

organizadoras

Dilma Mello · Viviane Bengezen · Luciana Kind

# Percursos metodológicos inventivos

desafios e potências na escrita acadêmica



organizadoras

Dilma Mello · Viviane Bengezen · Luciana Kind

# Percursos metodológicos inventivos

desafios e potências na escrita acadêmica

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbano <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Morais <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros

*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck

*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello

*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández,

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira

*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Uzel Pereira da Silva

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi

*Centro Federal de Educação Tecnológica*

*Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbroni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging

*Universidade de São Paulo, Brasil*



Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emídia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoso Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cíntia Moralles Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

- Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*
- Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
- Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*
- Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*
- Glauco Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*
- Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*
- Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*
- Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*
- João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*
- João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*
- Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*
- Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*
- Leia Mayer Eying  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
- Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*
- Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*
- Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*
- Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging  
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Revisão Os autores e as autoras

Organizadoras Dilma Mello  
Viviane Bengezen  
Luciana Kind

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

P429 Percursos metodológicos inventivos: desafios e potências na escrita acadêmica. Dilma Mello, Viviane Bengezen, Luciana Kind - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 199p..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-298-8 (eBook)

1. Metodologia. 2. Escrita. 3. Pesquisa. 4. Interdisciplinar.  
5. Academia. I. Mello, Dilma. II. Bengezen, Viviane. III. Kind, Luciana. IV. Título.

CDU: 37.02  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com

 **pimenta  
cultural**  
2 0 2 1

# SUMÁRIO

**Apresentação** ..... 11

Capítulo 1

**Cartografando entre práticas de cuidado  
e pesquisa: ensaio sobre a escrita** ..... 15

*Bruna Moraes Battistelli*

*Lílian Rodrigues da Cruz*

Capítulo 2

**Vinte e nove** ..... 36

*Murilo dos Santos Moscheta*

Capítulo 3

**PesquisarCOM #UERJRESISTE:  
teoria Ator-Rede e sua contribuição  
na construção do conhecimento** ..... 47

*Monique Araújo de Medeiros Brito*

*Jackeline Sibelle Freires Aires*

*Wallace Araujo de Oliveira*

*Debora Emanuelle Nascimento Lomba*

*Alexandra Cleopatre Tsallis*

Capítulo 4

**Você quer ser autor(a) de quê?  
Compondo histórias diferentes  
de escrita acadêmica** ..... 66

*Viviane C. Bengezen*

Capítulo 5

**Pós-operatório tardio da cirurgia bariátrica:  
relato de experiência narrativa de pesquisadores** ..... 96

*Luciana Gaudio Frontzek*

*Luciana Kind*

Capítulo 6

**Vivendo a escrita acadêmica:**

desafios e possibilidades ..... 110

*Dilma Mello*

Capítulo 7

**A narrativa como percurso de análise:**

ciência do rastreo pelo campo  
da assistência social ..... 132

*Camilla Fernandes Marques*

*Anita Guazzelli Bernardes*

*Júlia Arruda da Fonseca Palmiere*

Capítulo 8

**Escutando o texto:**

um ensaio sobre Etnopsicologia  
e Transferência Textual..... 152

*Arthur Brandolin*

Capítulo 9

**Elucidando processos investigativos**

**em formatos de pesquisa-ação colaborativa ..... 169**

*Domitila Shizue Kawakami Gonzaga*

*Carla Guanaes-Lorenzi*

**Sobre as autoras e os autores ..... 190**

**Índice Remissivo ..... 198**



## APRESENTAÇÃO

Toda a história começou no início de 2017, quando Luciana convidou Dilma e Rose para a organização e apresentação de um GT sobre escrita de pesquisa, no XIX Encontro Nacional da ABRAPSO, que aconteceria na Universidade Federal de Uberlândia. Convites aceitos e propostas de trabalhos enviadas e aceitas. O dia do encontro chegou, mas havia um avião no meio do caminho e um acidente de percurso fez com que Rose tivesse que se afastar para se cuidar... Viviane estava conosco e engajou-se poderosamente no trabalho de organização e de publicação deste livro.

No evento, passamos uma manhã e uma tarde conversando e compartilhando nossos estudos narrativos, com o foco no processo de escrita e em suas diferentes possibilidades, no GT Trocas Interdisciplinares em Percursos Metodológicos Inventivos: pesquisa narrativa e escrita acadêmica. No final do dia, Luciana lançou o convite para reunirmos nossos trabalhos em um livro e o convite foi aceito com entusiasmo! Mas, de lá pra cá, o mundo mudou muito... Foram mudanças sociais, políticas e sanitária, com uma epidemia no meio do caminho. Porém, a vontade do grupo foi mais forte e ao final de 2020 conseguimos fazer nascer nosso livro.

Como em uma bricolagem, este livro é constituído pela diversidade de ensaios e artigos em um caleidoscópio de diferentes possibilidades narrativas de escrita acadêmica, tais como foto-narrativas, cartas, imagens, poemas, cenas, narrativas de si e do outro. Há, também, diversidade teórico-metodológica e de áreas de trabalho, em um percurso inter e transdisciplinar que amplia o escopo desta obra e de suas possíveis contribuições. Considerando tais características e perspectivas, cada capítulo mantém sua singularidade, pois decidimos não aprisioná-los em formato homogêneo. Preferimos a diferença, a heterogeneidade, a diversidade de estilos e formas.

O primeiro capítulo, de autoria de Bruna Moraes Battistelli e Lílian Rodrigues da Cruz, intitulado **Cartografando entre práticas de cuidado e pesquisa: ensaio sobre a escrita** se constitui como um ensaio em forma de cartas ao GT, a autores, como Walter Benjamin e Jorge Larrosa, e a leitores, como caminho para discorrer sobre o tema proposto: a escrita acadêmica. Uma imagem é oferecida à guisa de conclusão.

Caracterizado como uma performance foto-narrativa video-imaginária, o segundo capítulo é de autoria de Murilo dos Santos Moscheta e tem o título **Vinte e Nove**. Fruto de uma deliciosa apresentação realizada no I Congresso Narrativas, Gênero e Política, o texto, em forma de ação cinematográfica, trata de diferentes cenas capturadas por uma câmera que é direcionada para focalizar diferentes cenas do cotidiano político, social e educacional.

Em uma escrita colaborativa, os/as autores/as Monique Araujo de Medeiros, Jackeline Sibelle Freires Sires, Wallace Araujo de Oliveira, Debora Emanuelle Nascimento Lomba e Alexandra Cleopatre Tsallis produziram o terceiro capítulo, que tem o título **PesquisarCOM #UERJResiste: teorias ator-rede e sua contribuição na construção de conhecimento**. Por meio de ‘cenas’ que abordam experiências de vida, um pouco da história sobre a crise enfrentada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2017 é contada, em meio à vivência de uma diferente abordagem sobre o processo investigativo.

No quarto capítulo, Viviane Bengezen narrativamente estuda seu processo de composição de sua autoria docente e da autoria de seus alunos no processo de escrita em língua inglesa. Seu capítulo intitula-se **Você quer ser autor(a) de quê? Compendo histórias diferentes de escrita acadêmica**. Junto com seus alunos/as do Ensino Fundamental de uma escola pública, a autora vivenciou uma experiência investigativa sobre o processo de escrita/produção de diferentes gêneros textuais, dos quais os alunos, jovens de 11 a 14 anos, foram os autores.

Luciana Gaudio Frontzek e Luciana Kind, autoras do quinto capítulo, abordam a entrevista narrativa como ‘ferramenta metodológica não estruturada’, no estudo narrativo. No capítulo intitulado ***Pós-Operatório Tardio da Cirurgia Bariátrica: relato de experiência narrativa de pesquisadores***, as autoras estudam narrativamente a experiência com as entrevistas narrativas em (ou durante) uma pesquisa realizada sobre a experiência de vinte pessoas que viveram a cirurgia bariátrica. O processo investigativo vivido provocou construção de conhecimento sobre o uso da ferramenta estudada e provocou aprofundamento sobre o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa.

Por sua vez, Dilma Mello aborda, a partir da narrativa de sua própria experiência, o processo de sua busca por formas de escrita diferentes, no desenvolvimento da pesquisa narrativa. Suas tentativas de formas diferentes de escrita que pudessem proporcionar outras formas de construção de conhecimento, além de seus desafios, tensões e possibilidades vividas são abordadas em seu capítulo, o sexto neste livro, intitulado ***A Busca por Uma Escrita Acadêmica Diferente: desafios e possibilidades***.

No capítulo sete, Camilla Fernandes Marques, Anita Guazzelli Bernardes e Júlia Arruda da Fonseca Palmieri discutem ***A Narrativa Como Percurso de Análise: ciência do rastreio pelo campo da assistência social***. O texto foi originado a partir de uma pesquisa sobre práticas cotidianas no campo das políticas sociais, por meio do qual as autoras propõem um modo outro de fazer ciência, atentas à produção de subjetividades, afetos e tensões que permeiam as práticas cotidianas. Tomando o entrecruzamento de leituras com escritas, o capítulo vai engajando o leitor a refletir e problematizar possibilidades de se imprimir modos de pensar e produzir ciência.

Arthur Brandolin é o autor do capítulo oito, intitulado ***Escutando o Texto: um ensaio sobre etnopsicologia e transferência textual***. Em seu capítulo, o autor apresenta um ensaio sobre suas inquietações



e ideias sobre a transferência textual, como caminho para diferentes ações na produção acadêmica.

Finalizamos com o capítulo nove, de autoria de Domitila Shizue Kawakami Gonzaga e Carla Guanaes-Lorenzi, intitulado ***Elucidando Processos Investigativos Em Formatos de Pesquisa-ação Colaborativa***. Neste capítulo, as autoras abordam a relação dos formatos como são apresentados os resultados de pesquisas com a audiência e suscitam questionamentos, tais como: quem são as pessoas beneficiadas com as publicações, quem são os atores valorizados nas pesquisas desenvolvidas e a quais interesses a pesquisa científica serve, destacando a importância de um engajamento das pesquisadoras e dos pesquisadores, tanto emocional quanto político, para que seja possível uma escrita crítica e reflexiva.

Todos os capítulos desta obra compõem um conjunto de possibilidades experienciais e narrativas de vivência do processo de escrita em contexto acadêmico. Pesquisadores em formação e pesquisadores experientes, além de docentes e discentes interessados no tema, podem se beneficiar com as contribuições apontadas em cada capítulo. Porém, nossa história não termina por aqui. No XX Encontro Nacional da ABRAPSO, realizado na PUC-SP, em 2019, nos encontramos novamente no GT sobre escrita, com a proposta: Trocas Interdisciplinares: a escrita como prática na pesquisa qualitativa. Naquela oportunidade, tivemos o compartilhar de diferentes e ricas narrativas de experiências sobre a escrita na academia. Outro convite foi feito e muitas e diferentes pessoas levantaram suas vozes para confirmar o engajamento do grupo. Assim, em breve construiremos nosso segundo livro sobre o tema, sempre em um cenário interdisciplinar e transdisciplinar, além de indisciplinar (Obrigada, Moita Lopes). Mas, por enquanto, ficamos por aqui... Boa leitura!

Dilma Mello, Viviane Bengezen e Luciana Kind



1

Bruna Moraes Battistelli  
Lilian Rodrigues da Cruz

**CARTAGRAFANDO  
ENTRE PRÁTICAS  
DE CUIDADO E PESQUISA:  
ensaio sobre a escrita**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.15-35

Como começar um ensaio que visa discutir o tema da escrita acadêmica? Deleuze disse que as coisas mais interessantes começam pelo meio. Walter Benjamin (2009) nos oferta a ideia de coleção com a qual operamos na construção da pesquisa que originou este capítulo. Juntamos e compartilhamos cartas escritas em diferentes tempos (uma em dupla e outras escritas pela primeira autora). Cartas que falam do uso da língua, da experiência enquanto interesse de pesquisa na Psicologia Social. Uma coleção de cartas que deixa transbordar narrativas de cuidado e, assim, em companhia de diferentes autores, nos atrevemos a dialogar sobre o tema da escrita acadêmica. Como montamos a pequena coleção que escolhemos compartilhar? Cartas e textos que construímos no percurso de pesquisa da primeira autora, orientada pela segunda autora. Uma pesquisa que se encontra com um novo coletivo de pesquisadoras/es quando é apresentada no Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social em 2017.

Quando propomos a coleção, ao modo de Walter Benjamin (2009), acreditamos que os itens que dela fazem parte começam a interagir e convidam o leitor a experimentações. Assim, apresentamos uma pequena amostra de nossa coleção de cartas. Juntamos algumas, oriundas da dissertação *Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento* (2017) de autoria da primeira autora e outras criadas durante o processo de pensar sobre a dissertação referida. O interessante, no caso das coleções, é a possibilidade de intervenção do leitor/espectador. Para este, fazemos o convite para interagir com a coleção, circular pelas cartas, começar por onde bem convier ou seguir o fluxo que as autoras propuseram. Seguimos com Mia Couto (2009) em “Línguas que não sabemos que sabíamos”:

[...], mas a verdade, meus amigos, é que nenhum escritor tem ao seu dispor uma língua já feita. Todos nós temos de encontrar uma língua própria que nos revele seres únicos e irrepetíveis. [...] uma outra língua que dê conta daquilo que é da ordem do invisível (p. 13).



Em busca de uma língua que nos possibilite a escrita na academia apostamos nas cartas. Uma escrita afetiva, próxima, por vezes oralizada... Uma escrita da vida cotidiana que intenciona poder dizer coisas para além desta (Couto, 2009). Não se surpreenda quando encontrar muitas expressões cotidianas, como se tivessem sido transportadas da fala diretamente para a escrita; pense que a escrita de cartas exige uma outra relação com a linguagem. Suspendemos algumas das convencionalidades que costumam acompanhar os textos acadêmicos. Suspendemos as formalidades de citações de autores, quando fazemos o uso do nome e sobrenome dele, assim como configuramos o texto em formato de cartas e não sessões ou capítulos. Em cartas-fragmentos, apostamos na montagem como forma de composição de um capítulo que tem como intenção discutir a escrita, seguindo a aposta de um percurso inventivo quanto ao processo metodológico.

## CARTA I: CARTA AO GT QUE NOS ACOLHEU

Caro GT Trocas interdisciplinares em percursos metodológicos inventivos: pesquisa narrativa e escrita Acadêmica,

Ao receber esta, esperamos que esteja bem. Reverberam ainda as trocas que iniciamos quando do encontro na ABRAPSO1 em Uberlândia. Precisamos lhe contar que a carta que Bruna leu durante o referido evento se perdeu, assim escolhemos seguir lhe escrevendo, contando por que a escolha por escrever cartas. Recorrer há esse gênero por vezes esquecido, por vezes entendido como ultrapassado é uma aposta em uma política de escrita. Quem escreveria cartas em

<sup>1</sup> Associação Brasileira de Psicologia Social é composta por profissionais (pesquisadores, psicólogos, militantes, gestores públicos) e estudantes (em processo de graduação ou pós-graduação), que contribuem para o desenvolvimento da Psicologia Social no Brasil. Informações retiradas do site da associação.

tempos de *e-mails* e *mídias sociais*? Podendo escolher entre diferentes materiais e ferramentas, optamos por papéis, envelopes e uma aposta em uma outra dimensão temporal (o tempo da espera e expectativa). Quando escrevemos as cartas almejamos provocar efeitos; a beleza está em desconhecermos os efeitos ou como irá reverberar nas/nos destinatárias/destinatários.

Seguimos inspiradas por Jorge Larrosa (2015), que nos apresenta o ensaio enquanto a possibilidade de uma linguagem da experiência, problematizando os limites e as possibilidades da escrita. No meio acadêmico, no qual estamos inseridas, quais são nossas opções de escrita? Nas próximas missivas Bruna irá sugerir e apostar em pistas para a produção de outras narrativas de pesquisa, encarnadas aqui na figura das cartas.

Ensaando enquanto possibilidade de abertura à experiência, nos interessamos pelo processo criativo na escrita acadêmica enquanto operadora de efeitos. A partir de Larrosa, “o ensaio é uma determinada operação do pensamento” (2004, p. 32), uma maneira de habitar o mundo, provocando uma escrita pensante, uma escrita que tem por objetivo dar o que pensar. Uma escrita aberta à experiência, como situa o autor (2004), e construída com narrativas sobre/de/para o cuidado. Nas cartas seguintes, Bruna retomará este ponto, por hora é preciso outros esclarecimentos.

Apostar em outras formas de enunciação requer olhar atento a como compomos a pesquisa, como nos disponibilizamos a dialogar. As convencionalidades acadêmicas por vezes engessam não só a produção textual, mas também a forma como nos relacionamos com nosso objeto de pesquisa, problema, campo e sujeitos. Nossa preocupação com o processo, com o caminho percorrido no pesquisar invade nosso texto e altera nossa maneira de escrever.

Para o senhor Jorge Larrosa, Bruna escreveu sobre a experiência de escrever cartas e a necessidade de aberturas às narrativas da experiência em uma pesquisa sobre cuidado e acolhimento de crianças e adolescentes. Para finalizar, notará que Bruna escolheu escrever para você; leitora/leitor com quem deseja dialogar sobre a problemática da escrita na pesquisa. Pensar sobre esta temática nos faz abrir infinitos diálogos, em uma predileção por contar histórias para além das narrativas costumeiras quanto ao que nos propomos pesquisar. Caso fiques curioso sobre nossa escolha, sugerimos uma aproximação ao texto de Maria Paula Meneses nominado “*Outras vozes existem, outras histórias são possíveis*” (2008), por exemplo. A autora aposta na produção de outras histórias, para além das hegemônicas.

Esperamos a compreensão de todas/todos que escolherem nos acompanhar. Para além de discutir o papel das cartas na pesquisa, quisemos mostrar como elas acontecem. Um texto performático que visa ao diálogo quanto a um tema que nos é precioso. Por hora encerramos, novamente agradecendo as possibilidades que nos foram abertas em dialogar sobre escrita acadêmica, narrativa e experiência.

Atenciosamente, Bruna e Lílian.

## CARTA II: CARTA À WALTER BENJAMIN

Caro Senhor Walter,

“*Quem habita a pesquisa?*” sempre foi uma interrogação importante no decorrer da produção da dissertação de mestrado. Quero compartilhar que com o senhor foi possível construir personagens e com eles pensar a infância no contemporâneo. Retomei nossas escritas, pois estamos apostando que és um autor que instiga ao exercício cartográfico. Assim, no diálogo com suas obras, me permito

construir outras narrativas sobre os personagens da pesquisa. Não quero e não posso me eximir do lugar de pesquisadora, mas com cartas, tenho a intenção de produzir aberturas para outros autores, que comumente se constituem como sujeitos invisíveis<sup>2</sup>, descritos a partir de *lugares comuns*, como criança pobre vulnerável, adolescente com transtorno de conduta, usuária/o de drogas, mãe negligente, trabalhador/a insensível, etc.

E se a narrativa da pesquisa fosse feita a partir destes personagens e não mais da pesquisadora-escritora? Suas ampliações (Benjamin, 2009) me instigaram a um exercício de produção de minhas próprias ampliações... Me encantei pela sensibilidade com que descreve a infância e constrói cenas mágicas... E assim, segue algumas imagens-personagens inspiradas por sua obra: o adolescente patifão; criança acolhida; adolescente acolhida(o); criança que acolhe; criança e adolescente que brinca; adolescente circular; adolescente que briga; criança e/ou adolescente que pergunta . Personagens inspiradas em crianças e adolescentes que vivem ou viveram a experiência de estar acolhida em um abrigo, que tiveram suas vidas mediadas por relações judiciais e, mesmo assim, constroem-se de maneira peculiar em um constante devir. A linguagem com que são narradas/os se aproxima do cotidiano, assim não repare com os erros de português, pois eles não são erros, mas apropriações linguísticas dessas personagens. As narrativas são parte de uma coleção maior de cartas (Battistelli, 2017):

*O adolescente patifão.* Ele chega, desorganiza, inventa, conta versões de uma mesma história. Provoca movimentos no ambiente e, por vezes, se coloca em situações de conflito com os adultos e com outros

<sup>2</sup> A dissertação que inspira este ensaio teve como objetivo pesquisar práticas de cuidado em serviços de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes. Sabemos que nem todas/todos têm conhecimento quanto à Política de Assistência Social, portanto gostaríamos de explicar o que seria Acolhimento Institucional: Trata-se de uma medida de proteção que permite que crianças e/ou adolescentes possam ser retirados de suas famílias quando estas não conseguem lhe ofertar o cuidado necessário para manter seu desenvolvimento e/ou integridade física.



adolescentes. Não há só um tipo, as gurias na idade da adolescência também são conhecidas por suas patifarias. Estratégias são construídas para lidar com a patifaria alheia. É preciso organização para receber um patifão... E adultos? Patifam também! Algo que se constitui diferente do que define o dicionário<sup>3</sup>, onde patifaria é definida enquanto indecência; comportamento, dito ou ação indecente ou desrespeitosa. Sem-vergonhice; ausência de pudor; falta de decoro e de decência. No abrigo, o adolescente patifão parece como um sopro que movimentava as coisas, desaloja os sabidos e constituem outras formas de estar no abrigo (tanto para ele próprio quanto para os adultos). Patifar é potência de vida (mesmo que a custa de muito mais trabalho). Assim, enquanto ele patifa, os adultos conseguem patifar também.

*Criança acolhida.* Ele/ela costuma chegar acuado com poucos pertences. É entrevistado. Toma banho, come alguma coisa, lhe falam as regras. É colocado sentado em algum lugar. Uma ficha, alguns papéis chegaram antes. Por vezes vem acompanhado de um papel-guia: uma guia de acolhimento. Quieta, chega observando o ambiente. Se vier acompanhado, fica mais fácil, pelo menos tem com quem conversar. É preciso coragem para ser uma criança acolhida.

*Adolescente acolhida(o).* Chega desconfiado, fala pouco, olhos atentos a tudo. Em pouco tempo vai estabelecendo território, gesticula, conta histórias. As regras lhe são ditas logo de cara. Não pode fumar, não pode sair, “olha o tamanho do short”, “o piercing é devolvido depois de fazer exame”. Por vezes chega chegando, anunciando que sabe, que não vai ser passado para trás. Aquele que já se encontra no abrigo, reclama, “eles ou elas chegam pra patifar”, “pra roubar as coisa do cara”. Geram movimento e confusão. Testam as habilidades dos adultos para promover o convívio com as diferenças. Muitas vezes se movimentam como o adolescente patifão citado acima.

<sup>3</sup> Acessado no endereço <https://www.dicio.com.br/patifaria/> em 11 de julho de 2017.

*Criança que acolhe.* Do Conselho ou Juizado se recebe um número, uma guia de acolhimento. No abrigo algumas conversas são necessárias no início. Depois dos trâmites de chegada, quando a nova criança ou adolescente já está na casa, muitos olham, tentam se aproximar. É preciso coragem para o primeiro passo (que na maioria das vezes é dado por quem já está no abrigo e não pelo novato). Alguma distração e alguém faz a primeira pergunta: “*daonde tu veio?*” “*Meu nome é...*” “*Tu já morou em abrigo?*” Uma proximidade pode se estabelecer. Na casa das meninas, a situação pode não ser tão simples assim. Alguém diz: “*eu gosto das novas. Elas querem fazer amizade, aí fazem tudo que a gente pede.*” Após a acolhida oficial, há a acolhida do grupo, aos poucos e com suas peculiaridades. Quem disse que só adulto é que acolhe nesta história? Um processo estimulado, aprendizado que vai passando de um para o outro. Pouco tempo depois a impressão é que quem chegou sempre esteve ali.

