

# EU... UMA PESQUISADORA NARRATIVA: APRENDENDO A PENSAR E ESCREVER NARRATIVAMENTE<sup>1</sup>

■ VALESKA VIRGÍNIA SOARES SOUZA

Universidade Federal de Uberlândia

## RESUMO

Nesta pesquisa autobiográfica, narro e componho sentidos do meu percurso de pesquisadora, permeado de tensões, de incertezas e de aprendizagem. Meu objetivo inicial foi compreender narrativamente a experiência de me constituir uma pesquisadora narrativa, ao aprender a pensar e a escrever narrativamente. Um desdobramento desse primeiro objetivo, ao narrar a experiência e redigir o texto de pesquisa, foi perceber como são algumas interações entre os membros de um grupo de pesquisa, ou comunidade responsiva. Meu trabalho foi norteado pelas premissas da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015), dentre outros pesquisadores. Início este artigo com minha narrativa, apresentando-me e descrevendo o meu contexto: como fui provocada a viver uma história de pesquisa embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa. Posteriormente, narro o meu entrar no entre-meu da pesquisa narrativa. Conto histórias vividas nos encontros do grupo de pesquisa, apontando para a importância da prática e do aspecto relacional, e histórias que vivi como parecerista e como organizadora de eventos, reconhecendo minha antiga concepção de busca por verdades e a transição para honrar o fazer colaborativo. Analiso o meu pensar e o meu escrever em direção ao fazer narrativo, tanto em termos das pesquisas que desenvolvo e para além do pesquisar. Narro tensões vivenciadas, ao aprender a pensar e escrever narrativamente, e concluo que o processo é aberto, e o tornar-me pesquisadora está sempre em progresso.

**Palavras chave:** Pesquisa narrativa. Autobiografia. Percurso de pesquisadora. Histórias que me constituem.

<sup>1</sup> Agradeço à minha supervisora de estágio pós-doutoral, Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, pelos apontamentos ao longo da produção deste texto de pesquisa. Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD). Agradeço aos colegas do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores) pelas valiosas contribuições.

## ABSTRACT **ME... A NARRATIVE INQUIRER: LEARNING TO THINK AND WRITE NARRATIVELY**

In this autobiographical research, I narrate and make meaning of my career as a researcher, permeated by tensions, uncertainties and learning. My initial goal was to narratively understand the experience of becoming a narrative researcher while learning to think and to write narratively. An addition to this first one, when writing the research text and narrating the experience, was to observe what some interactions between the members of a research group, or response community, guided by the premises of narrative research according to Clandinin and Connelly (2000, 2015), among other researchers, are like. Beginning with my narrative, I introduce myself and my context: what led me to live a story of research based on the theoretical-methodological assumptions of narrative inquiry. Subsequently, I narrate my entering the narrative research field in the midst. I tell stories lived in meetings of the research group, pointing to the importance of the practical and the relational, and the stories as a reviewer and in organizing events, recognizing my previous search for truths and, later, my honoring collaborative doing. I analyze my thinking and my writing towards narrative making, both in terms of the research I develop and beyond researching. I narrate the tensions experienced when learning to think and to write narratively, and I conclude that the process is open, and that my becoming is always in progress.

**Keywords:** Narrative inquiry. Autobiography. Researcher career. Stories to live by.

## RESUMEN **YO ... UNA INVESTIGADORA NARRATIVA: APRENDIENDO A PENSAR Y ESCRIBIR NARRATIVAMENTE**

En esta investigación autobiográfica, narro y creo sentido a mi carrera como investigadora, carrera impregnada de tensiones, incertidumbres y aprendizaje. Mi objetivo inicial era comprender narrativamente la experiencia de convertirme en una investigadora narrativa mientras aprendía a pensar y escribir narrativamente. Una adición a esta primera, al escribir el texto de investigación y narrar la experiencia, fue observar cuáles son algunas interacciones entre los miembros de un grupo de investigación o comunidad de respuesta, guiados por las premisas de la investigación narrativa según Clandinin y Connelly (2000, 2015), entre otros investigadores. Comenzando con mi narrativa, me presento a mí misma y a mi contexto: lo que me llevó a vivir una historia de investigación basada en los supuestos teórico-metodológicos de la investigación narrativa. Posteriormente,

te, narro mi ingreso al campo de investigación narrativa en medio. Cuento historias vividas en reuniones del grupo de investigación, señalando la importancia de lo práctico y de lo relacional, de las historias como revisora y en organización de eventos, reconociendo mi búsqueda anterior de verdades y, más tarde, mi homenaje a la colaboración. Analizo mi pensamiento y mi escritura hacia la narrativa, tanto de la investigación que desarrollo como de más allá de la investigación. Narro las tensiones experimentadas al aprender a pensar y escribir de forma narrativa, y llego a la conclusión de que el proceso es abierto y que mi conversión siempre está en progreso. **Palavras clave:** Investigación narrativa. Autobiografía. Carrera investigadora. Historias para vivir.

## Introdução

O percurso de um pesquisador é permeado de inquietações, de incertezas, e, felizmente, de aprendizagem. Como pesquisadora, percorro caminhos dinâmicos e complexos na busca de conhecer melhor meu contexto acadêmico e profissional e, também, a mim mesma. Foi nesse percurso que vivi a experiência de me tornar uma pesquisadora narrativa; segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 84), o pesquisador narrativo interessa-se pelos termos da investigação narrativa e “os espaços que esses termos criam”.

Meu objetivo inicial foi compreender narrativamente a experiência de me constituir uma pesquisadora narrativa, ao passo em que fui aprendendo a pensar e a escrever narrativamente. Conduzo assim uma investigação autobiográfica, que pressupõe o propósito do pesquisador/escritor refletir sobre a sociabilidade da experiência, introspectivamente e extrospectivamente. Segundo Freeman (2007, p. 131), “a autobiografia, no lugar de ser vista como uma expressão do *self*, é mais apropriadamente vista como sua fonte, de forma que o *self* se torna um tipo de invenção criativa”,<sup>2</sup> um artefato escrito possível de ser atingido. Move-

me além da dicotomia de verdade ou falsidade e reconheço a dimensão estética<sup>3</sup> da autobiografia, ou seja, a forma como me relaciono com a experiência.

Um desdobramento foi que, ao abordar as dimensões de temporalidade, sociabilidade e lugar, em movimentos introspectivos, extrospectivos, retrospectivos e prospectivos (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015), narrei não apenas a minha experiência, mas as interações entre os membros de um grupo de pesquisa narrativa. São as histórias que conto, vividas com os membros desse grupo, que permeiam o meu processo de aprendizagem de pensar e escrever narrativamente.

