprender ontológico, la relación sujeto-objeto se subordina a un vínculo ontológico más primitivo que cualquier condición cognoscitiva. Es una *inversión* heredera de la fenomenología husserliana cuya consecuencia es que “no hay comprensión de sí que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos, la comprensión de sí coincide, en última instancia, con la interpretación aplicada a estos términos mediadores” (RICOEUR, 1997, p. 491).

Se trata de una emancipación del idealismo de la fenomenología husserliana, centrada en la mediación a través de signos, que afirma la condición originariamente lingüística de toda experiencia humana, a través de símbolos, que pueden ser tanto universales, propios de una cultura, o creados por un pensador particular, o por una obra singular, pero la hermenéutica no puede definirse simplemente como la interpretación de símbolos, la otra mediación se da a través de textos, que permite una definición de la hermenéutica como interpretación textual. Aquí, lo escrito se aleja de los límites del diálogo y se convierte en la condición del devenir texto del discurso “corresponde a la hermenéutica explorar las implicaciones que tiene este devenir-texto para la tarea interpretativa” (RICOEUR, 1997, p. 492). Esta mediación termina con la idea de la transparencia del sujeto con respecto a sí mismo, a su vez, el rodeo entre

signos y símbolos se amplía en la mediación de los textos que se alejan de la condición intersubjetiva del diálogo. El filósofo cree que al liberarse de la primacía de la subjetividad, la primera tarea de la hermenéutica es reconstruir la doble labor del texto, que involucra la dinámica interna que preside la estructuración de la obra y la capacidad de la obra para dar lugar a un mundo, al proyectarse fuera de sí misma (dinámica interna y proyección externa). A la tarea corresponden los análisis orientados a articular comprensión y explicación en el plano del sentido de la obra, Ricoeur (1997) rechaza el irracionalismo de la comprensión inmediata, que en los textos sería como una extensión de la intropatía (o endopatía, o empatía husserliana) algo así como una congenialidad entre las dos subjetividades implicadas por la obra, autor y lector, y rechaza el racionalismo de la explicación que contiene la ilusión de una objetividad textual cerrada en sí misma e independiente de la subjetividad, tanto del lector como del autor.

A estas dos actitudes unilaterales opone la dialéctica de la comprensión y de la explicación, contra una reducción de la comprensión a la intropatía y a la vez contra una reducción de la explicación a una combinatoria abstracta. Señalada su posición, que aquí no profundizaremos, es pertinente a los fines de nuestro trabajo su idea de que en las tramas narrativas el discurso “quiere llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que le precede y pide ser dicho” o sea, defiende “la precedencia de un ser que pide ser dicho respecto a nuestro decir” (RICOEUR, 1997, p. 494).

b. De la subjetividad a la intersubjetividad

En la investigación narrativa se otorga una nueva jerarquía al ámbito de la subjetividad a modo de democratización de los saberes por-

que “estas investigaciones privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes y la otredad” (ARFUCH, 2005, p. 23).

La narrativa puede entenderse como un modo básico de pensar, organizar el conocimiento y la realidad, puesto que las culturas se han configurado y expresado mediante narrativas, que a la vez han dado identidad a sus miembros; en la concepción constructivista bruneriana de la cultura, el significado de los conceptos sociales reside en la negociación interpersonal, se trata de llegar a compartir significados. Es decir, la cultura se recrea constantemente al ser *interpretada y renegociada* por sus integrantes, de tal modo la cultura es “un foro para negociar y renegociar los significados” (BRUNER, 1988, p. 128). En el marco de una psicología cultural se comprende esta concepción al considerar que “somos la especie intersubjetiva por excelencia” lo que significa que tenemos un “talento para la intersubjetividad”, una habilidad para entender a los otros a través de diversos medios, como el lenguaje (BRUNER, 2012, p. 41).

Desde una perspectiva filosófica no basta ese “talento” para la “negociación” intersubjetiva, porque en la *interpretación hay interpelación*, como dice Gadamer (1998) “Una interpretación es siempre un asunto delicado. Ello se da ya por el solo hecho de que por su carácter (y por la palabra misma) es siempre interpe-lación (*Zwischenrede*)” (p. 114). De estas consideraciones surge la necesidad de rastrear los antecedentes filosóficos de la actual relevancia de la subjetividad, que como intentaremos mostrar, es inescindible de la intersubjetividad, puesto que pensar que las narraciones y las interpretaciones son un fenómeno puramente individual impediría cualquier intento de comprender, así como de validar la investigación narrativa e interpretativa, con más razón si tenemos en cuenta que, como dicen Bolívar, Domingo y Fernández (2001): “El enfoque

narrativo da prioridad a un yo dialógico (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso” (p. 22).

El concepto de intersubjetividad se ha generalizado a partir de la fenomenología de Husserl, su fenomenología del mundo de la vida dio lugar a nuevos planteamientos que se iniciaron a finales de la década de 1940 cuando Schütz vio en el concepto “mundo de la vida” un alejamiento del principio de subjetividad trascendental y lo usó para fundamentar las ciencias sociales, luego la filosofía social americana lo adoptó en diversos sentidos (GADAMER, 1998). La influencia del pensamiento de Husserl se evidencia en la obra de filósofos como Scheler, Heidegger, Hartmann, Gadamer y Ricoeur. Si bien el “mundo de la vida” repercutió en la filosofía y parecía tratarse de una exhortación a cumplir el lema de la fenomenología, “el volver a las cosas mismas”, Husserl no había intentado un alejamiento de su idealismo trascendental, por el contrario, reivindicó la importancia de la intersubjetividad en la construcción del mundo porque únicamente a través de la participación común del mundo es posible imaginar la coexistencia y la relación de las mónadas entre sí (el filósofo retoma el problema de Leibniz de la coexistencia de las mónadas) pero se trata de una intersubjetividad trascendental. Recordamos que Husserl (1988) instala la subjetividad “trascendental” a partir de su crítica a Descartes, quien según él pensaba, había fallado porque a pesar de estar ante el más grande de los hallazgos: el *ego cogito*, no aprehendió su sentido propio, el sentido de la subjetividad trascendental, el motivo según el filósofo, fue que realizó un giro “fatal” que ontifica al *ego*, cuando lo convierte en *substantia cogitans*. Pero también cabe recordar que para Husserl (1988) el método fenomenológico no se trata de una metafísica

ingenua ni de “cosas en sí” absurdas, en sus palabras “El ser primero en sí, el que precede a toda objetividad mundana y la soporta, es la intersubjetividad trascendental, el todo de las mónadas que se asocia en comunidad en diferentes formas” (p. 51).⁴ Entonces, como dice Gadamer (1998) el concepto de sujeto y el de subjetividad juegan un importante rol en la filosofía fenomenológica, hoy parece natural que signifiquen algo así como una referencia a sí mismo, entendida como reflexividad, pero la palabra griega *hypokeimenon* no significa nada de eso, significa, en el marco de la metafísica aristotélica, “lo que está debajo”, igual que la traducción latina *substantia* o *subiectum* que remiten a lo que se mantiene invariable al cambio, a lo que subyace; si bien el sentido estaba ya predispuesto en Platón, el giro aristotélico hacia la física acercó el sujeto a la *hylé* como concepto para “materia” que da lugar a la metafísica de la sustancia aristotélica (p. 13).

Según Gadamer (1998) el gran cambio de orientación en el significado se produjo a través del *cogito* cartesiano cuya primacía epistemológica lo constituye en fundamento resistente a dudas, pero fue Kant quien entronizó el concepto de subjetividad al situar la subjetividad en la síntesis trascendental de la apercepción, que acompaña todas nuestras representaciones y les confiere unidad (p. 13). En este marco histórico conceptual se produjo el paso de la sustancia al sujeto, con ello la estructura de la reflexividad pasa a ser el núcleo central de la filosofía; “reflexividad” deriva de la expresión latina *reflexio* que en el campo de la óptica refería a la reflexión de la luz, filosóficamente pasó a entenderse como autoimpulso que hace visible al sí mismo. Aho-

ra bien, la conciencia de sí mismo en el pensamiento moderno tiene preeminencia frente a lo dado, como correlato de la preeminencia de la certeza frente a la verdad, que fundamentó el método de la ciencia moderna (p. 15). Tanto en Descartes, como en Leibniz, como en Locke, el concepto de persona aparece definido por el concepto reflexivo de conciencia, sin que el otro aparezca en escena (Gadamer, 1998, p. 24). Luego del giro copernicano kantiano, su concepto formal de conciencia de sí mismo adquirió contenido en sus sucesores del idealismo alemán (Schelling, Hegel) pero los llamados por Ricoeur (1996) “maestros de la sospecha”: Marx, Nietzsche y Freud mostraron “que no se pueden tomar ingenuamente los hechos de la conciencia por hechos de la realidad” (GADAMER, 1988, p. 16). Este aporte nos interesa principalmente en esta sección, en este marco, la *interpretación* se constituye en una categoría fundamental de la filosofía contemporánea.

Gadamer (1998) aclara que con Heidegger la problemática de la subjetividad se vincula con la crítica a Husserl, para Heidegger la fenomenología no es mera descripción de lo dado, también implica desvelar aquello que sirve para ocultar, así la crítica heideggeriana es radical, se centra en el concepto mismo de fenómeno, ya que la percepción de lo que se pretende percibir, queda anclada en la certeza apodíctica de la conciencia (p. 17); el filósofo descubre que en el concepto de conciencia se oculta la ontología griega, entonces resta validez tanto al concepto de conciencia como a la función básica que desempeñaba en el idealismo trascendental (p. 18). No comparte esa concepción del ser, como dice Gadamer (1998), Heidegger muestra que “La existencia no consiste en el intento siempre posterior de, adquiriendo conciencia de sí mismo, mostrarse ante uno mismo” sino que se trata de un darse a las propias representaciones y a la no-determinación del futuro; la hermenéutica de lo

4 Husserl profundiza la intersubjetividad trascendental en sus *Meditaciones*, como ejemplo alcanza con mencionar el título de la Meditación V: “En que la esfera trascendental del ser se revela como intersubjetividad monadológica” (HUSSERL, 1986, p.147).

fáctico heideggeriano muestra que en la facticidad hay algo que resulta indescifrable y que resiste a todo intento de hacerlo transparente al entendimiento (p. 18); esto transforma el concepto de interpretación, si en la comprensión queda algo no desvelable, la pregunta debe dirigirse a la comprensión misma.

Según Vattimo (1991) la ontología heideggeriana es nihilista como la nietzscheana, así “ultrapasa” la metafísica porque ya no se ocupa de buscar estructuras estables, ni fundamentos eternos ni nada semejante, porque esto sería seguir pretendiendo que el ser tuviera la estructura del ente, o de la mercancía, en sentido marxiano. Para esta nueva ontología se debe captar el ser como *evento*, como el configurarse de la realidad ligado a la situación de la época, que por su parte proviene de épocas precedentes. El tema de esta ontología postmetafísica es escuchar los “mensajes” que provienen de otras épocas y también los mensajes de los “otros” contemporáneos; estos mensajes afectan al ser, constituyen su sentido, no se necesita ninguna estructura profunda ni ninguna ley necesaria “pero se anuncian en ellos valores históricos, configuraciones de experiencias y formas simbólicas, que son los trazos de vida, la concreciones de ser” (VATTIMO, 1991, p. 11). Esta hermenéutica conlleva una ética que busca sentidos en una ontología de la “actualidad” a modo de interpretación de eventos de lectura de los signos de los tiempos y recepción de mensajes. Según el filósofo italiano la importancia de Heidegger no consiste sólo en haber enfatizado el nexo entre ser y lenguaje, sino en haber pensado el ser como evento y no como estructura, el ser no es principio ni fundamento, sino *Ge-schick*: envío, transmisión, mensaje; las lenguas hacen posible la experiencia del mundo, acaecen como respuestas a otras instancias, que a su vez son respuestas a interpretaciones. Con Heidegger la hermenéutica asume radicalmen-

te las implicancias de la finitud histórica del ser-lenguaje, el pensamiento en su forma de ser anuncio, no describe una estructura, sino *relata* un acaecimiento (VATTIMO, 1991, p. 42).

Heidegger se ocupa de la precomprensión del Dasein, la comprensión (*Verstehen*) es su estructura existencial más propia, lo que queremos destacar es que *Dasein* no es subjetividad, el filósofo sustituyó este concepto por el de “cuidado” (*Sorge*) que asoció al de solicitud, de modo que no excluyó al “otro”, pero, como aclara Gadamer (1998) el problema de la intersubjetividad no es el interés del trabajo de Heidegger. Ante esa postura en la cual el otro puede mostrarse en su existencia únicamente como limitación, Gadamer dice al respecto que:

[...] al final era únicamente el refuerzo del otro en contra de uno mismo lo que ofrecía en realidad la posibilidad de comprensión. Darle al otro validez frente a uno mismo, y es a partir de aquí de donde han ido naciendo poco a poco mis trabajos hermenéuticos, no significa sólo reconocer las limitaciones de la propia perspectiva, sino que exige también ir más allá de las propias posibilidades a través de un proceso dialógico, comunicativo y hermenéutico [...] (GADAMER, 1998, pp. 22-23).

En cuanto a su posicionamiento Gadamer (1998) expresa que sus propios trabajos están orientados por el tema del lenguaje y por la primacía de la conversación, dice: “Quien piensa el lenguaje se sitúa siempre ya en un más allá de la subjetividad” (p. 25), ocurre que el filósofo toma el lenguaje como “habla” que es donde el lenguaje sucede, entonces no puede separarse lo que se dice, de aquello sobre lo cual se dice algo, de aquél a quien habla, de aquello a lo que responde (p. 34) de tal modo siempre que se habla hay un esfuerzo por entender, por conformar un lenguaje común. Entonces: “¿Qué significa en realidad comprender? *Verstehen*, comprender, es originariamente responder por alguien” (GADAMER, 1998, p.

61). De allí que “La hermenéutica retiene una experiencia, no es un método para averiguar un sentido ‘verdadero’, como si éste pudiera llegar a alcanzarse” (p. 71). Entonces, alejado del paradigma concienialista el sujeto que busca comprender no es dador de sentido, porque: “Allí donde se quiere que tenga lugar el comprender no puede haber nunca sólo identidad. Comprender se refiere más bien a que uno es capaz de ponerse en el lugar del otro y expresar lo que ha comprendido y qué es lo que tiene que decir sobre ello” (p. 77).

c. De la vivencia a la experiencia

La investigación narrativa en educación se ocupa de rescatar el valor de lo vivido por los protagonistas de la educación. Los relatos expresan la “trama” de la educación en su devenir, en su acontecer dinámico, cambiante y situado espacialmente por eso no es posible un posicionamiento esencialista, porque no hay una esencia (en sentido griego) que subyace como materia común que antecede y sostiene las prácticas concretas. Si se considera que la investigación narrativa es “investigación experiencial” (BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ) es menester comprender de qué hablamos cuando hablamos de investigar experiencias que conforman la trama de las narrativas. Si como dice Gadamer (2003) “la forma de realización de la comprensión es la interpretación” y si “todo comprender es interpretar” (p. 467) cabe reconocer que lo que se comprende e interpreta son vivencias subjetivas pero no en sentido psicológico. Intentaremos explicitar esto a continuación.

Gadamer (2003) explica que “vivencia” es el término introducido por Ortega como traducción de *Erlebnis*, que era inhabitual hasta la década del 70 del siglo XIX, cuando apareció en la literatura biográfica. No aparece en el siglo anterior, su inclusión parece iniciarse en una carta de Hegel donde se refiere a un viaje.

El filósofo aclara que el término es una formación secundaria de *Erleben* que significa estar todavía en vida cuando sucede algo, el sentido es una comprensión inmediata de algo real, en oposición a aquello de lo que se cree saber algo pero sin la garantía que ofrece haberlo “vivido” en una “vivencia” propia, que entonces podría ser algo supuesto, imaginado, o tomado de otros. Lo vivido (*das Erlebte*) es siempre lo vivido por uno mismo, pero a su vez se emplea para designar el contenido permanente de lo que se ha vivido, siendo un contenido que gana significado respecto de aspectos efímeros del vivir. Lo dicho subyace a *Erlebnis*: la inmediatez que precede a toda interpretación, elaboración o mediación que ofrece el “soporte” o la “materia” para la configuración de la interpretación, pero a la vez, es “resultado” o “efecto” que permanece. Gadamer (2003) aclara que Dilthey emplea *Erlebnis* en un artículo sobre Goethe, si bien la traducción castellana de su título es “Vida y poesía”, la traducción literal es “Vivencia y poesía”, se trata de una edición de 1905, que ya había sido publicada en 1877 pero allí no aparece todavía con fuerza la firmeza terminológica del concepto. La acuñación de “vivencia” evoca la crítica al racionalismo de la Ilustración que a partir de Rousseau da nueva validez al concepto de vida. La apelación de Schleiermacher al sentir vivo frente al racionalismo de la Ilustración es uno de los precedentes de la protesta contra la moderna sociedad industrial, y es significativo que Dilthey fuera su biógrafo. El interés diltheyano es epistemológico: justificar el trabajo de las ciencias del espíritu, se trata de mostrar que desarrollan el mismo *pathos* de experiencia que las ciencias naturales (GADAMER, 2003, pp. 97-99). De la autoconciencia cartesiana y de la certeza de la regla metodológica de las percepciones claras y distintas se produce un tránsito en el siglo XIX, las creaciones del pasado no pertenecen al contenido habitual del presente, sino que

“son objetos que se ofrecen a la investigación, datos a partir de los cuales puede actualizarse un pasado. Por eso es el concepto de lo dado el que dirige la acuñación diltheyana del concepto de vivencia” (Gadamer, 2003, p. 101).

Dice Gadamer que tanto en la filosofía de la vida como en la fenomenología, tanto en Dilthey como en Husserl, el concepto “vivencia se muestra como puramente epistemológico” (p. 103). El significado es que como lo que se manifiesta en la vivencia es la vida, se trata de que es lo último a lo que podemos retroceder, pero para Gadamer hay un significado más “denso”:

Quando algo es calificado o valorado como vivencia se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido. Lo que vale como vivencia es algo que se destaca y delimita tanto frente a otras vivencias –en las que se viven otras cosas– como frente al resto del decurso vital –en el que no se vive ‘nada’-. Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vida de la conciencia: es algo pensado como unidad y que con ello gana una nueva manera de ser uno. En este sentido es muy comprensible que la palabra surja en el marco de la literatura biográfica (...). Aquello que puede ser denominado vivencia se constituye en el recuerdo. Nos referimos con esto al contenido de significado permanente que posee una experiencia para aquél que la ha vivido (GADAMER, 2003, p. 103).

Nos incumbe la expansión que plantea Schleiermacher en relación con la hermenéutica al aislar el procedimiento del comprender, como no acepta la restricción de la hermenéutica al terreno de las lenguas extrañas ni a los escritores, esto implica una *expansión* del problema hermenéutico desde la comprensión de lo fijado por escrito a la de cualquier hablar en general, este desplazamiento hace que no se trate de “comprender la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor” (GADAMER, 2003, p. 239). En cuanto a Dilthey, la hermenéutica no es una herencia romántica,

se mantiene en que toda vitalidad psíquica se encuentra bajo circunstancias, apunta al hecho de que “sólo conocemos históricamente porque nosotros mismos somos seres históricos” (GADAMER, 2003, p. 291) pero según Gadamer, Dilthey no escapa totalmente al cartesianismo, partía de la vivencia para ganar el concepto de nexo psíquico, pretendía derivar la construcción del mundo histórico a partir de la reflexividad que es inherente a la vida. Husserl intenta derivar la constitución del mundo histórico a partir de la vida de la conciencia, pero lo que nos interesa ahora es que su fenomenología trascendental pretende ser una investigación de correlaciones, donde lo primario es la relación, porque Husserl muestra la unidad de la corriente vivencial como previa y necesaria frente a la individualidad de las vivencias (GADAMER, 2003, p. 313). Notamos entonces cómo se produce un viraje desde un enfoque más psicologista hacia una mirada que si bien asume la reflexividad, prioriza lo relacional, que resignificado en el marco hermenéutico contemporáneo, no se trata de desocultar contenidos de conciencia, de allí que se hable de “experiencia” principalmente en sentido de lo experimentado en vivencias con-vividas, que en sentido gadameriano, permanecen en el recuerdo y se recuperan mediante un tipo de comprensión que involucra el diálogo o conversación en sentido antes expuesto.

Puesto que el objeto de estudio de la investigación interpretativa no se reduce a la conducta física de los sujetos sino principalmente a las interpretaciones de significado de los actores y de aquellos con quienes estos interactúan (ERICKSON, 1997), estudiar las narrativas es estudiar la forma en que los seres humanos *experimentan* el mundo, en el campo educativo los protagonistas son narradores y personajes de sus relatos, los mismos se caracterizan por tratarse de una construcción y reconstrucción de historias personales y so-

ciales (CONNELLY y CLANDININ, 2000), de allí que pueda considerarse, como hemos dicho anteriormente, a la investigación narrativa como investigación experiencial.