*Criança e adolescente que brinca.* Tipo raro, encontrado em poucos lugares. Parece que no abrigo pode brincar. Passa um tempo com alguma atividade, usa a concentração, estabelece regras, modos de jogar. Tem dificuldades em compartilhar o brinquedo ou jogo e negociações são necessárias. Pouco visto em outros abrigos, permeia os dias em que estou neste abrigo. Choco-me com a frequência e intensidade de movimentos: “*um suco de pato para você*” alguém me oferece. “*O mamá*” (mamadeira) está pronto, as injeções são divertidas, o remédio é ruim, e os banhos são orientados: “*tem que lavar as orelhas e o bumbum*”. A bola em disputa em uma quadra onde o sol castiga. O videogame lembrança das modernidades, uma doação que permanece. O computador é disputado, a diversão é ver vídeos de funk no Youtube. Uma epidemia brincante, uma relação que se estabelece. “*Você pode brincar comigo?*” aos poucos, substitui os pedidos de colo dos pequenos. O adolescente brinca, brinca de *patifar*. Excede os limites, provoca o adulto, busca o enfrentamento, um cabo de guerra: “*quem é mais forte?*” A estratégia faz parte. O menino que corre do educador é parado com a entrada de outro jogador: “*não corra atrás, se fizer é jogo de cinco anos. Espera entrar para o almoço e dá o gelo*”.

*Adolescente circular.* Há um povo que circula. Passa da casa para o abrigo, do abrigo para a casa. Da casa da mãe para casa da avó, da casa da avó para o abrigo. Por vezes é na tia que passa. E assim, como nas brincadeiras de criança, circula por várias mãos. “É preciso aproveitar a vida”, diz a adolescente. Elas conversam com o educador sobre o ir e vir. “Ir para casa em visita domiciliar (VD) até que é legal”, “até que dá saudades daqui”. Diz que ir para casa é confuso, pois lá sente falta do abrigo. E no abrigo, sente falta de casa. Outra, que conversa com o educador, diz a mesma coisa. Da saudade que vai e vem. Da chatice de não ter nada o que fazer em casa. De não ter as amigas. Do excesso de regras que o abrigo tem. Assim, rindo, as adolescentes dizem que é da vida essa circulação. Para as duas, tal processo faz parte da vida. Reconhecem os benefícios e dificuldades das situações. Há certa aceitação quanto sua situação de adolescente que circula. A circulação começa cedo. Muitas crianças. Bebês pouco circulam. Do abrigo, ou vão para adoção ou voltam para a família extensa (situação mais rara).

*Adolescente que briga.* Gostar de brigas é o lema. Brigas físicas e batalhas verbais. Não gosta de perder. Quando os argumentos verbais se esgotam, sai batendo os pés, furando o terreno pelo qual passa (o chão treme com suas passadas firmes). As portas, por vezes não sobrevivem à força de suas batidas. Intempestiva(o), irrita-se com facilidade, assim como se arrepende com a mesma facilidade... Por vezes perde o foco por sua impulsividade que parece ser do tamanho do mundo. Tem muitas/muitos seguidoras/seguidores, que a/o seguem em seus momentos de maior impulsividade. Juntas/juntos são quase impossíveis. Não há o que os acalme. Sua força coletiva é impressionante. Reordenam espaços e para apaziguar as batalhas é preciso esforço coletivo. Os adultos precisam usar das estratégias mais variadas possíveis, a lei da argumentação impera. Para “enfrentar” a/o adolescente que briga é preciso saber que o uso da força é de pouca ajuda.

*Criança e/ou Adolescente que pergunta.* Por que vim para o abrigo? Cadê minha mãe? O que eu levo junto? Ele pergunta: o que carrega o sujeito que é buscado no serviço de convivência? O que carrega o sujeito que chega direto do Conselho Tutelar? O que carrega o sujeito que é buscado direto na escola? O que carrega o sujeito que é mandado para um campo de concentração? O que carrega um sujeito que é mandado para um campo de trabalho forçado? As histórias, as épocas, os personagens se confundem e confundem. Viver em um meio onde sujeitos que carregam consigo tudo o que tem. Guardar é luxo, assim tudo parece ser precioso e ao mesmo tempo descartável. Um sujeito de passagem, uma mala. A pergunta feita abre passagem para uma série de questionamentos. Irrita de tanto repetir... Pergunta até multiplicar as perguntas... Por quê? Por quê? Por quê? Como isso ficou assim? Segue irritando a todos a sua volta...

A partir de sua obra, me permiti ampliar os horizontes de escrita sobre a infância e adolescência que se encontra abrigada. O foco, não mais, ou não somente sobre fatores de risco e proteção, mas nas múltiplas possibilidades de vida. Mas o que isso tem a ver com cartas? Como estas imagens dialogam com a problemática da escrita acadêmica? Como articular possibilidades de escrita que produzam conversas? O senhor me provoca a pensar uma série de implicações quanto à pesquisa e à escrita. Por ora me despeço e tomo a liberdade de tecer um diálogo com Jorge Larrosa. Compreendo que os senhores me convocam a discutir a narrativa da experiência na pesquisa e como posso fazer a tradução desta para o meio acadêmico sem perder de vista o respeito ao sujeito da experiência.

Espero que compreenda as escolhas feitas em termos de estilo e uso da gramática. Há textos que são impossíveis de serem traduzidos para a linguagem formal. Torço para que tenha gostado de nossos personagens e que não se importe com as nossas ampliações inspiradas nas suas. Com esta coleção de cartas subverto as normas usuais de escrita acadêmica e outra forma de comunicação se instaura.

Abrços, Bruna



## CARTA III: CARTA À JORGE LARROSA

Professor,

É com certo frio na barriga que lhe escrevo. A admiração por seus escritos não é de hoje. Após a leitura de sua “Carta aos leitores que vão nascer”, percebo que já era hora de iniciarmos um diálogo. Assim como cartas que iniciam conversas, espero conseguir situar com quais problemas estou operando no momento. São problemas que movimentam o pensamento e o uso de determinados conceitos. Pensamento que me coloca à deriva com tantas questões...

Tenho muito a lhe contar. Seu trabalho sobre experiência nos inspira. Gostaria de lhe contar sobre minha pesquisa, como a temática da experiência importa para produzir outras narrativas e que assumo o ensaiar enquanto perspectiva de escrita. Produzir narrativas de cuidado só foi possível em diálogo com o tema da experiência. Para continuar, seguem as problematizações que encaminhei para o *GT Trocas interdisciplinares em percursos metodológicos inventivos: pesquisa narrativa e escrita acadêmica* na ABRAPSO de 2017:

Como contar uma pesquisa? Como dobrar rituais acadêmicos? Formas que formam formas de contar, de pesquisar e de escrever. Subverter? O risco é o da captura... Assim, emerge a pergunta: como dar forma a um pesquisar ético? Viver e pesquisar. Cuidar e acolher. Cuidar e pesquisar. Entre cartas, conversas e memórias uma pesquisa vai se desenhando. Um caminho perguntoso constitui uma cartografia com/do cuidado. Problematizar o cuidado em serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes. Como? Cartas... Cartas tomadas enquanto fragmentos... Fragmentos de uma coleção (BENJAMIN, 1897). O ato de colecionar é mais importante que as peças que juntas formam a coleção, afirma o autor. A montagem aponta o caráter de obra aberta, onde leitor é coautor texto. Assim, uma dissertação ganha outros contornos: dissertação-sacola-do-carteiro... O capítulo vira carta, vira conto, vira narrativa...

Crianças viram deuses e o trabalhador escreve junto. Escrever sobre... Transforma-se em escrever para... Escrever COM. Como cada narrativa foi sendo construída? *"Escrevi para você"*... A potência do escrever tomada na radicalidade do encontro, do endereçamento. Um povo por vir (DELEUZE, 2013) ... Um povo menor que ganha espaço em uma batalha pelo conhecimento: *"porque o teu é mais válido do que o meu?"* O sujeito pergunta para a pesquisadora. A cartógrafa se embrenha no território, mistura-se, in-mundasse (GOMES; MERHY, 2014). Como dar passagem aos afetos que passam pelo corpo? Uma língua menor vai tomando a pesquisa. São crianças, adolescentes, trabalhadores que escrevem e querem espaço. Cuidar é no ato, em relação, pleno acontecimento (MERHY, 2002; 2006). Cuidado, objeto de pesquisa que abre rasgos pelas narrativas, ganhando corpo na escrita do outro. Escrever a pesquisa assim vai se tornando narrativa... Abertas, sem submissão à bússola da verdade, uma pesquisa-narrativa de produções de vida em Acolhimento Institucional. Narrativas encorpadas pela experiência de sujeitos que de uma forma ou outra viveram o abrigo. Não cabem mais as normas acadêmicas de escrita, as citações aparecem em momentos que invocam o pensamento. Walter Benjamin, Deleuze e Guattari compõem um conjunto de interlocutores. Não menos importantes são as psicólogas, os educadores, os meninos e as mães que escrevem sobre cuidar, cuidado e acolhimento. Uma máquina delicada que convoca ao escrever: carta-grafias de pesquisa. A ética é da delicadeza. Uma maquinaria de pesquisa construída na experiência do estar no campo. Mesclas do formal e do inventivo vão compondo metodologia. A observação participante ganha outros contornos com a fabricação de cartas. Histórias de cuidar e cuidado vão ganhando corpo. Personagens se corporificam a partir do afetar da pesquisadora. Quem disse que a escrita acadêmica precisa ser pálida, insossa, sem vida? Como escrever com a vida como parceira? Como não apagar o vivido da pesquisa? Em tempos de exceção e situações limite o pesquisador enquanto testemunha vai construindo pequenas possibilidades de resistência: é preciso acreditar no mundo (DELEUZE, 2013). A implicação é com a vida, em suas diferentes formas. Como a pesquisa se constitui enquanto resistência em tempos de situação-limite? Na impossibilidade de contar o cotidiano, é preciso produzir frestas. Em uma pesquisa sobre Acolhimento

Institucional de crianças e adolescentes, os furos foram sendo escavados em forma de cartas. Cartas que ganham o abrigo, o cotidiano, a vida e a academia. Transbordando em uma escrita implicada no pesquisar COM, onde as narrativas são obras de arte e a pesquisadora-colecionadora-cartógrafa pode artistar outras formas de escrever (Battistelli; Rodrigues, 2017, p.1256).

Resolvi lhe escrever, pois retomando seu trabalho sobre ensaio e seus escritos sobre experiência, percebo que minhas cartas e a escrita de narrativas dialogam com o conceito. Escolhi as cartas por oferecerem outras possibilidades de diálogo. Uma ferramenta que posiciona tempos (o da escrita que não é o mesmo da leitura), que coloca pessoas em conversa e, principalmente, permite um tempo de reflexão, no hiato entre recebimento-leitura-resposta. Aposto na materialidade da entrega de envelopes fechados, personalizados e que para cada sujeito contavam uma parte de um percurso de pesquisa. Assim, recorro pela produção de uma obra em aberto, construída carta a carta, uma experiência do presente. Aqui, pontuo o quanto me inspiro no senhor. Pois, quando afirma que o ensaio se abre “a possibilidade de uma nova experiência do presente, tempo que só pode ser tomado como uma morada contingente e provisória” (Larrosa, 2004, p. 32), percebo que minha busca por narrativas de cuidado em ambiente de acolhimento institucional para crianças e adolescentes se aproxima desta noção de ensaio. O senhor nos pede para pensar o presente enquanto uma experiência e não como realidade, o que me auxilia a pensar a provisoriade da pesquisa e da escrita que fazemos desta. Quando escrevemos a pesquisa, escrevemos um momento, provisório e não replicável. A pretensão não é esgotar o tema do cuidado, nem mesmo repetir o que já vem sendo dito deste. Heidegger, Foucault e outros mais já o fizeram. Com as cartas, a intencionalidade era colocar o cuidado enquanto um problema, enquanto uma operação. Assim como o ensaio, o cuidado, para nós só faz sentido na operação e com isso, é preciso abrir a pesquisa para o outro, seja quem ele for. Crianças, adolescentes, trabalhadores, orientadora, colegas de grupo de pesquisa, autoras/es

com quem escolhemos dialogar. Nunca escrevemos sozinhos, Deleuze (2013) já nos avisa. Sempre uma multidão.

As cartas, no contexto acadêmico, assim seguem como ferramentas de intervenção. E, por que não, como ferramentas de *afecção*? Fazem falar, ver, sentir. Aqui lembro de uma professora que construiu um verbete sobre experimentação que preciso compartilhar com o senhor.

Para experimentar se vista do não senso. Abandone a cronologia e habite o tempo que flui no movimento de pensar. Opte por seguir pelas passagens de novos sentidos e faça do absurdo a matéria do pensamento. Crie palavras para acolher os afetos que se produzem neste percurso. Deixe o método, a explicação e a interpretação desamparados. São essas questões que emergem quando se escolhe pesquisar com a orientação da experimentação sob a interferência da filosofia da diferença. [...] Trata-se de ultrapassar o que se coloca como limite entre o sujeito e o objeto, para problematizar a relação produzida neste movimento. Implica construir um modo de pesquisar que acolha a experiência que insiste em expressar a multiplicidade que nos constitui. [...] Para experimentar, não basta entregar-se à experiência, é preciso construir um modo de permanecer no processo em curso que solicita invenção. Como construir esse percurso? (Lazarotto, 2012, p. 101)

“Como construir esse percurso?”, nos pergunta ela. Pergunta que me guia a escrita e a pesquisa. Como construir percursos com os outros que se juntam quando definimos um problema de pesquisa? Um percurso de composições nos exige ferramentas, assim por escolhas pessoais, escolhi as cartas e com elas a escrita. “Mas e aqueles que não escrevem?” o senhor nos pergunta, já tendo espiado as imagens que construí com a ajuda de Walter Benjamin. A experiência de trocar cartas, assim, se passa pela ideia de que a resposta pode vir em forma de desenho, conversas, aceno de cabeça ao passar pelo corredor, e-mails e bilhetes. Como também podem não surgir respostas, respeito o direito alheio de ignorar o



correio que proponho. Nem todas as cartas terão respostas. Como já disse, o efeito provocado difere de pessoa a pessoa, e com isso um mosaico pode ser formado. “O que aprendi?”, o senhor me pergunta. Aprendi que precisamos apostar no minúsculo do cotidiano, que o tempo de espera contribui para que a escrita ganhe outros contornos e que devo estar aberta à surpresa e ao encantamento. Eles fazem bem à escrita acadêmica. E arejar surge enquanto verbo que pode dialogar com escrever...

Abraços, Bruna

## CARTA IV: CARTA PARA VOCÊ

Escrever para quem? Como encerrar este diálogo sobre o processo de escrever academicamente? Escolho então escrever a você. Sujeito que não sei quem é, quais seus interesses quando chega a este texto e como reagirá sobre o que escrevo. Abrir o diálogo é nossa maior preocupação e assim, escrevo cartas. Escolhi este dispositivo em detrimento de outros. Cartas pressupõem endereçamento, pois sempre são escritas para alguém, mesmo que este seja um sujeito indeterminado, ou sujeito porvir.

Uma escolha pautada pela consciência de um dispositivo frágil, provisório e que consegue dar conta de um momento; e assim possibilita a narratividade da experiência. Relembro a “*Operação Ensaio*” (2004), de Jorge Larrosa. Cartas como ensaios podem ser tomadas como linguagem da experiência. “Mas o que tem a ver com pesquisa?”, você pergunta.

Em uma pesquisa sobre acolhimento institucional de crianças e adolescentes, permeada pelas experiências prévias desta que te escreve com o tema, a escrita da experiência se faz necessária.

Como? Com cartas! Endereçadas, à mão, desenhadas, lacradas... “Qual o objetivo delas?”, você questiona. Compartilhar a experiência de pesquisa, experiências de trabalho, o vivido na pesquisa, assim como as partes mais burocráticas da pesquisa, lhe respondo. Com as cartas espero operar com um dispositivo de diálogo, como possibilidade de encontros. Segue um trecho que nos ajuda a argumentar em relação a como as cartas podem ser pensadas como dispositivo de intervenção em uma pesquisa.

O interesse está na cena dialógica que se estabelece entre sujeitos, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. [...] O mundo em que vivemos se revela de diversas maneiras nos diálogos da vida. Essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas, verdades e mentiras. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade das questões humanas (Souza e Jobim; Carvalho, 2016, p. 102).

Opero com múltiplas vozes que falam e compõem o cenário da escrita acadêmica de uma dissertação ou uma tese. As cartas, assim, problematizam a questão da autoria. Quem está autorizado a teorizar sobre determinado assunto? A dissertação continua sendo da mestrandia, mas outros autores vão se somando e ganhando força. Não somente aqueles costumeiramente legitimados. Assim, correndo riscos, entendendo as dificuldades que podem surgir para posteriores publicações quanto à pesquisa, aposto em uma tessitura de escrita que passa por uma política do sensível e na partilha da autoria.

Pelo termo constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível,

a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas (Rancière, 2017, p. 07-08).

Para alguns, esse movimento de pesquisa passa por um exercício de ingenuidade. Como operar a partir de uma partilha do sensível em ambiente muitas vezes descrito como violento? Como contar o abrigo de outras formas que não as usuais? Como pesquisar e conseguir transpor barreiras como os preconceitos institucionalizados? Relembro a você, que minha pesquisa tinha como foco serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, com todo seu passado enquanto instituição total. Construir outras perspectivas fazia-se necessário, pois como diziam os trabalhadores: *“já não chega de pesquisa sobre o abrigo?”*

Para finalizar, já que cartas de um modo geral devem ser breves, gostaria de lhe dizer o quanto se fazem necessários os diálogos quanto às possibilidades e impossibilidades da escrita acadêmica. A demanda por publicações, a rigidez de determinadas revistas, o pouco entendimento e acolhimento a outras performatividades de escrita acabam por diminuir a experimentação neste campo. Compartilho meu dilema: como transpor uma dissertação escrita em cartas para os tradicionais modelos de artigos científicos?

Atenciosamente, Bruna

*Pós cartas:* Iniciamos este correio de cartas escrevendo para o GT que se formou na ABRAPSO. Fomos logo pedindo desculpas pelo *atrapalhamento* de ter perdido a carta lida no momento de encontro do GT. Mas qual nossa surpresa quando, em meio a livros e outras anotações, encontramos a carta. Assim, segue ela... Ela, que iniciou este diálogo agora encerra nossa comunicação escrita.

## CARTA V: CARTA AO GT

Caro GT!

Ao receber esta espero que esteja bem. Como não sabia/ conhecia as pessoas que iam lhe compor, escrevo assim, para você. Um grupo de trabalho que vai ganhando corpo. Dos e-mails trocados, agora conseguimos nos encontrar, dialogar.

Como parte da pactuação de estarmos reunidos em um GT, preciso lhe contar sobre um recorte da minha dissertação. Uma dissertação que virou objeto: uma caixa de afecções. Uma coleção de cartas que fui juntando e inventando. Uma pesquisa-coleção. Lhe escrevo a partir da ideia de uma pesquisa cartográfica, pensada a partir das ideias de Deleuze, Guattari e Benjamin.

Me explicaram que seu objetivo era discutir possibilidades de escrita na pesquisa acadêmica. Foi aí que nos encontramos. Você com a intenção de juntar pesquisadores preocupados com a pesquisa narrativa e eu com minhas cartas. Neste processo de mestrado produzi cartas, histórias, contos. Ganhei cartas, conversas, bilhetes e desenhos. Uma troca entre uma cartógrafa que queria encontrar com outros cartógrafos. Cartógrafos do cotidiano, diga-se de passagem. No percurso de pesquisa fui encontrando crianças, adolescentes e trabalhadores em um abrigo institucional em Porto Alegre. Também fui encontrando autores, como os que já lhe citei.

O risco, preciso lhe dizer, era grande. Como agenciar uma experiência de trabalho prévia com a observação que estava sendo realizada? Mas fui seguindo. Lancei minha pergunta e meus objetivos aos moradores e trabalhadores do abrigo. Eles balançaram as estruturas, chacoalharam as poucas certezas que carregava comigo e com isso minha pesquisa ganhou em força e possibilidades. Fui questionada, avaliada e pesquisada. Não posso dimensionar o bem que isso me fez.



“Porque teu conhecimento é mais válido que o meu?” Me perguntaram logo de cara, questionando as muitas pesquisas que passaram pelo abrigo. Alguém me escreve anonimamente: “O escrutínio que as pessoas que vem pesquisar fazem dos processos de trabalho me lembram pesquisadores que pegam borboletas e as apresentam mortas, para quem nunca viu uma borboleta voar e ficam descrevendo os erros e acertos daquela casca oca.”

Preciso ser breve, tenho doze minutos de apresentação e muito a lhe contar. Assim, escolho lhe fazer um resumo: práticas de cuidado eram o meu foco, o abrigo era o campo possível, a pesquisa era cartográfica e a escrita um problema. Como dar passagem aos afetos que passam pelo corpo? Como dar língua aos afetos? Me pergunto com Suely Rolnik.

É aí que nos encontramos. Você me oferece algo novo, que não conhecia: a pesquisa narrativa. E eu venho querendo experimentar, trocar, conversar. Conhecer outras e outros pesquisadores que se aventuram pela perspectiva de construir e escrever narrativas. Escrevo histórias de cuidar, personagens ganham corpo. Em pequenas notas, componho textos.

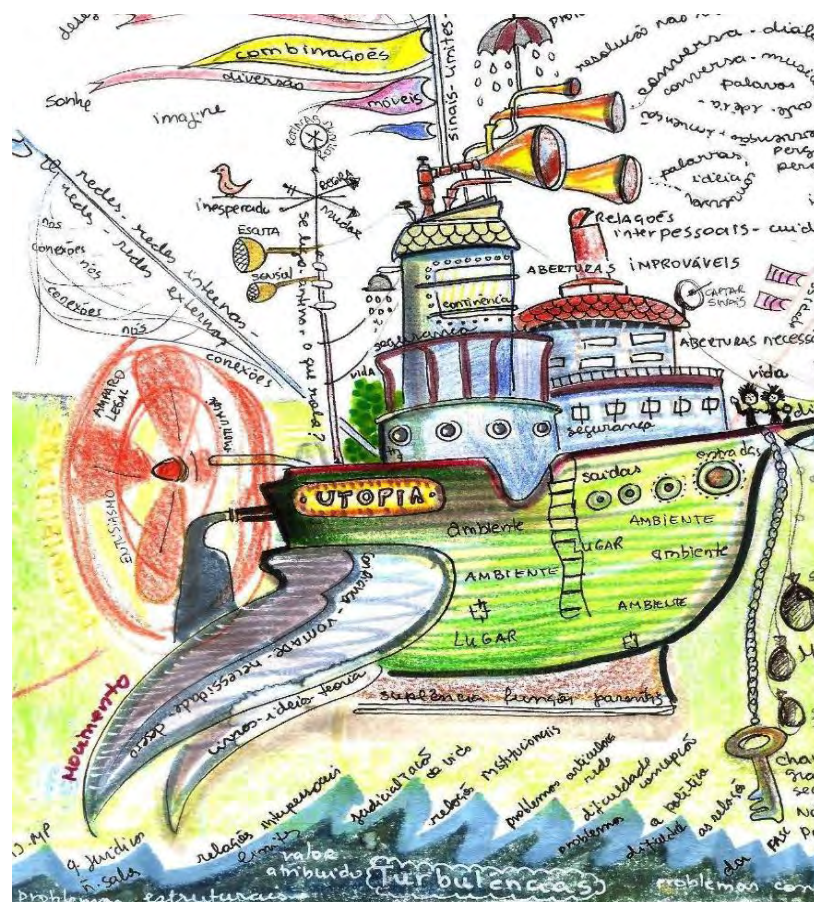
É preciso reencantar o mundo, nos pede Deleuze (2013), e é povoando o mundo de histórias que escolhi seguir enquanto pesquisadora. A Psicologia, que por vezes se pretende muito séria, parece afeita por histórias tristes. Uma insistência que pode vir a aprisionar vidas e impossibilitar outras narrativas. O cuidado com a não naturalização das histórias e das narrativas me parece ponto chave que nos une.