Este texto de pesquisa está organizado em seis outras seções, além desta introdução. Primeiramente, apresento minha narrativa inicial, abordando quem sou e o contexto da pesquisa. Em segundo lugar, narro meu primeiro contato de fôlego com a pesquisa narrativa e explano o porquê considero este contato entrar no entremeio. Na sequência, problematizo como o meu pensar/escrever está constituído e como ele se move em direção ao fazer narrativo. Na

2 Essa e demais traduções são de minha responsabilidade.

3 “Estético”, na pesquisa narrativa, refere-se a como as experiências são apreciadas, nem sempre de uma forma positiva e congruente, considerando-se as diferentes instâncias (CONNELLY; CLANDININ, 1988).

quarta seção, narro e componho sentido do processo de pensar e escrever narrativamente, em contextos além dos encontros do grupo de pesquisa. Continuo com as narrativas que ilustram as tensões vivenciadas, ao aprender a pensar e escrever narrativamente, e finalizo com algumas considerações.

## Quem eu sou na pesquisa narrativa autobiográfica

Apresento, nesta seção, um momento de minha autobiografia e descrevo brevemente o contexto para o meu *puzzle* (as minhas indagações) de pesquisa, e para o pensar e escrever os textos de campo e a composição de sentidos. Nas palavras de Mello, Murphy e Clandinin (2016, p. 568), “envolver-se na pesquisa narrativa autobiográfica faz parte de qualquer pesquisa narrativa. Não é um trabalho fácil, mas é importante que comecemos cada pesquisa narrativa com esta tarefa”. Isso quer dizer que, mesmo que nem toda pesquisa narrativa seja autobiográfica, ao iniciar uma pesquisa narrativa, é importante considerar quem somos na paisagem da pesquisa, e esse olhar para nós mesmos tem um caráter autobiográfico.

Terminei meu doutorado em 2011, e já vislumbrava a possibilidade de um pós-doutorado. Desde então já sabia o público-alvo com o qual queria trabalhar: a minha pesquisa de mestrado foi com professores em serviço, a de doutorado com professores pré-serviço, e no pós-doutorado queria trabalhar com alunos de Ensino Médio. Já sabia que também queria compreender melhor o papel dos jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, comecei a ler obras relacionadas ao tema, especialmente aquelas escritas por linguistas e por educadores renomados, com publicações de livros e artigos. Passei a orientar a iniciação científica tendo jogos como tema, e desenvolvi algumas atividades

de extensão com base na temática. Em julho de 2014, recebi uma mensagem com uma oportunidade de pós-doutorado nos Estados Unidos, com bolsa da Fulbright. Fiquei muito interessada, li o edital, pensei em uma proposta e entrei em contato com um dos autores de maior prestígio da área, quando o assunto é jogos digitais.

Na mensagem, apresentei-me ao orientador pretendido informando quando havia terminado meu doutorado e o meu desejo de participar do edital da Fulbright, para o programa de bolsas de agosto/setembro de 2015. Expliquei que estava interessada em ampliar meus conhecimentos sobre o impacto de jogar nas experiências de aprendizagem corporificadas no contexto em que atuava: como professora de inglês para alunos de Ensino Médio. Desculpei-me por escrever tendo apenas duas semanas para fazer minha inscrição, mas expliquei que só tinha visto a oportunidade naquela data, e assim decidi arriscar-me e escrever para saber de sua disponibilidade para me orientar.

Recebi uma resposta logo na sequência, na qual o orientador pretendido explicava que ele não poderia ser o supervisor, e indicava outro professor da área de jogos e coordenador de um centro específico acerca da temática, como possível supervisor. Tentei conseguir toda a documentação para me inscrever no edital para ser orientada pelo professor indicado, mas infelizmente não o fiz em tempo hábil, e não concorri à vaga com a qual sonhava na época.

Fiquei um pouco frustrada, mas sabia que teria a oportunidade de tentar esse edital nos anos posteriores. Só que no ano seguinte, eu não tentei esse edital. Depois da minha tentativa frustrada, eu fiquei pensando que é muito comum seguir as normas da narrativa dominante da universidade, a de uma paisagem de conhecimento profissional que valoriza tanto o se tornar *expert* na produção de conhecimento, como o fazer prescrições para

a melhoria das práticas educacionais (CLANDININ; CONNELLY, 1998). Considerei a reflexão dos autores sobre a necessidade de recontar minhas histórias pessoais, para viver narrativas sociais diferentes na paisagem do conhecimento profissional, e comecei a considerar algo para mim inusitado: E se eu fizesse diferente? E se eu tentasse ver com meus próprios alunos de Ensino Médio como eles utilizam os jogos? Como eles aprendem com esses jogos?

Ao imaginar essas possibilidades, lembrei-me de que, no final de 2014, fiz um curso EaD sobre o jogo *Trace Effects*,<sup>4</sup> pela Universidade de Oregon, por ter conseguido uma bolsa via Embaixada dos Estados Unidos, e a experiência que vivenciei foi a de usar o jogo com um grupo de alunos, e observar como eles utilizavam o referido jogo para ampliar seus conhecimentos de língua inglesa. Foi uma experiência com a qual aprendi muito; pois percebi que eles poderiam me contar histórias de engajamento, acerca dos obstáculos enfrentados, de como estavam se apropriando, não apenas do jogo que selecionei, mas de outros que eles decidiram jogar. Se eu queria escutar suas histórias, o caminho metodológico que me parecia mais apropriado seria a pesquisa narrativa (eu já tinha tido contato com esse caminho teórico-metodológico, quando fui banca de algumas qualificações e defesas de mestrado). A pesquisadora com ampla experiência em pesquisa narrativa e que poderia me orientar estava bem pertinho de mim. Posso dizer hoje que entendo que troquei uma experiência que me daria *status* e uma possível visão mais global por outra que me permitiria conhecer melhor o local, o meu contexto de atuação. Sinto-me contente por ter saído da posição de *expert* para uma nova aventura de aprender com meus alunos.

Tomada a decisão, comecei a redigir meu projeto para pleitear uma vaga do Programa

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://traceeffects.state.gov/>>.

Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES e a pensar em outros motivos que me levaram a tomar aquela decisão, além da que expus no parágrafo anterior. Sempre gostei de histórias, e de após ler essas histórias, contá-las para meus filhos e para meus alunos, alterando a voz e encenando cada parte, como se estivéssemos dentro delas. Talvez esse seja um motivo não muito relacionado à minha vivência enquanto pesquisadora, mas parte do meu conhecimento prático-pessoal. Além disso, como docente e pesquisadora, estou cada vez mais determinada a ouvir meus alunos e a aprender com eles, por isso escutar suas histórias e vivenciar experiências sendo narradas por eles me pareceu um caminho interessante a percorrer.

### Entrando no entremeio: conhecendo em campo a pesquisa narrativa

Projeto aprovado e supervisão aceita, comecei a viver a experiência de me tornar pesquisadora narrativa, em meados de 2016. Fui toda animada para meu primeiro encontro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP. Lembro-me de percorrer as seis quadras entre o apartamento das minhas filhas e a universidade, sentindo-me uma estudante de graduação: calça jeans, botas, mochila nas costas, pronta para iniciar uma nova etapa da minha vida. Fui para a porta da sala no bloco 5M onde nos reuniríamos. Achei que a reunião seria às 8:00, então já estava a postos às 7:50, mas o tempo passou e já eram 8:10 e ainda estava lá sozinha. Será que fui para o local errado? “Melhor esperar mais um pouco”, pensei. Passou um pouco e chegou uma colega, que me disse que a reunião deveria ser às 8:30, por isso aguardamos a chegada da líder do grupo, que abriu a porta para nós.