Conclusiones

El enfoque narrativo en la investigación educativa se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüísticas y porque pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que son siempre intersubjetivas, no trascendentales sino concretas y situadas espacial y temporalmente. El giro hermenéutico que en cierto modo se complementa con el giro lingüístico filosófico es una salida del paradigma concienialista; el abandono de la concepción monológica de la razón permite reconocer su carácter esencialmente dialógico.

Hemos recuperado los antecedentes más cercanos que han influido en el giro hermenéutico, mostrándolos en vinculación con tres

conceptos centrales de la investigación narrativa en educación que abrevia en la hermenéutica contemporánea. La *comprensión* como evento dialógico transformador que no se centra en las palabras sino en el hablante y su mundo, de tal modo la interpretación es tanto autointerpretación como interpretación del investigador, ambos siempre inmersos en un horizonte de sentido, pero también conectados mediante una interpelación interactiva; la *subjetividad* no a modo concienialista sino como intersubjetividad porque se entiende como construcción entre alteridades y la *experiencia* cuyo sentido proviene de la vivencia pero descentrada de su sentido psicológico, más bien como experiencia de con-vivencia con otros, sino la investigación perdería de vista su sentido sociocultural y político. En nuestro recorrido a través de las transformaciones en la filosofía hermenéutica se pudo reconocer el tratamiento de la triple problemática del sentido, el lenguaje y la comprensión.

Referencias

APEL, Karl Otto. **La transformación de la filosofía**. Tomo I. Madrid: Taurus, 1985.

ARENDT, Hannah. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. En: ARFUCH, Leonor. (Comp.). **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo, 2005. p. 21-45.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental, mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1988.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Machado, 2012. ANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: WITTROCK, Merlin. **La investigación de la enseñanza**. II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1997. p. 203-247.

FLORES, Graciela; PORTA, Luis; MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel. Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. **Revista Entramados, Educación y Sociedad**, Facultad de Humanidades de la UNMDP, Argentina, año 1, n. 1, p. 69-81, 2014.

GADAMER, Hans George. **El giro hermenéutico**. Cátedra: Madrid, 1998.

GADAMER, Hans George. **Verdad y método**. v. I. Salamanca: Sígueme, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser y tiempo**. Santiago de Chile: Universitaria, 1998.

HUSSERL, Edmund. **Las conferencias de París. Intro-**

- ducción a la Fenomenología Trascendental.** México: UNAM, 1988.
- HUSSERL, Edmund. **Meditaciones cartesianas.** México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- MACINTYRE, Alasdair. **Tras la virtud.** Barcelona: Crítica, 2008.
- MALIANDI, Ricardo. **Transformación y síntesis.** Buenos Aires: Almagesto, 1991.
- MALIANDI, Ricardo. **Ética: conceptos y problemas.** Buenos Aires: Biblos, 2004.
- MÉLICH, Joan Carles. **Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
- PORTA, Luis; SARASA, María Cristina; ÁLVAREZ, Zelmira. Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. **Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata**, año 2, n. 3, p. 181-210, 2011.
- RICOEUR, Paul. **Hermenéutica y estructuralismo.** Buenos Aires: La Aurora, 1975a.
- RICOEUR, Paul. **Hermenéutica y psicoanálisis.** Buenos Aires: La Aurora, 1975b.
- RICOEUR, Paul. **Sí mismo como otro.** Madrid: Siglo XXI, 1996.
- RICOEUR, Paul. Epílogo. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En: ARANZUEQUE, Gabriel. **Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur.** Madrid: Cuaderno Gris, 1997. p. 479-495.
- SARASA, María Cristina. Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico. Entrevista a Leonor Arfuch. **Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata**, año 3, n. 4, p. 185-192, 2012.
- TAYLOR, Charles. **Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna.** Barcelona: Paidós, 1996.
- VATTIMO, Gianni. **Ética de la interpretación.** Barcelona: Paidós, 1991.

Recebido em: 02.09.2017

Aprovado em: 05.11.2017

Luis Gabriel Porta Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesor Titular de la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Director del Grupo de Investigaciones em Educación y Estudios Culturales. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias em Educación (CIMED). Investigador Independiente de CONICET. e-mail: luisporta510@gmail.com

Funes 3375 – Teléfono: 542234752277

Graciela Nelida Flores Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente em la cátedra Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Forma parte del Grupo de Investigaciones em Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Centro de Investigaciones Multidisciplinarias em Educación (CIMED). e-mail: gracielafloras9-1@hotmail.com

Funes 3375 – Teléfono: 542234752277

TORNAR-SE OUTRO DE SI MESMO EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PESSOAS COM ESCLEROSE MÚLTIPLA

■ RAQUEL ALVARENGA SENA VENERA

Universidade da Região de Joinville

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa de pós-doutoramento intitulada “(Auto)biografias e subjetividades: o outro de si mesmo na Esclerose Múltipla”, que buscou analisar os processos de subjetivação nas histórias de vidas de pessoas acometidas pela Esclerose Múltipla, organizadas em acervos em rede de Histórias de Vida do Museu da Pessoa, SP. Neste artigo busco entender, a partir de uma narrativa (auto) biográfica e da mobilização do conceito de tempo, como o sujeito se reconstrói após os sintomas e o diagnóstico da doença. A partir de Koselleck (2014), destaco os fatores sincrônicos e diacrônicos do condicionamento da consciência e percebo como as narrativas apresentam as mudanças do sujeito tornando-se outro de si mesmo. Quanto aos fatores sincrônicos, as narrativas dão conta do momento dos sintomas e diagnóstico até uma digressão para a acomodação da doença na vida. Quanto aos fatores diacrônicos, as eclusas da memória são alargadas, considerando também a narrativa anterior à doença, as identificações, os valores, a religião, o gênero, as escolhas preferenciais. Entendo que os fatores que formam a consciência, e que se mostram na narrativa, apresentam extratos múltiplos do tempo anterior à experiência com a doença, mas também dos efeitos desta, que continuam a transformar as subjetividades.

Palavras-chaves: Narrativas. (Auto)biografias. Subjetividades. Esclerose Múltipla.

ABSTRACT

BECOMING ANOTHER OF HIMSELF IN AUTOBIOGRAPHICAL ACCOUNTS OF PEOPLE WITH MULTIPLE SCLEROSIS

This article is part of a postdoctoral research entitled “Auto biographies and subjectivities: the other of itself in Multiple Sclerosis”, which sought to analyze the processes of subjectivation in the lives of people affected by Multiple Sclerosis, organized in collections in Life Stories Network of the Museu da Pessoa, SP. In this article I seek

to understand, from a biographical (self) narrative and the mobilization of the concept of Time, how the subject reconstructs after the symptoms and the diagnosis of the disease. Starting from Koselleck (2014), I emphasize the synchronic and diachronic factors of the conditioning of the consciousness and I perceive how the narratives present the changes of the subject becoming another of itself. As for synchronic factors, the narratives account for the timing of the symptoms and diagnosis until a digression for the accommodation of the disease in life. As for the diachronic factors, the memory locks are extended considering also the previous narrative the disease, the identifications, the values, the religion, the gender, the preferential choices. I understand that the factors that form the consciousness and that are shown in the narrative, present multiple extracts from the time before the experience with the disease, but also from the effects of this, which continue to transform the subjectivities.

Keywords: Narratives. Autobiographies. Subjectivities. Multiple Sclerosis.

RESUMEN

SE CONVIERTE EN OTRO DE SÍ MISMO EN NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PERSONAS CON ESCLEROSIS MÚLTIPLE

Este artículo es parte de una investigación de postdoctorado titulada “(Auto) biografías y subjetividades: el otro de sí mismo en la Esclerosis Múltiple”, que buscó analizar los procesos de subjetivación en las historias de vidas de personas acometidas por la Esclerosis Múltiple, organizadas en Acervos en red de Historias de Vida del Museo de la Persona, SP. En este artículo busco entender, a partir de una narrativa (auto) biográfica y de la movilización del concepto de Tiempo, como el sujeto se reconstruye tras los síntomas y el diagnóstico de la enfermedad. A partir de Koselleck (2014), destaco los factores sincrónicos y diacrónicos del condicionamiento de la conciencia y percibo cómo las narrativas presentan los cambios del sujeto convirtiéndose en otro de sí mismo. En cuanto a los factores sincrónicos, las narraciones dan cuenta del momento de los síntomas y el diagnóstico hasta una gira para la acomodación de la enfermedad en la vida. En cuanto a los factores diacrónicos, las esclusas de la memoria se extienden considerando también la narrativa anterior a la enfermedad, las identificaciones, los valores, la religión, el género, las opciones preferenciales. Entiendo que los factores que forman la conciencia, y que se muestran en la narrativa, presentan extractos múltiples del

tiempo anterior a la experiencia con la enfermedad, pero también de los efectos de ésta, que continúan transformando las subjetividades.

Palabras claves: Narrativas. Autobiográficas. Subjetividades. Esclerose Múltiple.

Uma introdução necessária

La précarité n'est accident de la vie.
Elle lui est consubstantielle.
La vie est précarité.¹

(LE BLANC, Guillaume, 2007, p. 61)

Se a afirmação da epígrafe é verdadeira, podemos supor que essa condição precária da vida é constantemente escondida pelas relações sociais, pelos vínculos, normas e regras de conduta que garantem uma ilusão de estabilidade. Vivemos mais tempo sob o efeito de um disfarce dessa precariedade através dos vínculos afetivos e sociais que criamos. As tragédias naturais ou as guerras, assim como as doenças crônicas e os acidentes abruptos, capazes de aniquilar a vida das pessoas próximas ou expor a fragilidade dela, são momentos em que o devaneio de estabilidade se esvai.

A experiência diante das condições impostas por uma doença crônica, como a Esclerose Múltipla, por exemplo, expõe a consciência da vida precária e do afeto que se coloca no limiar da vida e da morte – o desamparo. Essa condição humana pela qual nascemos, morremos e escapamos dela, a cada vínculo com os Outros, a cada amparo que buscamos, desde a relação materna; a cada relação social que estabelecemos, na ilusão de construir uma segurança que espante a precariedade da vida, torna-se algo insuportável para olhar de frente. Uma doença crônica traz a consciência da precariedade e obriga o sujeito doente a sentir novamente o

desamparo pelo qual se esquivou por toda a vida através dos vínculos sociais que estabelece. Vladimir Safatle (2016) vai em Freud para dizer que existe em nós um desamparo ontológico, uma memória da vulnerabilidade da espécie e uma relação com o Outro que, ao mesmo tempo em que nos ampara, também nos despossui na medida em que nos faz sujeito. Nas palavras dele:

Como a vida humana desconhece normatividades imanentes, a afecção originária só pode ser, ao menos para Freud, a expressão da vulnerabilidade do sujeito no interior da relação com o Outro e da ausência de resposta articulada diante das exigências postas pela necessidade [...] a consciência da vulnerabilidade diante da força do outro, a herança filogenética da memória da vulnerabilidade da espécie na era histórica da glaciação ou, ainda, o sentimento diante da desagregação da visão religiosa de mundo [...] o desamparo passa da condição de 'dato biológico ordinário' para uma 'dimensão essencial, própria ao funcionamento psíquico'. (SAFATLE, 2016, p. 51-52)

As relações sociais, os vínculos afetivos que se desdobram do desamparo, como o medo ou a esperança, funcionam como cortinas de fumaça e nos dão a ilusão de que o que traz a vulnerabilidade, a dependência de um Outro do qual não temos controle, é uma condição externa ao corpo, como guerras ou doenças. Essa constatação se confirmou no decorrer da pesquisa de que trata esse artigo. A Esclerose Múltipla, EM, é entendida como uma doença autoimune na qual o próprio sistema imunológico dirige-se contra vários elementos celu-

¹ Tradução livre: "A precariedade não é acidente da vida. Ela é a mesma substância da vida. A vida é precária".

lares do sistema nervoso central. As pesquisas no campo da neurologia apontam que os sintomas da EM podem incluir perda de visão, visão dupla, rigidez espástica, fraqueza, falta de equilíbrio, dormência, dor, problemas no controle vesical e intestinal, fadiga, mudanças emocionais e comprometimento cognitivo de diferentes formas. Esses sintomas somados a um momento de vida – 16 a 60 anos, em que a família e a carreira estão em desenvolvimento – em que as escolhas são imperativas e especialmente em um contexto contemporâneo de exigências rápidas de expertise no mundo do trabalho, podem trazer, para os pacientes, significações tão negativas quanto a própria doença. Ver-se na condição de vulnerável, em um contexto de valorização das expertises, torna a condição psicológica e social do sujeito tão debilitada quanto a condição biológica. Ou seja, ouvir as histórias de vida dos pacientes pode dizer muito sobre a forma como pessoas comuns, homens e mulheres ordinários, significam a própria vida com uma limitação interna, sob o impacto do afeto do desamparo.

Esse artigo é, então, parte das reflexões produzidas durante a pesquisa pós-doutoral intitulada “(Auto)biografias e subjetividades: o outro de si mesmo na Esclerose Múltipla”² que concordam com essa argumentação, qual seja, que o afeto do desamparo é uma condição humana, tanto biológica quanto psíquica, mas aflora em situações de vulnerabilidade e, por ser insuportável de ser sentido, passa a ser também disparador de políticas de amparo, políticas de medo e esperança, políticas de afetos que raramente são submetidas a crítica.

Embora essa pesquisa tenha analisado cinco narrativas de vida, produzidas em situação de pesquisa, esse artigo se debruçou apenas em uma dessas histórias. No decorrer das

análises, foi percebido que os momentos de maior impacto dos sintomas e do diagnóstico da doença coincidiam com um tipo de plasticidade narrativa mais tensa e com fissuras traumáticas. Os cinco entrevistados narraram uma biografia antes da doença bastante organizada, com planos de futuro sendo conquistados, e as dificuldades que apareciam valorizavam as vitórias alcançadas e, no meio a esse fluxo progressivo, onde a vida precária ou o desamparo não se mostram, o diagnóstico ou os sintomas da EM instalam uma tensão, uma fissura, uma frustração por tudo o que poderia ter sido. É um momento crítico, que funda novas configurações de percepções da própria vida e das expectativas de futuros possíveis e promissores.

Mas esse ponto de fissura, essa tensão não se instala com a mesma intensidade e de forma permanente na narrativa. Em algum momento, essas vidas foram ressignificadas e, ainda que a tensão, a frustração, ambas voltem por vezes a aparecer no decorrer das narrativas desses sujeitos, elas são mais intensas no momento sincrônico aos primeiros sintomas e ao diagnóstico. E essas análises perseguiram especialmente o momento em que os sujeitos ressignificam esse desamparo. É nesse ponto, no contato com a vulnerabilidade e com o afeto do desamparo, que a reflexão se faz. Como esses sujeitos diminuem o ponto de fissura entre a biografia da vida e a norma do discurso médico que instaurou para sempre o diagnóstico? O que foi feito subjetivamente para que as expectativas de futuro fossem reorganizadas? Como administraram o afeto do desamparo? Como transformam o afeto do desamparo em outros afetos mais suportáveis de sentir?

Como já anunciado, esse artigo traz parte dessas análises e usa como referência uma das histórias de vida coletada nessa pesquisa e trata-se da narrativa (auto)biográfica de um senhor chamado Ademir Pedro de Souza, com

2 O pós-doutorado foi realizado na *Université Lille3*, França, com o apoio de bolsa do Programa de Qualificação Docente da Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE.

42 anos na época da entrevista e mais de 15 anos de diagnóstico de Esclerose Múltipla. Ele ficou nove anos sentindo os sintomas da doença e procurando em vários consultórios por um diagnóstico. Esse tempo de ausência de explicações para o seu sofrimento foi uma característica diferencial da sua história, com relação às outras quatro histórias narradas no mesmo período na pesquisa, e trouxe uma variável interessante: o diagnóstico que geralmente significa um marco na experiência com o afeto do desamparo, tornou-se para ele um grande alívio. Este artigo traz esse recorte, como diferencial da análise, ou seja, no caso específico do Sr. Ademir, o próprio diagnóstico foi a liberação subjetiva para o início da ressignificação da vida, em “condição crônica de doença” (SILVEIRA, 2016), ou seja, uma existência vulnerável.

A pesquisa a que se refere este artigo objetivou analisar, a partir do conceito tempo, os processos de subjetivação das pessoas acometidas pela Esclerose Múltipla, nos discursos (auto)biográficos, visibilizando-as como práticas educativas e patrimônios culturais, no entanto, em um desdobramento bem mais modesto, se propõe mostrar, a partir da narrativa de vida do Sr. Ademir, como as referências estruturais da sua vida, narradas no tempo anterior à doença, foram usadas como ferramentas para o fluxo de uma nova subjetivação, liberta do efeito paralisante do tempo sincrônico ao diagnóstico, mas jamais desconectado dele e do afeto do desamparo ou da condição vulnerável que se instalou.

O Sr. Ademir faz parte dessas cinco pessoas, dois homens e três mulheres, que tinham cerca de 40 a 60 anos, na época da entrevista, e haviam recebido o diagnóstico há aproximadamente 15 a 20 anos. As cinco histórias possuem suas diferenças, mas, com as devidas ressalvas, em síntese, podem ser apresentadas da seguinte forma: a partir do diagnóstico, os pacientes são envolvidos em

um discurso médico científico sobre a EM que lhes explica uma doença rara, degenerativa, progressiva, incurável e com potencial incapacitante. A essa altura, o corpo desse sujeito já sentiu, em alguma medida, os sintomas incapacitantes da doença e esse impacto é o momento em que sua biografia encontra a norma do discurso médico que o coloca em outro lugar. A partir desse momento, ele é e sempre será um sujeito que carrega consigo algo que o degenera.

Eles ouvem do discurso médico as incidências da maioria dos doentes: alguns médicos chamam o grupo de pacientes com EM de “grupo alfa”, ou seja, os doentes são pessoas proativas, a grande maioria possui ensino médio ou curso superior completo, são economicamente ativos, e estão envolvidos em projetos de sucesso e muito estresse, no momento do diagnóstico e nos surtos e crises posteriores. É comum relatarem, como paráfrase do discurso médico, o que ouvem sobre suas características: que são pessoas sistemáticas, metódicas, organizadas e, portanto, suscetíveis a um maior nível de frustrações e estresse. Mas nenhuma dessas incidências significa uma estabilidade acerca dos motivos dos surtos da EM e nenhuma comprovação científica sobre os disparos da doença. No entanto, esse discurso oferece aos doentes um lugar de onde passam a se ver, sensíveis a situações de estresse. Ainda que não se saiba o que dispara a doença, mas se essas características são comuns nos doentes, elas dão pistas de que algo não está bem. São características que, em grande medida, funcionam como explicações sociais sobre qualquer sucesso: são focados, metódicos, sistemáticos, possuem uma exigência de alta performance, muitos são empreendedores, líderes, articulados em seus grupos, proativos. Mas, paradoxalmente, possuem uma doença degenerativa que pode ser acionada pelo estresse que esses comportamentos produzem.

Em outra frente, esse mesmo discurso médico oferece o prognóstico que vem do discurso farmacêutico. Existem remédios que atrasam a degeneração neurológica, outros que tratam os casos de surtos. A partir do envolvimento com esses discursos e com a experiência diária com algum tipo de limitação, efeitos colaterais da medicação, novidades físicas que forcem algum tipo de adaptação, as narrativas vêm recheadas de momentos entre negação completa, depressões em todos os níveis, busca de informações, adaptações aos limites, buscas de autoconhecimento, e, por fim, uma necessidade muito grande de contar sobre uma suposta “superação”. As revistas produzidas pelos laboratórios trazem uma carga de conteúdos com sentidos de “superação” e esses discursos aparecem repetidos nas narrativas.

Em alguns momentos, essas histórias nararam o limite corporal em que o “eu” procura reconhecer-se a si mesmo com a EM e se depara com algo irreversível, irreparável, um luto da expertise e da rapidez em que se conhecia. Nessa experiência, esse “eu” constrói algo que só foi possível na relação com a doença e com o próprio limite. Esse momento é libertador e é esse o ponto que essa análise se interessou e perseguiu. O que faz com que as subjetividades construídas após o diagnóstico da EM não se resumam a um assujeitamento completo às normas, mas também se resignifiquem? O que faz com que essas normas do discurso médico não sejam acolhidas totalmente, mas se tornem novas normatividades? O que fazem com o desamparo em que a doença os coloca? Esse movimento narrativo, aconteceu em maior ou menor clareza nas cinco narrativas, e nesse artigo será mostrado apenas a partir da narrativa do Sr. Ademir, como já foi anunciado anteriormente.