Me despeço neste momento, com votos de que sigamos conversando, produzindo e nos experimentando nas narrativas. Como uma espécie de presente e agradecimento pelos espaços construídos segue anexa segue uma imagem que me foi ofertada durante a pesquisa. Um desenho de Mirela Cintra, psicóloga do abrigo onde

ocorreu o trabalho que resultou nestas cartas; pois quando a psicóloga é artista, o abrigo vira barco. Para finalizar, agora levo na bagagem a possibilidade de pensar uma pesquisa como uma grande narrativa. Faço votos que sigamos conversando.

Grande abraço, Bruna

Figura 1 – Barco-abrigo



Fonte: Adaptado de Battistelli (2017, n.p.).

## REFERÊNCIAS

- Battistelli, B. M. (2017). *Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades Editora.
- Benjamin, W. (2009). *Passagens* (2a reimpre). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Couto, M. (2009). *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Deleuze, G. (2013). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- Encontro Nacional da ABRAPSO: Democracia participativa, Estado e laicidade: Psicologia
- Social e enfrentamentos em tempos de exceção, 19, 01- 04 nov. 2017, Uberlândia. *Anais do XIX Encontro Nacional da ABRAPSO. Uberlândia: ABRAPSO, 2017. 1748 p.*
- Gomes, M. P. C., & Merhy, E. E. (2014). *Pesquisadores IN-MUNDO: um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental* (1a). Porto Alegre: Rede Unida.
- Larrosa, J. (2004). A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade, 29*(1), 27–43.
- Larrosa, J. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência* (1. ed.;1.re). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lazzarotto, G. D. R. (2012). Experimentar. In T. M. G. Fonseca, M. L. do Nascimento, & C. Maraschin (Orgs.), *Pesquisar na diferença: um abecedário* (pp. 101–103). Porto Alegre: Sulina.
- Meneses, M. P. (2008). Outras vozes existem, outras histórias são possíveis. In *Diálogos sobre Diálogos*. Niterói: Grupalfa, UFF.
- Mehry, E. E. (2002). *Saúde- a cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: Hucitec.
- Merhy, E. E. (2006). O cuidado é um acontecimento, e não um ato. In *Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: Contribuições Técnicas e Políticas para avançar o SUS* (pp. 69–78). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Rancière, J. (2017). *Políticas da Escrita* (2a). São Paulo: Editora 34.
- Souza, S. J. e, & Carvalho, C. de S. (2016). Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Revista Polis E Psique, 6*(1), 98–112.





# 2

Murilo dos Santos Moscheta

VINTE  
E NOVE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.36-46



*Performance foto-narrativa vídeo-imaginária<sup>4</sup>*

*Duração: 20 minutos*

A câmera foca uma janela. Lá fora, um galho de árvore preto e sem folhas. O som é um rame-rame enjoado vindo do televisor.

CORTA

A câmera foca em um televisor que mostra Dilma Rousseff em sua oitiva no Senado.

Lentamente a câmera vai abrindo o enquadramento e revela agora um homem no sofá, oscilando seu olhar entre a tela da tv e a tela do computador em seu colo. Ele prepara sua fala para esta conferência.

É fim do inverno. 29 de agosto de 2016.

Eu sou Murilo Moscheta, professor universitário, e essa é uma história sobre como tenho tentado sobreviver politicamente na universidade.

CORTA

*(na tela a imagem de um galho de árvore sem folhas)*

A câmera enquadra dois rostos olhando para frente. Eu e meu pai conversamos dentro do carro enquanto ele

<sup>4</sup> Este texto é a transcrição de um performance realizada no I Simpósio Internacional Narrativas, Gênero e Política, organizado pelo grupo NaGeS em setembro de 2016. Pensada para compor a mesa sobre Narrativas, Gênero e Cinema, a performance foi realizada com o autor lendo este texto no centro da plenária enquanto algumas imagens apareciam ocasionalmente em uma tela de fundo. Para esta publicação em livro as imagens foram suprimidas mas permanecem marcadas e descritas no texto. Quem achar necessário, poderá acessá-las digitando algumas palavras chaves em qualquer ferramenta de busca pela internet. O texto recupera lembranças do autor, trechos de depoimentos colhidos em jornais, trechos de documentos pessoais do autor e de trabalhos desenvolvidos por seus alunos de graduação em psicologia.

me leva ao aeroporto. Eu digo: pai você chegou em Maringá em 78 quando a universidade estava começando, você participou da construção de tudo isso! Eu cheguei aqui há 4 anos, eu estou só começando, mas temo que por mais que trabalhe o máximo que posso conseguir é resistir e retardar o seu fim.

O que ele diz é um carinho, não um consolo.

CORTA

O enquadramento é amplo. Na cena um grupo de pessoas se reúne em um salão de festas. Faz-se silêncio para ouvir o discurso que eu havia preparado em homenagem ao meu pai na ocasião de sua aposentadoria.

“É uma coincidência interessante e feliz que no mesmo ano em que meu pai se aposenta de sua carreira docente, eu e meu irmão nos preparamos para iniciar nossas atividades de ensino nesta mesma instituição. Sem dúvida, se a carreira acadêmica é hoje para nós uma possibilidade atrativa na construção de nossas identidades profissionais, sua configuração enquanto tal foi desenhada com aquilo que aprendemos testemunhando a trajetória percorrida por meu pai.”

É Abril de 2012.

CORTA

Tela escura. Som estrondoso de uma bomba. Do negro, aos poucos a tela fica totalmente branca. Do branco escuta-se gritos e agora silhuetas de pessoas correndo em meio a nuvem de fumaça do gás lacrimogênio.

É 29 de abril de 2015. Centro cívico da cidade de Curitiba, Paraná. Professores da rede estadual de ensino protestam contra um conjunto de medidas propostas pelo governador do Estado Beto Richa do PSDB que permite a apropriação de 8 bilhões do fundo previdenciário dos professores

por parte do Estado. O dinheiro é usado usado para saldar as dívidas da gestão anterior do mesmo governador.

*(na tela aparecem imagens aéreas do massacre)*

Helicópteros lançaram 1413 bombas de gás. Dois mil e quinhentos policiais dispararam balas de borracha, usaram sprays de pimenta. Cães e cassetetes desceram sobre os professores: 392 feridos, 90% acima da cintura.

CORTA

*(na tela foto do Claudio ferido)*

Claudio Marcio Franco, 44 anos.

“Uma senhora caiu atingida, e eu a ajudei a levantar. Meu óculos caiu. Quando abaixei para pegar, botei a mão no rosto e virei. Quando virei, vi um policial com escopeta. Quando saia dali, senti o impacto e o estouro. Não sabia que grau tinha sido atingido”<sup>5</sup>

CORTA

*(na tela foto do Marcio ferido)*

Marcio Henrique dos Santos, 34 anos, professor de geografia.

“Minha preocupação é que não enxergava nada. O sangue só escorria. Fiz os exames, e com muito sacrifício consegui abrir os olhos e voltar a enxergar.”

CORTA

<sup>5</sup> Esse e os demais trechos de depoimentos de professoras/es foram extraídos da reportagem “Batalha do centro cívico: 29 de abril” publicada pelo jornal Gazeta do Povo disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/especiais/batalha-do-centro-civico/index.jsp>

*(na tela foto do Francisco ferido)*

Francisco Ximenes, 59 anos, diretor de escola

CORTA

*(na tela foto do Icaro)*

Icaro Moura, 17 anos, estudante

CORTA,

*(na tela, em sequência rápida, fotos de feridos no massacre.*

*O grito corta vai progressivamente aumentando de volume.*

*A tonalidade da voz vai da frieza-do-dire-  
tor ao ódio-de-quem-foi-cortado)*

CORTA,

CORTA,

CORTA, CORTA,

CORTA, CORTA, CORTA

C O O O R R R R T A

*(na tela foto de Angela correndo)*

Angela Alves Machado, professora

“Pessoalmente, o dia 29 foi um divisor de  
águas na minha vida. Vi que não podia abandonar minha mili-



tância na educação. Acho que despertou algo em mim que não tem volta.”

CORTA

A câmera fecha o foco no meu rosto e eu repito:

“Não tem volta”

Dois meses depois, a greve de professores mais violenta da história do Brasil foi encerrada e eu precisava voltar à sala de aula.

*(na tela a frase:*

*“voltar quase sempre é partir para um outro lugar”*

*(Paulinho da Viola))*

Diante de aluno inquietos, inicio a primeira aula com a leitura de um manifesto que escrevi:

“Voltamos, mas como voltamos?”

“Eu volto confuso. Porque eu ainda não sei como lutar nessa guerra, as tradicionais estratégias de resistência não operam mais aqui.

Eu volto mais consciente. Porque no jogo dos últimos meses ficou evidente a agenda governamental de destruir as universidades públicas estaduais. Os lobos rosnam na nossa cara. Mas também ficou evidente que eles encontram na população coro para a promoção de seu terror. Porque cresce no Brasil uma forma sórdida de ódio e violência que se promove como nacionalismo, mas que não abre mão da distribuição (sempre) injusta de privilégios.

*(na tela foto de Dilma depondo no Senado)*

Eu volto desafiado. Porque percebo que as salas de aula são trincheiras e é daqui que teremos que criar nossas novas formas de resistência. Eu quero ter com vocês aulas intumescidas de indignação e plenas de rebeldias criativas.

Eu volto porque senti saudades e isto diz que o sentido e valor de meu trabalho está naquilo que posso construir no cotidiano com vocês, alunas e alunos e que ganha hoje, neste cenário, uma nova dimensão. Enquanto eu aguentar e puder compensar com criatividade a pobreza dos recursos e enquanto vocês responderem aos nossos encontros com o entusiasmo dos indignados, é aqui que quero estar. Por isso volto e vamos juntos!

CORTA

Em enquadramento amplo uma pessoa corre do horizonte em direção a câmera. Na medida que se aproxima vê-se o rosto de uma jovem mulher que esteve por tempos em uma trincheira. Ela tem o fôlego das entusiasmadas e o semblante das indignadas. Mirando a câmera diz:

Professor, na aula de hoje um grupo de alunos da psicologia interrompeu um seminário sobre educação sexual para ler uma carta do Papa advertindo sobre os perigos da Ideologia de gênero. Não dá, a gente tem que fazer alguma coisa!

CORTA

A câmera sobrevoa um campus universitário. Enxame de alunos no entra e sai das salas de aula. Burburinho debaixo de árvores verdes. Em abril, as folhas brilham como se não houvesse agosto.

Em uma das salas, 40 alunos do primeiro ano de psicologia esperam o início da aula com o anseio vibrante dos calouros. Diante deles eu recito o programa do curso:

Esta é a disciplina de Psicologia Geral, obrigatória no currículo de vocês. E este é o módulo que estreamos este ano chamado: marcadores sociais da diferença. No qual vamos discutir raça, gênero, sexualidade e classe social. Porque qualquer teoria psicológica só pode fazer sentido se estiver encarnada em um corpo e história que tem cor de pele, gênero, sexualidade e dinheiro (ou falta dele) no bolso. Neste curso vocês deverão desenvolver atividades práticas como por exemplo: fotografar propagandas publicitárias da cidade e identificando a cor de pele das pessoas, analisar as descrições de homem e mulher presentes nas letras de músicas que vocês costumam dançar, fazer a previsão de gastos e lista de compras de uma família que vive com menos de dois mil reais por mês e analisar as representações sobre pessoas LGBTQs em programas televisivos. No final do curso, vocês me entregarão um ensaio reflexivo sobre o significado desta experiência.

CORTA

Mariana Rigolin Crozatti

“Um ponto positivo das aulas foram os trabalhos em que tínhamos que nos reunir em grupos para pesquisar e conversar sobre como as diferenças são tratadas no nosso dia a dia. E foi a partir daí que começamos a perceber como, muitas vezes rimos e aplaudimos situações que insultam aos outros e a nos mesmos”

CORTA

Amanda Carolina Zani Maia

Aprender mais sobre os marcadores sociais me instigou a olhar ao redor e ver coisas que eu não enxergava antes. Comecei a ser mais consciente. Ignorar o problema não o elimina, apenas te deixa numa zona de conforto onde a ilusão de que se é uma pessoa solidária e gentil permanece juntamente com a hipocrisia.

CORTA

Rodolfo Rigon Spack

Todas essas questões apresentadas na disciplina nos fizeram nos localizar socialmente, reconhecendo privilégios que por vezes passam batido no cotidiano e que chegam inclusive ao nosso meio universitário.

CORTA

Isabel Sekua Spada

As aulas me fizeram refletir sobre o que é ser morena. Isso não existe. Somos tratados como negros ou não dependendo do poder econômico e posição social que ocupamos.

CORTA

Thais Nascimento

... eu costumava julgar a mulher que se relacionava sexualmente com um homem no primeiro encontro. A aula trouxe pra mim uma libertação, percebi que eu não tinha essa visão porque eu simplesmente queria mas sim porque isso sempre foi imposto a mim como o correto.

CORTA

Luana Leticia Laureano

Nunca havia parado para refletir que o branco nunca teve que se explicar porque é branco.

CORTA

Vivian Fátima Teixeira Thomaz



Ao longo da minha vida, ao passar por quatro psicólogos diferentes, percebi que a formação que eles possuíam não era adequada para lidar com os problemas sociais. O estudo dos marcadores sociais da diferença no curso é importante porque sem eles corre-se o risco de internalizar no sujeito problemas que não são de ordem pessoal, é social.

CORTA

Gustavo Pichinin Rodrigues

Ressalto o importante papel dos demais colegas de sala. Fui aconselhado e corrigido e iniciei uma busca contínua pela desconstrução dessa moral machista que estava agarrada a mim. Agora percebo a impossibilidade de uma psicologia sem a discussão sobre os marcadores de diferença.

CORTA

Eloisa Guerra Nogaroli

“Indignação todos nós sentimos, agora se envolver com estas questões, sair de casa e mudar alguma coisa, isso é raro, porém muito necessário. O que eu mais gostava ao fim de cada aula era o sentimento de indignação e vontade de mudar o mundo que predominava em mim.”

CORTA

A câmera sobrevoa uma sala de aula, na qual se encontram apenas um grupo de quatro alunas e um professor.

Elas dizem que conversaram entre elas e decidiram que as discussões de sala de aula eram importantes demais para se encerrarem ali.

— A gente tem que fazer alguma coisa! Acho que no próximo semestre a gente podia levar essa discussão

pra mais gente, Fazer uma interferência no campus, na cidade, mexer com as pessoas...

— Sim, sim, o que vocês querem fazer?

O grupo conversa sobre possibilidades. As vozes vibram com excitação.

CORTA

Eloisa Guerra Nogaroli

*(na tela novamente a foto da professora Angela)*

“O que eu mais gostava ao fim de cada aula era o sentimento de indignação e vontade de mudar o mundo que predominava em mim.”

CORTA

Murilo Moscheta

*(na tela novamente a foto do estudante Icaro Moura)*

O que eu mais gostava ao fim de cada aula era o sentimento de indignação e vontade de mudar o mundo que predominava em mim.

# 3

Monique Araújo de Medeiros Brito  
Jackeline Sibelle Freires Aires  
Wallace Araújo de Oliveira  
Debora Emanuelle Nascimento Lomba  
Alexandra Cleopatre Tsallis

## PESQUISARCOM #UERJRESISTE: teoria Ator-Rede e sua contribuição na construção do conhecimento

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.47-65



## INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) vivenciou em 2017 uma grande crise, sem precedentes em sua história, a qual deixou a instituição sem repasse de verbas do Estado por meses sucessivos, gerando o não pagamento dos salários de professores e servidores que, muitas vezes, lutam, resistem no enfrentamento político direto ao desmonte das políticas educacionais.

No referido ano, estávamos estudantes no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UERJ, matriculadas/os na disciplina Teoria Ator-Rede e Trabalho de Campo, com a professora Alexandra Tsallis, quando, naquele momento, quase nada funcionava na UERJ. Escutamos de várias/os professoras/es com anos de trabalho na UERJ: “Nunca vi, nem vivi nada como isso!” Servidoras/es e professoras/es com salários atrasados, assim como as bolsas que possibilitam que as/os estudantes frequentem a universidade e mantenham suas atividades, falta de repasse às empresas responsáveis pelos serviços terceirizados, como limpeza, segurança, e manutenção dos elevadores (o campus em que estamos situados é composto por seis blocos de doze andares cada um e mais algumas outras edificações menores). A biblioteca também não funcionava. Restaurante universitário não abria. O que funcionava era o trabalho vivo em ato (MERHY, 2002) das/os professoras/es que estavam ali, juntamente com as/os estudantes, tentando construir formas de resistir a esse desmonte da educação pública.

Dentro da programação de luta e resistência promovida pelo movimento #UERJRESISTE, algumas aulas públicas estavam sendo realizadas, com o intuito de publicizar aquela crise e discutir suas causas e implicações para toda a sociedade. Uma delas foi marcada justamente no horário da nossa aula com a professora Alexandra Tsallis e, sem titubear, ela nos convidou para realizarmos nosso



encontro ali, junto com o movimento, naquela aula pública. Além de um posicionamento coletivo, aquele seria o início de uma experimentação com um novo campo de pesquisa.

Tal aula foi fundamental para a reflexão e construção de corpos em posição de resistência frente ao sucateamento pelo qual vinha passando a instituição. Abaixo, temos a imagem do evento criado no Facebook para divulgar essa aula em específico, disponível em: <https://www.facebook.com/events/1470955059615939/>.

Vemos neste evento público, contido nas páginas azuis do Facebook, 517 pessoas interessadas no evento “Aula Pública no Palácio Guanabara”, organizado pela Asduerj (Associação dos Docentes da UERJ). 196 confirmaram o comparecimento no evento, e na foto de capa, temos ao fundo da imagem o Palácio, de paredes amarelas, e um pequeno grupo de pessoas segurando uma faixa preta com letras garrafais, amarelas e brancas, #UERJRESISTE. Também, uma bandeira vermelha em movimento e um cartaz com a imagem de um “Pezão”, e os demais dizeres no Facebook traziam as informações de horário e data, realizado em 11 de abril de 2017, das 10h às 13h.

Seguindo com a TAR, que propõe que é o campo que nos conduz, cenzaremos essa experiência, partindo de nossos diários de campo construídos a partir das afetações produzidas durante essa aula pública. A ideia é que quem estiver nos lendo, consiga ser transportada/o, de alguma forma, para aquele momento.

Como recurso de escrita e elaboração da experiência aqui compartilhada, utilizamos diários de campo para fazer os registros de uma primeira camada textual individual, a qual foi passando pelos testes de torção construídos a várias mãos em meio às interlocuções em que as/os discentes tiveram a oportunidade de compor o movimento de luta e resistência. A experiência de aula-laboratório e escrita-laboratório em que, de acordo com Latour (2006, p. 345) “escrever tem tudo a

ver com o método”, nos possibilitou fazer um giro epistemológico a ponto de produzir conhecimento e pesquisa dentro da Teoria Ator-Rede (TAR). Afinal, “o texto não é uma história, nem uma bela história, mas o equivalente funcional do laboratório (...) o local dos testes, experimentos e simulações” (Latour, 2006, p. 345).

Na nossa prática de escrita, o diário de campo possibilitou o relato de diferentes versões (Despret, 2012) dos fatos vividos, performando as múltiplas realidades e multiplicando as possibilidades de leitura dos nossos diários, que aparecem aqui já com várias outras camadas, fruto de reflexões coletivas e desse processo de feitura que vai se fazendo aos poucos, com a participação de muitas mãos que escrevem, bocas que argumentam, mas, principalmente, de corpos inteiros que se afetam entre si e fazem-fazer. Fundamentadas/os na TAR, como actantes humanos que compõem o campo, produzimos também com actantes não-humanas/os uma escrita capaz de levar ao transbordamento, relatos de um fazer etnográfico, com o máximo de rigor às nossas descrições.

Tal qual Donna Haraway (1995) aponta, construímos nossos saberes de forma localizada, marcada, situada. Sabíamos que nossa escrita como laboratório não marcava um lugar neutro de pesquisadoras/es, mas ao contrário, nos possibilitava dizer de onde falávamos e qual posição política tomávamos nas questões sérias que a UERJ vivenciou mais fortemente no último ano.

Em todo tempo de nossa escrita estivemos contagiadas/os com o campo que, encarnado em nós, deslocava-se entre os muitos espaços que percorríamos, nos possibilitando a feitura de uma descrição rigorosa desse cenário em ação. A possibilidade de se deparar com um campo tendo as perguntas já prontas sobre os problemas vivenciados por nós na UERJ era o mais provável, mas a partir da nossa proposta, do que chamamos aqui de saber-potência, um saber que se interessa mais pelas questões do que pelas respostas, produzindo mais movimento

que estabilidade, fomos sendo conduzidas/os pelos agenciamentos das/os actantes no campo, abertas/os a aprender e cientes das linhas de força existentes ali.

O PesquisarCOM (Moraes, 2010) nos propiciou ainda uma reflexão em torno do ato de pesquisar e da postura da/o pesquisadora/r. Nesta perspectiva, pesquisar é o ato de compor COM as/os actantes do campo os caminhos a seguir, e não de escrever SOBRE estas/es; para a nossa construção, a formulação de questões que interessam às/aos envolvidas/os é fundamental, favorecendo uma relação com a/o outra/o e uma descrição adequada do coletivo (Latour, 2001; Despret, 1999).

Tendo como base o pensamento de Latour (2009), a metodologia da disciplina mencionada convidou suas/eus educandas/os a passar da desatenção para a atenção, da semiconsciência para a apreciação consciente, convocando-nos a sermos afetadas/os, num engajamento ético-político.

Assim, dados os questionamentos das proponentes do GT *“Trocias interdisciplinares em percursos metodológicos inventivos: pesquisa narrativa e escrita acadêmica”* sobre os modos de pesquisar e narrar, métodos de pesquisa e de escrita, apresentamos aqui as afetações produzidas na disciplina mencionada, que transformou o campo e a escrita em um grande laboratório inventivo. A experiência tem em si particular contribuição. A professora-condutora dessa imersão nos falava que ali produziríamos ciência lentamente e que a escrita narrativa é o nosso laboratório, pois trata-se do lugar onde as coisas acontecem, onde os encontros inventivos são produzidos nas relações entre atores humanos e não-humanos, todos tratados simetricamente nessa composição. O que apresentaremos a seguir são cenas do nosso campo de pesquisa e seus desdobramentos.