Aos poucos comecei a compreender a dinâmica do GPNEP: os membros traziam o *status*

de suas pesquisas, ou alguma questão para ser debatida, ou ainda narrativas para serem lidas e comentadas, e as interações partiam daí, sem um limite definido para onde deveriam fluir. Por exemplo, alguém poderia trazer uma narrativa de sua pesquisa e outro membro poderia refletir sobre pontos que estava pesquisando, motivado pela narrativa escutada. Naquele dia, um dos gnpnebianos discorreu sobre seu projeto de pesquisa no qual abordaria questões de gênero e de heteronormatividade em ambientes escolares. Achei o tema muito intrigante e aprendi pelas palavras da líder do grupo que a pesquisa narrativa se interessa por temas evadidos da sala de aula, e por isso ela ficava muito feliz que aquele orientando tivesse decidido por esse tema. “Currículo *queer*” foi mencionado como um tema que ele deveria estudar, e assim que ouvi o termo me lembrei de um texto do livro de Denzin e Lincoln (2006), acerca de pesquisa qualitativa, que tinha um capítulo sobre Teoria *Queer*.<sup>5</sup> Prometi levar o livro no encontro seguinte.

Durante a explicação do colega, e das interações com os demais participantes do grupo, fui repensando a minha pesquisa e entendi que as turmas, nas quais eu conduziria a investigação, teriam todos os alunos como participantes indiretos, e que seria importante selecionar apenas dois ou três como participantes diretos, para um aprofundamento maior. Na sequência, outra gnpnebianana leu três narrativas que comporiam a introdução de sua tese de doutorado acerca da identidade do professor de inglês, no que se refere à colonização e à aculturação. Enquanto ela lia, eu pensava na proposta de Resende (2009) de “identidade fractalizada”, tese embasada no Paradigma da Complexidade, minha área de pesquisa no doutoramento. Fiquei pensando que não se tratava de uma identidade única, ou mesmo

5 “[...] a pesquisa na área da sexualidade inaugurou uma nova fase no início dos anos 1990 com o surgimento da ‘teoria queer’” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 347).

fragmentada, dividida em partes, mas múltipla e dinâmica. A orientadora sugeriu alguns nomes de pesquisadores para que sua orientanda entendesse melhor a questão da globalização – Ali Abdi e Lynette Schultz. As discussões continuaram, falamos de geladoteca (livros em uma geladeira antiga usada como prateleira), de um evento que aconteceria em setembro e de outro em novembro. Fiz uma anotação que deveria ler o livro de Dewey *Experience and Education* (1938), e ao fim da reunião já estava cheia de dúvidas acerca de meu projeto inicial.

Iniciei a leitura do livro de Dewey de 1938, *Experience and Education*, em sua edição de 1997. Pensei estar começando do começo, já que Clandinin e Connelly (2000) se embasaram em Dewey para a proposta da pesquisa narrativa que defendem. Encantei-me com sua proposta teórica imediatamente e pensei como alguém poderia ter uma visão tão futurista, não-reducionista e ciente da importância da experiência, no início do século XX. Olhando as minhas anotações sobre o livro, em meu caderno de estudos, observo como me movi retrospectivamente e prospectivamente, ao fazer a leitura. Em meio ao fichamento com as ideias principais do texto escritas em tinta preta, fiz várias anotações em tinta azul e vermelha, nas entrelinhas e nas margens.

Em algumas delas, eu retomava minhas experiências da dissertação de mestrado [*Experiential continuum*<sup>6</sup> – tem a ver com minha epígrafe de dissertação *All experience is an arch to build upon*<sup>7</sup>]<sup>8</sup> e da tese de doutorado [*Obstacles* – lembra-me restrições possibilitadoras; o Van Lier aponta que contexto é o 3º interlocutor]. Em outras, eu me direcionava às possíveis experiências futuras, em relação a alterações no meu projeto de pesquisa, outras traçando planos para apresentações acadêmi-

6 Tradução: contínuo experiencial.

7 Tradução: Toda experiência é um arco sobre o qual construímos.

8 Os trechos marcados com colchetes [] referem-se aos trechos copiados de meus cadernos de estudo.

cas [*the organic connection between education and personal experience*,<sup>9</sup> essa citação pode me ajudar no resumo do SIELP], e ainda outras pensando em novas formas de vivenciar minhas experiências docentes [Tenho que repensar o foco que estava dando para o TOEIC, em minhas aulas].

No meio da leitura do livro, quando li sobre como a escola tradicional valorizava o silêncio como virtude primária, resolvi escrever uma narrativa de uma experiência vivida. Pensar em situações vividas e em exemplos práticos sempre me ajuda a compreender construtos teóricos, e no início do meu caminhar pela trajetória narrativa, entendo que fiz o mesmo percurso: busquei histórias que encaixassem na teoria. Inicialmente, esse hábito não me incomodou, pois já estava acostumada a agir assim, fazia (e ainda faz, algumas vezes) parte do meu *modus operandi* enquanto pesquisadora. Além de evidenciarem movimentos retrospectivos e prospectivos, minhas anotações nas entrelinhas e nas margens mostram o meu diálogo com o texto, aquilo que compreendi [Ah, os critérios estão imbricados] e o que me inquietou [O que me perturba no texto de Dewey é que observo uma busca por um “método”, que pode se relacionar a “causa e efeito”. Será que entendi direito?].

Minhas primeiras experiências permitem-me compreender que entrei para a pesquisa narrativa e iniciei minhas relações com os outros pesquisadores narrativos no entremeio, ao longo das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal, do social (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015), na minha vida como pesquisadora e como pessoa, em movimento (CLANDININ, 2013). O pressuposto de estar começando do começo passou a não fazer sentido. Hoje percebo que as relações estavam sendo construídas a partir dos diálogos durante as reuniões, mas também vislumbro os sentidos singulares

<sup>9</sup> Tradução: a conexão orgânica entre a educação e a experiência pessoal.

que cada um estava compondo no que poderia parecer o mesmo tempo e espaço. Eu estava compondo os meus sentidos. Ainda reconheço a influência do meu percurso enquanto pesquisadora até então, o meu compor de sentidos em um movimento retrospectivo: as experiências prévias alterando as condições objetivas a partir das quais experiências subsequentes acontecem (DEWEY, 1997). Vislumbro também novas formas para recontar e reviver minhas experiências de construção de conhecimento, que possam me levar a viver narrativas, na paisagem de conhecimento profissional, diferentes das que vivenciei.