Para apresentar parte das reflexões da narrativa (auto)biográfica do senhor Ademir, esse artigo se organiza, em um primeiro momento,

apresentando um pequeno percurso metodológico da produção dessas histórias de vida, inspirado na Tecnologia Social da Memória, sistematizada pelo Museu da Pessoa (2009), especialmente como ele aconteceu com o Sr. Ademir e como a sua narrativa foi se fazendo. Em um segundo momento, apresenta como os conceitos tempo foram entendidos, a partir de Ricoeur (1999) e Koselleck (2014), as subjetividades, com Guattari e Rolnik (1999), norma e normatividade a partir de Canguilhem (2009) e, sobretudo, a partir da experiência com a EM. Em um terceiro momento, apresento a análise da história de vida do Sr. Ademir. Nesse artigo, foram destacadas a consciência da precariedade da vida trazendo o afeto do desamparo, mas acima de tudo, a partir dele, acionando uma potência que faz virar uma chave para uma nova subjetividade.

A produção de uma História de vida

Como anunciado na introdução, as análises apresentadas nesse artigo foram desenvolvidas na pesquisa do pós-doutorado intitulada “(Auto)biografias e subjetividades: o outro de si mesmo na Esclerose Múltipla”. No entanto, o percurso metodológico de produção dessas narrativas de vida é anterior. Trata-se da pesquisa que produz o primeiro acervo de Histórias de Vida de pessoas com Esclerose Múltipla, intitulado: “Memórias Múltiplas e Patrimônio Cultural em rede: o desafio (auto)biográfico diante da ameaça da perda”.³ Uma aposta na existência de um acervo contínuo, ou seja, de uma pesquisa que não aponta um recorte quantitativo. Ela está aberta, enquanto existirem pessoas que desejem doar suas histórias. A referida pesquisa de pós-doutorado

3 A referida pesquisa que coleta e produz o acervo de Histórias de Vida de pessoas com Esclerose Múltipla foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, através do Parecer Consubstanciado 993.242, relatado em 27/03/2015.

trabalhou com cinco narrativas (auto)biográficas, que foram as primeiras gravações, em áudio e vídeo, transcritas em textos. Foram histórias coletadas a partir de uma entrevista semiestruturada com o método da História Oral de Vida, em situação de pesquisa, que serão publicadas no acervo do Museu da Pessoa no Brasil.⁴

A escolha pelo método da História Oral de Vida e a parceria com o Museu da Pessoa levou em conta o desejo de contribuir para a democratização da memória social e evidenciar os cotidianos de pessoas comuns que constroem sentidos em suas histórias e podem ser agentes transformadores das relações sociais. Desta forma, a proposta do método da História Oral de Vida, também utilizada pelo Museu da Pessoa, não se vale de pseudônimos para nomear os sujeitos da pesquisa, a menos que esse seja um desejo manifesto pelos entrevistados, como são os casos de histórias envolvidas em violências ou exposições que comprometam a integridade da vida. Antes, visibilizam às pessoas, com seus nomes reais, referências territoriais e cotidianas. O método busca especialmente evidenciar que pessoas fazem suas histórias, além das narrativas oficiais e compõem uma história do seu tempo. É a evidência dos sujeitos em seu tempo e história.

Outro detalhe específico dessa pesquisa é o fato de que todos os dados produzidos – em textos transcritos, vídeos e imagens cedidas pelos sujeitos – estão disponíveis na rede mundial de computadores e fazem parte de um acervo museológico. Dessa forma, não serão descartados em um espaço de tempo

pós-pesquisa, como comumente se faz. Antes, serão disseminados e consumidos por leitores interessados ou outros pesquisadores, com outras questões, que podem ser alheias àquelas pensadas quando da elaboração do acervo.

É importante registrar que essa pesquisa possui uma característica intersubjetiva entre a pesquisadora e os pesquisados. Como em toda pesquisa (auto)biográfica, como destaca Delory-Momberger (2016, p. 142), existe “[...] uma relação interpessoal complexa e recíproca, na qual o pesquisador é ele próprio um ‘pesquisado’ [...] é um conhecimento a dois que se constrói em uma interação, em uma intersubjetividade”, muito embora essa condição não seja muitas vezes consciente entre os envolvidos. Nesta situação específica, todos os envolvidos na equipe, com exceção dos estudantes bolsistas, ou eram diagnosticados com EM ou era o médico neurologista que acompanha essas pessoas e também é pesquisador. Essa condição, por um lado, facilitou o encaminhamento das entrevistas, uma vez que os sujeitos estavam confortáveis e em vínculos de confiança, afinal compartilhavam a mesma vulnerabilidade. Por outro lado, exigiu uma rigidez teórico-metodológica que foi assegurada pelo compartilhamento e a intervenção de um olhar externo, durante as atividades do pós-doutorado.⁵

O fato da pesquisa ter sido anunciada por uma pesquisadora, diagnosticada com Esclerose Múltipla, e por um médico neurologista, com bastante legitimidade e confiança entre seus pacientes, tornou o espaço da investigação um lugar de afetividade. Após os acertos de agendamento e os acordos para a entrevista, os sujeitos convidavam a equipe para uma visita em suas casas. Dos cinco entrevistados, três apresentavam limitações de mobilidade e duas moravam a uma certa distância, assim

⁴ O acervo do Museu da Pessoa é contínuo, porém essas cinco primeiras histórias que abrem a curadoria foram lançadas em 25/08/2017 compondo um dos eventos da campanha “Agosto Laranja”, que divulgou a conscientização da Esclerose Múltipla no Brasil. As cinco primeiras histórias abriram a curadoria, porém novas histórias de vida de pessoas com EM estão sendo preparadas, tornando o acervo sempre aberto à continuidade do trabalho.

⁵ Esse olhar externo foi gentilmente concedido pelo colega Dr. Christophe Niewiadomski, da Université Lille3.

preferiram receber a equipe a ir ao encontro dela, em estúdios da universidade.

Em especial, o Sr. Ademir recebeu a equipe em sua casa, em três sessões de entrevistas e uma visita. Cada sessão durava cerca de três horas e era mediada por duas entrevistadoras com o roteiro semiestruturado, duas câmeras com três equipamentos de filmagem e um de captura de áudio. Em todas as três sessões, a equipe foi recebida com uma mesa posta, com café, leite e bolo produzidos por ele. As xícaras, pratos e talheres eram simetricamente organizados e esse dado foi registrado nas anotações da pesquisa. O Sr. Ademir recebia a equipe, sempre muito simpático, acolhedor, e mostrava ser sistemático com a organização da casa, nos detalhes da mesa, no capricho com que mostrava o quintal, o jardim. Sentados todos à mesa, ele narrava sua história, mediado pelas perguntas das entrevistadoras, e, por vezes, tensionava os ombros e a musculatura do rosto. Externava o desejo de ver sua história contada linearmente e com beleza. Precisava ser perfeita e, ao final da terceira sessão, ele revelou à equipe que o desejo de publicar sua História de Vida também era para ser como um presente para a esposa. Depois que soube do diagnóstico da EM, ele desejou registrar sua história para deixar para a posteridade, mas também para outras pessoas que fossem diagnosticadas com EM saberem que é possível viver uma vida. Adaptada, mas uma vida com qualidade. Ademir narra como um testemunho, narra como um presente de gratidão à esposa.

Após as entrevistas semiestruturadas, Ademir ainda recebeu parte da equipe para mostrar mais sua casa, sua rotina e conversar sobre a vida. E após as transcrições dos áudios em textos, uma nova visita foi realizada para ler e revisar a narrativa, quando foram acertados detalhes e nomes citados, assim como decididos a retirada e ou acrés-

cimo de alguns trechos.⁶ Em síntese, sua história diz que o sr. Ademir Pedro nasceu em 22 de fevereiro de 1974, é o primeiro filho de um casal como tantos outros que sonham em ter uma família cristã, honesta, modesta e saudável. Sempre foram moradores de Joinville/SC, mas atualmente apenas ele mora na cidade, os demais estão em uma casa na praia. O casal teve Ademir ainda muito jovem e logo depois a irmã caçula. Ele se emociona em lembrar dos carinhos da mãe, do colo que ainda parece quente em suas lembranças. Essas lembranças “são azuis”, ele diz, a cor que metaforicamente o acaricia enquanto lembra. O pai, ele admira por ser “um homem que nunca reclama de nada”, com preceitos de honestidade e verdade que marcaram a vida do filho. Conta o pouco que sabe da sua ascendência híbrida, do bisavô e da bisavó alemães, dos avós miscigenados e dos pais estereotipados como brasileiros. O Sr. Ademir lembra que a família viveu um problema de saúde bastante sério com a irmã, ainda quando muito bebê. Ele se recorda do padre em casa e de todos esperando a morte da criança, lembra dos pais chorando muito e dos seus sentimentos confusos. Mas, ao narrar esse episódio, ele reforça os laços da família, a amizade verdadeira entre eles ainda hoje. É uma lembrança que vem no contexto de afetos diante da quase perda da irmã e da percepção infantil da importância da família, reforçando que, no presente, apesar de seus parentes morarem em outra cidade, estão em contatos virtuais todos os dias. Como outros moleques da sua idade, brincou na rua com os vizinhos, jogou bola na quadra do bairro, fez peraltices que o pai só veio a saber mui-

6 A devolutiva final foi realizada no dia 25/08/2017, com a publicação do acervo de Histórias de Vida no Museu da Pessoa, com a presença da família, acadêmicos da universidade, entrega das gravações em DVDs e agradecimentos públicos pela contribuição com a escrita de parte da história da Esclerose Múltipla.

tos anos depois. Iniciou-se no mundo do trabalho ainda muito jovem contra a vontade do pai, que desejava que ele terminasse os estudos. Mas o desejo de consumir, como os amigos mais velhos, o colocou em uma fábrica metalúrgica aos 15 anos. Em seguida, descobriu o trabalho no comércio, em uma loja de autopeças, e se realizou vendendo peças de carros e conversando com clientes. Na adolescência, saía para dançar, para paquerar e seus olhos azuis faziam sucesso, e foi entre essas experimentações que conheceu sua esposa – mulher a quem atribui o seu grande amor. Antes dos 20 anos, ele descobriu uma grande paixão e lembra com doçura o tempo em que saíam de moto, com outros casais de amigos, para a beira do rio, na área rural de Joinville. Foi com essa mulher que, também muito jovem, se tornou pai de duas filhas e ao lado dela construiu seu patrimônio. A gravidez da namorada acelerou o casamento e, a princípio, morou nos fundos da casa do pai, depois comprou um terreno em um bairro mais afastado do centro e foi construindo uma casa aos poucos. Sobre esse passado, lembra que se sentia muito seguro de si, gostava de andar de bicicleta, era ágil e desejava ter seu próprio negócio. Morou dentro da construção, trabalhou sem limites e terminou a casa. Foi nesse tempo, logo depois do casamento, em meio a essa construção inicial da vida, que ele começou a sentir os sintomas da Esclerose Múltipla, mas ficou sem o diagnóstico por quase dez anos. Caía sem entender o porquê, tinha dificuldades para pedalar a bicicleta, sofria com fadigas, nas noites de verão, na casa em construção, “que era um forno”, ele conta. Não entendia por que sentia mais calor que os outros, formigamentos pelo corpo e uma sequência de noites maldormidas. Sentia que não tinha mais velocidade e equilíbrio na loja de autopeças onde trabalhava e frequentemente deixava as pe-

ças cair, quando ele mesmo não caía. Sentia-se, por vezes, constrangido, entre os colegas de trabalho, que por vezes diziam que ele estava bêbado.

Mesmo com tantas dificuldades, terminou a casa e montou seu próprio negócio. Mas as coisas não foram bem e, fragilizado, não conseguiu ser o empresário de sucesso que sonhou até vender a loja e se tornar novamente um funcionário. Passou por muitos médicos, fez inumeráveis exames e recebeu alguns diagnósticos que levaram a terapias ineficazes. Até que veio o diagnóstico que foi significado como um alívio. Ele ouviu falar de diagnósticos que funcionam como um “divisor de águas” na vida das pessoas, mas, na sua história, o diagnóstico funcionou como um “grande alívio”, afinal, ele precisava de uma explicação para tantos limites em um corpo tão jovem. Dois anos depois, o Sr. Ademir se aposentou e, no momento da entrevista, morava nessa mesma casa que foi construída com tanto esforço, com a esposa e as duas filhas. Uma delas estava noiva e ele se orgulhava com o início da sua vida adulta, com a compra de um apartamento próximo ao endereço da família. As três mulheres da sua vida trabalhavam durante todo o dia e ele ficava em casa cuidando vagarosamente de cada detalhe. Por vezes, protagonizava algum acidente doméstico, mas enquanto se narra não se vê dependente de cuidador. Metódico, sistemático, ele cuida do jardim, do quintal, da casa e principalmente da cozinha, onde recebia a equipe para as entrevistas, com muito agrado. Faz da cozinha seu lugar de prazer e cuidado da família. É ali que agrada as filhas e a mulher, quando prepara as tapiocas do café da manhã, a batata doce para a filha, as experimentações de receitas que ele descobre em um canal de TV ou na internet. O Sr. Ademir inventa receitas com as frutas do quintal e faz dos bolos e pratos que prepara a alquimia da própria vida.

Tempo, subjetividades, norma, normatividade e a Esclerose Múltipla

Existia desde o início da pesquisa uma hipótese de que, ao organizar temporalmente as narrativas em eclusas de memória, seria possível tornar visível uma chave para localizar as ressignificações subjetivas dessas pessoas. Ao organizar uma narrativa de vida no tempo sincrônico e diacrônico da doença seria possível identificar as ferramentas, as possibilidades de subjetivação de vidas, a partir dos discursos e experiências com a doença. A doença interfere na sensação temporal presente/futuro e intensifica o desejo pelas narrativas presente/passado. Os deslocamentos nas sensações temporais permeiam as subjetividades construídas a partir dos discursos sobre a doença, ou seja, o afeto do desamparo elimina a sensação de temporalidade necessária para perspectivar futuros, por exemplo. Então, seria na dimensão temporal das narrativas que estaria a resposta da incógnita subjetiva. Como essas vidas se subjetivam a partir dos discursos sobre a doença? Como nesse movimento de subjetivação, essas pessoas se tornam “assujeitadas” a essas normas, mas, também, como se subjetivam de outras formas?

Como pensar as narrativas de vida a partir do tempo? Essa análise está em concordância com Paul Ricoeur (1999), quando ele aproxima e até mesmo funde a memória ao tempo, “La memoria es del tiempo”,⁷ ele diz (RICOEUR, 1999, p. 13), as narrativas de memórias fazem aparecer o tempo. O tempo sem a narrativa se esvai, não tem forma. Só temos acesso ao tempo pelas narrativas de memória. Ou, por outra perspectiva, sem o tempo, as narrativas tornam-se ilegíveis.

O diálogo com Ricoeur (1999) ampliou as possibilidades de percepção do tempo nas

narrativas de vida da pesquisa que, em grande medida, estiveram marcadas pela linearidade do começo da vida orientada pelo nascimento, origem da família, infância, juventude, vida adulta... até o presente. Embora o roteiro semiestruturado da entrevista sugerisse esse direcionamento, elas apresentaram a evidência de que existem em uma narrativa de vida uma multiplicidade de tempos em um mesmo tempo. E o argumento para essa afirmação é que as narrativas de memórias de vida se iniciaram a partir da demanda trazida pela ameaça da perda da memória e das faculdades humanas de mobilidade, linguagem e outros sentidos, ou seja, pelo presente. Dessa forma, percebeu-se que o fio latente da origem da história da vida desses sujeitos coincide com o lugar de luto deixado pela doença e não pelo nascimento. Especialmente o Sr. Ademir, depois de narrar um pouco sobre seus pais, sua família e infância, anunciou que gostaria de narrar a partir do encontro com os sintomas da EM. Isso significa dizer que lembrar o passado, tornar o passado presente, só importa a partir de demandas existenciais do presente, tendo em vista as expectativas de futuro, construídas em função também do presente.

A afirmação de que memória é tempo produz um sentido surpreendente ao próprio tempo que se faz ver a partir dos gestos narrativos que organizam as lembranças em um fluxo entendível. A Esclerose Múltipla, por ser uma doença altamente incapacitante, sem uma marcação biológica, portanto imprevisível, sem cura e ainda de difícil interpretação médica, escancara o afeto de desamparo no sujeito e interfere na sua organização temporal. Os desdobramentos que o sujeito elabora com o afeto do desamparo, como transformá-lo em medo ou esperança, dispara sensações temporais expressas nas narrativas – tanto para “romantizar” um passado sem a doença quanto para perspectivar um futuro. O presen-

7 Tradução livre: Memória é tempo.

te é marcado pelas demandas e experiências físicas com a doença, seu futuro, ou melhor, suas expectativas de futuro são incertas e obscurecidas e o que resta de mais seguro são as memórias do passado, da vida vivida sem a doença.

Nesse aspecto, é possível afirmar que existe uma experiência temporal comum entre os pacientes? É Reinhart Koselleck (2014) que ajuda a pensar a questão. Ao analisar as memórias da guerra, ele oferece ferramentas de análise possíveis para perscrutar as subjetividades produzidas nesse jogo de consciência/percepção temporal. Segundo ele, “a biografia de qualquer ser humano contém rupturas que parecem abrir um novo período na vida” (KOSELLECK, 2014, p. 247) e as experiências bruscas forçam o sujeito a abandonar caminhos comuns e abrir novas possibilidades. Ele dizia sobre a guerra, mas analogicamente esta análise se apropria do argumento para pensar a Esclerose Múltipla, uma doença rara, crônica, sem cura, degenerativa e incapacitante, como outra experiência brusca. A ideia das “eclusas da memória” amalgama a experiência temporal a partir da doença, com as releituras dos conceitos de memória e subjetividade.

E foi nesses arranjos de tempo que essa análise ancorou sua aposta para entender o processo de subjetivação a partir da doença. Ao invés de “sujeito”, assume-se um campo de “subjetividades políticas”, e este pressupõe uma multiplicidade de agenciamentos. Seria coerente pensar que nesse campo coexistem: a) a infância (AGAMBEN, 2005) – aquele indivíduo que fala, possui o domínio do código linguístico e, ainda assim, estará sempre se deparando com a experiência babélica de novos signos de sua cultura ou estará sempre convivendo com a privação da linguagem; b) o indivíduo seriado (GUATTARI; ROLNIK, 1999) – produzido pelas máquinas *capitalísticas* e, ao mesmo tempo, disciplinado pelas institui-

ções estatais, que provocam a individuação do corpo, capaz de fixá-lo como terminal consumidor; e c) um campo de subjetividades marcadas pelas necessidades do tempo histórico vivido e modeladas no registro do social.

Explicando melhor, as narrativas que foram coletadas na pesquisa visibilizaram subjetividades que, ainda que na fase adulta, detentoras do domínio do sistema de linguagem de sua cultura, no momento do aparecimento dos sintomas, era como se infantilmente não soubessem decodificar aqueles sinais. Os sintomas da doença tornam o corpo irreconhecível por ele mesmo. Essa subjetividade, já disciplinada nos discursos institucionais acredita nas promessas do conhecimento médico ou na esperança divina. Elas recorrem aos consultórios médicos, se submetem a exames, leem revistas, livros, entregam para Deus, fazem correntes de orações na medida da sua fé. Elas são terminais de consumo desses discursos e se curvam, em alguma medida a eles, e diante das experiências com os sintomas, com a limitação corporal diária, elas se adaptam ou não, ressignificam em maior ou menor medida. Essas subjetividades se fazem a partir do presente, do passado e da possibilidade de projetar futuros possíveis.

Essa reflexão permite interpretar, nas análises das narrativas, as subjetividades que agenciam enunciados em dois movimentos possíveis. No primeiro, essa subjetividade permanece submetida aos discursos tal como os recebe, assumindo a “alienação e opressão”, como proposto por Guattari e Rolnik (1999). No segundo movimento, ela se reapropria dos componentes da subjetividade, valendo-se da *expressão* e da *criação*, e vive o “processo de singularização”. Esses dois movimentos são intercambiáveis em um mesmo corpo e “duplamente descentrados”. Considerando essa descentralização constante, pode-se afirmar que o segundo movimento –

“processo de singularização” – é imanente ao primeiro movimento – “processo de subjetivação”. Essa imanência justifica a preferência conceitual dos autores entre ideologia e produção de subjetividades. Ao trocar o conceito tradicional da linguagem por “agenciamento coletivo de enunciação”, Guattari e Rolnik (1999) estão considerando que, apesar dos sistemas de equivalência e de tradutibilidade estruturais incidirem nos pontos de singularidade em processos de singularização que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua pluralidade, a singularização se assemelharia ao momento em que o “sujeito falante” cria outros sentidos para os signos, desliza os sentidos fixados. Seria, ainda, a utilização da potência humana de negociar sentidos no limiar da privação da língua, no local das tensões entre o signo e a semântica, entre o saber e o movimento da história.