Dessa forma, movimentos de pensar sobre onde e quando começa o campo, que elementos o compõem, como ele é afetado por

tudo que o rodeia, fazem parte de uma produção de conhecimento não colonizado (nem o conhecimento e nem sua produção) pelos afetos biopolíticos que subjugam a vida a uma forma instituída de saber-poder. Essa proposição nos fez questionar acerca da postura da/o pesquisadora/r no campo e seus efeitos: compreendemos que a nossa atuação interfere e reorganiza um campo, isto é, fabrica realidades. De acordo com Viegas e Tsallis (2011, p. 301), “tais proposições se mostram muito interessantes para o trabalho de um pesquisador que, ao refletir sobre sua prática, se situa nessa dimensão da responsabilidade por uma criação, por suas heranças e articulações com o mundo”.

## Cena 1

*É dia 11 de abril do ano de 2017, terça feira, por volta de 10 horas de uma manhã ensolarada. Estudantes e sua professora aninhadas/os em um pequeno e acolhedor círculo na frente do Palácio Guanabara, sede do governo do estado do Rio de Janeiro. Ampliamos o olhar e, envolvendo aquele pequeno grupo, vimos um grupo maior, formado por várias pessoas, indo e vindo, com cartazes, faixas, colando adesivos umas nas outras, conversando indignadas e organizando o que em poucos minutos seria uma aula pública.*

Com a intenção de integrar a aula pública e a proposta de experimentar o campo de pesquisa, uma pergunta foi lançada pela professora naquele círculo menor: Onde começou o seu campo? Naquele instante, fomos atravessadas/os por essa questão que, no contexto e da forma como nos foi feita, provocou uma desnaturalização, tirando-nos do automatismo da resposta rápida, qual seja, aquela de que o campo é o lugar no qual desenvolvemos nossa pesquisa. O campo como lugar se vê interrogado nessa pergunta. Obviamente sua intenção não é saber sobre as delimitações geográficas do campo, quer sim, colocar as/os pesquisadoras/es em um lugar de implicação frente



ao seu trabalho de pesquisa. Essa pergunta interroga onde começa o campo no corpo concreto e encarnado dessas/es pesquisadoras/es.

As respostas foram as mais variadas, passando por reflexões no trânsito, dúvidas tiradas com motoristas dos ônibus, a busca de informações para chegar no local por meio de transportes públicos, reações à montagem das grades que impossibilitavam o acesso ao gramado do Palácio da Guanabara, sede oficial do governo do Rio de Janeiro, dúvidas se a aula seria ali mesmo e alívio de reconhecer os adesivos #UERJ RESISTE em pessoas no local.

Assim, o que vem a seguir faz parte de nossa produção coletiva acerca de como essa experiência reverberou em cada uma de nós que nos reunimos com o intuito de tecer um escrito sobre este campo. Para tal tessitura, trazemos excertos dos Diários de Campo compostos a várias mãos, no qual tecemos cenas. Performar o campo é uma das características do texto escrito pela TAR, que se transforma em seu próprio laboratório.

Trabalhamos num exercício de criar pontos de intersecção entre os Diários de Campo dos que estiveram presentes, assim como as contribuições dos que não estiveram presentes no local, mas acompanharam via *Whatsapp* e *Facebook* os reflexos daquela ação e toda esta construção escrita. Também há neste texto, considerado enquanto laboratório pela TAR, o aporte teórico trabalhado durante a disciplina, constituído das referências trazidas pela professora e os textos sugeridos pelos alunos enquanto pertinentes para a discussão. Uma escrita, como Latour chamou, de “trabalho no campo da cognição partilhada”, citando Hutchins (Latour, 2012, p.30). Provocados pela professora sobre um possível início do trabalho de campo referente àquela aula, compartilhamos com vocês, caros leitores, algumas de nossas afetações antes, durante e depois da mencionada aula pública.

*Uma espécie de portão de ferro, com tramas de metal que permitem ver o outro lado já vinha sendo colocado, de cor bege, sustentado por pés de metal. Uma peça do lado da outra ao redor do Palácio da Guanabara fazia um grande contorno. Cada peça tinha um tamanho que requeria duas pessoas para transportar, encaixando uma na outra por ganchos. Formavam uma contenção, uma espécie de muro, que impedia a passagem de pessoas. Estas grades criaram uma barreira que comunicava ao grupo ali presente o limite que deveriam sustentar para que uma suposta ordem fosse mantida. Assim, as grades ficaram entre o Palácio e a rua, e a população se manteve na calçada, ocupando um pequeno espaço. Com a chegada de mais pessoas compondo o corpo do movimento, naturalmente foram ocupando o lugar que as cabiam, diante daquelas grades que limitavam a rua. O prédio não estava totalmente cercado quando chegamos, ainda estava com partes abertas, na entrada de carros. Ali começava o aglomerado de pessoas. Todas em conduta pacífica, algumas vestidas de camisas vermelhas, com adesivos, coloridas, com slogan #UERJRESISTE. Seguranças vestidos de azul, como que à espreita de alguma coisa, conversavam entre si, observando o movimento, protegendo o lugar.*

*Chamou a atenção quatro homens que, de uma vez, cada par levando uma das peças de metal que faziam o muro, fizeram o encaixe das peças finais para fechar a entrada aberta num movimento brusco. Como se a massa de pessoas que esperava fosse fazer alguma coisa, como se a população, de alguma forma, fosse impedir que eles fizessem aquela barreira. Algo que pareceu uma proteção tática fez agirem rápido, talvez para evitar problemas. Aquele movimento brusco chamou a atenção, e performou um dos inícios do trabalho de campo. Entendo que era, de fato, um ato brusco de estabelecimento de limites. Cada uma/um em seu devido lugar: o povo de um lado, o Estado de outro. As grades falaram, claramente naquele momento, do limite que ali havia. As grades falavam da separação, delimitavam até onde a população poderia ir, traziam contenção a qualquer movimento de*

*entrada. As grades nos diziam que aquele território ali não estava para ser visitado, nem explorado como ponto turístico.*

Ao aceitarmos o convite de fazermos nossa aula nesse espaço público, juntamente com as/os demais professoras/es e alunas/os manifestantes, não sabíamos ao certo o que encontraríamos e muito menos como seria esta experiência. Tal qual em nossas pesquisas, ao nos lançarmos no campo, não temos certezas e nem garantias. Há de se pontuar, que expectativas e posicionamentos políticos é o que carregamos ao nos lançarmos nesta experiência.

Nesse caso, em sendo um momento conturbado em nossa cidade e uma relação pouco amigável com os governantes, uma apreensão fazia parte da atmosfera daquele lugar e antes mesmo de chegarmos, haja visto o tratamento bruto com o qual manifestantes têm sido tratados nas inúmeras mobilizações que tem acontecido em nosso estado. A despeito disso, somente ao chegarmos neste espaço, habitado por estes atores, humanos e não-humanos, tivemos nossos corpos afetados por estes.

Pensando nos caminhos diversos que fizemos até chegar em Laranjeiras (bairro da cidade do Rio de Janeiro) e as diferentes percepções que tivemos no local da aula, podemos pensar outras possibilidades para os usos da cidade e de como os corpos importam nessa dinâmica, apesar de serem negligenciados e controlados em muitos casos. Seguindo a proposição de Latour (2009, p. 39) “ter um corpo é aprender a ser afectado, ou seja, efectuado, movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não-humanas”.

Essas experiências suscitadas a partir das grades, nos remeteu a narrativas e vivências anteriores que os componentes do grupo tiveram a partir deste disparador não-humano. Porém, de certa forma num primeiro momento, havíamos negligenciado a fala das grades. No trabalho que se seguiu, no laboratório do texto, foi possível escandir os sentidos destes actantes e sua agência.

Colocamos-nos então a pensar em como fazer as grades falarem. O que será que esses actantes nos diriam? Será que elas já não gritavam “O povo de um lado, o Estado do outro!!!”? Por que consideramos apenas nossos corpos humanos? Para a TAR, os não-humanos falam. A primeira coisa a qual nos remetemos é de que as grades eram utilizadas como uma barreira física e nesse caso elas diriam uma frase que se tornou um tanto clichê em tempos tão conturbados, contra corrupção e fascismo cotidianos: “Ei, UERJ Resiste, NÃO PASSARÃO!”.

De acordo com Latour (2009), os actantes são aqueles que levam os atores a fazer coisas. Uma espécie de disparador, aquele que produz agência. Pela segurança do local, dialogavam com o coro cantado pelos manifestantes que diziam: “Ei, UERJ Resiste, não passarão”... Algo recalcitra neste movimento. As grades dizem: “Não passarão!”. A população diz, em seu desconfortável movimento, ocupando a rua, atrapalhando o trânsito: “Não passarão”. Não passarão das grades; não incomodarão. Mas nosso movimento de resistência gritava que não dava para passar negando direitos fundamentais à população, não passarão incólumes, sem desconforto, pelo menos. Recalcitrância que grita, conceito que nos diz sobre resistir, desobedecendo.

As grades, neste contexto, são não-humanos que realçam os jogos de poder entre aqueles responsáveis por gerir e proteger o patrimônio e aqueles que deveriam utilizá-los, o que pode acarretar na perda da assunção de que aquele local - no caso, o Palácio - se constitui como um patrimônio do povo. As grades são um corpo. Algo que se construiu e se afetou, protegendo, fechando, e afetou a nós, humanas/os, e se afetou de nossa presença. A ideia de corpo, tal como compreendida pela TAR aqui se apresenta, aqui inclui, actantes humanos e não-humanos que são rastreados a partir de sua agência (Latour, 2020).



Assim como Moraes e Kastrup (2010, p.105) “Entendemos o corpo como resultante de uma produção, como fruto da conexão de diversas redes múltiplas e heterogêneas. Isso quer dizer o tomamos como um efeito, e não como algo pré-estabelecido”. O corpo estava sentindo o efeito daquilo tudo que estava acontecendo.

## Cena 2

*A aula foi começando e nós nos aproximando. Algumas pessoas sentaram na calçada, outras na rua, ou mesmo no meio fio. Sentei junto com Jackeline - uma colega e conterrânea nordestina, vinda da Paraíba - no asfalto, na rua, perto de Tereza, outra colega, que sentou no meio fio. Eu gosto do meio fio, como “o bêbado e a equilibrista”. Faz-me pensar nos limites da vida, limites enquanto fronteiras a serem experimentadas, às vezes ultrapassadas.*

*Pessoas sentaram-se no asfalto, fui uma delas, capturada e hipnotizada pelo fluxo. Mais pessoas foram chegando, um clima que lembrou vivências ancestrais de movimento estudantil, lutas por melhorias na universidade pública. Embora não se referindo à mesma experiência, Moraes et al (2014), falam de “uma certa inscrição de memória no corpo, memória que é acionada, instaurada e colocada em movimento por certos elementos”. Sinto-me muito representada aí, pois a sensação era de que meu corpo estava tomado, atravessado por aquelas memórias, atravessando fronteiras de tempo e espaço, aprofundando uma conexão entre corpo e testemunho: os gritos de ordem eram familiares, quase um déjà-vu, também a bela onda de ressonância de várias vozes por fora das grades, vozes da rua.*

*Sentada no asfalto (nossa, essa minha relação com o chão, com a rua tem tido tantas oportunidades!), ouvindo tudo isso sobre como a universidade foi e ainda é oprimida, foi e ainda é opressora, um ardor se*

*espalha por todo meu corpo, fazendo formigar meus pés e espalhar um choquezinho que sobe pela espinha e se liquefaz ao chegar aos olhos: o desejo de estar na universidade lutando para que não sonhemos o sonho da opressão, o sonho do opressor... Essas sensações são experimentadas assim tão intensamente porque a existência é corporal. aquilo que nos permite registrar e ser sensível àquilo de que é feito o mundo. Ele existe ao ser afetado e efetuado no mundo, em composição com outros atores ou actantes, humanos e não humanos.*

*Um coro embalava essa aula: “se o Pezão não deixa a UERJ ter aula, AULA NA PORTA DO PEZÃO!”. O coletivo parou o trânsito de uma das faixas da Rua Pinheiro Machado, uma rua bem movimentada do bairro Laranjeiras, com a passagem de muitas linhas de ônibus e, a despeito de qualquer lentidão provocada no trânsito, muitos motoristas de carros, motos, caminhões buzinavam para mostrar apoio à manifestação que ocorria. Um motorista da linha 485 (Penha - Copacabana) chegou a parar o veículo, abrir as portas, acenar, sorrir, pegar um panfleto e depois seguir viagem.*

*Esta postura contrariou a expectativa de que os motoristas de ônibus ficariam bravos por ter possíveis atrasos em seus percursos. Uma caixa de som e professores, falaram em bom tom no microfone sobre temáticas referentes ao movimento. Os carros foram sendo organizados para passar apenas na faixa livre e a aula seguia, recebendo a afeição dos passantes, dos ônibus, caminhões. #FORATEMER. Massa indignada assistindo à aula sentada no asfalto, sob a sombra de árvores e dos feixes de luz do sol quente que teimava em sair pelas frestas, incomodando o olhar. A aula pública acontecia naquela circunstância ali em frente ao Palácio. #UERJRESISTE.*

*Duas hastags que representam opinião, indignação, revolta. Sim, estão conectadas. O movimento #UERJRESISTE traz consigo uma luta no contexto do estado do Rio de Janeiro que vive uma de seus piores momentos político-econômico-social nas últimas décadas. Corrupção,*

*desmonte das políticas públicas sociais, sucateamento da educação, da saúde. Nada disso é privilégio do Rio de Janeiro, no entanto. O presidente do Brasil nesse momento assumiu esse cargo após um Golpe político. A hashtag #FORATEMER está nas redes sociais, mais do que nas ruas, em um contexto em que o cyberativismo ganha grande força, em proporção inversa à ocupação das ruas.*

*Estar ali, ouvindo aquelas pessoas, vendo carros passando, pessoas buzinando e gritando “Fora Pezão!”, trouxe a sensação de não estarmos sozinhas/os. Não eram buzinas de “saíam da rua, estão atrapalhando meu caminho e me atrasando”. Eram buzinas de “eu estou com vocês”.*

*A forma como o buzinaço e os gritos de apoio foram acolhidos e fizeram parte da aula, do protesto, foi muito bacana. As/os professoras/es paravam a fala, aplaudiam, gritavam expressões de protesto, encontrando nos passantes (e também nos ficantes) a cumplicidade para isso. Quando uma professora falou sobre as cotas, imediatamente veio à lembrança o livro “Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico”. A UERJ foi a primeira universidade pública no Brasil e implantar o sistema de cotas. O que será que esse protagonismo e posicionamento político-formativo nos diz sobre o seu atual sucateamento? A quem interessa implodir a uma instituição como essa?*

Outro actante que figura em sua ausência a estes brados é o governador, que sonega direitos e “não dá o ar da graça”. Rio de Janeiro, terça-feira 11 de abril, às 10 horas da manhã, no horário de nossa aula, e estávamos a assisti-la ali, ou melhor, a performá-la, afinal, como Moraes e Arendt (2013, p. 316) afirmam: “se os pesquisadores fazem, criam as realidades que investigam, se as práticas dos atores que colocam o mundo em cena, torna-se possível interferir nesta criação e encenar outros mundos”.

### Cena 3

*De volta à UERJ, sala de aula 10010, outras manhãs de terça-feira embaladas por calorosas e afetuosas discussões. Espaço de acolhimento e de produção de conhecimento de forma não violenta. Uma aula pública, o movimento #UERJRESISTE compõe com nossa experiência coletiva de pensar sobre o campo, sobre o pesquisar, especialmente o pesquisarCOM, sobre a nossa posição de pesquisadoras/es no mundo. Uma disciplina pensada de forma viva, conectada com a realidade e com um compromisso ético-político que nos fez-fazer conhecimento e ciência de outro modo.*

O pesquisarCOM que nos fazia questionar a todo instante a separação entre sujeito e objeto de pesquisa ou sujeito que pesquisa e sujeito que é pesquisado. Moraes (2010) afirma que o corpo-pesquisador que se faz nessa relação é de COMposição e é a partir dessas posições diferentes que se pode construir algo novo e não simplesmente a repetição de ideias de alguém que apenas pensa sobre. Assim, podemos dizer que incorporamos uma metodologia que nos faz pesquisarCOM o outro ao invés de pesquisar sobre o outro (Moraes e Tsallis, 2016).

Pensamos esse fazer-COM também na relação aluna/o-professora/or, além de pesquisadoras/res, como um eterno movimento de produção de devires: devir-mestra/e e devir-aluna/o. O conceito de devir supõe um desmanchamento de formas e mundos, provocando um movimento de dessubjetivação ou desterritorialização, o que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso (Deleuze & Guattari, 1997). Nessa experiência, produzimos a nós mesmas/os e a outras/os enquanto sujeitos do conhecimento: o devir-mestra/e e o devir-aluna/o estiveram emaranhados.



Kastrup (2005), no entanto, afirma que o devir-mestre não consiste num tornar-se mestre. Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades da/o professora/or e da/o aluna/o se encontram. O devir é justamente algo que nos tira da posição de ser, é um eterno porvir, aquilo que está em vias de acontecer mas que, ao acontecer, deixa de ser devir. Por isso todos os devires são minoritários (Deleuze & Parnet, 1995).

Portanto, poderíamos dizer que somos (ou estamos) corpos atravessados por devires mestra/e e aluna/o, que nos pegam e nos levam por aí, em uma experiência de errância, que traz em si as propriedades de se perder, da lentidão e da corporeidade (Jacques, 2007). Estar numa roda viva no meio da rua, numa atividade de produção de vida... *A ciência não é apenas dura, ela é lenta, macia e maleável (pensando na fala de Alexandra).*

*Adorei!*

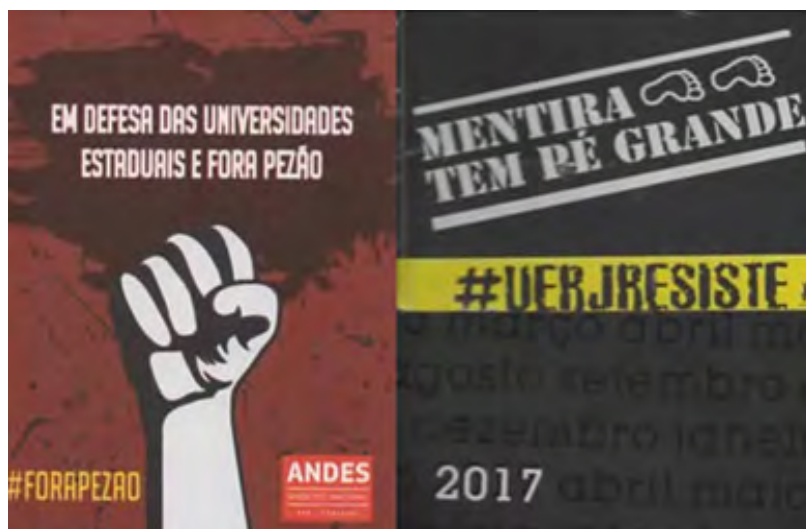


Imagem 1: registro de panfletos e adesivos desse movimento de resistência.

Panfleto dividido ao meio, de um lado com tons de marrom (esquerdo) e do outro (direito) com a cor preta. Do lado esquerdo vemos ao centro um punho fechado e em cima escrito, em letras maiúsculas: “EM DEFESA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E FORA PEZÃO!”. Do lado esquerdo do punho lemos a Hashtag #FORAPEZAO e do lado direito do punho, em um retângulo vermelho, lemos ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). Do outro lado do cartaz, sobre um fundo preto, lêmos a palavra MENTIRA seguidas de duas pegadas, TEM PÉ GRANDE. Abaixo sobre uma tarja amarela #UERJRESISTE. Abaixo vemos 2017, referenciando o ano da mobilização.

## AFETAÇÕES DA EXPERIÊNCIA DE RESISTIR

Sendo assim, trazemos nossas narrativas sobre o que nos afetou, enquanto alunas/os da UERJ, neste campo, em nossos corpos, a intervenção direta da ação do movimento de resistência na cidade, as representações do que temos sobre o que é uma aula, e onde acontecem. E assistir e fazer esta aula, compor este coletivo, fazer volume a este movimento, permitiu uma afetação que, de outra maneira, não seria possível. Como é forte quando tudo se junta! A massa de pessoas dominava a avenida de intenso movimento, entre gritos #UERJFICA #PEZÃOSAI. Os motoristas não reclamaram, muitos aderiram gritando - concordantes - um bocado de gente, buzina e carros, no meio da rua, assistindo uma aula. Para Goldman (2005) os etnógrafos precisam se permitir, ser afetados pelas forças que afetam os outros para que certo tipo de relação possa acontecer, ela vai muito além de uma simples troca verbal, é algo muito mais complexo e sutil.

Fazendo uso das palavras de Latour (2009), Alexandra não se limitou a mudar suas/seus educandas/os da desatenção para a

atenção, da semiconsciência para a apreciação consciente, convocou-as/os a serem “afectadas/os”. A professora em corpo encarnado no campo começou a dar a aula ali mesmo, na rua. Ia embarcando na roda cada uma/um que ia chegando, trazendo de onde o seu processo começou. Umas/Uns no trânsito, outras/os enquanto pesquisavam o caminho, naquele coletivo de pessoas que só aumentava em número, muitos sem receber salário, sem receber bolsa, num coletivo de militantes de resistência. A população, apesar de barrada, resiste e sobrevive, lutando, ao distanciamento imposto. Na rua, nesta mesma rua, foi possível dizer algo, mais de uma vez. Em frente ao lugar de trabalho do governador o movimento de resistência política seguiu e segue, se mostrando, trancando ruas, fazendo movimento e no mesmo palco ocorreram outras aulas públicas, acampamentos, marchas, e assim deve seguir, pois a greve foi, novamente, deflagrada. As aulas não iniciaram em agosto de 2017, por ausência de condições e descumprimento de todos os acordos firmados. O grito imperativo seguiu: UERJ RESISTE!

Um vínculo: alunas/os e professora amorosa tecendo o primeiro trabalho de campo, o primeiro mergulho sabendo que estávamos indo para um campo político. Concluímos podendo delimitar que vivemos algo como Moraes et al (2014) problematiza, a vida convidando “a uma oportunidade de interrogação acerca das relações entre corpo e testemunho na pesquisa”. Ali havia começado o campo, “para pesquisar é preciso ter um corpo presente, capaz de ser afetado e movido pelo encontro com o outro” (Moraes et al, 2014) e esta é uma versão, para o treino do que estamos chamando de laboratório, o texto, numa fundamental descoberta de uma forma para descrever este “aprender a ser afetado”, por humanos e não-humanos, lembrando e carregando em nossos corpos e escritas não apenas a hastag, mas o movimento e tudo que ele nos faz-fazer: #UERJRESISTE!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Deleuze, G., Guattari, F. (1997). Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro, Editora 34, v. 5.

Deleuze, G., Parnet, C. (1995). Abecedário de Gilles Deleuze. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989.

Despret, V. (2012). *Que diraient les animaux, si... on leur posait les bonnes questions?* Paris: Ladécouverte/ Les Empêcheurs de Penser en Rond.

Despret, V. (1999). Ces émotions qui nous fabriquent: ethnopsychologie de émotions. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond.

Goldman, M. (2005). Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. Cadernos de campo n. 13: pp. 149-153.

Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. cadernos pagu (5). pp. 07-41.