### Atentando para como penso e escrevo: em direção ao fazer narrativo

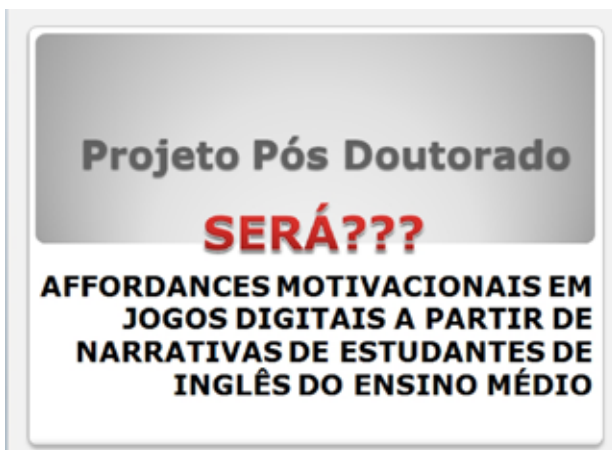
Na segunda reunião de que participei, à medida que alguns pesquisadores foram falando de suas pesquisas, fui tomando notas. Queria fazer o mesmo que tinha feito na reunião anterior quando outros colegas gnpelianos explicaram seus temas de pesquisa para conhecer os trabalhos sendo desenvolvidos pelo grupo. Listei todos os membros e coloquei ✓(confere) na frente dos nomes de quem já havia falado seu tema.

Na última parte do encontro, a dinâmica de interação foi diferente: uma colega apresentou um capítulo de livro que havia lido e discutimos sobre o tema. Nesse dia, escutei que o pesquisador narrativo “parte da experiência para saber o que se quer investigar e compõe sentido junto com os participantes”. Critiquei-me ao compreender que eu partia da teoria e não da experiência, e comecei a compreender que perguntar as opiniões dos meus participantes via questionário ou entrevista, como estava habituada a fazer em minhas pesquisas anteriores, poderia até ser ouvir as vozes deles, mas não na amplitude do fazer junto. Tinha que repensar meu projeto de pesquisa.

Perguntei aos membros do grupo se poderia apresentar meu projeto na semana seguinte.

Fiquei a semana toda repensando meu projeto, fazendo leituras que me esclarecessem acerca de pesquisa narrativa, lendo os projetos que os colegas socializaram no grupo do Google, e a palavra recorrente que vinha a minha mente era SERÁ? Comecei a duvidar do caminho teórico-metodológico que tracei quando escrevi o projeto. O que estava propondo era coletar narrativas e analisá-las seguindo um arcabouço teórico predefinido e não o percurso da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015). Resolvi reler meus últimos artigos publicados indagando-me acerca da conexão entre a forma de conduzir pesquisas, que estava naturalizada no meu fazer, e essa nova proposta, e entendi que as pesquisas anteriores me ofereceram experiência e amadurecimento acadêmico, mas não deveriam nortear minhas ações, caso eu desejasse seguir esse novo caminho. Ao preparar minha apresentação para o grupo de pesquisa, resolvi copiar o que havia planejado fazer e marcar os textos dos slides, desde o título que havia colocado, com a palavra SERÁ? – como ilustro a seguir.

**Imagem 1:** Primeiro slide da apresentação do Projeto de Pós-Doutorado.

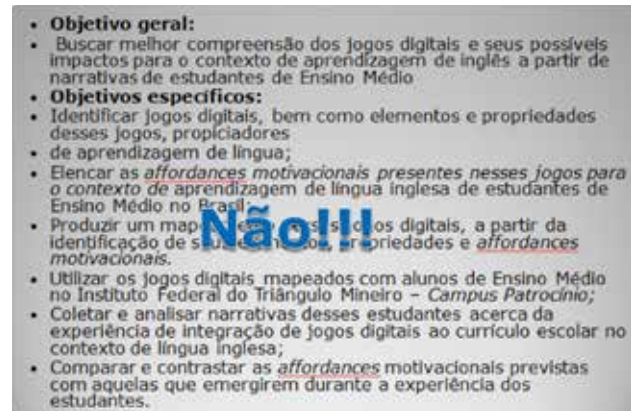


**Fonte:** Arquivos digitais da autora.

Aos poucos, esse SERÁ? tinha se transformado em NÃO!!! e foi assim que encerrei os

slides da apresentação, com os objetivos delineados *a priori* e a certeza de que teria que reescrever o projeto, materializada pela palavra NÃO!!!, como mostro na seguinte imagem:

**Imagem 2:** Último slide da apresentação do Projeto de Pós-Doutorado.



**Fonte:** Arquivos digitais da autora.

Apresentei para os membros do grupo meu plano inicial, questionando-me em cada uma das escolhas anteriores e informei a minha decisão de reescrita do projeto, prometendo reapresentá-lo em breve. Naquele encontro, uma colega apresentou sua dissertação, que seria defendida no mês seguinte. Aprendi mais um pouco sobre os termos da pesquisa narrativa: ‘sentido’ no lugar de ‘significado’ e ‘composição de textos de campo’ no lugar de ‘composição de material documentário’ já que é o pesquisador narrativo que atribui e compõe sentido, é o olhar dele, não é algo estático e dado *a priori*. Além das expressões utilizadas por pesquisadores narrativos, tomei nota de uma recomendação da líder do grupo: para que sempre “pensássemos com os dedos no teclado” para não perdermos os *insights*.

Encontramo-nos novamente e duas experiências marcaram-me naquele encontro. A primeira foi compreender que uma história convida a outras histórias. Um gnpneiano apresentou a narrativa inicial da sua tese – na qual ele narrou, por meio de uma dramatização, sua primeira experiência jogando o jogo *Street*



*Fighter*.<sup>10</sup> Logo outro colega contou outra história instigado pelo que acabara de ouvir. Levantamos possíveis sentidos que ele poderia estar compondo em sua história. Foi um momento rico e divertido. A segunda experiência foi a socialização de um *insight* por outra colega. Lembro-me dela apontar a importância do conceito de “espaços seguros”, de Murphy, Huber e Clandinin (2012, p. 228) e como ela compreendeu isso a partir das experiências vividas com os participantes de sua pesquisa. Naquele momento, consegui um exemplo de partir das narrativas (que eu chamava de dados), das experiências vividas, para os construtos teóricos. Uma pergunta poderia resumir minha ansiedade naquele momento do encontro do GPNEP: será que eu seria capaz de fazer o mesmo?

As inquietações continuaram e as oportunidades de recontar e reviver minhas experiências de me tornar pesquisadora narrativa se ampliaram. Para o seminário da pós-graduação, negociamos a leitura do livro *Engaging in narrative inquiry*<sup>11</sup> (CLANDININ, 2013). Dividimos os capítulos do livro para que diferentes membros do grupo se responsabilizassem por ler e apresentar. Eu me incumbi de apresentar o Capítulo 7, *Beginning with living stories: visiting ‘the fort’*,<sup>12</sup> em parceria com uma colega que apresentaria o Capítulo 8. Fiz a leitura dos dois capítulos e enviei o fichamento que fiz do sétimo capítulo para minha parceira de trabalho. Notei que as composições de sentidos se repetiam nos dois capítulos, por isso propus contar a narrativa, a colega falaria da composição de sentidos, e eu acrescentaria caso acreditasse necessário.