Esses dois movimentos do processo de subjetivação podem ser lidos em situações de doença e saúde, a partir dos estudos de Georges Canguilhem (2009). Em 1943, ele publicou a obra *Le normal e le pathologique*, porém anos mais tarde ele vai reeditando-a com enxertos de textos, notas e revisões, que foram sendo desdobrados na continuidade de sua investigação. A 6ª edição, traduzida para o português, traz textos posteriores. Nesse trabalho, Canguilhem (2009) refaz o sentido de saúde e doença, de normal e patológico, argumentando contra um sentido ontológico da doença como oposto à saúde e algo que vem a partir do ser normal ou saudável. Nas palavras dele:

[...] confrontamos a concepção ontológica da doença, que a entende como o oposto qualificativo da saúde, e a concepção positivista, que a deriva quantitativamente do estado normal. Quando a doença é considerada como um mal, a terapêutica é tida como uma revalorização; quando a doença é considerada como uma falta ou um excesso, a terapêutica consiste em uma compensação. (CANGUILHEM, 2009, p. 126)

Seu argumento vem ao encontro da epígrafe desse texto, que afirma ser a vida precária. Nessa direção, ele diz que o patológico faz parte do normal e vice-versa. Ter saúde é estar susceptível a um erro biológico e passivo a adoecer. A norma, criada com critérios positivistas acabou gerando problemas sociais mais abrangentes que a própria doença. Um desses problemas é a responsabilização do doente como um sujeito que não obedeceu à norma dos cuidados com a saúde, por exemplo. Deslocar essa perspectiva de sentido do normal como uma média estatística, permite entender que a doença “deixa de ser maldição para ser malentendido [...] A doença deixa de ter qualquer relação com a responsabilidade individual. Não há mais imprudência, não há mais excesso a recriminar, nem mesmo responsabilidade coletiva, como em caso de epidemia” (CANGUILHEM, 2009, p. 124).

Essa análise entendeu que as subjetividades, como máquinas de consumo, estão expostas a esse tipo de norma do discurso médico que contrapõe binariamente a doença e a saúde, o normal e o anormal. Receber um diagnóstico de uma doença degenerativa e progressiva, sem cura e indeterminada como a EM, é perder a certeza de sua normalidade. A norma médica desloca o sujeito da posição de normal e o decreta ao conjunto dos doentes. E esse sentido socialmente construído pode dificultar a elaboração que o sujeito faz sobre sua nova existência. “A doença do homem normal é o aparecimento de uma falha na sua confiança biológica em si mesmo” (CANGUILHEM, 2009, p. 131). Nesse sentido, ao consumir esses enunciados, essa perda de confiança biológica em si mesmo é contemporânea do afeto do desamparo. No caso dessa pesquisa, observou-se nas narrativas o aparecimento de depressões ou uma paralisação das expectativas de futuro, no fluxo da vida. Esse assujeitamento faz parte do processo de subjetivação,

no entanto, tanto Canguilhem (2009) quanto Guattari e Rolnik (1999) apontam um segundo movimento. Guattari e Rolnik (1999) chamam esse segundo movimento de singularização e Canguilhem (2009) traz a possibilidade de uma normatividade. Nas palavras dele, “chamamos de normatividade a capacidade biológica de questionar as normas usuais por ocasião de situações críticas, e propusemos medir a saúde pela gravidade das crises orgânicas superadas pela instauração de uma nova ordem fisiológica” (CANGUILHEM, 2009, p. 130). Dessa forma, ele não se opõe à existência de uma norma na existência da vida, antes a defende, desde que considere o movimento humano de resiliência. Não apenas assujeitados às normas sociais, como sugere o dispositivo teórico de análise a partir de Guattari e Rolnik (1999), mas construtores de novas adaptações e normatividades para si. Capazes também de recriarem as próprias normas constituídas nos agenciamentos coletivos de enunciação.

Um outro de si mesmo ou o desamparo feito esperança... e medo

O primeiro passo metodológico para a análise das narrativas de vida foi separá-las em três momentos temporais ou três eclusas de memória. No primeiro momento, ou um tempo anterior à doença, na primeira eclusa, foram separadas as narrativas que contaram sobre a vida do sujeito antes da doença. Experiências com os pais, como foi a infância, percepções referenciais de mundo geralmente apareceram nesse momento. Em um segundo momento, foram separadas as narrativas que contaram sobre o início dos sintomas, o diagnóstico e como reagiu a essa nova realidade. Esse tempo foi chamado de narrativas sincrônicas à doença. E, em terceiro e último momento, foram separadas as narrativas que

contaram sobre como a vida foi se assentando, como estão hoje as novas adaptações. Aqui apareceram revisões da memória narrada na primeira eclusa, autojulgamentos, as digressões da vida. Esse momento foi chamado de narrativas diacrônicas. Entre a segunda e a terceira eclusa, a análise perseguiu algo que funcionou como chave para perspectivar futuros, algo que abriu as comportas e o fluxo da vida seguiu se refazendo.

A primeira eclusa

O Sr. Ademir Pedro de Souza tinha 42 anos quando narrou sua história de vida. Ele recebia a equipe de pesquisa apoiado em sua muleta, na porta de sua casa. Ela era sempre muito organizada e limpa. Convidava a todos para sentar na sala de estar e, depois, encaminhava a equipe para a cozinha, onde recebia com a mesa posta com sinais de muito cuidado na preparação. Ele estava sempre sozinho e fazia questão de dizer que estava bem para cuidar de si mesmo. Falava com carinho da sua esposa e filhas, que trabalhavam durante o dia. Como já anunciado, os arranjos eram simétricos, entre pratos, xícaras, copos, tudo organizado em simetria. Esses detalhes foram importantes para conhecer e entender a sua narrativa, que se apresentava como um conjunto de memórias em consenso, muito organizadas e sem tensões, como se põe uma mesa. A simetria foi desdobrada na própria narrativa, na forma como apresentou a história. A família era perfeita, bonita e mesmo em tempos de mal-entendido, comuns em todas as famílias, o final era feliz. Era uma narrativa lisa, sem obstruções ou qualquer textura áspera.

Ele falou da mãe com um grande afeto e do pai com uma imensa admiração. Diz que seu pai sempre foi muito honesto e verdadeiro, e nunca reclamou de nada na vida. Tudo estava bom! Ele descreveu seu pai da seguinte forma:

Meu pai é muito bom. É muito engraçado, um amigo que não reclama de nada da vida, não reclama nada, nada, nada [...] Ele é um homem bom, muito bom. Mas assim ó... eu tenho muito respeito por ele, sabe? E ele sempre foi assim desse jeito mais intolerante, brabo, se não fazer as coisas certas com ele... com ele assim, não tem meio certo. Tem que ser certo, tem que ser certo! (*fala bem sério*). Não pode ser meio certo. Então, mas acho que ele não tá errado, é assim que fui criado e respeito muito ele. Quando era criança eu sempre tive muito medo dele.

O Sr. Ademir começou cedo no mundo do trabalho, contra a vontade do pai, mas com o argumento de que tinha de empreender a sua própria vida. Precisava consumir coisas como os rapazes mais velhos e não podia ficar dependendo financeiramente dos pais por muito tempo. Senhor da própria vida desde muito jovem, narra-se filho de uma família modesta com valores cristãos, ainda que ele não fosse muito presente em todas as atividades da igreja. Não se esquece de falar da cumplicidade entre os seus pais, lembra com carinho da irmã caçula e ressalta a importância da união entre eles.

A narrativa de Sr. Ademir nessa eclusa de memória é linear, organizada e sem conflitos. Ele e a irmã crianças e depois adolescentes e jovens, o pai e a mãe presentes, o pai muito rígido, mas por vezes engraçado e a mãe muito carinhosa. Uma vida sem conflitos e, em uma exceção diante de um problema de saúde muito sério da irmã, ele lembra dos pais muito próximos, o padre em casa e ainda que assustados, havia um berço acolhedor muito presente em sua narrativa. Plasticamente foi dada à narrativa de memória nessa eclusa uma textura lisa, sem grandes problemas ou tensões. Ele se narra um rapaz cheio de vida, trabalhando, indo às festas do bairro, amante dos esportes estava sempre de bicicleta, flertando com as meninas da sua idade até que conheceu sua atual mulher, Rosane. Iniciaram um namoro ainda muito jovens e de forma muito precoce

e quase que ao mesmo tempo um mundo de desafios e conquistas foi se desenhando em sua vida: começou a trabalhar no emprego que gostava e se casou diante de uma gravidez. No início, o pai o ajudou a construir uma pequena casa na propriedade da família, mas o desafio era construir uma casa maior, em um lote próprio, para a sua nova família. E no auge dessas conquistas e novas metas começou a sentir os primeiros sintomas da Esclerose Múltipla.

A segunda eclusa

A partir desse momento, sua narrativa mudou de textura e tornou-se difícil manter a organização plástica lisa. Até aqui ele se narrou um jovem confiante, cheio de desejos, possibilidades de futuro com a paternidade e em um emprego que gostava. Mas os sintomas da EM o colocaram diante da tensão com essa biografia. Ele relata a experiência com os primeiros sintomas:

[...] eu e minha esposa almoçamos, aí falei assim pra ela: vamos tirar uma sonequinha, vamos? Depois do almoço, eu estava muito cansado, eu sei que estava diferente, não estava bem [...] a gente foi e eu dormi tão rápido! Mas eu dormi e senti assim um calorão, quando eu acordei todo suado, todo molhado e eu estava com meu corpo todo dormente, as pernas e os braços muito dormentes. Tudo espinhando, achei tudo aquilo muito estranho, eu fiquei preocupado assim, na hora. Quer dizer, eu não fiquei preocupado... pensando que aquilo ia passar mais tarde. E chegou a noite, chegou outro dia nada de passar. Falei para a Rosana, falei pros meus pais, ficaram preocupados também, aí chegou na segunda feira a noite nada e tudo que eu tocava começava a espinhar mais ainda. Estava forte, aí fiquei desesperado, aí bateu aquela aflição, sabe?

Assim começaram os sintomas e a partir dessa aflição de não reconhecer mais as reações do próprio corpo, ele foi buscando ajuda em consultórios médicos. O Sr. Ademir passou

nove anos sem diagnóstico, buscando razões para seus sintomas em consultórios das mais diversas especialidades. Cada diagnóstico fracassado, seguido de tratamentos ineficientes, confirmavam a confusão acerca do reconhecimento do seu próprio corpo. Ele fazia um duplo movimento, por um lado se deparava com a condição de infância, apontada por Agamben (2005), uma incapacidade de interpretar os signos do próprio corpo, em uma experiência babélica, como uma privação da linguagem. Nada fazia sentido para um corpo jovem e até agora muito saudável. Por outro lado, como um terminal consumidor, como descreve Guattari e Rolnik (1999), entendendo-se individualizado e filiado aos discursos médicos, como saída para a leitura daqueles signos, passou a consumir as expectativas dos consultórios, exames e afins. Como um homem, um campo de subjetividades marcado pelas necessidades do seu tempo histórico vivido e modelado no registro do social, o Sr. Ademir se frustra a cada consultório durante nove anos. Uma busca cansativa que o levou a um quadro depressivo e em um dado momento ele diz: “[...] aí dei um tempo. Fiquei assim, acho que fiquei sem procurar médico uns 3 meses, sabe? Me deu um tipo assim... um... como que se fala quando está desanimado? [...] Depressão. É isso, uma depressão, tristeza... é ui!”

Ao mesmo tempo, experimentando os mais diversos constrangimentos sociais: caía sem motivos aparentes tanto no trabalho quanto de bicicleta na rua; seu trabalho na loja de peças de automóveis exigia que ele subisse em escadas e essa atividade foi ficando comprometida; os amigos riam do seu descontrole e impotência em situações comuns para um rapaz jovem; era acusado de ir ao trabalho bêbado; não conseguia carregar peso; não conseguia controlar a fadiga no trabalho e se sentia muito envergonhado. Ele narra um episódio que o deixou muito constrangido:

[...] eu tinha muita queda, sabe? Eu adorava andar de bicicleta, adoro, adoro, adoro! [...] Deixava o carro em casa e ia trabalhar de bicicleta. Só dia de chuva daí ia de carro. Eu ia de bicicleta de tanto que eu gostava de andar de bicicleta. Aí comecei a cair. Cair de bicicleta. Perdi o equilíbrio... eu estava pedalando, aí se eu tivesse pedalando e olhasse um pouquinho pro lado eu perdia o equilíbrio e caía. Isso foi várias vezes. Várias vezes. Não podia olhar nada pro lado que eu perdia o equilíbrio e caía. Tinha que olhar só pra frente, ter visão fixa assim pra frente. Até teve um dia uma vez que estava vindo do serviço nessa ciclovia aqui do Espinheiros (*bairro da cidade de Joinville*), teve um cara que estava indo, um cara assim bem forte (*riu*), bem gordo, estava indo assim bem rápido. Trabalhava na Tupy (*indústria local*). Estava muito rápido e eu estava vindo pra casa. Eu estava vindo e ele estava indo. Aí naquela eu fui pra cá ele foi também, eu fui pra lá ele foi também. Daí a gente se “escorrou”, junto, de frente um com o outro (*risos*) Meu Deus do céu! Aí caímos os dois (*riu*). Eu fiquei “estarrado” no chão e o cara pegou a bicicleta e se mandou. Continuou, de certo foi para a Tupy e eu fiquei ali “estarrado” no chão. Ainda bem que teve um cara que me conheceu e parou e ele tinha uma Saveiro e pegou minha bicicleta jogou em cima da Saveiro e me trouxe até em casa [...] Eu tive muita queda de bicicleta e eu ficava pensando... Meu Deus! Essas quedas, eu pensava que era tudo por causa da labirintite... por isso... era Esclerose Múltipla.⁸

Essa análise considerou a característica do mundo contemporâneo, de exigências rápidas, eficiência e competência no mundo do trabalho. O Sr. Ademir conta sobre uma vida de infância em que o pai era referência de “homem adulto, honesto, trabalhador e cristão”, ele também conta com orgulho sobre como aprendeu acerca de uma família modesta e trabalhadora. Ele viveu em um mundo do século XX, do declínio de uma sociedade da produção, como aponta Bauman (2008) e ao mesmo tempo em que se

8 A partir da metodologia História Oral de Vida, optou-se em manter a oralidade do entrevistado, sem correção das palavras ou ajustes de palavras não convencionais. Nesses casos foram mantidas entre aspas.

mostravam os ares da sociedade de consumo. O labor, o trabalho era um caminho que o Sr. Ademir vislumbrava o consumo, quando ainda muito jovem decidiu trabalhar para consumir. Nas palavras dele: “eu queria trabalhar porque eu queria. Eu via os meus colegas que eram mais velhos que eu e trabalhavam, tinham seu dinheiro, aí eles compravam roupas, boné, e compravam assim todo mês, as coisinhas deles. Eu também queria”. E tudo dava muito certo, o consumo, as festinhas, uma namorada, um novo emprego onde se encontrou e quando tudo parecia estar em seu domínio, os sintomas vieram e o deixaram em frustrações das mais diversas.

Bauman afirma que essa passagem da sociedade de produtores para a sociedade de consumidores se deu em uma “velocidade e o ritmo acelerado desses processos foram e continuam a ser tudo, menos uniformes” (2008, p. 15). Não existe estabilidade nesse processo e isso se exacerba na condição de um sujeito doente. Bauman diz que:

[...] a preocupação de garantir a ‘vendabilidade’ da mão-de-obra em massa é deixada para homens e mulheres como indivíduos (por exemplo: transferindo os custos da aquisição de habilidades profissionais para fundos privados – e pessoais), e estes são agora aconselhados por políticos e persuadidos por publicitários a usarem seus próprios recursos e bom senso para permanecerem no mercado, aumentarem seu valor mercadológico, ou pelo menos não o deixarem cair, e obterem o reconhecimento de potenciais compradores. (2008, p. 16)

E como fruto do seu tempo, o Sr. Ademir convenceu-se a criar uma empresa na expectativa de que a autogestão o retirasse das situações constrangedoras, mas sua saúde estava bastante debilitada, para tanto esforço e estresse, e, em pouco tempo, o negócio faliu. “Daí não estava bom, bateu aquela depressão danada. Não sabia o que eu tinha, emagrecendo... não conseguia dormir... não conseguia comer... uma situação muito difícil”.

O que fez o Sr. Ademir, mesmo que inconsciente, para ultrapassar essa eclusa? Foram momentos em que o desamparo ficou explícito. Quando enfim o diagnóstico veio, ele já estava com um sentimento de fracasso muito grande e narrou esse momento como um “grande alívio”, porque finalmente ele tinha uma explicação social para a sua condição. Porém, essa condição o levou, dois anos mais tarde, à aposentadoria muito jovem e o colocou em uma outra situação que foi o atestado de “invalidez”. Essa palavra ele pronunciou pausadamente “in-va-li-dez”. Nas palavras dele:

Em 2005, fiquei sabendo que era Esclerose Múltipla e me aposentei dia 17 do 7 de 2007. Aposentado por in-va-li-dez. [...] essa época foi uma sensação de alívio! Bah! Graças a Deus acharam, acharam o que eu tenho. Por que até então eu vivi desde 96 até 2005, vivia naquela incerteza, tratando de doenças, tomando remédios sem saber o que tem, viver caindo, viver tonto.

Nesse ponto sincrônico aos sintomas da Esclerose Múltipla e com a busca pelo diagnóstico, ele reconta os momentos de sofrimento com os sintomas da EM, justamente aqueles que provocam texturas na sua biografia, mas, em seguida, como se quisesse concertar essa plasticidade dizia:

Graças a Deus, passou! E hoje é assim, por isso eu agradeço a Deus. Foi difícil, foi muito difícil, mas passou. Hoje eu estou bem acomodado. Estou bem confortável. No ar condicionado, numa cama maravilhosa, colchão bem bom [...] Então, hoje é bem tranquilo, graças a Deus. Eu não posso ficar reclamando da vida.

O uso dessas expressões durante toda a narrativa da segunda eclusa, mostra uma não autorização para reclamar ainda que estivesse diante dos períodos mais difíceis de sua vida. Supomos uma identificação com a forma paterna de encarar a vida, nunca reclamando de nada, ou ainda a aproximação com os valores religiosos. Ele indicou em sua narrativa mo-

mentos de muito sofrimento com os sintomas, sem o diagnóstico e por vezes teria ficado depressivo, mas sempre com o cuidado de dizer que tudo havia passado, graças a Deus. Como se o presente tivesse oferecido a ele uma distância do sofrimento e os detalhes não fossem mais possíveis de ver, tornando a graça recebida em primeiro plano.

Com essa estratégia narrativa, ele resolve também as fissuras de sua biografia. A plasticidade lisa que havia marcado a primeira eclusa se tornou impossível de ser mantida na memorização desses momentos. E a cada textura enrugada, crespada, que aparecia com o sofrimento, as depressões, os afetos, como raivas, constrangimentos, era, no tempo presente, ressignificada com a afirmativa de que tudo havia ficado bem. O Sr. Ademir caminha com ajuda de muletas e ainda cai algumas vezes. Ele narrou uma queda recente, na cozinha, e no dia de uma das entrevistas sofreu um acidente causado por um desequilíbrio que o fez prender um dos dedos na porta, mas algo aconteceu, que ele diz estar tudo bem. Ele ressignificou sua condição e trouxe uma plasticidade lisa novamente para a narrativa da sua vida no presente.

A chave da comporta e o fluxo da terceira eclusa

A narrativa de Sr. Ademir mostra que sua vida, no momento sincrônico aos sintomas da doença, diante da experiência de desamparo, quando suas expectativas de futuro foram borradas, enquanto ele buscava um diagnóstico, em um consultório médico e outro, foi marcada por tensões, depressões e emoções negativas de toda ordem. Algo aconteceu que retirou o Sr. Ademir desse lugar. Essa análise mapeou quatro situações que ele mobilizou para sair da condição depressiva que a doença lhe impôs, algo que funcionou como uma chave. Primeiro,

ele recebeu o diagnóstico e a norma do conhecimento médico, o discurso que explicou o que acontecia em seu corpo. Esse discurso tanto concedeu a ele uma explicação social para o enigma daqueles sintomas, quanto o limitou em uma patologia que o levou posteriormente a se aposentar por invalidez. Mas, em um primeiro momento, o discurso médico que o fez codificar os sintomas do seu corpo e o retirar da condição desconcertante da infância linguística de não conseguir ler um sinal, ofereceu a ele uma chave libertadora. Foi como se o liberasse para outras atitudes que o levariam a seguir o fluxo de sua vida e prospectar futuros.

Em uma segunda situação, Ademir inspirou-se em outros discursos que apareceram nas narrativas da primeira eclusa. Como se Ademir projetasse em si mesmo a imagem do pai que ele tanto admirava. Um homem honesto, cristão, pai de família e que nunca reclamava das adversidades. “Eu não posso ficar reclamando da vida”, ele disse algumas vezes. Assim como descreveu sobre o comportamento de seu pai, esse gesto o mobilizou a sair desse lugar de sofrimento e se projetar a partir dali.