Jacques, P. B. (2007). Corpografias urbanas: o corpo enquanto resistência. *Cadernos PPGAU/FAUFBA*, v. esp, pp. 93-104.

Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (93), pp. 1273-1288.

Latour, B. (2001). *A Esperança de Pandora*. Bauru: EDUSC.

Latour, B. (2006). Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382.

Latour, B. (2009). Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In Nunes, J. A.; Roque, R. (Org.). *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento. pp. 40-61.

Latour, B. (2012) *Reagregando o Social – Uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Bauru, SP: EDUSC/ Salvador, BA: EDUFBA.

Latour, B. (2020) *Imaginar os gestos-barreiras contra o retorno da produção*. Instituto Humanitas Unisinos, Rio Grande do Sul, 07.abr.2020. Disponível em: [<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597852-imaginar-os-gestos-barreiras-contr-o-retorno-da-producao-anterior-a-cri-se-artigo-de-bruno-latour>] Acesso em: 10.out.2020

Mehry, E. E. (2002) *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: Editora Hucitec.



Moraes, M. (2010). PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In Moraes, M. e Kastrup, V. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual (pp. 26-51) Rio de Janeiro: Nau Editora.

Moraes, M., Arendt, R.. (2013). Contribuições das investigações de Annemarie Mol para a Psicologia Social. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 18 (2), pp. 313-321.

Moraes, M, Kastrup, V. (Org.) (2010). Exercícios de ver e não ver: Arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 288 p.

Moraes, M, Tsallis, A. (2016) Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, RS, v. 6, n. 1, p. 39 - 50. Disponível em: [<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/61380>]. Acesso em: 10 out. 2020.

Moraes, M, Alves, C. A., Oliveira, J. C. S., Mignon, L. R., Paula, L. P., Moutinho, T. V., ... Cavalcanti, T. J. B. (2014). Corpo, Memória e Testemunho: Cheiros que Deixam Marcas. In Prestrelo, E. T., Quadros, L. C. T. (Org.). *O Tempo e a Escuta da Vida: configurações gestálticas e práticas contemporâneas*. (pp. 51-73). Rio de Janeiro: Quartet Editora.

Viégas, M. N; Tsallis, A.C. (2011). O Encontro do Pesquisador com seu Campo de Pesquisa: de Janelas a Versões. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 6 (2), São João Del-Rei, pp.298-304.



# 4

Viviane C. Bengezen

VOCÊ QUER SER  
AUTOR(A) DE QUÊ?  
compondo histórias  
diferentes  
de escrita acadêmica

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.66-95

## COMEÇANDO NO ENTREMEIO DAS HISTÓRIAS...

Iniciamos toda pesquisa narrativa no entremeio das nossas histórias e das histórias dos participantes de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015). As histórias que conto neste capítulo, de busca por autoria na escrita acadêmica e como professora de produção escrita em inglês, eu as vivenciei desde meu mestrado, durante meu doutoramento, e continuam reverberando e criando novos dilemas e tensões em relação a quem sou e quem estou me tornando como professora e como pesquisadora na paisagem da universidade onde trabalho atualmente.

Na época da escola, enquanto aluna do Ensino Fundamental e Médio, eu era considerada uma aluna aplicada, disciplinada e engajada. Nas aulas de língua portuguesa e língua inglesa, eu era destaque entre meus colegas de sala e muito elogiada pelos professores. Tirava as notas mais altas e tinha muito conhecimento das regras gramaticais, de coesão e coerência das redações exigidas pelas escolas. Durante o curso de Letras, continuava a ser uma aluna determinada a superar meus limites, tinha os maiores conceitos da turma e escrevi meu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso sem grandes problemas de escrita acadêmica, ou seja, apresentei um texto coeso e coerente, gramaticalmente bom, contendo os movimentos retóricos do gênero e obtive uma boa nota.

Entretanto, eu estava concluindo o curso de Letras, com um diploma para lecionar língua portuguesa e inglesa, sem ter, de fato, sido autora do meu trabalho. Desenvolvi um estudo sobre sintaxe funcional, por identificação com a orientadora e também por admirá-la, mas esse não era um tema que eu queria pesquisar. Hoje, como pesquisadora narrativa, entendo que não existia uma justificativa pessoal para a realização daquele estudo. Continuei minha jornada para me tornar professora pesquisadora por mais alguns anos.



Em 2008, iniciei meu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia, e logo nos primeiros meses, enfrentei sérias dificuldades em relação à escrita acadêmica. Os *feedbacks* dos professores e da orientadora sobre os textos que eu produzia apontavam para problemas de organização textual, adequação ao gênero pretendido, tom da narrativa, voz, assinatura e autoria (BENGEZEN, 2017).

Uma das histórias que vivenciei naquela época e que representa minhas dificuldades de escrita na academia foi em relação ao meu primeiro congresso como mestranda, no momento da escrita do resumo para ter meu trabalho aceito como comunicação oral. Ao escrever meu resumo, submetê-lo e ter sido recusado pela comissão organizadora do evento, lembro das palavras da minha orientadora, constatando que aquele resumo não contemplava os movimentos retóricos do gênero resumo.

Ainda durante o mestrado, enfrentei muitos problemas de escrita da dissertação. Não encontrei o tom da narrativa e não consegui ir além de um texto sem problemas gramaticais, de coesão e coerência. Mal consegui me posicionar diante dos pressupostos teóricos abordados e investiguei timidamente as experiências de formação de professores em um curso de Letras. O tempo do mestrado, dois anos, é muito curto e não foi suficiente para meu amadurecimento como pesquisadora, tudo isso refletido na minha escrita.

Essas histórias fizeram com que eu, no doutorado, investigasse meu processo de desenvolvimento da autoria docente e também as experiências de autoria vividas pelos alunos do sexto ano. Em 2014, eu era professora de inglês do sexto ano de uma escola pública em Uberlândia e busquei compreender narrativamente<sup>6</sup>, junto com meus

<sup>6</sup> Compreender narrativamente implica uma concepção de saber, de conhecer, em termos narrativos. Clandinin e Connelly (1998) problematizam o conceito de conhecimento narrativo de Bruner (1986). Conforme esses autores, esse conhecimento é entendido “como algo narrativamente incorporado em como uma pessoa está no mundo. Conhecimento como atributo pode ser dado; conhecimento como narrativa não pode. Este último precisa ser experimentado em contexto” (p. 157, minha tradução). Original: *as something narratively embodied in how a person stands in the world. Knowledge as attribute can be given; knowledge as narrative cannot. The latter needs to be experienced in context*



alunos, nosso processo de nos tornarmos autores em língua inglesa. Eu tinha oito turmas de sexto ano com 35 alunos cada. Como professora, organizei um livro digital, contendo mais de cem textos dos mais diversos gêneros, em inglês, produzidos pelos alunos. Quando perguntei aos alunos do que eles queriam ser autores, os gêneros escolhidos foram frase de camiseta, letra de música, nuvem de palavra, poema, história em quadrinhos e legenda de fotografias. Como pesquisadora, fui participante dessa pesquisa narrativa, junto com mais quatro alunos, que produziram os gêneros perfil, legenda de fotografia, poema, frase de camiseta e nuvem de palavra (BENGEZEN, 2017).

Naquela época, durante a composição dos textos de campo<sup>7</sup>, dos textos de pesquisa intermediários e do texto de pesquisa final, tive dificuldade em valorizar a escrita de determinados gêneros. Como resultado dessa minha concepção equivocada do que deveria ser um bom texto em inglês, trabalhei mais com poemas e menos com frases de camiseta, por exemplo. Muitos alunos, influenciados pelas atividades que eu propunha, escolheram escrever poemas, e eu acabava reforçando essa tendência, por meio de comentários, exemplos e elogios.

Hoje, analisando as histórias de autoria que vivenciamos naquela escola pública, e com um olhar de formadora de professores no curso de Letras, entendo que é necessário problematizar nossa postura diante da produção escrita nas aulas de língua inglesa e também questionar as formas dos relatórios de pesquisa que apresentamos. Diante do contexto apresentado, faço as seguintes indagações: como foi o processo de composição dos textos de campo e dos textos de

<sup>7</sup> Outros paradigmas de pesquisa utilizam o termo coleta de dados para o que chamamos de composição de textos de campo na pesquisa narrativa (CLANDININ; COLLELLY, 2015). Longe de ser apenas uma mudança de termos, entendo que falar em composição de textos de campo é coerente com a proposta da pesquisa narrativa, uma vez que esses textos são compostos durante a investigação e dependem de como o pesquisador se posiciona no campo de pesquisa em relação às paisagens do conhecimento profissional onde ele vive as histórias que o constituem, em relação aos participantes de pesquisa.

pesquisa? Quais gêneros foram privilegiados e quais as implicações disso para o ensino de Inglês? Quais possibilidades de escrita criativa na divulgação do texto científico foram encontradas?

Considerando essas questões, estruturei um objetivo para guiar a escrita deste capítulo: buscar compor uma história diferente de ensinar inglês com base em gêneros, uma que não privilegie certos gêneros em detrimento de outros, a partir das experiências de autoria docente e discente que eu e meus alunos do sexto ano vivemos em uma escola pública brasileira.

A fim de atingir esse objetivo, organizo este capítulo em quatro partes. Na primeira, apresento os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, com ênfase na diferença entre análise narrativa (que é onde me situo) e análise de narrativas. Na segunda parte, eu me aprofundo na transição dos textos de campo aos textos de pesquisa intermediários, até chegar aos textos de pesquisa (que é este capítulo). Na terceira parte, retomo as histórias que vivenciei com meus alunos na época do meu doutoramento, quando estava em campo de pesquisa e, na quarta parte, busco dar uma continuidade às minhas histórias de autoria docente, refletindo e discutindo sobre escrita e produção escrita, com um olhar de formadora de professores de línguas.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA NARRATIVA

Como pesquisadora narrativa, entendo a narrativa tanto como método, quanto como fenômeno (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Essa concepção de narrativa é particularmente importante para se compreender todo o processo de investigação que adoto, inclusive as diferenças entre a pesquisa narrativa e a pesquisa com narrativas, e entre a análise narrativa e a análise de narrativas. Como aponta

Pinnegar (2006), muitos pesquisadores em vários países e de diversas áreas, como a Educação, a Psicologia, a Medicina, a Enfermagem e o Direito, por exemplo, utilizam a narrativa em seus trabalhos de pesquisa. Alguns desses pesquisadores

olham para ela como uma metáfora da ação humana e da interação que pode ser usada para organizar descobertas de pesquisa, compreender instituições, ou como estratégia para psicoterapia. Outros olham para a narrativa como dados que podem ser explorados, numerados, e enquadrados para revelar e dar conta dos caminhos e processos do desenvolvimento humano sobre os quais os pesquisadores conseguem assegurar certeza. Ainda outros a nomeiam como um tipo de metodologia qualitativa para explorar vidas e interações humanas<sup>8</sup> (PINNEGAR, 2006, p. 176).

Esses grupos, conforme a autora, acabam deixando a desejar da narrativa, uma vez que, ao utilizarem-na ou como método ou como fenômeno, limitam o poder das histórias. Por outro lado, ao considerarmos a narrativa método e fenômeno, nosso interesse é nas experiências que as pessoas vivem e narram, e entendemos e investigamos essa experiência, narrativamente. A pesquisa narrativa está situada em uma ontologia da experiência deweyana, e por isso o mais importante nesse tipo de pesquisa é a relação entre a pessoa e o ambiente a sua volta. Nosso compromisso é, acima de tudo, ontológico, porque nos preocupamos com as vidas dos participantes envolvidos nas pesquisas: quem somos e quem estamos nos tornamos, como narramos as histórias que vivemos, e como podemos compor novos sentidos dessas histórias, de modo relacional.

Como afirmam Clandinin e Murphy (2009, p. 599), três características da ontologia da experiência deweyana são muito úteis para se estruturar a pesquisa narrativa: “a ênfase na dimensão

<sup>8</sup> Original: *look at it as a metaphor of human action and interaction that can be used to organize research findings, understand institutions, or as strategy for psychotherapy. Others look to narrative as data that can be mined, numbered, and charted to reveal and account for pathways and processes of human development about which researchers can assert certainty. Still others name it as a kind of qualitative methodology for exploring human lives and interactions.*

social da pesquisa, a temporalidade da geração de conhecimento e a continuidade, que não é meramente perceptível, mas ontológica<sup>9</sup>.

Quando investigamos as narrativas à medida que as vivemos, contamos, desempacotamos, recontamos e revivemos, vamos além dos termos da narrativa, tais como personagens, cenário, enredo, narrador etc. e passamos a considerar os conceitos da pesquisa narrativa (CLANDININ, 2013), tais como espaço tridimensional, conhecimento prático pessoal, paisagens do conhecimento profissional, experiência, histórias que nos constituem e identidade, histórias secretas, sagradas e de fachada, histórias concorrentes e histórias conflitantes, autoridade narrativa, histórias de autoria, assinatura e voz.

Compreender a experiência narrativamente significa que considero a experiência sempre em relação ao espaço tridimensional da pesquisa narrativa, com suas dimensões espaciais, temporais e sociais, sempre em um lugar físico. Portanto, ao construir um texto sob essa perspectiva, faço os movimentos retrospectivo e prospectivo, introspectivo e extrospectivo (CLANDININ; CONNELLY, 2015), situando a experiência em um lugar.

## TRANSIÇÃO DOS TEXTOS DE CAMPO AOS TEXTOS INTERMEDIÁRIOS E AOS TEXTOS DE PESQUISA

Nesta seção, busco explicar o que os pesquisadores narrativos fazem ao transitarem dos textos de campo para os textos de pesquisa intermediários e para os textos de pesquisa (que são a forma como os

<sup>9</sup> three features of a Deweyan ontology of experience are well suited for framing narrative research: emphasis on the social dimension of inquiry, temporality of knowledge generation, and continuity that is not merely perceptual but ontological.



resultados de pesquisa são divulgados e compartilhados, como um capítulo de livro, um livro, uma dissertação, uma tese ou um artigo, por exemplo). No Brasil, vários pesquisadores têm desenvolvido pesquisa narrativa e são exemplos de quais formas os resultados de pesquisa podem tomar. A forma do relatório de pesquisa é fundamental no processo de investigação, porque deve buscar honrar as histórias vividas pelos participantes e o aspecto ético-relacional (CRAIG; HUBER, 2007) da pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa é marcada por especial atenção a interconexões, transformações, ressonâncias, reverberações, tensões, dilemas e possibilidades, que são inerentes ao encontro de diversas vidas em contextos, por isso a responsabilidade e o compromisso ontológico dos pesquisadores narrativos com a ética relacional. Craig e Huber (2007) discutem essas reverberações relacionais e esse processo de se tornarem pesquisadoras. Nas palavras das autoras, esse conhecimento relacional era “profundamente experiencial, narrativo na forma, unido a corpos e mentes, expressados em nossas narrativas de experiência, e formado e reformado pelos contextos e pessoas com quem interagimos”<sup>10</sup> (p. 253, minha tradução).

Sob essa perspectiva, como pesquisadora narrativa, eu me pergunto constantemente: tenho honrado as histórias vividas e narradas pelos participantes? Tenho considerado seus pontos de vista sobre as experiências que vivemos juntos? Tenho posicionado as histórias vividas e narradas por eles em primeiro plano, no meu texto? Baseada em Clandinin e Murphy (2007), criei uma *word image* ao refletir sobre e entender algumas questões éticas na pesquisa narrativa.

<sup>10</sup> Original: *deeply experiential, narrative in form, held in bodies and minds, given expression. In our narratives of experience, and shaped and reshaped by the contexts and people with whom we interacted.*

Preocupações éticas:

quando ouvimos a história de vida de uma pessoa, nós a respeitamos, honramos,

mostramos nosso interesse, nossa preocupação,

e a legitimamos.

Nós nos empoderamos.

Fazer da vida delas

uma lição para ensinar a outros.

“Não causar prejuízo é somente metade da história”.

O pesquisador fica com toda a glória e as promoções.

Imagens.

Como as pessoas são representadas (BENGEZEN, 2017).

Clandinin (2013) explica que ao viver junto com os participantes e ouvir as histórias de como eles vivem as experiências, prestamos atenção em co-compor aquilo que o campo está se tornando e quais textos de campo estamos co-compondo com os participantes. Ficamos atentos em como nossa presença forma os espaços entre nós, pesquisadores, e os participantes.

Durante a escrita, da composição dos textos de campo aos textos de pesquisa intermediários, até chegar aos textos de pesquisa, cada um desses movimentos é uma co-composição, que precisa ser cuidadosamente negociada. Essa negociação cria um espaço onde a autoridade narrativa (OLSON, 1995) dos participantes é honrada. Os espaços da pesquisa narrativa são espaços aos quais participantes e pesquisadores pertencem. Esses espaços são marcados pela ética e atitudes de abertura, vulnerabilidade mútua, reciprocidade e cuidado (CLANDININ, 2013). Às vezes, pode acontecer de um participante se

sentir incomodado com os textos de pesquisa intermediários, então o pesquisador pode lançar mão de ficcionalização e camuflar tempos, lugares e identidades – isso faz parte da negociação.

## VIVENDO E CONTANDO HISTÓRIAS DE TENTATIVAS DE AUTORIA DOCENTE

Quando eu estava no campo de pesquisa, em uma escola pública brasileira, eu e meus alunos vivemos experiências de escrita e de autoria. O desafio que eu decidi enfrentar foi viver experiências de ensino de língua inglesa que não seguisse o modelo consolidado nas escolas, geralmente pautado em exercícios de gramática, cópias, reproduções, repetições e memorizações. Quando se fala em produção escrita, o que predomina é a aula de redação, onde se ensina a estrutura introdução, desenvolvimento e conclusão, em torno de um tema proposto pelo professor. Geralmente, a escrita é vista como um produto: o professor propõe um tema, e o aluno tem um tempo determinado para escrever sobre ele. Além disso, o trabalho de revisão não é visto como algo separado, podendo ser feito por outra pessoa. Há a crença de que o bom escritor deve escrever de modo solitário e sem erros de ortografia, concordância, pontuação e sintaxe.

O que fazia sentido, para mim, em termos de ensino e aprendizagem de línguas, era o trabalho com gêneros. Eu estava interessada em como eu e meus alunos líamos e produzíamos textos, reproduzindo ou subvertendo o mundo que nos cerca e construindo as histórias que nos constituem. A forma como utilizaríamos o livro didático também foi um desafio, pois geralmente os professores, os alunos e os pais estão acostumados a terem o livro como um guia, e muitos se sentem frustrados quando não conseguem finalizar o livro.

O livro didático, para mim, era um “extra”. Ele complementava as atividades baseadas em gêneros que desenvolvíamos em sala de aula e no laboratório de Informática da escola. Para viver experiências de escrita em língua inglesa, construí histórias de tentativas de autoria: na primeira tentativa, criei espaços de aprendizagem de língua inglesa com base no gênero perfil. Os alunos do sexto ano leram e produziram diversos exemplos desse gênero, em inglês, e também criaram um avatar que falava inglês.

Na minha segunda tentativa de autoria, eu parti dos textos de crianças do Reino Unido, disponíveis na internet<sup>11</sup>. O site do projeto Kingsmead Eyes Speak, onde meus alunos podiam buscar o perfil de um aluno em inglês, suas fotografias com legendas e seus poemas, serviu de material para analisarmos o contexto de produção dos gêneros, qual o sentido do projeto para a comunidade de Hackney, as crianças, as famílias e a escola, como os alunos brasileiros se posicionam diante daquela iniciativa, a comunidade discursiva envolvida, a organização textual desses gêneros, seus movimentos retóricos e passos, bem como as estruturas gramaticais e o vocabulário utilizado nos textos, tanto verbais, quanto não verbais, orais e escritos (SWALES, 1990, 2018; CRISTÓVÃO, 2015; MOTTA-ROTH, 1995; 1998).

Do início do ano letivo até depois das férias de julho, eu estava vivendo e contando histórias de ensino de Inglês de uma forma centralizadora. À medida que eu narrava essas histórias, desempacotava, analisava as tensões, discutia com grupos responsivos, eu entendia que estava sendo uma professora-show, que contava histórias de homogeneização (BENGEZEN, 2017). Ser uma professora centralizadora e controladora, que escolhia qual gênero seria trabalhado, o tempo de cada atividade, como líamos e analisávamos os textos e que esperava que todos os alunos fizessem

<sup>11</sup> Essas crianças do Reino Unido criaram poemas baseados em fotografias que tiraram de sua escola e comunidade, participando do projeto *Kingsmead Eyes Speak*. Todos os trabalhos estão disponíveis em [www.kingsmeadeyesspeak.org](http://www.kingsmeadeyesspeak.org)



o que eu queria, fez com que eu atentasse para uma contradição na minha prática: eu estava matando a autoria. Ao decidir tudo por minha conta, eu estava eliminando qualquer tentativa de autoria discente. Depois dessas histórias de homogeneização, passei a viver uma tentativa diferente de autoria, como uma professora que buscou ficar atenta à diversidade, respeitar os ritmos e as escolhas de cada aluno e estabelecer uma relação com eles.

Na terceira tentativa de autoria da minha prática docente, vivi e contei a história de quando transformei minha prática sem buscar modelos, redefinindo o curso, por meio de um novo planejamento: cada aluno escolheu e decidiu qual gênero discursivo iria produzir, em inglês. Assim, nós co-compusemos novos sentidos para o processo de ensinar e aprender a língua inglesa, eu criei espaço para os alunos escolherem de que eles queriam ser autores e parei, de fato, para ouvir meus alunos (pela primeira vez).

O resultado desse trabalho foi um livro digital (BENGEZEN, 2018) contendo 126 textos, entre letras de música, frases de camiseta, poemas, tirinhas, animações, cartuns, história em quadrinhos, legendas de fotografias e nuvens de palavras, produzidos pelos alunos de sexto ano, em inglês, no segundo semestre do ano letivo de 2014. Neste capítulo, especificamente, apresento dois exemplos de poemas, um cartum e quatro frases de camiseta, que foram produzidos pelos alunos. Minha decisão por quais e quantos textos apresentar neste estudo está relacionada à escolha dos alunos como um todo e a como direcionei e sistematizei o estudo desses gêneros durante as aulas. Considerando uma concepção de escrita como um processo contínuo, meu foco neste trabalho é ir além da história da minha terceira tentativa de autoria, vivenciada quando eu era professora de Inglês do sexto ano.

Hoje, ao olhar retrospectivamente para os textos de campo compostos durante minha pesquisa de doutorado, com um olhar de formadora de professores de língua inglesa, entendo que é necessário

me perguntar por que eu privilegiei o gênero poema sobre os outros gêneros, quais foram minhas dificuldades, naquela época como professora do Ensino Fundamental, em elaborar sequências didáticas com base nos gêneros tirinha, cartum e frase de camiseta, e quais histórias de ensino de escrita em língua inglesa podem ser construídas a partir dessas reflexões.

Uma das tensões que vivenciei com aqueles alunos foi em relação ao controle da sala, pois eu já tinha vivido situações de crianças se machucando, se agredindo, rasgando as folhas dos colegas e assim por diante. Eu me perguntava como os alunos, os pais e minha supervisora reagiriam a uma proposta diferente de ensino<sup>12</sup>, como eu lidaria com as relações de poder na sala de aula e como eu poderia compartilhar autoridade (OYLER, 1996) com eles. Como encontrar um equilíbrio nas relações interpessoais é algo inquietante no meu tornar-me professora, adotando uma concepção de viajar para o mundo do outro com uma percepção amorosa, em vez de arrogante, conforme a filósofa argentina Lugones (1997).