A parceria foi muito enriquecedora, trocamos mensagens, nos organizamos. Para apresentar a história das crianças que visitam um museu junto com sua professora e com as

pesquisadoras narrativas para conhecer mais como era a vida dos nativos canadenses na época da colonização, tive a ideia de conseguir mais um parceiro – meu filho. Ele adora desenhar, pintar e colorir. Ele costuma usar papel quadriculado e faz os personagens da DC e da Marvel em formato de Minecraft. Pedi que ele fizesse os personagens da história para depois recortar e colar em um espetinho para fazer fantoches para usar em um palco de teatro de fantoches. Foram dias de interação para que ele produzisse os fantoches – contei a história para ele e descrevi os personagens. Ele idealizava o que faria e vinha me pedir sugestões. Planejei o *script* a partir do fichamento que havia feito e apresentei a história para os colegas do GPNEP, com a ajuda do palco e dos fantoches, que apresento na Imagem 3, a seguir:

**Imagem 3:** Registros da apresentação de teatro de fantoches sobre capítulo de livro.



**Fonte:** Arquivos fotográficos disponíveis no Facebook.

<sup>10</sup> Tradução: Lutador de rua.

<sup>11</sup> Tradução: Engajamento na pesquisa narrativa.

<sup>12</sup> Tradução: Começando com histórias vividas: visitando ‘o forte’.

Senti uma satisfação enorme de poder incluir meu filho naquele momento do meu estágio de pós-doutoramento e pude compreender novamente que os conhecimentos prático-profissional e prático-pessoal estão imbricados. O semblante de meus colegas de grupo quando fiz a apresentação de teatro de fantoche, com produção artística de uma criança de 8 anos – que com certeza eu não teria feito tão bem – não foi de “Ai, que infantil” ou “Um grupo de pesquisa devia ser mais sério”. Pelo contrário, acredito que vi olhares me dizendo: “Que divertido!” ou “Olha como teoria pode ser apresentada de forma criativa”. Pode ser que se eu não estivesse imbuída de um fazer relacional para essa tarefa, ao invés de incluir meu filho, poderia tê-lo expulsado da sala de estudos alegando precisar me concentrar [acho que já tinha feito isso algumas vezes].

Ao repensar como penso e escrevo, a partir dos momentos vivenciados, estudando a pesquisa narrativa, pude questionar minha compreensão epistemológica da centralidade da teoria em meu fazer como pesquisadora, e vislumbrar a proposta de McNiff (2007), de que minha história poderia ser minha teoria educacional de vida e que a validade estava relacionada à ideia de boas práticas e histórias de pesquisa. Além disso, passei a compreender que se tornar uma pesquisadora narrativa é um processo aberto, um trabalho em progresso (CLANDININ; CAINE; ESTEFAN; HUBER; MURPHY; STEEVES, 2015). O pesquisador narrativo permanece no fazer narrativo, de forma relacional, da maneira como vivi na minha relação com meus colegas gnepianos e, ainda, com o meu filho. Esse fazer envolve ouvir, falar e escrever, sem a busca por categoria ou teorias generalizadas, mas sim um espaço assumido, materializando uma gama de termos que apontam para uma preocupação com a experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015).

## Pensando e escrevendo narrativamente em outros contextos: um processo

Minha aprendizagem e minhas inquietações não se limitaram às interações durante os encontros do grupo de pesquisa. Participei de uma série de bancas de qualificação e de defesa, tanto de mestrado como de doutorado, nas quais vivenciei um intenso relacionar do que estava estudando com o que estava avaliando. Geralmente, a estrutura do relatório de apreciação do trabalho que faço, após a leitura do texto e anotações no volume impresso, segue minimamente as seguintes partes:

Pontos positivos do trabalho: ✓

Em relação à formatação – ABNT: ✓

Em relação à redação: ✓

Em relação ao conteúdo: ✓

Além dessas partes, às vezes listo os trechos que carecem de maior elaboração, acrescento sugestões de leitura ou mesmo questões que vão para além da proposta de pesquisa em questão, seção do meu relatório que intitulo de CURIOSIDADES MINHAS. Foi nessa seção de um relatório de apreciação de qualificação de doutorado, que encontrei um primeiro indício de mudança no percurso de me tornar uma pesquisadora narrativa, no que se refere ao meu olhar ao ler os textos [Ainda me perturbam as indagações sem problematização posterior. Queria entender isso melhor!] (página 67).

Algo que me incomodava nos textos de pesquisa narrativa era quando os autores listavam uma série de perguntas, algumas iniciadas com ‘Será?’ e depois não as retomavam. “Ora, se é uma pesquisa, as perguntas merecem respostas, não se pode ficar só nas elucubrações”, eu pensava. Iniciando minhas leituras acerca da pesquisa narrativa, com-

preendi que essa estrutura textual era muito comum para apresentar as indagações de pesquisa, aquilo que inquieta o narrador, e isso quer dizer pensar narrativamente. Contudo, perceber tal estrutura de redação lá na página 67 do texto de qualificação de doutorado que estava avaliando, ou seja, não como indagações de pesquisa, não na introdução, ainda me perturbou, mesmo após alguns meses de leitura acerca da pesquisa narrativa. Acredito que ainda pensava que poderia obter respostas para as perguntas postas, que não fossem apenas uma versão, um olhar, “*an angle of repose*” (uma instância) nos termos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001, p. 34).

Minha experiência com pesquisa-ação no mestrado e etnografia virtual no doutorado parecem ter me conduzido por um caminho qualitativo, no qual eu atentava para a não-neutralidade do pesquisador e a complexidade, as múltiplas perspectivas, ao se estudar um fenômeno, mas foi necessário um percurso distinto para que eu entendesse que o meu texto de pesquisa era apenas uma das versões que poderiam ser contadas. Isso me remete a um trecho de Ely; Vinz; Downing e Anzul (2001, p. 18):

Eu comparo o antropólogo com ele. Todas as mensagens verdadeiramente informativas têm uma dimensão maliciosa que nos move de nossas expectativas comuns. O mensageiro tem poder apenas se ele é ouvido. Quando Hermes assumiu a tarefa de mensageiro dos deuses, ele prometeu a Zeus que não mentiria. Ele não prometeu contar toda a verdade. Zeus entendeu. O etnógrafo não.

Penso que na minha busca por respostas, queria contar a verdade em meus textos de pesquisa e ver essa verdade sendo contada nos textos de pesquisa de outrem. Não entendi, diferentemente de Zeus, que, como uma mensageira, as mensagens que eu transmitia eram uma posição tomada por mim no con-

texto da experiência vivida, não eram mentiras, mas também estavam longe da verdade absoluta. Os textos de pesquisa estão paulatinamente sendo vistos por mim como histórias contadas por pesquisadores que atribuem sentidos distintos, afetados pelas sutilezas do olhar e da vivência.