Uma terceira situação funcionou como chave para Ademir sair do lugar de “assujeitado” à condição depressiva que a patologia limitadora o apresentou. Ele narra o cuidado de sua esposa, Rosane: “[...] a Rosane soube que eu tinha isso, aí eu vi que me abraçou com as duas mãos mais ainda. Eu vi que ela não queria sofrimento. Ela me deu mais amor ainda, começou a cuidar mais de mim”. A ideia de família que Ademir narrou na primeira eclusa fez muito sentido nesse momento, um lugar como um berço acolhedor e a sua companheira de vida, assim como foi sua mãe para seu pai. Ele conta que antes de saber da doença se via muito cheio de si e confessou, timidamente, que por algumas vezes havia brigas do casal por ciúmes, mas depois da EM ele mudou a forma de perceber o casamento e a família.

E um quarto ponto e talvez o fundamento de todos os demais é a fé de Sr. Ademir, seus valores religiosos. Ainda que no período anterior à doença ele se narra afastado dos rituais religiosos, foi a partir da EM que a fé se tornou algo indispensável ao cotidiano de sua família. Em sua narrativa, ele disse que a educação que recebeu foi católica, mas ele não era assíduo antes da doença: “depois que eu fiquei sabendo da esclerose, eu me apeguei mais com Deus, e mudou bastante, bem diferente, isso que está me dando mais forças pra enfrentar, pra não desanimar”.

Esses valores religiosos, aliados ao abraço e ao acolhimento da sua esposa, dispara o comportamento do “bom homem”, inspirado na imagem de seu pai. Ademir transformou o afeto do desamparo em afetos de medo e de esperança. Tanto os afetos de medo como os de esperança acionam a expectativa de futuro, já o desamparo é como não poder dizer sobre o futuro. E ele narra sobre seus medos no tempo diacrônico à doença. Quando perguntado sobre as razões de suas depressões, ele diz:

Não sei... eu sempre assim oh... eu penso muito no futuro, aí, no futuro, eu ficava sempre pensando que o pior ia acontecer pra mim. [*Entrevistadora: e o pior é o quê?*] o pior é eu ficar na cadeira de rodas, e não poder sair mais pra lado nenhum. Se eu ficasse trancado dentro dessa casa eu acho que logo, logo, eu estaria morto. Eu gosto de sair sabe? Eu não consigo andar, eu não consigo ir a pé daqui do meu portão ali na esquina. Até posso ir, mais aí não consigo mais voltar. [...] Assusta! Por que tenho medo que o pior possa acontecer, sabe? E a Rosane sabe disso, só que ela falou: não tem que se preocupar, a gente está junto nisso. Não se preocupa com isso. Ainda bem que ela me ajuda bastante assim.

A possibilidade de depender de cadeiras de rodas ou piorar suas condições de mobilidade provoca o afeto do medo no Sr. Ademir. Ele se narrou um rapaz ágil, que gosta de ati-

vidade física, bicicleta, futebol. Ele crê que se ficar sem mobilidade para sair de casa, logo, logo, estaria morto. Ele caminha pouco e o medo de não conseguir voltar e essa condição o faz sentir sua vulnerabilidade e a precariedade da sua vida. Ele mobiliza as suas sensações de tempo, quando lembra do passado sem a doença e projeta um futuro com a EM, que está retirando dele a mobilidade. Como ele resolve essa questão? Quando ele aciona suas crenças religiosas e se sente acolhido pela sua esposa, ele faz um desdobramento do afeto do desamparo e o transforma em medo e esperança. Ele entrega sua demanda em uma confiança na Rosane e em Deus, e se torna um homem nos critérios que ele admira em seu pai, correto, sem mentiras, honesto, fiel à esposa.

Ele fala de esperanças, fala da sua medicação que o ajuda a retardar a progressão da doença e agradece a Deus por isso, desejando que em um futuro a ciência consiga achar uma cura para a EM. Até lá, ele se alimenta da esperança que sua mulher e Deus oferecem, de que estará tudo bem. Hoje, o Sr. Ademir fica em casa sozinho durante o dia, enquanto a esposa e as filhas trabalham, e ele cuida da estrutura doméstica, onde se tornou indispensável ao núcleo familiar. Assim, ele corrige o sentido da palavra “inválido”. O diagnóstico trouxe a ele a possibilidade de ressignificar a vida limitada, ele entrou no conforto do discurso que explicou sua condição e assim se refaz no seu cotidiano. No Brasil, o imaginário social de um homem no interior da vida doméstica é, por vezes, negativo. O interior da casa é um lugar menos provável para um homem se singularizar. Mas é nesse lugar que o Sr. Ademir constrói uma outra direção para a sua vida:

Invalididez! Uma palavra tão feia! Mas essa palavra não combina comigo. Eu acho que não combina comigo. Porque eu tenho grande serventia nessa casa, tanto pra minha mulher quanto pras minhas filhas. Mesmo assim, eu consigo roçar o

gramado no jardim, limpo minha casa, faço comida. Do meu jeito, na minha velocidade, mas faço. Então, eu não me considero inválido.

Quando está com fadiga e não se sente bem, ele assiste a programas de cozinha e foi assim que aprendeu as primeiras receitas que executa. Para além dessas receitas prontas, inventa novas, com as frutas do quintal, faz um cardápio para o gosto de cada uma das três mulheres de quem se sente cuidador; inverte assim a condição de cuidador e cuidado e se singulariza nesse microespaço familiar. O Sr. Ademir não aceitou a norma que o colocou como inválido, mas construiu a partir dela e das suas condições de vida anteriores à doença (valores, crenças religiosas, sentidos de família) uma normatividade para a sua vida. Sua narrativa voltou a apresentar a plasticidade lisa que buscou desde o início dos relatos, a simetria, a organização.

A observação de que ele nos recebia com a mesa posta, sempre com uma organização simétrica, parece fazer parte da forma da vida do Sr. Ademir. Sua narrativa trazia também uma organização: apesar das adversidades, a família ficava sempre unida, tanto seus pais e irmã, quanto a família que ele construiu para si. Apesar de todos os traumas com a doença, ele não se permitiu reclamar, antes, voltou para igreja, não reclama de nada e procura seguir os preceitos do que entende por um “bom homem”, assim como vê a imagem de seu pai. Concordando com Le Blanc (2007), essa análise termina reforçando o argumento de que a vida não cabe na limitação de uma norma, mas ela mesma é um jeito de viver as normas em diálogos vivos consigo mesmo, uma subjetivação em movimento.

L'immanence du vivant à la vie le conduit à appréhender sa vie en termes de normes. Ce qui revient à dire qu'un individu, au fond, ce n'est rien d'autre qu'une certaine façon de se confronter aux normes dans le débat incessant

*que le vivant entretient avec sa propre vie.*⁹ (LE BLANC, 2007, p. 63)

Algumas reflexões

Os discursos médicos e terapêuticos sobre a Esclerose Múltipla explicam a doença, definem o sujeito doente, a partir de uma norma, e oferecem uma segurança diante das incertezas dos sintomas. Diante da insegurança que causou a ausência de diagnóstico na vida do Sr. Ademir, a informação acerca da doença, as normas médicas apareceram como libertadoras para o retorno às rédeas da própria vida.

As narrativas sincrônicas à doença foram paralisantes para o Sr. Ademir. Essa eclusa foi o momento do trauma. Em sua narrativa, ficou muito clara a sua filiação de sentidos do que era normal e saudável e, todos os seus sintomas, que ficaram sem explicações por nove anos, o colocavam na condição de anormal. Apenas quando a “válvula” das expectativas de futuro foi aberta é que se tornaram possíveis as narrativas diacrônicas. Mas o que fez Sr. Ademir abrir essa expectativa de futuro? Em todas as narrativas, consciente ou inconsciente, foi algo referencial da primeira eclusa, do passado anterior à doença. Os valores cristãos que anteriormente não eram tão importantes foram retomados, a imagem de homem de valor que ele trouxe do pai, os sentidos de família, que ele narrou muito claramente em suas memórias de infância, e o acolhimento de sua esposa amalgamados, se tornaram chaves para que ele pudesse abrir as comportas da eclusa sincrônica à doença e ressignificar a sua vida. Os passados vividos antes da doença foram fundamentais à elaboração dos sentidos sobre ela.

9 Tradução livre: A imanência do vivente para a vida leva-o a apreender sua vida em termos de normas. O que é dizer que um indivíduo, em essência, não é senão uma certa maneira de confrontar as normas no incessante debate que os vivos têm com sua própria vida

Durante toda a análise, a pergunta sobre a existência de uma consciência comum sobre a Esclerose Múltipla foi perseguida. Esse artigo trouxe apenas a análise de uma narrativa, no entanto, ela estava em consonância com as demais. Sim, existe uma consciência comum sobre a doença, porque ela vem dos discursos médicos e farmacêuticos, que oferecem uma norma sobre a doença. A partir do momento que esse corpo não se configura mais como normal, ele possui algumas características comuns aos demais doentes. Essa verdade é consumida e parafraseada nas narrativas. Frases como “somos sistemáticos”, “somos perfeccionistas” aparecem sempre, remetendo a uma verdade médica sobre a doença.

Porém, as experiências individuais vividas antes da doença chegar: os valores, os hábitos de família, as percepções de mundo, as subjetividades em movimento foram fundamentais

para a elaboração de sentidos diferenciados na vida prática. O que fazer com a doença? Somá-la com a depressão ou construir-se um outro a partir dela. As normatividades possíveis. E esse construir-se um outro se dá nas microrrelações. Nas cinco histórias narradas não apareceu, por exemplo, nenhum feito extraordinário, continuaram a fazer o que sabiam, mas significando e adaptando a doença de outra forma.

Em outro caminho, observou-se que a doença mudou a consciência de si. A partir da doença, os passados foram revistos algumas vezes. No caso do Sr. Ademir, foi motivo para voltar à igreja, reconciliar o casamento, mas em outros casos foi também momento para pedir perdão aos pais, rever posturas como pai, se afirmar ateu, reelaborar sentidos de espiritualidade, mudar prioridades de vida. A todas essas mudanças foi creditada sua razão à doença, um outro de si mesmo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção partilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Estudos sobre História. Tradução de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contratempo, 2014.
- LE BLANC, Guillaume. **Cangilhem et les normes**. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
- MUSEU DA PESSOA. **Tecnologia social da memória**. São Paulo: Fundação Banco do Brasil, 2009.
- RICOEUR, Paul. **La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido**. Tradução de Gabriel Aranzueque, Madrid: Arrecife, 1999.
- SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SILVEIRA, Bruna Rocha. **Dor compartilhada é dor diminuída: autobiografia e formação identitárias em blogs de pessoas em condição de doença**. 2016. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

Recebido em: 16.05.2017

Aprovado em: 30.10.2017

Tornar-se outro de si mesmo em narrativas (auto)biográficas de pessoas com esclerose múltipla

Raquel Alvarenga Sena Venera é Doutora em Educação pela Unicamp, 2009. Pós-doutora em Educação pela Université Lille3. Professora e Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, professora do Curso de História, ambos da Universidade da Região de Joinville, Univille. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (auto)biografias. e-mail: raquelsenavenera@gmail.com

Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE – Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial Norte
Joinville – SC - 89219-710. Telefone: (47) 34619223 - (47) 996130713

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS PRODUZIDAS NA REGIÃO NORTE, DE 2001 A 2012

■ EDILEUSA DO SOCORRO VALENTE BELO

Universidade Federal de Roraima

■ ROSELI ARAUJO BARROS

Universidade Estadual de Goiás

■ TADEU OLIVER GONÇALVES

Universidade Federal do Pará

■ ELIZABETH CARDOSO GERHARDT MANFREDO

Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar pesquisas acadêmicas brasileiras da região Norte, com foco na história de vida de professores de Matemática. Os trabalhos selecionados fazem parte do projeto Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM). Tomamos como *corpus* de análise as pesquisas que se coadunam com a tendência teórica história de vida de professores, em particular, a história de vida de Professores que Ensinam Matemática (PEM), totalizando análises de sete dissertações. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, na modalidade *Estado da Arte*, buscando compreender características apresentadas por essas pesquisas, que as colocam no contexto da referida tendência teórica, bem como identificar suas bases teórico-metodológicas e as potencialidades para a formação docente do PEM, na região Norte. O estudo mostrou que as pesquisas que tomam como foco as histórias de vida de PEM foram produzidas em uma diversidade de contextos, nos espaços de formação continuada, sendo perpassadas, ainda, pelo trabalho efetivo dos professores, ou seja, no que tange à prática pedagógica docente. Foi possível perceber, também, que há um longo caminho

a percorrer, no que diz respeito ao entendimento das abordagens teórico-metodológicas que podem ser utilizadas em pesquisas envolvendo PEM, o que requer uma reflexão acerca da necessidade de um direcionamento metodológico em tais pesquisas.

Palavras-chave: História de vida. Estado da Arte. Professor que Ensina Matemática.

ABSTRACT

LIFE STORIES OF TEACHERS TEACHING MATHEMATICS: A LOOK AT THE BRAZILIAN ACADEMIC RESEARCHES PRODUCED IN THE NORTHERN REGION, THE 2001 TO 2012

This study aimed to analyze Brazilian academic research in the North region focusing on the life history of Mathematics teachers. The selected papers are part of the project Mapping of Brazilian Academic Research on the Teacher Who Teaches Mathematics, coordinated by the Group of Studies and Research on Teacher Training in Mathematics (GEPFPM). We take as corpus of analysis the researches that are in line with the theoretical tendency of Teachers Life History, in particular, the life history of Teachers Teaching Mathematics (PEM), totaling analyzes of seven dissertations. We used qualitative research in the State of Art modality as a methodology, seeking to understand the characteristics presented by these researches that place them in the context of the theoretical trend, as well as to identify their theoretical and methodological bases and the potentialities for the PEM teacher training in the North region. The study showed that the research that focuses on the PEM life histories was produced in a diversity of contexts, which occurred in the spaces of continuous formation, also through the effective work of the teachers, that is, on the teaching pedagogical practice. It also allowed us to understand that there is a long way to go in understanding the theoretical-methodological approaches that can be used for research involving PEM, thus lacking a reflection about the need for a methodological direction in these researches.

Keywords: Life History. State of Art. Teacher Who Teacher Mathematics.

RESUMEN

HISTORIAS DE VIDA DE PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICA: UNA MIRADA SOBRE LAS INVESTIGACIONES ACADÉMICAS BRASILEÑAS PRODUCIDAS EN LA REGIÓN NORTE, DE 2001 A 2012

Este estudio tuvo como objetivo analizar las investigaciones académicas brasileñas de la región Norte con un enfoque en la historia de vida de los profesores de matemáticas. Las obras seleccio-

nadas son parte del Proyecto de Mapeo de la investigación académica brasileña sobre el maestro que enseña Matemáticas, coordinado por el Grupo de Estudios e Investigación sobre Formación de Profesores de Matemáticas (GEPFPM). Tomamos como corpus de investigación analítica los estudios que son consistentes con la tendencia teórica de historia de vida de profesores, en particular, la historia de vida de los profesores que enseñan Matemáticas (PEM), por un total de análisis de siete distintas disertaciones. Utilizamos como metodología la investigación cualitativa en la modalidad Estado del Arte, tratando de comprender las características que presentan estos estudios que los ponen en el contexto de esa tendencia teórica así como identificar sus bases teóricas y metodológicas, y el potencial para la formación del profesorado del PEM en el Norte. El estudio mostró que las investigaciones que tenían como foco las historias de vida del PEM se produjeron en una variedad de contextos, que ocurrieron en las áreas de educación continua, superando incluso a la eficaz labor de los maestros, es decir, la práctica pedagógica de enseñanza. También permitió darse cuenta de que hay un largo camino por recorrer en cuanto a la comprensión de los enfoques teóricos y metodológicos que se puede utilizar para la investigación que involucra PEM, por lo que carecen de una reflexión sobre la necesidad de una guía metodológica en estos estudios.

Palabras clave: Historia de vida. Estado del Arte. Maestro que enseña matemáticas.

Iniciando a conversa...

O presente estudo faz parte de um projeto mais amplo, intitulado Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM), contando com o financiamento do CNPq (Processo: 486505/2013-8). O objetivo do projeto foi de mapear, descrever e sistematizar, as pesquisas brasileiras que têm como foco de estudo o professor que ensina Matemática (PEM), produzidas no período de 2001 a 2012, em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, das

áreas de Educação e Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Participamos do projeto como componentes da equipe¹ da região Norte. Neste, a tarefa inicial foi a de realizar o levantamento, tomando como referências as Instituições de Ensino Superior da referida região que têm Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nas áreas de Educação e/ou Ensino. Na região, formada pe-

1 Equipe composta por mestrandos e doutorandos do Programa em Educação em Ciências e Matemática/UFGA, coordenada pelos professores Tadeu Oliver Gonçalves e Itamar Miranda.

los estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, apenas o Amapá não possui Programas de Pós-Graduação nas áreas já citadas.

A etapa posterior do projeto consistiu no mapeamento dos trabalhos, utilizando como instrumento para a recolha de informações um formulário,² para fichamento de cada trabalho oriundo dos Programas de Pós-Graduação, procurando verificar se a pesquisa poderia ou não fazer parte do *corpus* do Projeto. Ao final da etapa, o total das pesquisas encontradas na referida região foi de 51 (cinquenta e um) trabalhos.³

Durante o processo de mapeamento, a equipe encontrou algumas dificuldades, ao realizar a recolha dos trabalhos, já que alguns deles não estavam disponíveis no banco de teses da CAPES ou no banco de dados dos Programas de Pós-Graduação. Tais dificuldades foram resolvidas, quanto entramos em contato com os autores, solicitando-lhes o envio de seus trabalhos.

Constatamos que a maioria das pesquisas traz os seguintes tópicos, como foco de análise: formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional do PEM; atitudes, crenças e concepções; saberes e competências; performance ou desempenho do PEM; atuação, pensamento ou saberes do formador do PEM; identidade e profissionalidade; cursos/pro-

gramas de formação continuada de professores que envolvem ensino e aprendizagem de Matemática; cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial. Além disso, identificamos uma quantidade menos expressiva de pesquisas que têm como foco as seguintes questões: história de vida de PEM; características e condições do trabalho docente, saúde ou estresse docente do PEM. (GONÇALVES; SILVA, 2016).

Ao participarmos do projeto, percebemos a necessidade de compreender os movimentos teórico-metodológicos que compõem as pesquisas com foco na história de vida de PEM. O interesse surge de nossas experiências, como professores formadores e pesquisadores na área da formação de professores de Matemática, nas quais adotamos como campo teórico-metodológico a pesquisa narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), com base em histórias de vida, biografias e autobiografias (NÓVOA, 2013; JOSSO, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2012; 2012; SOUZA, 2006; BOLÍVAR, 2012 etc.).

Para a constituição do *corpus* da pesquisa, utilizamos o texto produzido pela regional Norte (GONÇALVES; SILVA, 2016) participante do projeto, que compõe o *e-book*⁴ relativo à pesquisa nacional (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016), e no qual selecionamos os trabalhos com foco nas histórias de vida de PEM, totalizando sete dissertações: Costa (2005); Brito (2007), Gonçalves (2009), Santos (2011), Mesquita (2011), Pereira (2012) e Beltrão (2012). Usamos, ainda, o formulário de mapeamento dos estudos e o próprio texto das dissertações.

Além disso, verificamos que os sete trabalhos não possuíam apenas um foco de investigação, já que “não é simples encontrar alternativas objetivas as quais nos permitam estabelecer alguma categorização capaz de filtrar

2 O formulário possibilitou o fichamento dos trabalhos que fazem parte do *corpus* da pesquisa, a partir da aferição dos seguintes dados: identificadores da pesquisa; problemática, objetivos e questão investigativa; procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, processo de produção de dados, contexto e sujeitos, material ou *corpus* de análise, procedimentos de análise); resultados e conclusões relativos ao PEM; principais referenciais teóricos referentes ao PEM. (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017)

3 No Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia/UEA, duas dissertações do mestrado profissional e três do mestrado acadêmico; no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA, três dissertações; no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemáticas/UFPA, 42 dissertações, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA, uma dissertação.

4 Disponível em: <www.fe.unicamp.br/biblioteca/produtos>. Acesso em: 23 abr. 2017.

eixos com focos distintos” (GONÇALVES; SILVA, 2016, p. 310). Destarte, os trabalhos aparecem também com outros focos, tais como: atitudes, crenças e concepções (MESQUITA, 2011); características e condições do trabalho docente (SANTOS, 2011); cursos/licenciatura/programas/projetos de formação inicial de professores (PEREIRA, 2012); formação, aprendizagem, prática pedagógica e desenvolvimento profissional (BRITO, 2007; MESQUITA, 2011; BELTRÃO, 2012; COSTA, 2005); identidade e profissionalidade (MESQUITA, 2011); saberes, conhecimentos e competências (PEREIRA, 2012); didática da matemática francesa (PEREIRA, 2012; MESQUITA, 2011).