A história que eu quis contar na minha tese foi uma história de que é possível aprender inglês na escola pública, tendo os alunos como protagonistas e autores no processo de ensino e aprendizagem de Inglês. É possível ensinar inglês sem partir da gramática (sem se esquecer que ela vai aparecer em qualquer gênero), utilizando textos autênticos em vez de listas de palavras soltas, e é possível transformar a escola em um espaço de fazer coisas (DEWEY, 1938), em vez de papaguear frases descontextualizadas, sempre impostas de fora para dentro (MELLO, 2012). É possível produzir texto “com aluno dentro” (ORLANDI, 2006).

<sup>12</sup> Aquela proposta era diferente, pois todos da comunidade escolar estávamos acostumados com um modelo de aula que o professor é conteudista, segue um livro didático, parte da gramática, explica um conteúdo, faz perguntas para as quais já sabe as respostas e avalia o que os alunos conseguem memorizar.

Além dessa tensão relacionada à autoridade, outras tensões surgiram nas histórias das experiências naquele contexto, em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Eu e meus alunos vivemos uma história de escrita em progresso, seguindo a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2015), Mello (2013), Ely, Vinz, Anzul e Downing (2005), Beato-Canato e Cristóvão (2012) e Bazerman (2007, 2008), entre outros.

Ao estabelecer uma relação com cada aluno, cada texto produzido ia e vinha, em um processo contínuo, quando eu lia seus textos e os entregava para que continuassem a escrita. Eu fazia perguntas, provocações, sugestões, apontava onde tinha necessidade de revisão e as partes que eu não tinha entendido. Os alunos se engajaram nesse processo, vivendo as experiências de retrabalhar seu texto, moldar e refazer, para que ficasse cada vez melhor e, finalmente, ser publicado como livro digital na internet.

Aprendemos, durante essa escrita em progresso, que um texto com problemas de ortografia, concordância ou sintaxe era um texto que precisava de revisão, mas era um texto singular e cheio de vida. Em nossas experiências de autoria, entendemos que um erro ortográfico, por exemplo, não era tão importante a ponto de desvalorizar nossos conhecimentos e que o trabalho em progresso promovia a possibilidade de autoria, porque tinham tempo para escrever e reescrever. Aprendemos que a escrita não surge da noite para o dia e que o trabalho é contínuo.

Apresento, aqui, dois poemas produzidos pelos alunos do sexto ano:

I LIVE WITH MY FAMILY  
WE ARE COMPLETE  
NOTHING COULD BEAT US  
WILL WE BE KNOCKED DOWN?  
No!

Luan was sleeping and dreaming  
dreaming what life would be with my sister  
beside us.  
Dreams can take you very far.  
By history and memories.  
Whenever I feel alone I look up and see my  
sister.  
Nothing could separate us  
We would be one  
She placed one hand above the other  
and said goodbye to her brother sleeping  
God knows what he does  
Soon she was rising above the grey  
clouds.

I live with my family  
We are complete  
Nothing could beat us  
Will we be knocked  
down?

Luan was sleeping and  
dreaming  
Dreaming what life would be  
like with my sister beside us  
Dreams can take you very far.  
By history and memories.  
Whenever I feel alone I look  
up and see my sister.  
Nothing could separate us  
We would be one  
She placed one hand above  
the other  
And said goodbye to her  
brother sleeping  
God knows what he does  
Soon she was rising above the  
grey clouds.

Poemas de dois alunos. À esquerda, a imagem digitalizada do poema escrito por eles, a mão. À direita, digitado por mim, para tornar a leitura acessível.

Fonte: BENGZEEN, 2018.

Até chegar à produção final, realizamos várias oficinas para estudar a fundo o gênero poema. Lemos e analisamos, coletiva e individualmente, muitos exemplos do gênero, durante 25 horas-aula (meses de abril, maio e junho de 2014). Tínhamos um vasto material, com muitas opções, principalmente retirado do site *Kingsmead Eyes Speak*, como já mencionei anteriormente, ao retomar a história da minha segunda tentativa de autoria (BENGZEEN, 2017).

Outro gênero discursivo escolhido para ser produzido pelos alunos foi cartum. Alguns alunos produziram histórias em quadrinhos ou



animações, utilizando ferramentas digitais disponíveis na internet. Nesses casos, os próprios sites já disponibilizavam os cenários, os personagens, as cores e os tipos de balões. Outros alunos decidiram produzir suas histórias a mão, desenhando e colorindo os desenhos e escrevendo as falas nos balões, como no exemplo que apresento neste capítulo



Cartum13 produzido por uma aluna.

Fonte: BENGZEEN, 2018.

- <sup>13</sup> Descrição da imagem: minha aluna desenhou e coloriu, à mão, o seguinte cartum: está um dia de sol e há uma casa, onde está escrito "CASA DE ANNA", e é possível ver somente um quarto. Há uma menina sentada em sua cama. Do lado de fora da casa há um menino segurando um cartaz. No cartaz, o menino desenhou um dia chuvoso. Do lado de dentro da casa, a menina Ana não consegue ver que o dia está ensolarado, pois o menino posiciona o cartaz de um dia chuvoso na janela, de modo que a Ana só vê, pela janela, a paisagem de um dia de tempestade, com raios e nuvens carregadas de chuva. Há dois balões com as falas dos personagens. A menina, com uma expressão de tristeza, diz "It's not a beautiful day" e o menino diz "Hi, hi".

O trabalho realizado por essa aluna é uma amostra do potencial que os alunos de sexto ano da escola pública apresentam e me fez refletir sobre prática docente e formação de professores, no sentido de criar espaços de autoria, onde os alunos têm a oportunidade de produzir textos, em vez de somente ler textos prontos. Esse trabalho foi além do que geralmente é feito nas escolas, e pode ser um início de mudanças para outros professores, alunos e formadores de professores de línguas. Para mim, particularmente, foi um dos textos que me intrigaram naquela época, por não atender minha expectativa de quantidade de texto verbal produzida.

Baseada em minhas concepções do que deveria ser um texto excelente, eu não privilegiava o desenvolvimento da escrita de determinados gêneros, como o cartum, por exemplo. Eu estava preocupada em agradar quem quer que fosse ler os textos produzidos pelos alunos, e queria evitar julgamentos do tipo “Mas fulano escreveu só isso?”. O fato era que eu mesma já estava julgando, comparando, e gerando expectativas com base somente em um ponto de vista.

Seguindo nessa mesma perspectiva, outro gênero discursivo que foi escolhido para ser produzido e que foi perturbador, para mim, foi a frase de camiseta. Para este capítulo, selecionei quatro exemplos desse gênero. Exponho, aqui, a fotografia da camiseta, e escrevo em nota de rodapé a frase de cada uma, a fim de tornar a leitura das imagens acessível.



Quatro exemplos de frases de camiseta<sup>14</sup> produzidas pelos alunos.

Ensinar língua inglesa com base no gênero frase de camiseta foi desafiador, porque eu estava presa a uma concepção conservadora de produção escrita, ao valorizar somente os poemas. Na próxima seção, reconto essa história, imaginando possibilidades de trabalho com esse gênero, e faço uma reflexão sobre minha concepção de ensino de língua inglesa e autoria, naquela época e hoje, no momento da escrita deste texto de pesquisa.

<sup>14</sup> Na primeira camiseta, a aluna escreveu "Keep calm and punch your boyfriend", utilizando moldes para preencher as letras com tintas; na segunda camiseta, a aluna escreveu, a mão, a seguinte frase: "I love cupcakes, I love to make cupcakes"; na terceira camiseta, a aluna escreveu, a mão, "The moment before stopping my dreams" e na quarta camiseta, a aluna escreveu "Never stop smiling".

## A QUARTA TENTATIVA DE AUTORIA DOCENTE

Partindo do pressuposto de que este estudo é uma continuidade da pesquisa narrativa que iniciei durante meu doutoramento em 2013, decidi intitular esta seção de quarta tentativa de autoria da minha prática docente. No texto da minha tese, escrevi histórias de três tentativas de autoria docente, e histórias de autoria dos alunos que participaram da pesquisa. Alguém pode se perguntar: por que exatamente três tentativas? – e eu respondo que é porque o ano letivo terminou, e junto com ele meu tempo em campo de pesquisa, simplesmente porque tive que cumprir prazos do doutorado.

Durante as oficinas que desenvolvíamos para produção de textos em inglês, eu e os alunos que foram autores dos dois poemas que apresentei neste capítulo, especificamente, vivemos algumas tensões. Uma dessas tensões foi em relação à forma: ao número de linhas, ao tipo de letra que um texto deve ter e como os professores valorizam esses detalhes; a outra tensão foi sobre o conteúdo: eu achava que a aluna autora do poema não sabia o que ela estava escrevendo.

Até então, eu tinha vivido experiências (como aluna e como mãe) nas aulas de produção de texto que valorizavam a redação. Os professores ensinavam uma receita: mínimo de quinze linhas, três parágrafos, letra cursiva. Aos alunos que não tinham uma letra “caprichada”, os professores mandavam usar um caderno de caligrafia para praticar. O aluno deveria seguir os comandos do professor, ou seja, escrever sobre o tema escolhido por ele, da forma como ele decidia e também ler os livros impostos por ele.

Já na minha experiência de perguntar ao aluno qual gênero ele decidiria produzir, eu não tinha um tema pré-estabelecido, nem um número mínimo de linhas, nem exigia letra cursiva, mas fui questionada por pais e colegas, se um texto de cinco linhas era suficiente. As primeiras



versões dos textos tinham muitos problemas de pontuação, ortografia, concordância, entre outros. No início, até os próprios alunos duvidavam de suas realizações, por estarem acostumados a serem desvalorizados quando não atendem às expectativas dos professores. Diziam que eu era “boazinha”, e que por isso as notas obtidas eram altas.

A questão aqui era o tipo de leitura que eu fazia dos textos produzidos pelos alunos. Eu estava interessada, de fato, na linguagem que estava sendo utilizada. Portanto, cada vez que eu lia uma versão do texto, eu fazia perguntas sobre o mesmo, para compor sentidos junto com os alunos. Aqueles textos não eram pretextos para correção gramatical. Pelo contrário, as revisões eram feitas constantemente, às vezes por mim, às vezes pelos próprios alunos. Eu dizia às turmas, frequentemente, que nenhum texto nasce pronto e que grandes escritores têm revisores que trabalham para eles. O problema é que há um senso comum que perpetua a crença de que um bom escritor senta e escreve de uma vez, já sem problemas. Eu discutia com os alunos e refletíamos juntos, sobre o que era ser “boazinha”. Eu dizia que minha intenção era avaliar conforme critérios que construíamos junto. No caso do gênero poema, eu lembrava de todos os poemas que tinham lido e levantava a questão: há um tamanho certo? Os alunos entenderam que não havia um número de linhas pré-estabelecido, portanto esse não seria um critério de avaliação, por exemplo.

Em relação ao outro poema que apresentei neste capítulo, a tensão que vivi foi que ao lê-lo, fiquei surpresa, preocupada, triste e sem saber como agir diante dos versos que indicavam que a irmã da minha aluna, autora do poema, tinha morrido. Falar sobre a morte em sala de aula era um tabu, para mim. Eu ficava desconcertada e não encontrava as palavras certas para me expressar diante dos alunos. Ao conversar com a aluna, perguntando quais eram as fontes que ela tinha lido para chegar àquela versão, percebi que ela estava bem tranquila e segura do que tinha feito. Disse detalhadamente como tinha criado cada verso.

Como professora de língua inglesa, eu estava interessada em compreender o processo de produção de texto dos alunos. Seguindo uma perspectiva de trabalho com base em gêneros discursivos, um dos caminhos foi fazer uma colagem, partindo de recortes de textos em inglês. Meus alunos leram, selecionaram, fizeram substituições e remanejamentos, até chegarem a uma versão final. Para entender como o poema em questão foi produzido, exponho, neste capítulo, os poemas produzidos pelos alunos da escola Kingsmead, em Hackney, Reino Unido, que foram lidos e que serviram de inspiração para minha aluna criar seu próprio poema. Esses textos serviram de inspiração, também, para textos produzidos por outros alunos, naquela época em que eu era professora de Inglês no sexto ano.

**Lam's Poem**

Hahn was sleeping and dreaming  
 Dreaming what life would be like with  
 my mother beside us  
 We would be complete  
 Nothing could beat us  
 We would be one  
 Make fun of my looks  
 We would be one  
 We will be knocked down but stand as  
 one  
 We are from Vietnam  
 And we  
 Are  
 One.

Hahn was sleeping and dreaming  
Dreaming of what life would be like with my mother beside us  
We would be complete  
Nothing could beat us  
We would be one  
Make fun of my looks  
We would be one  
We would be knocked down but stand as one  
We are from Vietnam  
And we  
Are  
one.

Kevin's poem

It was 6am when the boy began to climb,  
On a piece of old frayed rope his mum used as a  
washing line.  
He placed one hand above the other  
Waved good bye to his sleeping mother  
And left to visit his buried brother.  
He worked his way slowly to the sky  
The sun was God's unblinking eye.  
Soon he was climbing above the grey clouds  
Looking at the gathering crowds  
Who watched the boy who scaled to the moon,  
Wondering if he will come home soon.  
Finally he reached the silver star  
Dreams can take you very far

The police searched for him in their squad car.

Kingsmead Eyes Speak (2011d)

My Ancestors On The Wall

My ancestors  
Hang from the livingroom walls  
Watching us, guiding us  
Catching us if we fall.  
We are surrounded by love  
By history and Memories  
Whenever I feel alone  
I look up and see my family.

Shamark's poem

My ancestors hang from the  
living room wall,  
Watching us, guiding us  
catching us if we fall,  
We are surrounded by love,  
By history and memories,  
Whenever I feel alone,  
I look up and see my family

Kingsmead Eyes  
Speak (2011d)

Depois de eu ter perguntado como a aluna tinha escrito aquele poema, entendi a colagem que ela tinha feito. Ela me explicou que sua irmã não tinha morrido, mas que seu poema era como ela se sentiria, caso não tivesse sua irmã ao seu lado. Muitas vezes, nas escolas, tomamos como pressuposto um modelo de aula que coloca o professor como fonte de um saber e que transmite esse saber aos alunos que, ao final de determinado espaço de tempo, faz uma prova para verificar se memorizou um conteúdo. Partindo dos trabalhos que eu e meus alunos desenvolvemos, fico imaginando quantas oportunidades os professores podem perder ao desconsiderarem a multiplicidade de sentidos e a diversidade dos conhecimentos construídos em sala de aula.

Quanto ao trabalho com os gêneros cartum e frase de camiseta, eu não soube explorar bem as possibilidades de leitura e produção desses gêneros nas nossas aulas. Não consegui elaborar as oficinas e, conseqüentemente, não acompanhei o processo de escrita dos meus



alunos. Basicamente, vivi uma história de fachada<sup>15</sup>: eles pesquisaram cartuns e frases de camiseta na internet, leram, utilizaram um site que ajuda a completar a frase “*Keep calm and...*” e depois escreveram as frases nas camisetas deles e criaram seus cartuns.

Uma possibilidade seria ter dado um roteiro de análise aos alunos que escolheram ser autores de frases de camiseta, por exemplo, para que eles pudessem ler e perceber, em cada exemplo do gênero, características predominantes nas mesmas. Com os cartuns, eu também poderia ter dado um roteiro de leitura.

Ao final da leitura, eles poderiam compartilhar suas descobertas com o restante da sala, criando um espaço de discussão sobre que língua era aquela que aparecia nos cartuns e nas frases de camiseta. Uma sugestão de roteiro de leitura seria i) Que camisetas/cartuns você leu? Onde você os encontrou? ii) Que tipo de texto é esse? Nas frases que você encontrou, aparecem mais frases declarativas, interrogativas, imperativas ou negativas? iii) Que assuntos tratam, em geral? iv) Há mais adjetivos? Mais verbos? Aparecem pronomes? Como são as mensagens? v) São de autoajuda? São engraçadas? São positivas, encorajadoras? São tristes? Sarcásticas? vi) Quais as palavras que mais aparecem? Há relação entre a imagem e a sentença? e vii) Há mais linguagem formal ou informal? Há contrações e abreviaturas? Quais?

A partir de uma análise sistematizada, os alunos teriam subsídios para brincar mais com as estruturas da língua inglesa e escrever seus próprios textos. Esse roteiro de leitura teria ajudado os alunos a lerem

<sup>15</sup> Para tratar do conhecimento dos professores, Clandinin e Connelly (1995) utilizam a metáfora da paisagem do conhecimento profissional. Com base em Crites (1971), esses autores entendem que os professores vivem e contam histórias sagradas, secretas e de fachada nessa paisagem. Histórias secretas são aquelas vividas e narradas por professores somente em lugares seguros, sobre quem eles são, o que fazem e o que eles sabem. As histórias sagradas são histórias tomadas por certas, não questionadas, impostas, não consideram o conhecimento prático dos professores e que são vividas e contadas nas instituições. As histórias de fachada são aquelas que os professores vivem quando querem se encaixar no sistema educacional, isto é, quando precisam se adequar às histórias dominantes das instituições.

e analisarem mais exemplos dos gêneros, em inglês, sabendo o que deveriam fazer naquelas atividades, e ter objetivos claros poderia ter ajudado mais na sua aprendizagem.

A questão é que eu evitava ser uma professora que fazia sempre o mesmo, mas não ousava, na prática, fazer diferente. Acabei valorizando o gênero poema, pois nele os alunos lançavam mão de estruturas mais complexas da língua e utilizavam uma linguagem mais cheia de pompa. Além disso, alguns poemas eram extensos. Por outro lado, os cartuns e as frases de camiseta eram textos mais curtos e utilizavam linguagens não verbais também. Hoje, entendo que é um ganho, para alunos de sexto ano, quando eles têm suas produções valorizadas, principalmente se são textos que subvertem o gênero que já está estabelecido socialmente. Os gêneros dizem muito sobre a sociedade, e não se adequar é uma forma de questionamento e criticidade de todo um modelo que nos é imposto.

Fazendo um movimento retrospectivo e olhando para minha tese de doutorado, percebo que, em termos de escrita, eu honrei as histórias de experiências dos participantes equilibradamente. Ter vivido, contado e recontado essas histórias foi o primeiro passo em direção a outras tentativas de autoria. Com um pastiche, que é uma foto de como foi minha autoria docente, vista por nossas múltiplas perspectivas de participantes de pesquisa, concluo essa quarta tentativa de autoria docente:

Embora eu estivesse certa de que queria escrever um poema em inglês, estava me sentindo insegura quanto às novas orientações da Viviane. Fiquei me perguntando como eu iria escrever em inglês, sem traduzir do português. Eu não conseguia pensar direto em inglês. Eu só conhecia um caminho, que era escrever um poema em português e depois traduzir para o inglês. Porém, comecei a imaginar outro caminho para a escrita do meu poema, quando a professora Viviane disse que eu teria que me apropriar de algumas estruturas da língua inglesa, para montar algo novo, como se fosse uma colagem.

Kamilly Vitória

Decidi escrever uma história. Achei que a melhor forma de apresentar minha interpretação do livro *Ish* (REYNOLDS; GREGORY; GOODMAN; BRAMFITT, 2004) era criar outra história, já que eu tinha entendido que era possível, para um menino de treze anos como eu, ser um escritor (eu poderia ser um escritor-*ish*).

Everton

Os temas dos poemas eram profundos e me faziam pensar sobre minha vida. Aqueles textos eram mais interessantes do que os textos dos livros de inglês. Eu estava gostando da ideia de fazer uma colagem, escolhendo algumas partes dos poemas, para criar o meu próprio poema. Mas ao mesmo tempo era tudo tão confuso para mim.

Manoela

Como professora, era a primeira vez que eu estava ensinando inglês com base em frases de camiseta, e reconheço que não soube como elaborar material para o estudo desse gênero.

Entretanto, ter dado lugar aos alunos para que eles escolhessem o que queriam produzir foi um passo importante, pois alguns alunos tornaram-se autores de frases de camiseta em inglês, e se sentiram poderosos vestindo suas camisetas, feitas por eles próprios, na escola. As frases de camiseta tinham algo de subversivo para eles, pois eram obrigados a usar o uniforme, mas decidiram ir contra as regras e vestiram as camisetas, com meu apoio. Para mim, era importante que eles vestissem as camisetas, pois estavam sendo ouvidos, como poucas vezes na escola.

Eu, em relação à Lowise

Esse pastiche representa a multiplicidade de perspectivas e parte das tensões que vivenciei durante minha pesquisa de doutorado na escola pública. Ele me ajuda a entender meu papel de professora mediadora, considerando que, na sala de aula, cada aluno lê o mundo de uma perspectiva diferente, e que eu busco, continuamente, honrar as histórias que nos constituem. Esse pensamento me leva a continuar vivendo tentativas de autoria docente e criação de espaços de aprendizagem nas aulas de língua inglesa.

No início da escrita deste capítulo, eu tinha como objetivo de pesquisa, buscar compor uma história diferente de ensinar inglês com base em gêneros, uma que não privilegie certos gêneros em detrimento de outros, a partir das experiências de autoria docente e discente que eu e meus alunos do sexto ano vivemos em uma escola pública brasileira.

Para responder minha primeira indagação, em relação a como foi o processo de composição dos textos de campo e dos textos de pesquisa na minha tese de doutorado, entendo que foi um processo colaborativo, levando em conta o aspecto ético-relacional da pesquisa



narrativa. Foi um trabalho de compreender junto e falar junto, sendo eu mesma uma das participantes sob investigação.

Minha segunda indagação, sobre quais gêneros discursivos foram privilegiados por mim durante as aulas e quais as implicações disso para o ensino de Inglês, foi respondida quando construí minha quarta tentativa de autoria. Nessa narrativa, destaquei que eu tinha expectativas em relação a quanto de texto verbal os alunos deveriam produzir, assumindo que eu buscava me adequar a certos padrões e concepções de escrita. Para o ensino da língua inglesa, esse controle é prejudicial, pois não corrobora com formas de luta contra um modo de ensino dominante e opressor. Quando os alunos são livres para serem autores de quaisquer gêneros e são valorizados por suas produções, práticas locais e inusitadas surgem com força para criar um senso de comunidade entre os envolvidos. Privilegiar certas práticas em detrimento de outras traz implicações também para a escrita na academia, como narrei nas minhas próprias histórias de escrita.

Sobre a minha terceira indagação de pesquisa, as possibilidades de escrita criativa na divulgação do texto científico que foram encontradas se relacionaram com as possibilidades de escrita dos alunos. Minha escrita do texto de pesquisa buscou honrar as histórias, evidenciando o poder que elas têm de colocar a experiência vivida em primeiro plano. Considerando a não-dissociação entre teoria e prática, as falas dos teóricos, ou seja, outros pesquisadores, escritores, professores e escritores que trataram da questão da autoria antes de mim, ficaram fluidas e conectadas com as histórias das experiências que eu e meus alunos do sexto ano vivemos na escola.