Um segundo indicador de mudança do meu olhar, ao ler textos de pesquisa, refere-se ao fato de perguntas progressivamente tomarem o lugar das afirmações. Curiosa ao pensar na forma que tenho escrito minhas arguições, retomei o volume da primeira qualificação de mestrado que participei, em 2010, coincidentemente um texto de pesquisa narrativa. Além das típicas correções e sugestões de leitura, os pontos de interrogação referiam-se mais a trechos que deveriam ser esclarecidos e propostas de alteração para o que eu achava mais apropriado. Retomando uma qualificação de doutorado de 2016, percebo mais questões e algumas delas genuínas.

- Página 7: será que foi tão simples assim?
- Página 28: Elaborar melhor a questão dos textos encontrados, de quando a quando, como você selecionou os textos que lia a partir do primeiro filtro?
- Página 48 – quando você traz essa referência, seria a mesma perspectiva de pesquisa narrativa?
- Página 61: Você pretende problematizar o conceito de mediação com seus participantes?

Observo que minhas arguições vêm deixando de ser tão pontuais e muitas vezes dando receita, para intervenções mais provocativas. Vivenciei essa forma de dar *feedback* nos encontros do GPNEP: eu, sempre afoita para dar as respostas, e a líder do grupo com sua postura narrativa, escutava as histórias, e indagava: “Por que você decidiu contar essa história? Por que isso te chamou a atenção? O que você

compreendeu dessa experiência? Como você se sente ao contar essa experiência?” Ela ouvia as opiniões dos membros do GPNEP e os instigava a elaborar mais, a questionar o que estavam defendendo. Percebi a mesma postura dos outros membros mais experientes do grupo, e, aos poucos, passei a tentar ouvir mais, no lugar de ficar tão apressada para emitir minhas opiniões. Acredito que essa é uma mudança que está em processo e deve cada vez mais refletir não apenas nas experiências em bancas, mas também no meu fazer docente. Por que sempre responder ao aluno prontamente? Por que não questionar? Por que às vezes não apenas ficar em silêncio?

Recentemente, assistindo ao episódio “Peripatéticos” da série espanhola – com áudio original em catalão – Mérli,<sup>13</sup> fui surpreendida com uma cena em que os alunos caminhavam – imitando os discípulos de Aristóteles, os Peripatéticos, que costumavam andar em círculos enquanto refletiam. Nessa cena, ao ser questionado porque caminhavam, o professor simplesmente parou e ficou em silêncio. Como esperava, isso incomodou os alunos. Eles estão tão acostumados a terem professores como eu, que, ao perguntados, devolvem explicações detalhadas, demonstrando seu conhecimento acerca do assunto, que quando recebem perguntas ou silêncio como resposta tendem a se sentir desconfortáveis. Confesso que é mais fácil ser um professor respondedor, assim, por um lado, você já mostra rapidamente quem tem mais conhecimento da área de estudo e previne questionamentos sobre sua competência enquanto profissional, por outro lado, você sente que sua missão está cumprida, já que ensinou ao aluno o que ele queria saber. Contudo, encanta-me a habilidade dos professores perguntadores e silenciosos, e tenho me empenhado a ser mais perguntadora e mais silenciosa.

13 Informações disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EyZ8e1FfIVM>>.

Outra mudança que destaco se refere ao fazer colaborativo que a pesquisa narrativa pressupõe. Narro a experiência de um evento acadêmico de Pesquisa Narrativa, organizado pelos membros do GPNEP, que me fez atentar para a colaboração. Tivemos as presenças ilustres de dois pesquisadores canadenses, em uma programação bem convidativa. A riqueza do evento começou na fase de planejamento e organização. Assim que a líder do GPNEP informou a vinda dos professores convidados, articulamos as tarefas, decidimos colaborativamente os textos, tanto em português como em inglês, criamos uma identidade visual para o evento, e aprendi como era bom trabalhar com aquela equipe.

A roda de conversa desse evento provocou muitas inquietações em mim, à medida que escutava. Enquanto os autores contavam os contextos de suas vidas e suas experiências como pesquisadores narrativos, eu ponderava como muitas vezes no início da minha carreira eu tentava separar a minha vida pessoal da profissional, “quando entro na sala de aula, fecho a porta e deixo todos os meus problemas do lado de fora”, costumava dizer. E ali estava eu, agora com uma postura mais madura para entender como o pessoal e o profissional estão imbricados, frente a pesquisadores narrativos experientes que marcam essa vinculação narrando suas vidas e suas experiências.

Ao escutar sobre compor textos de pesquisa que realmente atentem para o relacional, pedi a palavra e expliquei aos professores como me incomodava o fato de que, quando desenvolvemos nossas pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada, tentamos que nossos participantes nos deem *feedback* sobre os resultados da pesquisa desenvolvida, mas sem obter sucesso. Conteí que uma de minhas orientandas de mestrado enviou o texto final para os professores que participaram de sua pesquisa com dois meses de antecedência da

data em que deveria entregar o volume, pedindo a opinião deles, se tinham sugestões de alteração, se discordavam de algo. Mesmo ela tendo insistido bastante, não obteve esse *feedback* e defendeu da forma que estava. Em outros casos, o pesquisador mostra o texto para o participante que diz que está bom do jeito que está, talvez por não dar muita importância à pesquisa ou por achar que, se aquela pessoa é um pesquisador, tem autoridade para escrever o texto de pesquisa sem ser questionado.

Os professores explicaram que na pesquisa narrativa não se envia uma versão finalizada para que os participantes forneçam seus pareceres. Em vez disso, os textos intermediários e finais são construídos junto com os participantes, de forma relacional. Faz-se necessário agendar encontros, conversar com os participantes sobre o texto em construção. Uma sugestão foi que, ao mostrar o texto para o participante, ele não esteja com cara de finalizado, talvez até em rascunho escrito, com notas nas margens, com pontos de interrogação, para que o participante entenda que suas opiniões são realmente bem-vindas. Por mais desafiadora que a proposta parecesse, uma postura relacional fez todo sentido para mim. “É, isso é fazer junto”, concluí.

Depois da roda de conversa, da sessão de autógrafos do livro *Pesquisa Narrativa*, engajamos em conversas muito profícuas, falamos de Dewey, do Canadá, do Brasil, de cultura, de comida...

Compreendi que o fazer narrativo compreende deslocamentos não apenas na temporalidade (retrospectivamente e prospectivamente) e na sociabilidade (introspectivamente e extrospectivamente), mas também na dimensão do lugar, que se refere “às fronteiras físicas concretas e topológicas da paisagem de pesquisa”, de acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 86). Percebo que a sequência de lugares nos quais vivo minha aprendizagem acerca

do fazer narrativo vai além do espaço acadêmico (na pesquisa, no grupo de estudos e nos pareceres), presente nos momentos de conversa, de assistir séries, do cotidiano em geral.