De posse do *corpus* de pesquisa, formulamos o seguinte questionamento: *O que contam as pesquisas acadêmicas brasileiras produzidas na região Norte acerca das histórias de vida do PEM?* Para respondê-lo, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, na modalidade de *Estado da Arte*, que consiste na revisão bibliográfica de trabalhos de pesquisa realizados que buscam “inventariar, sistematizar e avaliar a produção científica, em uma determinada área de conhecimento” (FIORENTINI, 1994, p. 32), procurando “identificar tendências e descrever o estado do conhecimento de uma área ou de um tema de estudo” (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 103).

O termo *Estado da Arte* distingue-se de um mapeamento da pesquisa. O mapeamento preocupa-se mais com os aspectos descritivos de um campo de estudo do que com seus resultados. Já os estudos sobre o estado da arte, fazem alusão à identificação, localização e descrição, em um determinado tempo, espaço e campo de conhecimento (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016). Ao falarmos de *Estado da Arte*, remetemo-nos às pesquisas nas quais se procura, por meio de um recorte temporal, a sistematização de um determinado campo do conhecimento, de modo a identificar os prin-

cipais resultados das investigações realizadas na área em foco, bem como as principais tendências temáticas, as abordagens dominantes e emergentes.

Tomaremos como categorias de análise do *corpus* da pesquisa os seguintes elementos: objetivos, bases epistemológicas e metodológicas, instrumentos utilizados na coleta de dados e a compreensão acerca da metodologia empregada no estudo, no âmbito da história de vida.

Na próxima seção, trataremos discussões teóricas a respeito da história de vida de professores e, posteriormente, apresentamos o resultado da análise das dissertações, buscando responder ao questionamento levantado.

Histórias de vida de professores: reflexões teórico-metodológicas

Na pesquisa qualitativa, em um contexto pós-positivista, o enfoque biográfico e narrativo vem adquirindo uma identidade particular (características, desenvolvimento e metodologia), como modo legitimado de construção de conhecimento, em uma investigação educativa e social, conforme destaca Bolívar (2012).

O autor afirma que, em um mundo globalizado, as pessoas sentem a necessidade imperativa de se individualizar e contam com referências próprias de identidade. Assim, o refúgio em si mesmo torna-se um porto seguro. Nesta situação, a investigação *biográfica narrativa* surge como uma ferramenta poderosa, sobretudo para entrar no mundo da identidade, das pessoas *sem voz*, do cotidiano, nos processos de interação, identificação, reconstrução pessoal e cultural.

A valorização da memória e da narrativa como fontes possíveis de produção de conhecimento ocorreu no âmbito de uma mudança paradigmática gerada pelas dúvidas acerca da capacidade do conjunto de referências teóri-

cas e metodológicas das Ciências Naturais, na compreensão dos fenômenos sociais. Delory-Momberger (2012) desconfia que as ciências sociais têm dificuldade em dar conta da dimensão temporal da experiência individual, pois, mesmo quando recorrem ao material biográfico, seu modo habitual de “encaminhamento é colocar o tempo entre parênteses para reencontrar o *terreno* de uma geografia ou de uma cartografia do social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524, grifos da autora). Por isso, problematizou-se a noção de cientificidade, a partir da contestação do positivismo, constituído como um juízo regulador hegemônico, na produção de conhecimento verdadeiro. Desse modo, surgem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo, que concebesse a realidade produzida pelas ações concretas dos atores sociais, reivindicando métodos próprios para discutir o conhecimento, no âmbito das ciências humanas (SOUZA, 2007).

Nóvoa (2013) chama a atenção para os professores e suas histórias de vida, afirmando que eles se constituíram, por muito tempo, como uma espécie de *paradigma perdido* da pesquisa educacional, tendo o seu papel negligenciado pela literatura pedagógica até os anos de 1960/1970, como se não tivessem influência na dinâmica educativa, ao se reduzir a análise da profissão docente aos aspectos da competência técnica e às habilidades teórico-metodológicas da profissão. Na década de 1960, o professor foi ignorado e, na década seguinte, o professor foi *esmagado*, excluído do processo que envolve a organização do ensino e das políticas públicas educacionais, na medida em que tal processo incumbia-o de seguir manuais e aplicar técnicas, além de impeli-lo a tornar-se, de certo modo, colaborador na reprodução das desigualdades sociais. Já nos anos de 1980, multiplicaram-se os interesses de controle do professor, junto com o desen-

volvimento de práticas institucionais de avaliação, aumentando ainda mais o mal-estar profissional.

Na metade da década de 1980, pôde-se perceber uma *virada* na literatura pedagógica, com o lançamento do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, lançado em 1984, a partir do qual o professor passou a ser o cerne dos estudos e dos debates. A literatura foi invadida por obras sobre a vida do professor, “as carreiras e as trajetórias de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional” (NÓVOA, 2013, p. 15). Trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade distinta, mas que teve importância irrefutável, já que colocou os professores no centro dos debates educacionais e das problemáticas de pesquisa.

Souza (2006) afirma que, nas áreas das Ciências Sociais, as investigações com história de vida têm utilizado terminologias distintas, ainda que considerem os aspectos teórico-metodológicos que as distinguem como constituintes da abordagem biográfica, que emprega fontes orais (autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação), sob a polissemia de História Oral.

Nesse sentido, Nóvoa (2013, p. 20), ao buscar categorizar diversos estudos centrados nas histórias de vida dos professores, concluiu que “cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de ação e de formação”. Para ele, é complexo separar de modo analítico as diversas abordagens (auto)biográficas, pois estas se caracterizam por um esforço concentrado de globalização e integração de várias representações.

As pesquisas na área de educação tomam a história de vida, mais nomeadamente, o

método autobiográfico e as narrativas de formação, como um movimento de investigação-formação (formação inicial ou continuada de professores), centrado nas memórias e autobiografias de professores. Nesse sentido, são diversas as terminologias que designam a pesquisa no âmbito da abordagem biográfica de professores. (SOUZA, 2006).

Pereira (2006), fundamentado em Hatch e Wisniewski (1995), aponta dois tipos de pesquisa narrativa: *análises narrativas* e *análises de narrativas*. As primeiras recolhem descrições de eventos e de outros acontecimentos, gerando uma narrativa como produto da pesquisa. Já as segundas, usam as narrativas (histórias) como fontes de pesquisa, gerando taxonomias e categorias para produzir suas análises.

Assim, parece haver duas grandes vertentes de trabalho neste campo: a pesquisa que se utiliza de narrativa e a investigação da narrativa usada no ensino. Para fins de ensino, sobretudo na perspectiva das propostas de produção do conhecimento, tem sido bastante recomendada e experimentada a produção e a investigação das narrativas dos sujeitos, como ponto de partida ou de chegada da análise do objeto de conhecimento. Já no campo da pesquisa, as narrativas têm sido usadas como um instrumento de coleta de informações (CUNHA, 1997). Na medida em que o homem é um contador de histórias, por excelência, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, e de produzir, por meio dele, conhecimento sistematizado.

Os instrumentos de coleta de informações nos estudos (auto)biográficos podem ser divididos em dois grupos: (i) os materiais biográficos primários, que consistem em narrativas (auto)biográficas recolhidas diretamente por um investigador, nas relações de interação entre pesquisador e pesquisado; e (ii) os secun-

dários, que constituem materiais autobiográficos específicos, entrevistas, narrativas orais e escritas, memoriais, diários íntimos, fotografias, documentários, dentre outros instrumentos (FERRAROTI, 2014).

Concordamos com Souza (2007) acerca do papel do pesquisador na ação de produção dos dados e elaboração do conhecimento, quando o autor discorda das posições que restringem o papel do pesquisador à mera descrição, alegando que toda interpretação sugere traição à essência do discurso do outro. O papel do pesquisador não pode se limitar apenas a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível, pela qual se possa perceber componentes e dimensões relevantes, na vida dos sujeitos, que lancem luz sobre as problemáticas construídas. Os relatos só são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos, em suas itinerâncias e em sua formação.

No trabalho de coleta de depoimentos, o investigador dirige o informante ante o objeto e as questões que movem a pesquisa, isto é, é ele quem conduz a entrevista sobre os acontecimentos da vida do informante que possam ser adicionados à pesquisa. No entanto, na história de vida, o informante é quem decide o que carece ou não ser contado, a partir da narrativa da sua vida, não sendo relevante a cronologia dos acontecimentos, mas o itinerário vivenciado pelo sujeito (SOUZA, 2007).

O que dizem as pesquisas brasileiras produzidas na região Norte sobre a história de vida de PEM?

A partir da leitura dos formulários e dos trabalhos que constituem nosso *corpus* de análise, organizamos o seguinte quadro, com nome da instituição, título da dissertação, autor, ano de defesa e orientador:

Quadro 1 – Organização dos trabalhos.

INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR
UFPA	2005	<i>Desenvolvimento profissional de professores de matemática em Araguaína-Tocantins: cruzando caminhos, rompendo barreiras e fazendo história.</i>	COSTA, Roseli Araujo Barros	Tadeu Oliver Gonçalves
UFPA	2007	<i>Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: à margem de um rio.</i>	BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros	Isabel Cristina Rodrigues de Lucena
UFPA	2009	<i>Pró-letramento em matemática no pólo de São Luís/MA: o (inter)dito dos docentes na/da formação continuada</i>	GONÇALVES, Kátia Liége Nunes	Adilson Oliveira do Espírito Santo
UFPA	2011	<i>As dinâmicas praxeológicas e cognitivas e a construção do conhecimento didático do professor de matemática</i>	MESQUITA, Flávio Nazareno	Renato Borges Guerra
UFPA	2011	<i>Violência escolar: o ponto de vista de professores de matemática</i>	SANTOS, Patrícia Feitosa	Rosália Maria Ribeiro Aragão
UEA	2012	<i>Vivências e experiências em educação matemática no município de Parintins/AM</i>	BELTRÃO, Isabel do Socorro Lobato	Amarildo Menezes Gonzaga
UFPA	2012	<i>Análise praxeológica de conexões entre aritmética e álgebra no contexto do desenvolvimento profissional do professor de matemática.</i>	PEREIRA, José Carlos de Souza	José Messildo Viana Nunes

Fonte: *Corpus* das dissertações analisadas.

Costa (2005) inicia a pesquisa, relatando aspectos de sua trajetória de vida e o que a levou a investigar o desenvolvimento profissional de professores de Matemática, delineando o seguinte problema de pesquisa: *como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê?*

A pesquisadora obteve respostas aos seus questionamentos, a partir da investigação das vivências de quatro professoras de Matemática da Rede Pública Estadual em Araguaína, Tocantins, que descreveram como se deu o seu desenvolvimento profissional, ao se tornarem as professoras que eram quando entrevistadas. Além da disponibilidade para gravar entrevistas, Costa (2005) considerou dois critérios para a seleção dos sujeitos: (i) serem profissionais

efetivos da rede pública estadual em Araguaína; e (ii) quanto aos anos de docência. Os participantes da pesquisa foram: Bela, com menos de dez anos de docência; Luana, entre onze e vinte anos de docência; Esperança, entre vinte um e trinta anos de profissão e; Ângela, com mais de trinta anos de docência.

Costa (2005) optou pela pesquisa narrativa, a partir de Connelly e Clandinin (1995), para compreender melhor o desenvolvimento profissional das professoras, com base em entrevistas semiestruturadas. Para a autora, essa abordagem qualitativa de pesquisa promoveria a aproximação de conceitos, opiniões, experiências e práticas dos sujeitos, a partir de suas próprias percepções.

As entrevistas, que foram gravadas e transcritas, aconteceram entre junho e agosto/2004, em momentos individuais. A pesquisadora optou por chamá-las de depoimentos dialogados, com base em Garnica (2003). Considerando que a pesquisa foi em busca de uma realidade não documentada, as entrevistas tiveram um roteiro planejado, mas semiestruturado, de forma a dar às professoras a possibilidade de seguirem seus próprios rumos narrativos.

Costa (2005) buscou o desenvolvimento profissional das professoras, a partir de seis categorias: (i) vivência das professoras como alunas do Ensino Fundamental e Médio (EFM); (ii) sua experiência como alunas em cursos de formação de professores; (iii) sua vivência como docentes do EFM; (iv) sua experiência como docentes em cursos de formação de professores; (v) sua reflexão sobre a própria prática; e (vi) a concepção de seus relatos como narrativas de crise.

A pesquisadora fundamentou o estudo a partir de um conceito de desenvolvimento profissional tomado numa perspectiva contínua, idealizado em um contexto mais amplo do trabalho docente, permeando crises, conflitos e contradições, conforme Imbernón (1994). A pesquisa evidenciou que manifestações de desenvolvimento profissional, tendo como base essas vivências, ocorreram indistintamente entre as professoras.

Costa (2005) aponta que foi possível perceber que o desenvolvimento ocorre na vida de qualquer pessoa e pode ser entendido como uma aprendizagem que acontece durante toda a vida, sendo, portanto, baseado na reflexão crítica acerca do pensamento e da prática. No entanto, tal desenvolvimento não se dá sem conflitos, sem discussão ou reflexão, sem o outro, sem estudo, sem sistematização e sem correr e assumir riscos. Ademais, no desenvolvimento profissional do professor, os dilemas, as dúvidas e a própria falta de estabele-

mente chegam a constituir aspectos relevantes, na perspectiva de Imbernón (2002). Portanto, Costa (2005) apontou como principal resultado da pesquisa o fato de que as múltiplas experiências vividas pelas quatro professoras se constituem como a base principal de todo o seu desenvolvimento profissional.

Por sua vez, Brito (2007) analisou a prática pedagógica de uma professora, ao abordar diversos conteúdos matemáticos, a partir da cultura amazônica, em uma escola pertencente a uma das ilhas de Belém do Pará. A Ilha escolhida foi a do Combu,⁵ participante do projeto Universilhas, desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC), hoje, Instituto de Matemática e Científica (IEMCI), na Universidade Federal do Pará (UFPA). A autora destaca que a importância de sua pesquisa está na busca de compreender a relação entre os saberes da tradição do local, onde os alunos vivem, e a Matemática trabalhada em sala de aula.

Brito (2007) inicia sua dissertação conduzindo o leitor a uma incursão pelas raízes socioculturais da região amazônica, cujas especificidades são vislumbradas, no texto, a partir da história de vida da própria autora. A problemática da pesquisa é definida, neste trabalho, do seguinte modo: *quais as relações existentes entre a prática pedagógica da professora nas aulas de Matemática e a vivência sociocultural dos alunos?* Para respondê-la, optou pela integração de duas técnicas: a pesquisa qualitativa, com base em Bogdan e Biklen (1994), ao lado da abordagem etnográfica, apoiando-se em André (2005), para a compreensão de particularidades em um contexto sociocultural que

5 A ilha do Combu localiza-se às margens do rio Guamá, a 1,5 km de Belém, tendo aproximadamente 14.936.018,18 m² de área, cortada pelos igarapés do Combu e de Piriquitaquara. Os dois igarapés comunicam-se e possuem pequenos braços, ao longo de suas margens, apresentando sinuosidades, à medida que navegamos. Dependendo da maré, alguns trechos ficam impedidos à navegação de barco a motor (BRITO, 2007).

converge para a sua intenção de buscar uma prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a pesquisadora empreende os seguintes encaminhamentos: (i) observação participante das aulas ministradas na turma do ciclo básico I (1ª e 2ª séries) e ciclo básico II (3ª e 4ª séries), no período de cinco meses; (ii) entrevista semiestruturada com a professora das turmas e consulta ao planejamento pedagógico usado por ela (plano das atividades escolares, caderno de anotações da professora, referencial curricular nacional para a educação fundamental), visando ao levantamento de informações detalhadas de sua prática pedagógica no âmbito da realidade ribeirinha; e (iii) análise dos dados (notas de campo, transcrições de aulas e do material adquirido junto à professora, que foi confrontado com o referencial teórico).

O trabalho de campo teve início em dezembro de 2005. As informações e observações preliminares acerca da escola da ilha do Combu, a ser estudada, levaram a pesquisadora a planejar o trabalho de campo, em duas etapas consecutivas: (i) no período de chuvas fortes e outra no verão amazônico, visando descobrir as possíveis variações nas atividades escolares, o que abrangeu quinze dias de visita (janeiro/fevereiro/março, 2006); e (ii) incluiu um espaço de três meses (abril/maio/junho, 2006), com carga horária de dez horas diárias.

Em um dos capítulos, Brito (2007) atém-se à história de vida de uma professora ribeirinha da Educação Infantil, por considerar importante que se compreenda a construção de sua identidade profissional. A autora afirma que as pesquisas sobre as histórias de vida dos professores apontam alguns meandros que cruzam vida pessoal e profissional, mas não aponta compreensões teórico-metodológicas sobre a pesquisa com ênfase na história de vida.

Como foco de análise das práticas da professora, a autora elege três atividades com os

alunos da Educação Fundamental do Ciclo Básico II e da Educação Infantil, por melhor se adequarem aos propósitos da pesquisa: (i) ensino das propriedades geométricas; (ii) contagem (números naturais) e medição (lineares, superficial, volumétrica e as operações de adição e multiplicação); e (iii) sequência numérica e formas geométricas.

Para Brito (2007), a prática pedagógica da professora demonstra preocupações em aproximar o ensino de Matemática à diversidade cultural, peculiar ao local, a partir de aulas construídas na parceria com os saberes tradicionais: como a tessitura de *tupés* (tapetes para secagem do cacau feitos de fibra da mata), para exploração de elementos geométricos e o uso de *matapis* (armadilhas para pegar camarão feitas com fibra da mata), como material didático para a construção de sistema métrico decimal, entre outros.

A autora aponta as principais lições deixadas por Alana, sujeito da pesquisa: (i) respeito ao tempo de aprendizagem; (ii) respeito ao aluno como ser humano e concepção da formação como processo que está para além de aprender matemática; (iii) criatividade na realização dos conteúdos; (iv) criatividade na organização dos materiais didáticos; e (v) atenção à cognição e à afetividade do aluno, em sua relação com a Matemática, a partir de elementos da cultura local e do cotidiano infantil.

Ao concluir a pesquisa, Brito (2007) afirma que é possível constatar que as vivências utilizadas e ressignificadas por meio de registros e análises, sob o olhar da Educação Matemática, contribuem para o reconhecimento da influência da cultura amazônica no processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar.

Por sua vez, Gonçalves (2009) investigou o Pró-letramento em Matemática, no Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvida no Polo de São Luís/MA. O objetivo da

pesquisa foi investigar o que revelam os docentes (Formador, Tutores e Cursistas) do Pró-letramento em Matemática, em termos na/da formação continuada experimentada/vivida no programa e com respeito a sua prática. Para tanto, apontou a seguinte questão investigativa: *quais as contribuições do Pró-letramento em Matemática no Polo de São Luís, para as séries iniciais, vivenciadas/experenciadas pelos docentes (Formador, Tutores e Cursistas) na/da formação continuada?*

Para respondê-la, a pesquisadora optou pela pesquisa narrativa, com base em Connelly e Clandinin (1995), como bússola para análises e interpretações. Os registros foram produzidos a partir das vozes dos sujeitos, sob a forma de relatos orais, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com um formador, quatro tutoras e duas cursistas, e professores participantes do referido Programa, além de análise documental e de apontamentos pessoais, no diário de bordo do pesquisador, realizados durante as observações, nos encontros de que a pesquisadora participou. Os dados produzidos foram tratados com o auxílio de uma metodologia de natureza qualitativa: a análise textual discursiva, na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2007).

Gonçalves (2009) considerou, para a seleção dos sujeitos, os envolvidos nesse processo de formação: o formador-professor de instituições de nível superior participantes do Programa, que qualificam o tutor para que este possa trabalhar com os cursistas; o tutor-professor de graduação de Matemática e/ou pedagogos vinculados a uma instituição pública, que dinamiza a orientação e a coordenação dos grupos de estudos presenciais; e os cursistas-professores das séries/anos iniciais de instituição pública estadual e/ou municipal, que (re)trabalharão os conteúdos dos fascículos, com os alunos das séries iniciais, em sala de aula.

A pesquisadora realizou entrevistas individuais, gravadas em áudio, em apenas um encontro. Ao todo, foram sete registros: um *Formador*, Mestre em Educação Matemática; quatro *Tutoras*, duas Licenciadas em Matemática, uma em Química e uma graduanda em Matemática; e duas *Cursistas*, formadas no curso de Magistério (Ensino Médio). A entrevista continha questões semiestruturadas, centradas nos seguintes aspectos: aplicação das atividades sugeridas pelos fascículos; a formação inicial; os relatos durante os encontros, percalços e ganhos no pró-letramento matemático; e as mudanças docentes pós-formação continuada. Além de incluir esses aspectos, a pesquisadora também acrescentou outros questionamentos, no transcurso do diálogo, a fim de que as narrativas acontecessem.