A forma deste texto de pesquisa está relacionada à pesquisa narrativa informada pelas artes (MELLO, 2007). A escrita criativa deste capítulo, equilibrada com uma forma acadêmica, foi composta por *word images*, pastiches, poemas e desenhos. Espero, com a utilização dessas formas de arte, ter aberto um leque de possibilidades para que

o leitor aumente suas chances de imaginar outras histórias de produção de texto em língua inglesa na escola pública, criando oportunidades de protagonismo e autoria dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BENGEZEN, V. C. *Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores*. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BENGEZEN, V. C. *As histórias de autoria que vivemos nas aulas de Inglês do sexto ano na escola pública*. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

BENGEZEN, V. C. (Org.). *We are the authors*. Disponível em: <<https://www.widbook.com/ebook/brazilian-authorship>> Acesso em: 18 mar. 2018.

CLANDININ, D. J. *Engaging in Narrative Inquiry*. United States: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995. 179 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass, 2000. 211 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2a ed. 2015.

CLANDININ, D. J.; MURPHY, M. S. Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich. In: CLANDININ, D. J. (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Islands, London, New Delhi: Sage, 2007. p. 632-650.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In: CLANDININ, D. J. (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Islands, London, New Delhi: Sage, 2007. p. 35-75.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; HUBER, M.; MURPHY, M. S.; MURRAY ORR, A.; MARNI P.; STEEVES, P. *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*. Routledge, 2006.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. *On writing qualitative research: living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2005, 411p.

MELLO, D. M. *Subversão do Currículo e Formação de Professores: ensinando e aprendendo língua inglesa no curso de Letras*. 1ª. ed. Uberlândia: Dilma Mello, 2012. v. 1000. 224p.

Motta-Roth, D. "Discourse analysis and academic book reviews: A study of text and disciplinary cultures" in I. Fortanet, S. Posteguillo, J.C. Palmer & J.F. Coll (eds.). *Genre Studies in English for Academic Purposes*. Castelló: Universitat Jaume I, , 1998. p29-58.

MOTTA-ROTH, D. Book Reviews and Disciplinary Discourses: Defining a genre. In: TESOL 29th Annual Convention & Exposition. 28 de março a 1º de abril, 1995, Long Beach, CA, USA. p. 385-86.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. University of Michigan Press, 2018.





5

Luciana Gaudio Frontzek  
Luciana Kind

PÓS-OPERATÓRIO TARDIO  
DA CIRURGIA BARIÁTRICA:  
relato de experiência  
narrativa de pesquisadores

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.96-109



## INTRODUÇÃO

As entrevistas narrativas podem ser consideradas ferramentas metodológicas não estruturadas, nas quais, através delas surgem histórias do entrevistado e também as que se entrecruzam no contexto situacional. (Muylaert, Sarubbi & Gallo, 2014).

Jovchelovich e Bauer (2002) discursam sobre a importância do entrevistador utilizar apenas os termos que o entrevistado emprega sem impor outras linguagens, já que se pressupõe que usar a linguagem espontânea mostra melhor o ponto de vista da pessoa. A linguagem e a forma empregada é reveladora do que se quer investigar: o aqui-agora do processo atual.

Sendo assim, as entrevistas narrativas assumem um caráter colaborativo, uma vez que as histórias emergem a partir da interação, do diálogo e da dinâmica relacional que se estabelece entre entrevistador e participantes. Lukács (1965) aponta que a narrativa implica uma posição de participação assumida pelo escritor em face da vida e dos problemas da sociedade. Nesse sentido, há engajamento de diversas ordens entre os interlocutores.

Outros autores como Cladinin e Connelly (2011) mostram como a posição do entrevistador na metodologia narrativa é marcada, relativamente localizável e negociada na relação de entrevista. Eles citam o relativismo implicado, onde todos tem suas próprias interpretações dos eventos e todas são igualmente válidas. Assim, não é tarefa fácil fixar o início de um procedimento investigativo que pretende compreender algum fenômeno específico. Podemos em um esforço de marcar alguma temporalidade pensar em um começo de pesquisa desde o pensamento que originou a motivação inicial, mesmo sabendo que até este pensamento amadurecer também houve um percurso. A partir daí se engloba no processo as formulações teóricas

que o conduziram, as condições da pesquisa, o primeiro contato com as pessoas entrevistadas, os contratempos do percurso, o discurso gravado e o não gravado, a relação com o campo entre vários outros. São todos elementos do processo que constituem a tessitura dos resultados divulgados. Quanto melhor estes elementos do caminho forem visualizados e explicitados menores a chance de sobreposições e/ou subjugações entre um discurso e outro.

Partimos então da orientação de Jovchelovich e Bauer (2002) que assim situa os passos de uma entrevista narrativa: Preparação (Exploração do campo. Formulação de questões exmanentes), Iniciação (Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais -opcional-), Narração central (Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização. -“coda”-), Fase de perguntas (Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas *exmanentes* para Imanentes) e Fala conclusiva (Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.)

Segundo estes autores questões *exmanentes* referem-se às questões de interesse do pesquisador que devem ser transformadas em imanentes, que são questões do interesse do entrevistado. Nem sempre questões imanentes e exmanentes coincidem, o que gera um desafio no processo de investigação, pois ao mesmo tempo em que se apoia em questões *exmanentes* na narração, deve-se sempre utilizar a linguagem do informante e transformá-las em imanentes. Já o coda refere-se ao fechamento que o entrevistado confere a narrativa sinalizando que já disse o que tinha para dizer naquele momento.

Esta breve introdução dos principais pressupostos teóricos que serviram de base para a pesquisa realizada se torna necessária para que

seja possível visualizar como foi viver estes passos durante o processo investigativo. Posto o prescrito, o objetivo deste artigo é compartilhar o vivido, incluindo as expectativas, frustrações, acertos, desacertos e peculiaridades do caminho, situando, em primeira pessoa, o percurso da primeira autora no encontro com a entrevista narrativa..

## O ENCONTRO COM A METODOLOGIA NARRATIVA

*E nem mesmo sei se vi, já que nem meus olhos terminaram não se diferenciando da coisa vista. (Clarice Lispector, 1998, p.15)*

Meu encontro com a metodologia narrativa se deu no estágio de pós-doutoramento e fiquei surpresa ao verificar as inúmeras possibilidades que tal vertente oferecia. Ao mesmo tempo senti grande alívio por encontrar ressonância com desejos que nutria na realização de uma pesquisa e temia não estar sendo “científica”, assim constatei que há grupos e pesquisadores sérios desenvolvendo estes temas. Quantas vezes tive experiências com entrevistados em momentos fora da entrevista gravada, ou dos encontros formais da pesquisa e me sentia restrita a relatar tais falas ou observações por não estarem devidamente registradas em áudio e por temer estar entrando na esfera do “achismo” ao relatar percepções vindas de outras histórias que se entrecruzaram. Mesmo na entrevista gravada há uma leitura, uma interpretação, todos os dados obtidos em um processo de pesquisa passarão pelo exercício de significação do pesquisador ao contar, ao escrever a experiência. De qualquer forma, o pesquisador conta com sua capacidade interpretativa, com suas intenções, com seu conhecimento técnico e com a suas emoções envolvidas. Riessman (2002) afirma que a própria transcrição das entrevistas constitui um processo de interpretação das informações obtidas. Não

há neutralidade possível nem desejável nisto, já que é mesmo preciso este conjunto de elementos para que a experiência seja produzida. Talvez a ideia da neutralidade seja para demarcar que é preciso saber localizar minimamente o que é de um e o que é de outro para que não haja misturas indevidas, sobreposições, dominações. Cladinin e Connelly (2011) falam das várias negociações que o pesquisador precisa fazer durante todo o percurso nos relacionamentos, processos, transições e no modo de ser útil para que a voz do participante não seja roubada nem sobreposta, mas também para que o pesquisador não se sinta silenciado.

Por mais que a ideia de uma suposta e desejada neutralidade esteja sendo superada no meio científico trata-se de uma transição lenta e percebe-se um olhar de desconfiança ainda presente aos métodos que integram a participação do pesquisador como parte estruturante da pesquisa e dos seus resultados. Creio que podemos mesmo afirmar que a própria pesquisa qualitativa, dentro da qual se situa os métodos narrativos, ainda não se equiparou a pesquisa quantitativa em termos de aceitação e prestígio científico. A herança cultural do positivismo que pressupõe a neutralidade e a exigência de provas “concretas” para conclusões científicas ainda pesa já que mudanças históricas/culturais levam tempo para se estabelecerem. Reigota (2016), citando Santos, Oliveira e Susin, (2014, p.359) aponta que “as variantes da pesquisa qualitativa centradas em relatos orais vem sendo utilizados desde a década de 1940, ainda que mantenham uma posição relativamente marginal na produção sociológica brasileira.”

Assim a pesquisa narrativa traz à tona ferramentas de análise das relações envolvidas na pesquisa que são pertinentes a maior compreensão do fenômeno e ilustram esta transição. Alguns exemplos; considerar a conversa tida após o gravador ter sido deligado tão importante quanto a que está gravada e transcrita. Elevar o caderno de campo ao status de informações fundamentais para as conclusões



que se construirão e não apenas como dado acessório. Localizar a participação do entrevistador e do entrevistado marcando seus posicionamentos para que ele não assuma como seu conteúdo do entrevistado e nem interprete de acordo com sua ótica colocando nas palavras do outros pensamentos que são seus. Considerar os meios de comunicação envolvidos, mídias sociais, fotos, objetos, conversas informais como dados. Em síntese, considerar o processo de forma global com todos os elementos envolvidos e passíveis de percepção.

Assim, se delinhou uma pesquisa cujo objetivo era compreender as vivências das pessoas que realizaram a cirurgia de redução do estômago após cinco anos, considerado pós-operatório tardio. Foram ouvidas 20 pessoas, 18 mulheres e dois homens na perspectiva da metodologia narrativa citada acima. Cinco alunos de iniciação científica participaram das entrevistas. O contato com as pessoas foi feito por meio de um plano de saúde em Belo Horizonte que oferece acompanhamento no pré e no pós-operatório e me forneceu uma lista de contatos de pessoas que já haviam operado acima deste tempo. Fui mediadora destes grupos de preparação por aproximadamente oito anos. Era um ano de preparação em grupos quinzenais e depois, no pós-operatório, em grupos mensais por tempo indeterminado. Há sete anos que me afastei deste serviço. Assim entrevistei pessoas que acompanhei quando trabalhava no plano e não tinha nenhum contato há cinco, seis, sete ou oito anos. Entrevistei também pessoas que conheci no momento da entrevista. Dentre estas tive contato com uma família que havia sete operados entre mãe, filha, tios. Entrevistei 4 pessoas desta família. Algumas diferenças entre o grupo que participou da preparação e o grupo que não fez a preparação foram nítidas conforme descreverei a seguir.

## A AVENTURA DA RELAÇÃO- A FERRAMENTA E O CAMPO

*É preciso coragem para me aventurar numa tentativa de concretização do que sinto. É como se eu tivesse uma moeda e não soubesse em que país ela vale. Será preciso coragem para fazer o que eu vou fazer: dizer. E me arriscar a enorme surpresa que sentirei com a pobreza da coisa dita. Mal a direi, e terei que acrescentar: não é isso, não é isso! (Clarice Lispector, 1998, p.20)*

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles também estão vivenciando uma experiência e não apenas registrando uma. (Clandinin & Copnnely, 2011). A rede de memórias afetivas, intelectuais e sensoriais do pesquisador é constantemente acionada na medida em que os estímulos do meio acontecem. Assim fazer um esforço para localizar qual a efetiva participação do pesquisador situando inclusive os entremeios da pesquisa torna mais compreensível o caráter relacional de qualquer pesquisa de campo. Clandinin e Connely (2011) mostram a tensão vivida entre se envolver demais com o tema e se distanciar pra enxergá-lo melhor. Eles afirmam ainda que esta tensão não é diferente das nossas relações no cotidiano e apontam para a responsabilidade de não estar sozinho nem como participante nem como pesquisador. Não somos meros técnicos e, portanto não chegamos ao local da pesquisa e ligamos o “botão” de pesquisador desconectados de quem somos. Ainda que assumamos o personagem que cada papel social exige de nós, há uma unidade entre eles que marca meu processo de singularização e que revela minha subjetividade.

Assim havia muitas expectativas da minha parte em relação ao campo que não era desconhecido embora estivesse há algum tempo afastado dele. O plano me disponibilizou uma lista de mais de 80 nomes, julguei que seria fácil conseguir 20 pessoas desta lista, mas me deparei

com telefones que não existiam mais, que não eram da pessoa ou de moradores de outra cidade. Mesmo com a lista precisei aceitar indicação dos próprios participantes que me passavam números de colegas ou de familiares que também fizeram. Disponibilidade de horário foi outra dificuldade, o que motivou algumas entrevistas feitas pelo skipe ou videochamada. Aconteceram muitas desmarcações, alguns “furos” e contratempos que me obrigaram, a redimensionar o tempo previsto inicialmente para realizar as entrevistas. Um aluno de iniciação por vez me acompanhou nas entrevistas e houve algumas que fiz sozinha. Anunciei a presença do aluno na entrevista e não percebi constrangimentos quanto a isto. Quando estava com eles sempre trocávamos impressões após o término e anotávamos no caderno de campo.

O mote inicial da conversa era: “Conte-me sua experiência com a cirurgia bariátrica da forma que achar melhor e começando por onde quiser”. Estava acostumada, da época em que trabalhava no plano, com um público falante que geralmente estourava o tempo dos nossos encontros que era de 1 hora e meia. A maioria parecia querer justificar porque engordaram tanto, quase como uma autodefesa. Muitas vezes parecia que queriam antecipar respostas a um olhar de cobrança social que os culpabiliza por estar fora do padrão estético aceito ao mesmo tempo em que se torna cômodo colocar na conta da obesidade outras faturas que nem tinham a ver com ela. . Então foi uma surpresa para mim constatar que falavam bem menos do que eu supus que falariam. Em torno de 20 a 30 minutos de fala sem nenhuma intervenção verbal a não ser os encorajamentos paralinguísticos (hum hum, continue, e depois?) recomendados por Jovchelovich e Bauer (2002). Fiquei pensando porque quando estava no plano falavam mais e fui lembrando que eu fazia muitas perguntas até para preencher alguns protocolos previstos. Na metodologia narrativa não se faz perguntas até que o coda aconteça e mesmo assim elas devem ser realizadas se extremamente necessárias e a partir do que foi dito. A autonomia de organizar a fala da forma como quiser parece tornar-se incômoda

para muitos que a todo o momento questiona “o que você quer saber”, “não sei se é isto que você queria”, “isto é tudo”, “quer me perguntar algo?”. Isto também foi incômodo para mim como pesquisadora e me questionei se não estava oferecendo de forma suficiente espaço para uma fala. Troquei estas impressões com colegas pesquisadores da narrativa e com outras pessoas em congressos e leitura. Percebi assim que há uma série de variáveis em cada encontro onde narrativas vão ser produzidas. O interjogo dinâmico destas variáveis podem produzir entrevistas longas, curtas, médias, tornando muito relativo e até mesmo irrelevante querer classificar critérios de que tempo deve durar as entrevista já que o dado analisado é a própria experiência e a linguagem da forma como se apresenta. Procurei me posicionar de forma aberta ao que viesse. Percebi que havia um posicionamento marcado pelas inúmeras idas aos médicos e profissionais da área da saúde. Desde o início da cirurgia torna-se uma rotina frequentar consultórios, hospitais, clínicas e laboratórios. Baseada na minha experiência minha percepção é de que o modelo de conversa nestes ambientes costuma ser bem semelhante, um profissional que “encarna o suposto saber” inquiri um paciente que irá responder perguntas investigativas e deve obedecer as prescrições de “quem sabe o que é melhor para ele porque estudou para isto”. Quando acontece do paciente ser sincero, dizer que não consegue seguir o que esta prescrito por exemplo e que não fica sem a pinguinha ou a gordurinha da carne o profissional “chama” a atenção, muitas vezes fala em tom de ameaça, faz terrorismo e reafirma a total culpa do paciente por não estar dando certo o tratamento. Vindo de um modelo assim penso que realizar uma entrevista sobre um procedimento operatório com uma profissional da área da saúde evoca estas experiências e dificulta uma maior espontaneidade. Não é costume também assumir o protagonismo da própria fala já que na maioria das vezes o tempo biomédico é cronometrado e é preciso “cortar” ou direcionar o paciente falante demais.



Aconteceu em quase todas as entrevistas o fato de desligar o gravador e muitas histórias interessantes serem contadas a partir daí. Um caso em especial me chamou muito a atenção e me deixou reflexiva quanto a minha responsabilidade de evocar dilemas profundos nas pessoas que se dispuseram a participar. Uma moça durante o tempo da narrativa assumiu um personagem que iria passar uma mensagem de otimismo a quem estava pensando em se submeter ao mesmo procedimento. Em muitos momentos ela dizia “Vale a pena”, “Eu faria de novo”, “recomendo”, “é preciso cuidar da cabeça para dar certo, é importante a preparação anterior” entre outros. E finalizou “é isto, vale a pena”. Assim, já no início das despedidas, ela disse de forma a aparecer muito casual “Ah, já ia me esquecendo, disse ao meu dentista que iria vir aqui e ele falou para eu não esquecer de te falar que eu adquiri depois da cirurgia uma compulsão em comer Bombril o que já me rendeu a perda de dois dentes e problemas no estômago”, e “meu irmão pediu pra falar também das duas internações no hospital devido a algumas tentativas de suicídio”. Sugerir acompanhamento psicológico pois me senti na responsabilidade de alguma sinalização da gravidade dos acontecimentos relatados.

Muitas pessoas verbalizaram que ficaram satisfeitas com o convite de participar da pesquisa porque se tratava de uma psicóloga que iria entrevistar e estavam precisando de psicólogo. Isto aconteceu mesmo explicando já por telefone os objetivos da entrevista: conhecer a experiência deles com a cirurgia bariátrica. Dos 20 entrevistados nenhum faz acompanhamento psicológico embora todos tenham afirmado a importância do mesmo. Muitos assumiram um discurso de que é fundamental “cuidar da cabeça” dando conselho ao suposto candidato a cirurgia, mas poucos efetivamente fizeram isto. Uma das entrevistadas que eu não conhecia antes foi uma das mais categóricas ao afirmar o tanto que se arrependia de não ter buscado acompanhamento psicológico, pois só hoje percebia como teria sido melhor, pois a cabeça não ficou “boa”. Ela foi uma das que veio ao meu consultório porque eu era psicóloga e ela estava precisando não dimensionando que seria apenas um encontro.

Embora os participantes do grupo se mostrassem bem melhor informados e apresentassem um pouco menos de efeitos colaterais advindos da preparação, fiquei decepcionada ao constatar que não houve diferenças significativas entre os dois grupos em relação a cuidarem do aspecto emocional.

Outro elemento que considero importante para pensar no aprofundamento do vínculo é o tempo. As entrevistas foram circunscritas em um único encontro com cada pessoa, espaço de tempo muitas vezes curtos para que algumas vivências venham a tona e para que o vínculo entre entrevistado e entrevistadora se fortaleça. O fato de conhecer alguns entrevistados anteriormente foi um facilitador neste sentido. De toda forma, estou assim considerando que no espaço de tempo previsto foi preciso haver uma escolha do que se iria privilegiar falar.

As pessoas que participaram da experiência dos grupos no plano de saúde se mostraram bem melhor informadas do que as que não tiveram nenhuma preparação específica. Uma participante que não havia tido preparação mesmo após seis anos de cirurgia não sabia o que era a síndrome de Dumping, uma complicação comum após a cirurgia bariátrica que faz com que ocorra a passagem do conteúdo gástrico que está no estômago para o intestino de forma muito rápida e gera mal estar generalizado. (Chaves & Destefani 2016). Os participantes do grupo por terem assimilado muito esta informação mostravam mais tranquilidade e mais recursos para agir quando a síndrome acontecia do que os que não sabia do que se tratava.

Em relação as pessoas que eu já havia acompanhando antes, percebi um posicionamento bastante marcado pela relação anterior em que eu era a psicóloga que iria “liberar”, do ponto de vista psicológico, para que realizassem a cirurgia bariátrica. Mesmo não sendo mais funcionária do plano e mesmo esclarecendo os objetivos da entrevista, havia um discurso de respostas socialmente desejáveis, principalmente no início da conversa. Alguns entrevistados começavam relatando

as melhorias no estilo de vida de forma idealizada. Contavam sobre a relação ótima que estavam tendo com a comida e com o corpo, para depois irem revelando muitas dificuldades ainda existentes que contradiziam a fala inicial.

Percebi também uma certa gratidão pelo fato de eu ter sido a psicóloga que os liberou para a cirurgia mesmo tendo sido trabalhado em grupo que a liberação era eles mesmos que se davam com as transformações necessárias de hábito. Muitos levaram o laudo que eu emiti há muitos anos atrás. Fiquei surpreendida por terem guardado após tanto tempo. Teve uma participante que repetia falas muito na integra dos profissionais envolvidos no grupo e disse que assistiu até hoje o dvd que eu dei no grupo.

Realizei entrevistas na casa da pessoa, no meu consultório particular e por skype. A diferença entre os locais foram expressivas. A entrevista na casa da pessoa se mostrou muito mais rica em detalhes e informações. Percebi um clima mais informal do que quando no consultório. A pessoa que me recebeu em sua casa, preparou lanche, me mostrou a casa toda, me mostrou álbuns de fotos, chamou parentes para me apresentar. Quando desliguei o gravador após me certificar que a entrevistada não queria dizer mais nada, ela falou por mais duas horas, inclusive detalhando os dilemas que estava vivendo em seu casamento.

Entrevistei uma jovem de 32 anos que operou há 12 anos. Na família dela também operaram a mãe, as três tias e dois tios, todo com o mesmo médico. Entrevistei além dela, sua mãe e duas tias. Eles foram das primeiras pessoas que realizaram a cirurgia e não havia tanta informação, eles se apoiaram e a experiência de um foi sendo passada ao outro embora houvesse diferenças. Trata-se de uma família de professoras que fez questionamentos que me deixaram pensativa. Elas disseram que buscam muito na internet textos sobre a cirurgia e que não encontram sobre envelhecer tendo feito a cirurgia.

Não se trata de realizar a cirurgia já mais velho mas de passar uma boa parte da vida operada e quais serão as repercussões disto. Elas se angustiam de pensar que terão que viver isto sem nenhuma previsão das possibilidades. Todos nesta família relatam com orgulho não ter se restringido de nada e que as festas familiares continuam com comes e bebes que todos gostam embora não sejam recomendados pelos médicos, já voltaram a engordar e fazem dietas.

Confronto entre o teórico e real. Na prática realizar o coda e as etapas previstas não é tarefa fácil, pois alguns participantes fazem perguntas, querem ter manejo do encontro. Não fazer perguntas durante o processo me fez concentrar ainda mais no relato. Inicialmente senti dificuldade de me manter fiel a fazer perguntas usando os próprios termos do entrevistado mas depois foi ficando mais fácil.

Uma observação curiosa, com mais um de um aluno de iniciação científica diferente surgiu a mesma sensação após o término da entrevista; vontade de comer! O assunto comida foi muito frequente nas narrativas e ficamos pensando em como ficar ouvindo falar de comida e descrições de como se gosta de comer desperta o apetite. Ficamos com a sensação que mesmo após a cirurgia a comida continuou assumindo uma centralidade na vida destas pessoas positiva ou negativamente.