## Tensões sobre aprender a pensar e escrever narrativamente

Minha aprendizagem depois de entrar no GP-NEP nem sempre aconteceu de forma indolor – ao contar minhas histórias fui descobrindo algumas de minhas fraquezas enquanto pessoa, professora, que me deixaram um pouco triste. Vou contar do dia que falamos da ‘peteca’. Levei a primeira narrativa que escrevi depois de entrar em campo para desenvolver minha pesquisa. Escrevi em forma de história em camadas com a minha voz e de alguns dos meus participantes sobre um jogo de adivinhação que desenvolvemos em classe e, posteriormente, sobre o qual discutimos via mensagens de Whatsapp. Após a leitura, um de meus apontamentos foi como eu me percebia uma professora ‘show’, que tenta ser o centro das atenções. Uma de minhas colegas viu mais o fato de eu ser controladora enquanto eu narrava a história. Nesse momento expliquei que entendia essa minha postura controladora e que isso vinha provavelmente da minha necessidade de sempre fazer tudo certo, em tempo, bem feito. Disse que eu sabia desse meu problema, e que muitas vezes eu dizia para mim mesma: “A peteca não cai do meu lado da quadra”. Minha frase gerou risadas e a líder do grupo disse: “Mas a peteca tem que cair de um dos lados da quadra para o jogo existir. Por que não do seu lado?”

Inicialmente, fiquei um pouco desconcertada. Não tinha pensado, até então, o quão séria era minha forma de pensar. Lembro de perguntarem para mim se as risadas tinham me incomodado e tentarem me deixar mais tranquila em relação ao episódio. Nesse mes-

mo dia, uma das colegas me perguntou como eu me sentiria se, diante dos sentidos que eu estava construindo a partir daquela narrativa, alguém me desse um cartão escrito que essa pessoa gostaria de ser igual a mim. Respondi que provavelmente me sentiria triste; não gostaria que as outras pessoas se pressionassem tanto para sempre serem as melhores, para sempre darem conta do recado. Depois da reunião, no outro dia, vi que não tinha saído da reunião tão bem como imaginava, e escrevi algumas notas de campo que copio a seguir:

Saí da reunião atentando apenas para a parte vazia do copo. Por mais que minha centralização e minha competitividade sejam defeitos, há o lado da moeda das qualidades e consigo ver isso nas histórias: os alunos apreciam minha dedicação e minha tentativa de inovação. Talvez ficaria triste porque não quero que sejam iguais a mim, que tenham os meus defeitos, mas também me sinto feliz porque do meu exemplo eles podem tirar as qualidades.

(Notas de campo da pesquisadora, 2016)

Aos poucos fui amadurecendo minha visão desse dia. Acredito que o fato de eu compor sentido da experiência ‘da peteca’ como estando relacionada a qualidades e defeitos – algo dualista e binário – foi uma reação que novamente mostra minha concepção de tentar fazer as coisas da forma certa, como se existisse um certo único e inquestionável. Afinal, o que é certo ou errado? Quantas vezes as minhas atitudes pessoais e profissionais são certas para os outros como são certas para mim? Que necessidade de estar no controle é essa que a “peteca não pode cair no meu lado da quadra”? Como será que os meus alunos se sentem com esse meu exemplo? Quão pesado é para mim ter que demonstrar um desempenho de excelência em tudo que faço? Quão pesado é para meus alunos me terem como exemplo? Deixo aqui minhas indagações sem respostas, ciente – no meu pensar e escrever

narrativamente – que nem todas as questões postas precisam ser respondidas. Ficam aqui como parte da minha autobiografia, reverberando, ao colidirem com minha narrativa dominante até então não percebida.

Além desses momentos de descoberta que provocaram tensões, posso dizer que há alguns aspectos desse caminho teórico-metodológico dos quais ainda não me apropriei, que ainda me inquietam. Exemplifico com o uso do termo EMERGÊNCIA, do verbo EMERGIR. Em nossas discussões, minha supervisora comentou como esse verbo não faz sentido para a perspectiva da narrativa, porque dá a ideia de que algo está lá e aparece. Como nos textos teóricos que estava lendo, esse termo aparecia com recorrência na língua inglesa e por ser um termo muito caro para mim devido à minha experiência com pesquisas à luz do Paradigma da Complexidade, coloquei-me a questionar a pertinência ou não do seu uso. Em uma de nossas interações on-line, a líder do grupo lembrou seu apontamento de que “nada emerge, todos os sentidos são construídos!”, e isso me motivou a redigir a seguinte mensagem:

#### **Mensagem 1**

Fico empolgada de poder trocar ideias sobre Pesquisa Narrativa nas várias oportunidades que temos, ao vivo tanto nas reuniões como nos corredores, a distância por aqui ou pelo whatsapp, porque esse início de mudança de percurso para mim não é tão simples. :)

Uma coisa que ainda me perturba, e que já que você mencionou, é a questão da não utilização do verbo “emergir” – talvez porque mudança e emergência são conceitos chave para a complexidade, e eu conceber todo processo relacionado ao ser humano complexo.

Vou colocar umas elucubrações e se vc (e os outros colegas) puder(em) me indicar leituras na Narrativa que vão de encontro ao que percebo, peço ajuda.

Acho que o verbo EMERGIR, que encontrei recorrentemente em Ely, Vinz, Downing e Anzul,

tomado em suas diferentes acepções (como por ex., manifestar-se, ou tornar-se conhecido depois de estar escondido ou secreto) pode coincidir com a perspectiva da pesquisa narrativa, já que nesse caminho teórico-metodológico, não dissociamos a pessoa e o contexto. Para o pesquisador narrativo não há como algo se manifestar fora de um espaço tridimensional (temporalidade, interação, lugar) e se a interação é inerente a cada manifestação fenomênica, sempre haverá nossa relação intro e extrospectiva com o fenômeno. Isso quer dizer em minha opinião, que emergir para a narrativa não precisa ser surgir fora do relacional, a emergência sempre vai ser relacional, quer queiramos ou não.

Por que acho isso importante? Porque de tudo que estou lendo até agora, o que mais tem me marcado é como as histórias secretas ou escondidas (que li em uma das acepções de emergir) são preciosas para o pesquisador narrativo. Sinto que temos que atentar especialmente para essas histórias, que não são tão valorizadas por outros linguistas aplicados (que fazem um bom trabalho também pesquisando padrões e recorrências). Talvez narrar essas histórias, desempacotá-las e honrá-las seja a grande contribuição que podemos dar à academia e à sociedade.

Concebo o meu engajamento na busca por compreender a pertinência ou não do uso do termo, um indicativo de que estava me apropriando do caminho teórico-metodológico e de que precisava concordar com cada aspecto desse caminho. Mais uma vez me senti na tentativa de fazer certo. Minha mensagem desencadeou uma discussão muito rica; copio algumas das mensagens a seguir:

#### **Mensagem 2**

talvez possamos fazer uma longa discussão sobre os sentidos possíveis para emergir... Em minha construção de sentido, esse termo cabe mais para a Fenomenologia que para a PN... Mas, discutir todos os possíveis sentidos talvez possa ajudar a todos nós a entender melhor a questão.