A partir da análise do material empírico, emergiram categorias e subcategorias: (i) Formação Continuada e Desenvolvimento Pessoal e Profissional (Formação Inicial, Conteúdos e Necessidades Formativas; Percalços na/da Formação; Mudanças Pessoais e Profissionais); e (ii) Prática Pedagógica (Problemas/Reflexão sobre a Prática Docente; Formação para o Ensino da Matemática, Insegurança na Aplicação dos Conteúdos Matemáticos). Essas categorias e subcategorias foram reintegradas em dois eixos temáticos, mais amplos, que intitulam os últimos capítulos da investigação: *Pró-letramento em Matemática: a formação continuada que se manifesta* e *Pró-letramento em Matemática e as mudanças das práticas pedagógicas docentes*. No primeiro eixo, enfatiza-se a formação continuada do pró-letramento em Matemática, pautada nos documentos do MEC e no material empírico produzido na investigação, juntamente com o aporte teórico, visando dar sustentação à discussão. São apresentadas algumas perspectivas do pró-letramento, as fragilidades, as insatisfações, os percalços e as mudanças ocorridas nesse contexto

de (trans)formação. No segundo, discute-se a formação continuada, sendo enfocadas as mudanças nas práticas pedagógicas docentes ocorridas nessa esfera, a partir das vozes dos sujeitos, e apresenta-se uma discussão sobre: professor reflexivo, prática docente, formação para o ensino de Matemática e insegurança na aplicação dos conteúdos matemáticos.

Ao concluir o trabalho, Gonçalves (2009) aponta algumas dificuldades que se fizeram presentes na Formação Continuada e que se converteram em desencantos para o bom desenvolvimento de trabalho alicerçado na reflexão *sobre* e *na* ação, e que foram reveladas na investigação, por meio de algumas ponderações anunciadas por estas categorias: lacunas da formação, lacunas da formação inicial, infraestrutura de apoio ao desenvolvimento do curso e impedimento político-ideológico.

A autora afirma que a análise desse material revelou uma formação continuada pautada na reflexão docente provocada pelos constantes diálogos reflexivos nos espaços formativos. Além disso, seu trabalho aponta para uma prática docente a caminho de mudanças, que pode conduzir os professores a uma evolução rumo à autonomia profissional, ao contribuir para a construção do conhecimento como ação contínua de formação docente; desenvolver processos que permitiram a compreensão da Matemática e, por consequência, contribuíram para que se desenvolvessem, em boa parte dos participantes desse grupo, uma cultura de formação continuada. No entanto, tal processo deixou algumas fragilidades e incoerências, quanto aos conhecimentos específicos de Matemática para os cursistas.

Em seu trabalho, Santos (2011) investigou em que termos os professores de Matemática percebem a violência escolar e de que forma eles reagem às situações de violência, em suas escolas e aulas de Matemática. Para nortear sua pesquisa, a autora sentiu necessidade de

investigar aspectos como: (i) em que medida a formação docente e social dos professores de matemática, nos seus modos de ver, contribui/contribuiu para suas percepções da violência escolar; (ii) como têm sido/foram suas trajetórias profissionais e qual a relevância da disciplina Matemática, abraçada por eles como professores, na constituição da sua visão da violência em sala de aula.

A pesquisa constituiu-se em moldes qualitativos, já que a pesquisadora compreende o âmbito metodológico como possibilidade de interpretar expressivamente o fenômeno da violência escolar. Com o intuito de investigar a percepção de professores de matemática, no âmbito da disciplina que ministram, das suas aulas de matemática e da escola, considerada sob a expressão violência escolar, a autora optou pela modalidade de pesquisa narrativa de Connelly e Clandinin (1995).

Nesse sentido, a pesquisadora realizou entrevistas sobre violência escolar, sobretudo nas aulas de Matemática, com professores de Matemática em formação continuada, que atuavam em escolas de Belém e em municípios vizinhos. Um dos critérios era que eles tivessem pelo menos um ano de experiência docente na disciplina. Assim, foram selecionados onze cursistas, dos quais três atuavam exclusivamente na cidade de Barcarena, um na ilha de Cotijuba, um em uma escola de Belém e em Ananindeua, e os demais, em escolas de Belém.

Para entrevistá-los, Santos (2011) usou a entrevista em grupo de foco, do tipo episódica, com base em Flick (2004), que foi filmada durante duas horas de gravação. A interação foi iniciada com uma pergunta que os incitasse a pensar no assunto em questão: *o que vem à mente de vocês quando se fala de violência? Vocês já ouviram falar de violência escolar?* Diante da resposta afirmativa de todos, a pesquisadora buscou fazer outras perguntas que revelassem situações violentas em possíveis

detalhes: *quais aspectos da violência são mais chocantes para vocês? Quando vocês eram crianças, como alunos, vocês sofreram algum tipo de violência por parte de seus professores? O histórico de violência que vocês porventura tenham afetou a prática pedagógica de vocês? Em que termos?* A entrevista possibilitou aproveitar a competência dos entrevistados para narrarem suas experiências, no contexto de violência como um todo, da violência escolar e, supostamente, da violência simbólica das aulas de matemática.

Ao apontar compreensões de situações de violência relatadas por professores de matemática, a pesquisadora narra algumas histórias, consideradas relevantes por integrarem relatos de alguns professores, sujeitos da pesquisa. No entanto, ressalta que nem todos apresentaram histórias com riqueza de detalhes. Dos relatos dos professores, emergiram quatro categorias de análise: (i) experiências de violência por eles vivenciadas na sua infância; (ii) tipo de violência escolar supostamente cometido pelos professores, em termos passíveis (ou não) de percepção por eles próprios; (iii) reações dos professores a situações de violência por eles experienciadas nas escolas em que trabalham; e (iv) reflexões que cada um costuma fazer, após vivenciar ou ter conhecimento de situações de violência, sobretudo as ocorridas nas suas aulas de Matemática ou em aulas de outrem.

Santos (2011) afirma que, no grupo focal, quando foi perguntado aos professores o que é violência, surgiram as seguintes palavras: *sangue, medo, coação, insegurança, falta de amor ao próximo, falta de educação, injustiça*. As respostas denotam a dificuldade de conceituarem violência, em termos gerais, e, conseqüentemente, de conceituarem violência escolar. Por isso, a pesquisadora recorreu ao processo de vitimização empregado por Abramovay (2002) para compreender, por meio das narrativas dos

professores, o que eles percebem da violência e, especificamente, de violência escolar. Buscou-se confrontar as percepções expressas nas manifestações e nos relatos com o que a literatura da área já tinha catalogado sobre o tema. Entretanto, abriu-se espaço para manifestações individuais e singulares sobre as formas de reação de cada um a ocorrências violentas sofridas e praticadas por eles.

A pesquisadora, considerando a fase da infância um aspecto interessante a ser analisado, para encontrar pistas que levassem a compreender a visão de violência escolar construída pelos professores de Matemática, conseguiu perceber que muitas lembranças reveladas como atos de violência foram reconhecidas por esses professores como formas, talvez, de bloqueio da dor de reconhecerem que foram vítimas de violência escolar. A autora verificou que as concepções de violência escolar podem não ser construídas conscientemente, mas, de alguma forma, somos afetados de tal modo pelas experiências vividas que terminamos por naturalizar certas ações violentas a ponto de reproduzi-las.

As autoras Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017), ao considerarem o fato de que os trabalhos de Costa (2005) e Santos (2011) fazem referência às obras de Connelly e Clandinin (1995) sobre pesquisa narrativa, afirmam que, “embora não tenham realizado pesquisa narrativa”, estas pesquisadoras “tomaram a narrativa como objeto de análise” (2017, p. 56). Todavia, discordamos da afirmação de Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017), visto que não apontam os motivos para os trabalhos não se enquadrarem como uma pesquisa narrativa. Costa (2005) buscou o desenvolvimento profissional, a partir da análise das narrativas orais das professoras investigadas sobre suas trajetórias de vida pessoal, estudantil e profissional. Ademais, o trabalho de Costa (2005) patenteia uma relação de cumplicidade cons-

tituída entre pesquisador e informante, que foi despertada no “emaranhando que envolve a trama. [...] não como protagonista, mas como aqueles atores coadjuvantes, que em alguns momentos aparecem em cena. [...] sem roubar a cena dos verdadeiros personagens da história” (COSTA, 2005, p. 102). Nesse sentido, esse processo é convergente com a ideia de Nacarato, Oliveira e Fernandes, ao afirmarem que, na análise narrativa, “as vozes dos depoentes e as dos autores se cruzam numa história ou trama, configurando um novo relato narrativo; essa nova narrativa dá significado aos dados produzidos” (2017, p. 63).

Quando à dissertação de Mesquita (2011), esta tem como objetivo *compreender de que modo as praxeologias matemáticas por ele vivenciadas, enquanto professor de Matemática e aluno de cursos de formação continuada, podem contribuir, impedir ou mesmo serem neutras, na construção de uma nova praxeologia didática sobre a fórmula de resolução de equações do segundo grau, no ensino fundamental.*

Mesquita (2011), no resumo e na introdução do trabalho, afirma que a investigação é uma pesquisa narrativa autobiográfica, ressaltando que assume o trabalho investigativo, a partir de narrativas de suas lembranças “sobre as praxeologias realizadas em diferentes instituições em que estou e estive inserido, com seus jeitos próprios de fazer e pensar que vivem em minhas memórias” (2011, p. 15). Assim, ele diz que assume a narrativa autobiográfica de modo a reconstituir episódios de sua vida, enquanto docente e pessoa que ocupa lugar nas instituições, e de suas relações pessoais, que “foram se construindo e se reconstruindo como consequências das várias relações institucionais decorrentes de diferentes sujeições que vivo e vivi” (2011, p. 15-16). O autor recorre a autores como Paixão (2008), para frisar a importância das narrativas, e Cunha (1997), sobre narrativas autobiográficas. No entanto, estes

não apresentam uma discussão teórico-metodológica sobre o que seria narrativa autobiográfica, enquanto método, em sua pesquisa. Trata-se de algo que também chamou a atenção de Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017, p. 57), ao afirmarem que esta dissertação se “considera como pesquisa narrativa, sem que sejam apresentados a sua característica e os princípios que a norteiam”.

Ao introduzir o estudo, o autor resgata suas experiências com o ensino de Matemática e conta como, ao longo do tempo, foi manifestando inquietações quanto às reprovações e desistências de seus alunos na educação básica. Destaca, também, que procurou respostas nos cursos de formação continuada e que, nos cursos de especialização e mestrado em Educação Matemática, pôde vislumbrar outras formas de pensar o ensino e a aprendizagem da Matemática. Foi no contato com a Teoria Antropológica do Didático (TAD), de Yves Chevallard (1999), que ele começou a pensar a respeito da reconstrução do objeto matemático para o ensino, na sua transposição do saber sábio (acadêmico) para o saber a ser ensinado, ou seja, a transposição didática, mas o pesquisador se centra apenas em uma das dimensões da transposição didática, a transposição didática interna, que “revela o papel da relação pessoal do professor com o objeto matemático de interesse nesse estágio do processo da transposição didática” (MESQUITA, 2011, p. 13).

Mesquita (2011) conduz seu interesse de pesquisa centrando-se em suas próprias práticas e buscando, em suas memórias, reconstruir essas relações com seu objeto de estudo na pesquisa da equação de segundo grau. Reformulou sua questão de pesquisa, assumindo-se como foco da pesquisa, considerando as múltiplas vivências enquanto sujeito nas instituições, e considerando, ainda, as posições que nelas ocupa e as relações pessoais com a fórmula de resolução da equação do segundo grau.

O segundo capítulo de sua dissertação traz pressupostos teóricos da *transposição didática interna* e da TAD. No terceiro capítulo, Mesquita (2011) apresenta suas narrativas memoriais das praxeologias executadas nas instituições, envolvendo a fórmula de resolução de equações do segundo grau. Esse resgate se inicia quando era aluno na educação básica e vai até o curso de mestrado. No último capítulo, apresenta uma nova praxeologia didática, realizada em sala de aula, sobre a resolução de equações do segundo grau, ponderando uma nova relação pessoal com esse objeto matemático. Cabe mencionar que essa nova praxeologia teve como contexto a sala de aula de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa de Pereira (2012) segue uma linha similar à de Mesquita (2011), utilizando-se da pesquisa narrativa autobiográfica para investigar: *quais conexões entre aritmética e álgebra determinaram suas praxeologias durante a ampliação didática desenvolvida, para ensinar as operações de polinômios, na sétima série (oitavo ano) do ensino fundamental?* Neste trabalho, a perspectiva da pesquisa narrativa é assumida, com base nas experiências vivenciadas pelo pesquisador no curso de especialização em Educação Matemática, ao elaborar, juntamente com uma colega, a monografia que serve de base para a sua investigação no mestrado. Pereira (2012) busca, em sua dissertação, à luz da TAD, repensar suas praxeologias e as transformações ocorridas com as discussões teóricas, no curso do mestrado. E faz isso narrativamente, refletindo sobre episódios vivenciados em sala de aula, durante a experiência da aplicação da proposta didática da pesquisa do curso de especialização.

Entretanto, diferentemente de Mesquita (2011), o autor utiliza uma base teórica da pesquisa narrativa, fundamentada em Aragão (2011) e Gonçalves (2011), entre outros, para explicar a sua opção por esta perspectiva e,

de forma particular, pela autobiografia. Traz, também, em seu trabalho, algumas discussões sobre a importância do método autobiográfico nas pesquisas educacionais, com base em Bueno (2002).

Pereira (2012) assume-se como sujeito de sua própria pesquisa e seus instrumentos de análise são os estudos realizados em sua monografia. Enfatiza, também, que a narrativa autobiográfica lhe possibilitou relatar suas praxeologias e, nesse percurso, seu desenvolvimento profissional, antes e depois do curso de especialização. É perceptível, na atitude do autor, como a pesquisa narrativa contribuiu em sua reflexão, ao longo das experiências docentes de formação, e para sua autoformação, em um processo contínuo.

Após justificar sua opção metodológica na introdução do trabalho, Pereira (2012) descreve o desenvolvimento do segundo capítulo de sua dissertação, que é dividido em três tópicos: (i) revisão do processo de ensino e aprendizagem da álgebra; (ii) estudo histórico da numeração decimal, em uma perspectiva epistemológica; e (iii) a compreensão epistemológica relacionada a adição, subtração, multiplicação e divisão de polinômios.

O terceiro capítulo é dedicado aos estudos no contexto da TAD, de Yves Chevallard (1999), e outros teóricos que se ocupam também desta teoria. No quarto e último capítulo, o pesquisador analisa as suas praxeologias, no percurso do seu desenvolvimento profissional, dividindo o capítulo em três episódios: (i) as primeiras manifestações praxeológicas; (ii) as limitações no tratamento das operações aritméticas pela escrita polinomial na potência de base dez; (iii) as limitações da proposta didática e as sugestões de superação; e o (iv) relato dos estudos de sua prática docente como parte de uma nova praxeologia. Destacamos que, ao analisar suas praxeologias no percurso do seu desenvolvimento profissional, o autor confes-

sa ter começado a ministrar aulas particulares, sem mesmo estar cursando uma licenciatura.

No resumo da pesquisa, Pereira (2012) aponta como resultados da pesquisa que suas relações pessoais com tipos de objetos ostensivos e não ostensivos, tipos de tarefas e técnicas presentes ou não na proposta didática que elaborou, revelam quais praxeologias passadas e presentes compunham os diversos momentos do seu desenvolvimento profissional, como professor de Matemática. Assim, antes da graduação, ele vivia praxeologias de professor leigo. Durante e após a especialização, o seu universo cognitivo passou por conflitos praxeológicos, revelando que as sujeições institucionais conformavam as suas praxeologias para ensinar as operações polinomiais.

Por fim, Beltrão (2012), a última pesquisa que faz parte do *corpus* deste estudo, tem como objetivo: *abordar questões fundamentais sobre vivências e experiências docentes na Educação Matemática, a partir de narrativas dos professores que atuaram e/ou atuam em cinco décadas, de 1960 a 2010, na cidade de Parintins, no Estado do Amazonas*. A pesquisadora utiliza-se metodologicamente da História Oral, tendo como principais teóricos dessa área Meihy (2005), Garnica (2003), ao tratar da importância do enfoque narrativo da pesquisa menciona Larrosa (2005), Connelly e Clandinin (1995).

Beltrão (2012) inicia sua pesquisa fazendo um resgate de sua vida profissional como docente na cidade em que desenvolve a pesquisa e, também, atuando como docente no período temporal de sua pesquisa, na década de 1980. Busca, por meio de seus relatos, mostrar as dificuldades de cursos de formação em Parintins, a falta de professores especializados, nas diversas áreas, e as transformações educacionais que se fizeram presentes na referida cidade. Esta é a preocupação da pesquisadora: fazer um registro dessas vivências e experiên-

cias dos professores de Matemática, ao longo do período de 1960 a 2010 e, para isso, ela toma como sujeitos cinco professores, tendo cada um deles atuado em uma dessas décadas.

Beltrão (2012) utiliza-se de entrevistas semiestruturadas, realizadas em janeiro de 2012, em momentos individuais, optando por chamá-las de depoimentos dialogados, conforme Garnica (2003). A escolha de tal instrumento se deu por acreditar que este lhe possibilitaria apreender as vivências e experiências dos docentes. Para o trabalho analítico da pesquisa, menciona ter adotado as análises de narrativas, a fim de dar sentido à experiência educativa ou à prática social. Assim, procura, por meio de narrativas, contar experiências de professores de Matemática, buscando refletir sobre a Educação Matemática em Parintins.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro, é feita uma introdução geral ao estudo. Já o segundo, apresenta a metodologia da História Oral temática e discute o papel das narrativas nessa abordagem, na qual se situa o estudo desenvolvido pela autora. Destaca-se, no terceiro capítulo, o contexto da investigação. No quarto, são avaliados os resultados alcançados, a partir dos seguintes tópicos: (i) o mapeamento dos professores de Matemática que atuaram na cidade, entre 1960-2010 (total de 485); (ii) as experiências dos docentes com o currículo no ensino de Matemática; e (iii) o relato autobiográfico da autora, a respeito de suas “experiências curriculares na construção dos saberes matemáticos, da vivência no saber-fazer a partir e para os saberes matemáticos, bem como o sentimento de ser professora de Matemática” (BELTRÃO, 2012, p. 15). O quinto capítulo traz as considerações finais da pesquisa.

Beltrão (2012), por meio das narrativas, percebeu, em linhas gerais, mudanças ocorridas nos desdobramentos da Educação Matemática no município de Parintins, destacando

a busca pela formação continuada, o acesso à informação e aos recursos didáticos, dentre outros fatores.

Para uma melhor compreensão das bases

epistemológicas das pesquisas analisadas, elaboramos um quadro, para que possamos ter uma ideia mais ampla dos teóricos utilizados em cada dissertação.

Quadro 2 – Bases epistemológicas das pesquisas.

Auto/ano	Tendência, referencial teórico e ano
Costa (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • História de vida de professores: Nóvoa (1991; 1992); Poletini (1999); Huberman (1992); Bolzan (2002); Larrosa (2002; 2003); • Pesquisa narrativa: Connelly e Clandinin (1995); Gonçalves, T. V. O. (2000); • Desenvolvimento Profissional: Imbernón (1994; 2002); Ponte (1995); Marcelo (1999); Gonçalves (2000); Nóvoa (1991; 1992).
Brito (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem sociocultural: D'Ambrósio (1993; 1986; 2005; 2002), Barton (2004); Gerdes (1991); Loureiro (1989; 1995); Lucena (2002; 2005); Ferrete (2005); Knijnik (1996); Morin (2000); Halmenschager (2001); • Pesquisa qualitativa: Bogdan e Biklen (1999); • Pesquisa etnográfica: André (2005); • Histórias de vida dos professores: Nóvoa (1992).
Gonçalves(2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores: Fiorentini (2005); Fiorentini e Nacarato (2005); Bicudo (2003); Guérios (2002); Imbernón (2005); • História de vida de professores: Nóvoa (1988); Josso (1988; 2004); Larrosa (1996; 2006); • Professor reflexivo: Zeichner (1995); Schön (1995); • Pesquisa narrativa: Connelly e Clandinin (1995); Aragão (1993); • Análise textual discursiva: Moraes e Galiazzi (2007), entre outros.
Mesquita (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativas: Paixão (2008); • Narrativa autobiográfica: Cunha (1997); • Didática da Matemática: Bosh e Chevallard (1999); Almouloud (2007); • Transposição Didática: Chevallard (1991; 2005); Ravel (2003); • Teoria Antropológica do Didático (TAD): Chevallard (2009); • Prática Docente: Gonçalves e Mendes (2007); Gonçalves (2006); Skosmose (2007); Pais (2006).
Santos (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias de vida de professores: Archangelo (2004); Telles (2002); Nóvoa (1999); Aragão (SD, 1976); • Pesquisa Narrativa: Connelly e Clandinin (2008); • Violência e violência escolar: Charlot (2005; 2006); Debarbieux (2002); Abramovay (2005); Caprera (2005); Ruotti, Alves e Cubas (2006); Nascimento e Alkimin (2010); • Poder simbólico: Bourdieu (2000); • Entrevista em grupo de foco do tipo episódica: Flick (2004).
Beltrão (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • História oral: Meihy (2005); Garnica (2005); Gattaz (1996); Thompson (1998); Galvão (2005); • História oral temática: Meihy (2005); • Narrativas: Connelly e Clandinin (1995); Larrosa (2005); Clandinin e Connelly (2000); • Práticas pedagógicas: Tardif (2011); Nóvoa (1995); Tardif e Lessard (2009); • Planejamento: Libâneo (2001).
Pereira (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa Narrativa: Aragão (2011); Gonçalves (2011); Freitas e Fiorentini (2007); Bueno (2002); • Didática da Matemática: Bosh e Chevallard (1999); Almouloud (2007); • Teoria Antropológica do Didático (TAD): Chevallard (2009); Almouloud (2007).