#### **Mensagem 3**

Hoje tô com sorte, :) Ao continuar a minha leitura de Ely, Vinz, Downing e Anzul, encontrei um

trecho em que as autoras chamam atenção para a cautela apontada em nosso encontro presencial e hoje no online.

(1997, p. 205) "What with all of this emphasis on 'emerging', the four of us on this writing team do need to sound a caution. We feel this kind of wording can be misinterpreted to mean that themes 'reside' in the data, and if we just look hard enough, they will 'emerge' like Venus on the half shell. If themes 'reside' anywhere, they reside in our heads from our thinking about our data and creating links as we understand them".<sup>14</sup>

Assim, compreendo que por mais que as autoras utilizem o verbo 'emergir' recorrentemente, elas deixam claro qual o sentido de emergir para elas. Os dados não estão lá, nós é que compomos sentido.

Devagarzinho vou aprendendo.

#### **Mensagem 4**

Hj as discussões renderam, hein pessoal? fui ali dar umas aulas e voltei com esse compartilhamento de conhecimentos e indagações. Que legal poder viver essa história com vocês!!!

Pensando sobre "emergir", entendo que, do ponto de vista relacional, este termo não considera o compartilhamento de experiências entre participante e pesquisador. Isso porque os sentidos são compostos na/da relação entre aqueles que compartilham experiências e os contextos em que estão inseridos.

Emergir aponta para o que está dado, ou seja, como se o sentido já estivesse criado e, de repente, ele supita, surge, emerge.

Essas interações ilustram a dinamicidade da construção de uma comunidade de aprendizagem. Os sentidos não são compostos apenas para as pesquisas sendo desenvolvidas,

<sup>14</sup> Tradução: Com toda essa ênfase em "emergir", nós quatro, escritoras dessa obra, realmente precisamos verbalizar uma cautela. Sentimos que o uso desse termo pode ser mal interpretado no sentido de que os temas 'residem' nos dados, e que se olharmos com atenção, eles irão 'emergir' como Vênus na meia concha. Se temas 'residem' em algum lugar, eles residem nas nossas mentes a partir do nosso pensar sobre nossos dados, quando criamos ligações e as compreendemos.

em campo ou após a saída de campo. Os membros do grupo de pesquisa, na narrativa, também concebido como um grupo de suporte ou comunidade responsiva, negociam sentido de concepções e de termos, demonstrando interesse de aprofundar seus conhecimentos para honrar seus participantes com seus textos de pesquisa.

É através da comunidade responsiva que pesquisadores narrativos são lembrados de engajar nesses processos que se repetem, de questionar, e de revisitar textos de campo, de atentar para questões de significado pessoal, prático e social, e de propor novas indagações de pesquisa. Comunidades responsivas, enquanto favorecem *insights* e questionamentos, também apoiam os membros e celebram conquistas e relacionamentos de maneiras que são favoráveis e produtivas. (CLANDININ, 2013, p. 211)

Essa reflexão me leva a retomar um apontamento anterior de que o processo de constituição do pesquisador narrativo não finda. Estamos sempre no meio: ao entrar, ao percorrer e ao sair de campo, mas podemos ter o apoio de uma comunidade responsiva, um grupo de suporte, nesse caminho.

## Considerações finais

Ao buscar compreender narrativamente a experiência de constituir-me uma pesquisadora narrativa, ao aprender a pensar e a escrever narrativamente, aprendi a relevância da prática, do relacional e do fazer colaborativo. Entendi que minha pesquisa autobiográfica está entrelaçada às histórias do GNPEP, e por isso esse texto de pesquisa tem como desdobramento o narrar do viver em e com o grupo, a partir da minha versão, do meu olhar. Acredito que compreender que vivo um percurso em progresso tenha sido o fio narrativo do que aqui apresento.

É importante problematizar a questão de que não foi só o passar pelo GPNEP que pro-

piciou constituir-me uma pesquisadora narrativa; tem sido necessário que eu mergulhe nos pressupostos desse caminho teórico-metodológico e repense minhas atitudes, enquanto professora, pesquisadora e pessoa. Em uma reunião do grupo de setembro de 2016, uma de minhas colegas do GPNEP mencionou o tempo do pós-doutorado, “será que dura apenas 12 meses por causa da maturidade do pesquisador?” Ela observou que eu estava me apropriando da proposta teórico-metodológica mais rapidamente do que os mestrandos e doutorandos normalmente se apropriavam. Acho que tem a ver com o mergulhar. Não foram apenas as leituras dos livros e dos artigos, foram também os diálogos via e-mail e no Whatsapp, foram as participações nas bancas dos mestrandos e doutorandos, foi o percurso de pesquisa em campo, do aprender com meus alunos, de repensar minha própria prática. A dedicação ao período de pós-doutoramento parece ter feito uma grande diferença nessa minha primeira experiência como pesquisadora narrativa.

## Referências

- CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. New York: Routledge, 2013.
- CLANDININ, J.; CAINE, V.; ESTEFAN, A.; HUBER, J.; MURPHY, M. S.; STEEVES, P. Places of practice: learning to think narratively. **Narrative works: issues, investigations & interventions**, v. 5, n. 1, p. 22-39, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. Asking questions about telling stories. In: KRIDEL, C. (Ed.). **Writing educational biography: explorations in qualitative research**. New York: Garland, 1998. p. 245-253.
- \_\_\_\_\_. **Narrative inquiry**. Complementary methods for research in education. 1st edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução do GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação



de professores, ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience.** USA/Canada: Teachers College Press/The Ontario Institute for Studies in Education, 1988.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **Experience and Education.** New York: Kappa Delta Pi, [1938] 1997.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London, Reino Unido; Filadélfia, EUA: Routledge Falmer, [1997] 2001.

FREEMAN, M. Autobiographical understanding and narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.** Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage; University of Alberta, 2007. p. 120-145.

GAMSON, J. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz.

Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 345-362.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Coming to narrative inquiry in the contexts of our lives: a conversation about our work as narrative inquirers. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565-582, 2016.

MCNIFF, J. My story is my living educational theory. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.** Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage; University of Alberta, 2007. p. 308-329.

MURPHY, M. S.; HUBER, J.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry into two worlds of curriculum making. **Learning Landscapes**, v. 5, n. 2, p. 219-235, 2012.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos.** 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Recebido em: 27.02.2018

Aprovado em: 26.11.2018

**Valeska Virgínia Soares Souza** é mestra em Linguística, foco em letramento digital, pela Universidade Federal de Uberlândia, doutora em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutora em pesquisa narrativa e jogos no processo de ensino e aprendizagem. É professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [valeskasouza@ufu.br](mailto:valeskasouza@ufu.br)

Avenida João Naves de Ávila, 2121, sala U227, Bairro Santa Mônica, Uberlândia/MG, 38408-032 - (55) 34 98407 3993