Fonte: Bases epistemológicas das dissertações analisadas.

De fato, esses trabalhos evidenciam bases epistemológicas diversificadas, para se discutir a história de vida de PEM, utilizando-se de aportes teóricos tanto da literatura nacional quanto internacional. São estudos que contemplam temas distintos, como desenvolvimento profissional, abordagem sociocultural, professor reflexivo, prática docente, violência e violência escolar, Teoria Antropológica do Didático (TAD), didática da Matemática etc.

Alguns cruzamentos e reflexões

O mapeamento das pesquisas sobre PEM na região Norte brasileira, com ênfase na história de vida de PEM, propiciou uma visão abrangente sobre o modo de investigação do tema, no que diz respeito às bases teórico-metodológicas utilizadas, ao desenho metodológico da pesquisa e à compreensão dos pesquisadores acerca da história de vida, como abordagem metodológica. Conforme já explicitado por Souza (2006), as pesquisas que envolvem a história de vida têm utilizado terminologias distintas. Assim, torna-se complexo separar analiticamente as distintas abordagens, pois elas se diferenciam por um empenho centralizado na globalização e na integração de várias representações, conforme assinala Nóvoa (2013).

Deste modo, dos trabalhos analisados, Costa (2005), Gonçalves (2009) e Santos (2011) assumem a pesquisa narrativa fundamentando-se em Connelly e Clandinin (1995). As autoras trazem um aprofundamento teórico-metodológico sobre o uso da pesquisa narrativa nas pesquisas sobre a história do professor. Entendem, ainda, que é correto falar de investigação sobre a narrativa ou de investigação narrativa, pois “a narrativa é tanto o fenômeno como o método de investigação” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12), ou seja, nomeiam como *história* ou *relato* o fenômeno em estudo e como *narrativa* a própria investigação, conforme Costa (2005).

Brito (2007), por sua vez, não assume a pesquisa narrativa, optando pelo método qualitativo, na modalidade etnográfica. Seu trabalho apresenta algumas características de uma pesquisa narrativa, na medida em que toma o sujeito, no caso a professora Alana, como o *centro* da pesquisa, sendo esta considerada, em sua completude, a partir das relações existentes entre a prática pedagógica da professora, nas aulas de Matemática, e a vivência sociocultural dos alunos em um contexto ribeirinho. No entanto, esta autora aborda a história de vida a partir de outros referenciais teóricos que, em um “texto narrativo, vão construindo a história de seu percurso de professora a pesquisadora, num diálogo com autores dos estudos etnomatemáticos” (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017, p. 58). Talvez por isso, a equipe da região Norte a tenha classificado na tendência história de vida de PEM, já que “talvez pudesse ser feita uma analogia entre a pesquisa narrativa e a etnografia” (GONÇALVES, 2011, p. 61), pois a etnografia se preocupa com a vida em um grupo social e a pesquisa narrativa toma como foco as histórias já vividas pelos sujeitos, utilizando-se de memórias, depoimentos etc.

Beltrão (2012), em seu trabalho, assume a metodologia da História Oral, com ênfase na História Oral temática e na função das narrativas na abordagem. Neste sentido, em uma pesquisa de História Oral, as narrativas são gravadas por meio de entrevistas, de modo que a interação pesquisador-pesquisado se faça presente. Há uma convergência entre o trabalho da autora e o de Costa (2005), já que ambas chamam as entrevistas de depoimentos dialogados, com base em Garnica (2003).

Pereira (2012) e Mesquita (2011) assumem-se como sujeitos de suas próprias pesquisas, adotando, para o desenvolvimento delas, a narrativa autobiográfica. No entanto, não apontam aportes teórico-metodológicos que

contemplem o modo como se dá o desenvolvimento deste tipo de investigação, fazendo alusão a tal processo apenas quando trazem algumas definições de narrativa e autobiografia, na introdução do trabalho.

Concordamos com Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017), ao afirmarem que, nas pesquisas cujo foco seja a história de vida, o *núcleo* é o professor, envolvendo seu percurso estudantil ou profissional e a construção de sua identidade docente. Para as autoras, as formas de “produção de pesquisas nesse campo têm envolvido histórias de vida, método biográfico, autobiografias, narrativas de vida, entrevistas narrativas, memoriais de formação” etc. Tais modos “definem não apenas os procedimentos metodológicos de produção e de análise dos dados, como também o próprio campo teórico de referência” (2017, p. 48). As autoras também afirmam que Mesquita (2011) considera sua dissertação uma pesquisa narrativa, mas não apresenta as características e os princípios que a orientam.

Costa (2005) e Santos (2011) tomam o sujeito como *núcleo* de suas pesquisas, considerando que a experiência é o termo chave da pesquisa narrativa, na medida em que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências, as quais levam, ainda, a outras experiências, em um processo cujo critério é a continuidade, como afirmam Clandinin e Connelly (2011).

Costa (2005) e Santos (2011) buscam o objeto de pesquisa, a partir da história de vida dos participantes da pesquisa, uma das características das pesquisas nas áreas das Ciências Sociais que investigam por meio de histórias de vida. Neste tipo de pesquisa, não há um distanciamento entre pesquisador e pesquisado, no desenvolvimento da investigação. Nos trabalhos de Costa (2005) e Brito (2007), principalmente

na análise dos instrumentos de recolha de dados, o pesquisador surge na trama narrativa.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, Costa (2005) e Beltrão (2012) utilizam entrevistas semiestruturadas. Brito (2007), além das entrevistas, emprega como instrumento a observação participante. Gonçalves (2009) também faz uso de entrevistas semiestruturadas, mas utiliza ainda o diário de bordo do pesquisador. Pereira (2012) e Mesquita (2011) utilizam como instrumentos as suas narrativas autobiográficas, investigando sua própria prática, sendo que o primeiro utiliza, ainda, os estudos realizados em sua monografia.

No que concerne à teoria, todos os trabalhos analisados iniciam suas pesquisas abordando suas experiências nos âmbitos pessoal, estudantil e profissional, com foco no fenômeno a ser investigado, buscando orientar o leitor quanto ao problema de pesquisa e dar certo significado ao que está sendo pesquisado.

Assim, a análise das dissertações produzidas na região Norte, com foco na história do PEM, permitiu verificar a diversidade de contextos em que as respectivas pesquisas ocorreram: nos espaços de formação continuada, passando ainda pelo trabalho efetivo dos professores. Ou seja, são pesquisas sobre a prática docente. Possibilitou perceber, ainda, que há uma polissemia de termos utilizados nos trabalhos (história de vida, História Oral temática, autobiografia), cuja gênese encontra-se na História Oral, de acordo com Souza (2006). Contudo, constatou-se que existe uma convergência entre os trabalhos: “construção de histórias de professores ou grupos de professores, suas trajetórias e identidades profissionais” (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES 2017, p. 64).

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília, DF: Unesco, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ARAGÃO, Rosália Maria de. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios. (Orgs.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011. p. 13-36.

BELTRÃO, Isabel do Socorro Lobato. **Vivências e experiências em educação matemática no município de Parintins/AM**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Manaus, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 27-69. (Tomo I).

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: à margem de um rio**. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2007.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CHEVALLARD, Yves. El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

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, MG: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de

experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. (Orgs.). **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

COSTA, Roseli Araújo Barros. **Desenvolvimento profissional de professores de matemática em Araguaína – Tocantins: cruzando caminhos, rompendo barreiras e fazendo história**. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, p. 1-10, 1997. [on-line] Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 23 jan. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 29-56.

FIORENTINI, Dario et al. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. p. 17-41.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação**. 1994. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 1994.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- FIORENTINI, Dario; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GARNICA, Antonio Vivente Marafioti. História oral e educação matemática: de um inventário a uma regulação. **Revista Zetetiké**, Campinas, SP, UNICAMP-FE-CEPEM, v. 11, n. 19, p. 09-55, 2003.
- GONÇALVES, Kátia Liêge Nunes. **Pró-letramento em matemática no pólo de São Luís/MA: o (inter)dito dos docentes na/da formação continuada.** 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2009.
- GONÇALVES, Tadeu Oliver; SILVA, Itamar Miranda da. Mapeamento de pesquisas da Região Norte sobre o professor que ensina matemática: principais tendências. In: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. p. 293-318.
- GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. A pesquisa narrativa e a formação de professores: reflexões sobre uma prática formadora. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria dos Remédios. (Orgs.). **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica.** Belém: CEJUP, 2011. p. 53-76.
- HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. In: HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. (Orgs.). **Life history and narrative.** London: The Falmer Press, 1995. p. 113-135.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).
- IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** 2. ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, Jorge Bondía. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2005. p. 19-24.
- LEITE, Eliana Alves Pereira; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. Narrativas em pesquisas brasileiras sobre formação de professores de matemática: uma distribuição temporal, espacial e de tendências. In: SEMINÁRIO DE ESCRITAS E LEITURAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, SELEM, 2., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul; Universidade São Francisco, 2013. p. 1-18.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral.** 4. ed. São Paulo: Vértice, 2005.
- MESQUITA, Flávio Nazareno. **As dinâmicas praxeológicas e cognitivas e a construção do conhecimento didático do professor de matemática.** 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2011.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- NACARATO, Adair Mendes; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de.; FERNANDES, Déa Nunes. Histórias da formação e de professores que ensinam Matemática: possíveis aproximações teórico-metodológicas. **Revista Zetetiké**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 46-74, jan./abr. 2017.
- NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. (Coleção Ciências da Educação, 2).
- PAIXÃO, Cristhian Corrêa da. **Narrativa autobiográfica de formação: processos de vir a ser professor de Ciências.** 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática

tica e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PEREIRA, José Carlos de Souza. **Análise praxeológica de conexões entre aritmética e álgebra no contexto do desenvolvimento profissional do professor de matemática**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Pesquisa de histórias de vida e os contextos socioculturais na formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 12., 2006, Recife. **Anais...** Recife: Endipe, 2006. p. 1-10.

SANTOS, Patrícia Feitosa. **Violência escolar: o ponto de vista de professores de matemática**. 2011. 132

f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, UFPA, Belém, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 137-156.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2011.

Recebido em: 19.05.2017

Aprovado em: 30.09.2017

Edileusa do Socorro Valente Belo é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática, no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo mesmo Programa (2012). Professora da Universidade Federal de Roraima Departamento de Matemática. e-mail: edileusabelo20@gmail.com

Universidade Federal de Roraima (UFRR). Avenida Capitão Ene Garcez, 2413 – Aeroporto, CEP: 69310-000 – Boa Vista (RR) – Brasil. Telefone: (95) 3621-3108.

Roseli Araujo Barros é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática, no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo mesmo Programa (2005). Professora da Universidade Estadual de Goiás, Campus Jussara. e-mail: roseliaraujo@hotmail.com

Universidade Estadual de Goiás (UEG). Campus Jussara. Rodovia Go-418, Km 01 – CEP: 76270-000 – Jussara (GO) – Brasil. Telefone: (62) 3373-2335.

Tadeu Oliver Gonçalves é Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (1981). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática, no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemáticas (REAMEC). Tem experiência na área de Educação Matemática e seu campo de pesquisa tem ênfase na Formação de Formadores e de Professores de Matemática. e-mail: tadeuoliver@yahoo.com.br

Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo é doutora em Educação e Ciências e Matemática (2013), no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo mesmo Programa (2004). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática, no IEMCI, da Universidade Federal do Pará. Tem experiência e estudos no campo da formação de professores para a docência em matemática e ciências na Educação Básica, e ainda em temas que incluem a formação e prática de professores e de formadores de professores de matemática e ciências; histórias de vida; projetos de trabalho; currículo; planejamento e processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais de escolaridade. e-mail: bethma@ufpa.br

Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA). Av. Augusto Corrêa, 01, Guamã – CEP: 66075110 – Belém (PA) – Brasil. Telefone: (91) 32017487.

RESENHA



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



ÉCRIRE SA VIE: RELATOS DE UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

■ JOCELMA BOTO SILVA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO

Em *Écrire sa vie: du pacte au patrimoine autobiographique*, Philippe Lejeune (2015) apresenta, de maneira didática, os principais resultados obtidos ao longo de mais de quarenta anos de estudos sobre os textos autobiográficos. É nesse pequeno volume que conhecemos um pouco da trajetória acadêmica que o transformou, pouco a pouco, em referência quando tratamos das formas de escrita de si. No Brasil, o conhecimento das obras desse pesquisador cresce à medida que avançam os estudos sobre a autobiografia, por isso, consideramos a temática desta resenha fundamental, já que, nela, propomos uma breve apresentação do objetivo de cada capítulo, ao mesmo tempo em que ressaltamos sua relevância teórica. Desse modo, acreditamos poder auxiliar a leitura de pesquisadores em solo nacional.

Palavras-chave: Autobiografia. Diário pessoal. Philippe Lejeune.

LEJEUNE, Philippe. **Écrire sa vie: du pacte au patrimoine autobiographique**. Paris: Mauconduit, 2015. 120 p.

Em 120 páginas, Philippe Lejeune propõe ao leitor uma espécie de retrospectiva acadêmica de mais de 40 anos de trabalho. Pode parecer radical, mas é exatamente esse o percurso sugerido pelas quatro conferências e por uma entrevista, selecionadas para compor o pequeno livro. É, pois, uma versão sintética de suas maiores descobertas que aborda a transformação de um *hobby* em militância. Nesse volume, os leitores são convidados a descobrir os anseios desse pesquisador, os seus desafios e as conquistas que o tornaram, pouco a pouco, o “papa da autobiografia”.

Respeitando o “estilo Lejeune de se escrever”, em que encontramos sua própria figura multiplicada pelos papéis de pesquisador, professor, praticante de diários, crítico e outros (COELHO-PACE, 2012), a leitura é conduzida por uma espécie de “pesquisador autobiógrafo” que se permite dizer “eu”, pois já não fala da autobiografia como um objeto distante, mas como parte de si mesmo e de suas vivências. Assim, nesse tom confessional, seus textos tentam, também, aproximar-nos desse universo simples e místico que é a escrita de si.

Em *Itinéraires d'une recherche*, acompanhamos a gênese dos estudos autobiográficos através dos primeiros passos de Lejeune para a invenção de uma nova arte. É nesse capítulo que conhecemos sua primeira paixão, as autobiografias de grandes homens, como Rousseau, Sartre e Leiris, e sua explanação até os textos escritos por pessoas comuns. Vimos nascer também o conceito de pacto autobiográfico e assistimos às suas revisitações. Testemunhamos, ainda, as razões que culminaram na criação da Association Pour l'Autobiographie et le Patrimoine Autobiographique¹ – APA, e na construção de um patrimônio autobiográfico no território francês. Por fim, somos surpreendidos com o Lejeune diarista, ao relatar que, desde a adolescência, já se via afetado por seu objeto.

“Nous lisons ‘en sympathie’” (2015, p. 54), nos confidencia Lejeune, no segundo capítulo, ao comentar as experiências de leitura às quais se condicionam os membros da APA. Divididas em grupos de “apaixonados”, as reuniões acontecem mensalmente, seguindo os princípios propostos desde 2005, a fim de que haja certa coerência nesse trabalho, e seguem o mesmo ritual, que as tração, nas palavras de Lejeune “le même goût, la même vertu nutritive, la même convivialité, le même partage”³ (2015, p. 49).

Em um capítulo sentimental, o autor narra o ritual: menciona o espírito de curiosidade que o motiva há tantos anos; conta como se dá a distribuição dos textos para leitura, momento que é comparado a um “leilão”; esclarece como acontece a socialização dos escritos e a produção do “écho”, que é direcionado ao autobiógrafo e publicado no *Garde-mémoire*, uma espécie de banco de dados de leituras. É

nessa etapa do livro que conhecemos os bastidores de um trabalho, cujo objetivo não é o de proferir críticas acerca do texto ou sobre as vivências de seu autor, mas que apresenta, como foco, a garantia da leitura dos escritos que foram depositados na associação.

Na terceira conferência, somos convidados a acompanhar os bastidores de uma obra ou, melhor dizendo, os caminhos percorridos por Lejeune para “comprendre comment elle a été faite”⁴ (2015, p. 67). Nosso pesquisador, interessado em desvendar como André Pézard transformou suas memórias diarísticas em testemunhos de guerra através do livro *Nous autres à Vauquois*, mostra-nos mais uma faceta de detetive, ao seguir as pistas escritas deixadas por seu primo distante. Lejeune relembra as longas horas de paciência e de compromisso em que buscou, leu, fotografou, transcreveu e comparou os “rascunhos” com o “produto final”. Como resultado, destaca que, “os rascunhos da obra” são mais abrangentes já que pode observar “autour des écritures de la guerre, celles de toute une vie, avant e après”⁵ (2015, p. 72). Na edição, por sua vez, muitas informações foram suprimidas, de modo que Lejeune sinalizou que “le texte du livre obéit à d'autres lois”,⁶ cujas regras eram “la discontinuité, l'ellipse”⁷ (2015, p. 75).

Na única entrevista do volume, o pesquisador responde a Brigitte Diaz questões relacionadas às origens do diário pessoal, que é o nome e o tema de seu mais recente livro que, naquele momento, estava em fase de produção. Nela, são abordados temas como o aspecto pessoal do diário, suas funções, suas variedades de escrita, sua definição, sua evolução e a permanência em solo francês, enfim, seus aspectos mais “íntimos”. Nesse

1 Associação pela Autobiografia e o Patrimônio Autobiográfico (tradução nossa).

2 “Nós lemos ‘em simpatia’” (tradução nossa).

3 “O mesmo gosto, a mesma virtude nutritiva, a mesma convivência, a mesma partilha” (tradução nossa).

4 “Compreender como ela foi feita” (tradução nossa).

5 “Em meio aos escritos de uma guerra, aqueles de uma vida, antes e depois” (tradução nossa).

6 “Os textos do livro obedecem a outras leis” (tradução nossa).

7 “A descontinuidade, a elipse” (tradução nossa).

momento, lidamos, mais uma vez, com um militante que apresenta e defende uma prática que, em suas palavras, “on ne connaît quasiment rien par rapport à ce qui a existé”⁸ (2015, p. 81).

Por fim, em *À L'ère du numérique*, Lejeune trata a autobiografia a partir dos novos meios de comunicação, o computador e a Internet, e expõe algumas considerações acerca dos textos manuscritos e daqueles que acontecem sobre a “cher écran”.⁹ Para o pesquisador, o grande diferencial do diário on-line está na “sociabilidade íntima”, que permite, entre tantas outras possibilidades, a interação entre autor e leitor, e traz, como resultado, “une nouvelle construction sociale de l'identité et une nouvelle construction du temps”¹⁰ (2015, p. 112). Quanto à autobiografia, Lejeune destaca que sua versão on-line ainda é bastante tímida

se a comparamos com o diário, pois, devido a sua extensão textual, existem poucos cyberleitores. Mais tímida ainda é a evolução da correspondência pessoal. Para Lejeune, o correio eletrônico pode exemplificar essa nova faceta, mas, o papel ainda é mais utilizado como aspecto pessoal por aqueles que optam por escrever cartas.

Na leitura de *Écrire sa vie*, conhecemos o percurso pessoal e acadêmico da invenção de uma arte novíssima; seguimos os passos de um teórico que reconheceu e reconhece seus próprios equívocos e que ratifica suas descobertas; lidamos com um pesquisador intimamente afetado por seu objeto e que é, ao mesmo tempo, sua teoria e sua prática; apreciamos, por fim, um homem militante que defende a importância cultural, histórica, social e acadêmica da autobiografia.

Referência

COELHO-PACE, A. A. B. **Lendo e escrevendo sobre o Pacto Autobiográfico de Philippe Lejeune**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/.../2012_AnaAmeliaBarrosCoelhoPace_VCorr.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2015.

Recebido em: 07.08.2017

Aprovado em: 30.10.2017

Jocelma Boto Silva é Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. Atua na área de Linguística Textual, com ênfase nos estudos sobre os gêneros autobiográficos. e-mail: jocelmaboto@gmail.com

Rua Isaias Matos, SN, Bairro Tangará, Piatã – Bahia. CEP 46765-000. Telefone: (77) 99103-8371

8 “Nós não conhecemos praticamente nada em comparação com o que existia” (tradução nossa).

9 “Querida tela” (tradução nossa).

10 “Uma nova construção social de identidade e uma nova construção do tempo” (tradução nossa).

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 Resumen: 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 – UnB