## CONCLUSÕES SEMPRE PARCIAIS

*Toda compreensão súbita é finalmente a revelação de uma aguda incompreensão. Todo momento de achar é um perder-se a si próprio. (Clarice Lispector, 1998, p16.)*

Houve varias desmarcações. O público que encontrei durante estas entrevistas foi bastante diversificado e variou desde pessoas



muito disciplinadas que mantiveram os resultados esperados até pessoas completamente alheias ao processo.

Foi uma experiência rica que me fez ainda mais me implicar na metodologia narrativa.

## REFERÊNCIAS

- CHAVES, Y. S., & DESTEFANI, A. C. (2016). Fisiopatologia, diagnóstico e tratamento da síndrome de dumping e sua relação com a cirurgia bariátrica. *ABCD. Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva (São Paulo)*, 29(Suppl. 1), 116-119. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-6720201600s10028>
- Jovchelovich S, Bauer MW. (2002). Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- Lukács G. Narrar ou descrever? In: Ensaio sobre literatura. Konder L, organizadores. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S A; 1965.
- Clandinin Jean D & Connelly, Michael F. (2011). Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (trad.). Uberlândia, MG:EDUFU.
- Lispector, Clarice. (1998) A Paixão Segundo G.H. Rio de Janeiro: Rocco.
- Muylaert, Camila Junqueira, Sarubbi Jr, Vicente, Gallo, Paulo Rogério, Neto, Modesto Leite Rolim, & Reis, Alberto Olavo Advincula. (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(spe2), 184-189. Epub December 00, 2014. <https://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>
- Reigota, Marcos. (2016) Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional, in Kind, Luciana & Cordeiro, Rosineide. *Narrativas, gênero e política*. Curitiba.
- Riessman, Catherine .K. (2002). Analysis of personal narratives. In Gu



6

Dilma Mello

VIVENDO A ESCRITA  
ACADÊMICA:  
desafios e possibilidades

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.110-131

## MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA NA ACADEMIA

Foi durante um curso de especialização, que fiz logo após o término de minha graduação em Letras, que escrevi o meu primeiro projeto de pesquisa e naquela época, por volta dos anos de 1992-1993, segui um modelo padrão que havia conhecido por meio de minhas leituras de outros projetos de pesquisa disponíveis na biblioteca e de livros de metodologia de pesquisa. Seguindo aquele padrão, meu projeto foi elaborado em algumas seções: introdução, fundamentação teórica, metodologia de pesquisa, cronograma de pesquisa e referências bibliográficas. Utilizava, em minha escrita, a voz passiva ou a primeira pessoa do plural e timidamente ensaiava o uso da primeira pessoa do singular. Fui aprovada no processo seletivo para o mestrado, mas logo que iniciei meus estudos sobre currículo, em uma perspectiva Deweyana, e sobre a pesquisa narrativa, de acordo com o exposto pelos autores Clandinin e Connelly (2000), comecei a entender que a escrita acadêmica não era um modelo estático a ser imposto e seguido.

Ao final de um semestre de estudos sobre currículo e pesquisa narrativa, durante o mestrado, na disciplina “Seminário de Pesquisa: aspectos teóricos e práticos da preparação do material didático”, ministrada pelo professor João Antonio Telles, na época um recém doutor que havia convivido com outras perspectivas de construção de ciência durante seu doutoramento no OISE, na Universidade de Toronto, Canadá, comecei a compreender que seguir o padrão em minha escrita acadêmica implicava em assumir um posicionamento educacional, político, didático e curricular de manutenção de uma história de ciência “x” em detrimento de outras perspectivas e histórias possíveis. Mesmo antes do início daquela disciplina, quando nos encontramos pela primeira vez, o professor João Telles, como o chamávamos, ao ler o meu projeto de entrada no programa de



mestrado me fez suas primeiras provocações. Em minha dissertação de mestrado (Mello, 1999) registrei um pouco de nossa experiência, como exposto narrativamente no trecho abaixo.

A cada encontro, mais folhinhas e os textos científicos foram ocupando espaço na cabeceira de minha cama...No entanto, várias outras vezes tentavam delinear como seria aquela caminhada e eu já começava a obedecer às diretrizes previamente estipuladas pela academia, quando ouvi do professor João Telles uma frase inesquecível: ‘\_ Não deixa a academia fazer isso contigo!’ Ela veio calmamente, quase em forma de sussurro, enquanto ele lia o título que eu havia escolhido para o meu trabalho. Sorri e comecei a pensar em aceitar o convite que ele me fazia, ou seja, ser eu mesma. (Mello, 1999, p. 78)

Mas o que significaria não me deixar moldar pelo padrão de escrita e de desenvolvimento teórico-metodológico de pesquisa vigente naquele momento? Foi durante aquele seminário vivido na companhia do professor João Telles que conheci estudos que apontavam outros caminhos possíveis. Conheci a noção de experiência de Dewey (1897; 1938), na qual a educação é entendida narrativamente em um contínuo experiencial de vida e educação como um caminho de mão dupla, como diz o autor. Entendi, também, o caminho narrativo de pesquisa proposto por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), em que pesquisadores buscam entender narrativamente as experiências vividas pelos professores, principalmente considerando o entendimento da experiência vivida por aquele que a vive. Nessa perspectiva o fazer narrativo é ao mesmo tempo o fenômeno em estudo e também o método para seu estudo, como posto por Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015). Conheci, ainda, os estudos em busca da subjetividade na pesquisa qualitativa exposto por Peshkin (1988), que muito contribuiu para que eu entendesse que a subjetividade, o eu, o meu em si, não precisava ser apagado em minhas pesquisas e em minha escrita acadêmica. Além disso, aprendi com Mlynarczyk (1991)



que a escrita de si, a escrita pessoal também podia ser considerada uma escrita acadêmica e tão científica quanto os demais modelos de escrita predominantes na academia. Conhecer todas essas outras perspectivas sobre o fazer acadêmico me libertou e ampliou meu campo de visão em relação às múltiplas possibilidades de viver o meu fazer de pesquisadora e de escrita de meus textos acadêmicos. Sentindo-me empoderada e com minha voz liberta, segui em frente em busca de minhas experiências, de minha subjetividade, de meu tom narrativo e de minha autoria, além da busca por diferentes linguagens para construir meu texto de pesquisa. Desde então, além dos autores citados, trouxe para minha vida pessoal e profissional as poderosas palavras de Eisner (1966, 1993): “a forma informa”. Se a forma informa, passei a me questionar sobre o tipo de informação que andava informando a partir da forma pela qual optava em minha escrita acadêmica. Para quem eu escrevia? Para quem eu queria escrever? Na escrita de minha dissertação de mestrado (Mello, 1999) fiz algumas tentativas de informar com formas diferentes de linguagens e fui construindo conhecimento a partir das minhas experiências docentes e sobre a paisagem acadêmica da qual eu queria fazer parte.

No entanto, embora me sentisse empoderada e disposta a trilhar a estrada ainda não percorrida (the road not taken) como proposto por Frost (1916), a experiência da caminhada diferente foi permeada de conflitos diversos e de enfrentamentos pessoais e profissionais. Neste capítulo, abordo e discuto minhas experiências, vividas durante meu mestrado e meu doutorado, na busca por diferentes linguagens cujas formas informassem outras possibilidades de construção de conhecimento.

## MESTRADO: A(S) ESTRADA(S) AINDA NÃO PERCORRIDA(S) E AS PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO...

Considero que, no mestrado, a experiência vivida no seminário ministrado pelo prof. João Telles foi um marco de transformação em minha vida pessoal e profissional. Decidi, então, iniciar minha narrativa sobre o percurso de mestrado retomando um pouco da experiência vivida naquela disciplina.

Lembro-me bem e ficou registrado em minha dissertação o meu pedido ao professor João Telles para que eu pudesse me matricular em sua disciplina, já que havia me matriculado em outra e já iniciaria sua disciplina com uma semana de atraso, caso o ajuste de matrícula fosse feito naquele momento. O professor aceitou e comentou que em sua primeira aula havia feito uma narrativa de sua vida, o que talvez tivesse surpreendido e assustado as discentes do curso. Sequer poderia imaginar o que viria pela frente...

Ansiosa, na semana seguinte lá estava eu na aula do João Telles. Havia uma bibliografia extensa a ser lida, mas para minha surpresa as leituras e todos os estudos sobre os aspectos teóricos e práticos na elaboração de material didático seriam feitos a partir de um processo de narrativas de vida. Em minha primeira aula, de acordo com cronograma já negociado na aula anterior, duas discentes compartilharam suas narrativas e ao final discutimos aquele processo vivido e compartilhado, traçando diálogos com as leituras teóricas sugeridas pelo professor. Embora não tivesse ainda entendido aquela proposta, fiquei muito contente por ver que naquela aula a vida e a subjetividade de cada um não ficava evadida, pelo contrário tinha seu espaço na vida escolar e acadêmica.

Saí daquela primeira aula e me debrucei sobre os escritos de Clandinin e Connelly (2000), Dewey (1897; 1938) e Eisner (1993), entre outros. Aos poucos comecei a entender a proposta do prof. João Telles, ao entender a perspectiva de educação como um contínuo de histórias de vida que nos permite ver a sala de aula como um evento permeado pelas experiências de alunos, de professores, da escola, entre outras, a criar possibilidades para a construção de um currículo outro que não aquele do conteúdo previamente estabelecido no programa da disciplina. Além disso, compreendi que a vivência de nossas experiências pessoais/profissionais e as narrativas que contamos nos constituem identitariamente, como discutido por Clandinin e Connelly (2000), que denominam esse processo como *stories to live by* (as histórias que nos constituem).

Ao longo das aulas, ao ouvir as narrativas de minhas colegas de sala e ao pensar sobre minhas próprias experiências, além da forma para fazer a minha própria narrativa de vida, fui vivendo um processo narrativo intenso e provocante. Conforme orientações do professor, em todas as aulas escrevíamos cartas para as colegas que tinham apresentado suas narrativas na semana anterior, como forma de resposta ao compartilhamento de suas experiências de vida e também como ponto de partida para que pudessem compor sentidos das experiências narradas, além de podermos entender melhor todo o processo de estudo narrativo em desenvolvimento. Foi na escrita daquelas cartas que comecei a me permitir uma escrita diferente...

A carta por si só já parecia ser um gênero evadido do espaço científico. Já havia visto as cartas serem utilizadas como instrumento para “coleta de dados”, mas não como um exercício de escrita, tarefa na sala de aula da pós-graduação *stricto sensu*. Naquele contexto, as narrativas e a escrita daquelas cartas significavam um caminho ainda não percorrido e a cada semana eu dava um passo a mais. Escrevi cartas em várias formas: carta com jeito de carta, carta-poema, carta-fábula, etc. Compartilho aqui uma das cartas-poema que escrevi e que terminou por fazer parte de minha dissertação de mestrado.

*Os templos*

*Com licença, tô entrando...*

*Tô entrando no teu templo e olha que estou bem á vontade!*

*Tô entrando para conversar um pouquinho...*

*Pra conversar um pouquinho com você que talvez não tenha percebido ainda como o seu templo é bem estruturado e bonito.*

*Ainda que fosse feio eu entraria aqui.*

*Com um pouquinho de inveja, afinal você conseguiu participar da construção...*

*Você ainda teve a oportunidade de ver os pilares, as sapatas.*

*Eu, não! Quando cheguei alguns pilares já estavam enterrados e mesmo que me contem como eles eram, não dá para imaginar tão bem! Mas... tudo bem...*

*Tô entrando pra te dizer também que tudo muda,*

*tudo envelhece e se acaba...*

*Não há jeito!*

*Mas se você precisar de alguém para te ajudar a arrumar o templo quando os pilares começarem a cair... Eu tô aqui, tá???!?*

*Não sou um Don, mas sei que todos nós temos um dom a oferecer.*

*Tô entrando para oferecer ajuda, embora tenha certeza de que você não precisa tanto dele quanto pensa.*

*Mas, vai ser bacana ver você descobrir isso...*

*Tô entrando, apenas tô aqui*

*Quando você quiser... porque você pode não querer!*

*Tô entrando porque de repente uma porta se ergueu entre o seu templo e o meu.*

*Tô entrando. (Mello, 1999, p. 9)*



Cabe abrir um parênteses para expor que a carta-poema escrita trazia um pouco da narrativa exposta, na semana anterior de nossa aula com o professor João Telles, e uma das colegas de classe havia abordado em sua narrativa a idéia do templo, das bases familiares, dos amigos, etc. Retomando minha caminhada narrativa, fui percebendo, por exemplo, o aspecto das histórias inter cruzadas (Clandinin e Connelly, 2000), quando via um pouco de minha própria experiência de vida nas narrativas de minhas colegas de classe. Ao olhar para suas narrativas terminava por olhar para as minhas próprias e começava a compor sentido de minhas experiências de vida. A forma de escrita era o resultado de uma busca que expressasse um pouco do processo narrativo e reflexivo pelo que eu estava vivenciando colaborativamente com os demais participantes daquele curso.

Na busca por formas diferentes para a escrita de meu texto acadêmico, ao longo da escrita de minha dissertação, utilizei imagens, poemas, músicas, fábulas e ficcionalização de partes de meus textos de campo e também para estabelecer diálogos com alguns aspectos teóricos e metodológicos ao longo dos capítulos de minha dissertação. Em alguns momentos, utilizei diferentes linguagens para dar conta de alguns espaços fronteiraços entre o que eu queria realizar e algumas cobranças pelo modelo padrão de certa forma institucionalmente sugerido. Compartilho um exemplo.

*Pintando Palavras*

*Como não sei pintar, pinto com as palavras*

*Meu pincel é a caneta e minha tinta as palavras*

*O papel é a tela e meu texto minha obra de arte*

*As palavras são apenas o veículo da imagem que quero desenhar*

*Porém, para que eu possa ver a imagem*

*é necessário ver o que está pintado*

*e não ler o que está escrito (Mello, 1999, p. 29).*

E assim minha caminhada investigativa continuava e embora tentasse “ver grande (see big)” ao invés de “ver pequeno (see small)”, como proposto por Greene(1995), que sugerem a necessidade de olharmos a floresta(em todo seu conjunto) e não somente as árvores(sem conexão com o todo mais amplo) ao vermos, respectivamente, grande ou pequeno, era constantemente questionada sobre e somente sobre as árvores. Era também um desafio frequente ter minha pesquisa considerada de menor valor acadêmico, já que em geral muitos dos pares na paisagem acadêmica da época denominavam-nos como aqueles que se reuniam para contar historinhas e se emocionar com as historinhas que contavam. Assim, por muito tempo tive dificuldades de ter meus artigos narrativos e com uma escrita diferente aceitos para publicação. Havia, e ainda hoje há de certa forma, uma subcategorização ou subqualificação, nos eventos acadêmicos, dos trabalhos narrativos com histórias de vida. É frequente, nas chamadas de trabalho de eventos, uma categoria de submissão de artigos científicos e outra categoria denominada de relatos de experiências. Embora, como já afirmava Mlynarczyk (1991), a “diferença” entre a escrita acadêmica e a escrita pessoal seja muito questionável.

Cabe ressaltar que em algumas situações, embora o texto de pesquisa narrativa com uma linguagem diferente seja aceito, indiretamente esse aceite para publicação pode de fato não ocorrer, pois quando dos pareceres há quase sempre uma exigência de adequação ao padrão ao que me refiro no início deste capítulo (Introdução, Fundamentação teórica, metodologia de pesquisa, análise dos dados e conclusões), o que muitas vezes inviabiliza a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, assim como o desenvolvimento de uma escrita acadêmica com linguagens outras.

Mesmo assim, durante todo o período de mestrado, me atrevi a não somente desenvolver uma escrita diferente para minha dissertação, para meus artigos, mas também para as minhas apresentações orais

nos eventos acadêmicos dos quais participava naquela época. Um exemplo disso, foi ter exposto uma comunicação oral sobre formação docente e avaliação, em formato de peça teatral, em uma das edições do evento da APLIESP (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo). Também durante o desenvolvimento de meu doutorado e da escrita de minha tese, continuei em minha busca por formas de escrita diferentes. As pedras no meio do caminho não impediram que eu trilhasse o caminho que ainda não tinha percorrido, embora tenham causado dificuldades, mas também muito aprendizado.

## DOUTORADO: DISPOSTA A USAR SOMBREROS...

Iniciei o doutorado entre os anos de 2000 e 2001, também no LAEL (Linguística Aplicada e Estudos das Linguagens) na PUC-SP. Naquele momento, o professor João Telles tinha se transferido para a UNESP, Campus de Assis-SP, e optei por tentar meu doutoramento sob a orientação da professora Maria Antonieta Alba Celani, chamada carinhosamente por todos de professora Celani. Depois de aceita no programa e pela professora Celani, iniciei meu trabalho de pesquisa sobre currículo e formação docente no curso de Letras-Ingês. Em minha pesquisa, narrativamente estudei minha própria prática docente no contexto de ensino de Língua Inglesa para alunos dos primeiro e segundo semestres do curso de Letras, tentando vivenciar a prática de ensino de Língua atrelada ao desenvolvimento do processo de formação docente.

Como pesquisadora narrativa, meu intuito de continuar empurrando as fronteiras da forma escrita em meu texto acadêmico, pude contar com o apoio da professora Celani, que com seu senso amplo de democracia e seu trabalho contínuo de luta pela transformação das práticas docentes no ensino de língua Inglesa, muito me permitiu e

apoiou minha nova jornada de construção de conhecimento naquela importante fase de minha vida pessoal e profissional. Guardo até hoje seus ensinamentos e suas palavras de sustentação ao me afirmar sempre que meu trabalho com a pesquisa narrativa tinha lugar nos estudos da área de Linguística Aplicada, por sua natureza inter e transdisciplinar. Mesmo não sendo uma pesquisadora narrativa, a professora Celani sempre apoiou e incentivou meu percurso no rumo teórico-metodológico da pesquisa narrativa e meus atrevimentos na construção de meu texto de pesquisa. Assim, lá fui eu me empoderando e tentando empurrar as fronteiras da academia em meu trabalho...

Na organização de minha tese, trabalhei com a metáfora de viagem, assim inicio apresentando um plano de viagem e depois vou expondo e discutindo as paisagens: a paisagem estabelecida, a paisagem vivida e a proposta de outras paisagens possíveis a serem visitadas. Ao invés de capítulos distintos para construtos teóricos e metodológicos, construí capítulos híbridos nos quais os conteúdos se entrelaçavam, desafiando o leitor desavisado que porventura buscasse cada conteúdo dentro de sua caixa própria. Além disso, trabalhei ao longo do volume de tese com textos visuais (fotos, imagens e texto-imagem), além de poemas, fábulas, texto teatral, entre outras formas de escrita, para compor meu texto de pesquisa. Em seguida apresento um exemplo de escrita que utilizei para a síntese de um capítulo e transição para o capítulo seguinte da tese, ao invés de escrever o tradicional parágrafo que compõe os capítulos de muitas dissertações e teses.

#### A paisagem Estabelecida

Currículo, descrição de objetivos, procedimentos e métodos  
 Currículo, experiência formal na escola,  
 seleção de conhecimentos, informações e fatos, tipo coleção  
 Currículo oficial, oculto, programático, integrado



Local de poder, instrumento de poder.  
Currículo, um evento?  
Um evento, um fluir de eventos,  
experiências, histórias de vida,  
Interação, aluno, professor, a disciplina, o plano de aula, Leis e o que  
mais houver

E o lugar do professor? E o lugar do aluno?  
Já estão estabelecidos!  
O professor manda em tudo, escolhe tudo, decide tudo, sabe de tudo  
O aluno aceita tudo, repete tudo, obedece a tudo  
O professor brinca, o aluno se diverte e aprende  
Mas, precisa ter habilidades e competências  
Mas, pode também ficar estabelecido que...  
O espaço também é do aluno!  
O professor não precisa mais ser o sr. Faz Tudo!  
Podemos construir juntos!

E a Universidade?  
Já está estabelecido!  
Universidade é monastério...  
É negócio...  
Mas, pode ser comunidade de aprendizagem!

E o Curso de Letras?  
A discussão está estabelecida!  
As leis estabelecem tudo!  
Licenciatura dupla?  
Literatura?  
Línguas Clássicas?  
Espírito Cultural?  
Currículo mínimo?

Formação de professores?  
Pesquisadores?  
Críticos literários?  
Tradutores?  
Teoria? Prática?

E a Instituição faz o quê?  
Já está tudo estabelecido!  
O programa já está pronto!  
Ensina conhecimento profundo de gramática,  
Literatura, Linguística, Cultura Geral  
Treina, guia, dirige, estimula o aluno...  
Mas, precisa ter boa memória, aptidão verbal  
Capacidade de concentração, rapidez de raciocínio.

uhmmmmmm Precisa?  
Há propostas diferentes?  
Há propostas...  
Vou pintar um pouco da paisagem proposta na parte dois, quer saber  
como é?  
(Mello, 2005, pp. 66-67)

Este texto fez a transição entre as partes 1 e 2, que na tese decidi chamar de partes da tese ao invés de capítulos. Ao final da parte 2, compus um novo texto-síntese e de transição em outro formato: um diálogo entre a história estabelecida e a história de subversão proposta.

*História estabelecida: Uma história de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa será vivida aqui, mas a paisagem já está estabelecida. O livro já está escolhido. As estruturas gramaticais devem ser ensinadas na ordem proposta nas unidades do livro. Começar pelo verbo to be, exercícios sobre frases afirmativas, negativas e interrogativas, repetição em coro.*

*História proposta: Como assim? Já está tudo estabelecido? É só cumprir o plano traçado? Não aceito! Acho que vou viver uma história subversiva. Essa história oficial não se coaduna minhas expectativas e concepções sobre ensino e aprendizagem de língua Inglesa em um Curso de Letras. Bem, ao invés do livro didático seguido á risca, com seus tópicos gramaticais na ordem de suas unidades, vamos utilizar material autêntico, textos que falem sobre o ser professor, o ser aluno e experiências de ensinar e de aprender língua inglesa. Começar com o verbo to be para quê? A gramática virá como consequência de nossas necessidades e na medida que aparecem nos textos trabalhados. Não seria legal ver os tempos verbais fora da ordem estabelecida no livro, por exemplo?*

*História estabelecida: A sala de aula precisa ser mantida em ordem, com suas carteiras em filas, um aluno atrás do outro.*

*História proposta: Nada disso, pode ser legal tentar mudar o panorama da sala de aula!*

*História estabelecida: O professor é o líder que ensina o certo e passa conteúdo aos alunos. Basta seguir o plano de aula que também já está pronto.*

*História proposta: Eu, líder? Fazendo tudo sozinha? Não eu! Que tal sermos uma comunidade? Trabalhando juntos o aluno pode desenvolver autonomia... Podemos pesquisar juntos.*

(Mello, 2005, pp 112-113)

Na transição da terceira parte para a seguinte, escrevi uma fábula na qual todos os personagens, presentes nas experiências narradas ao longo de minha pesquisa, interagiam e tentavam defender seus espaços na paisagem do curso e da instituição investigados.

Cabe ressaltar que meu trabalho de escrita e de busca por outras formas, baseado na concepção de que “a forma informa”, como posto por Eisner (1993), também considerava o exposto pelas autoras Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) que discutem a escrita em pesquisa qualitativa, considerando as múltiplas perspectivas pelas quais uma

experiência pode ser compreendida em um processo de composição de sentidos (meaning make) que pode ser representado e composto por diferentes formas de escrita. Algumas das formas propostas pelas autoras são: pastiche (em suas diferentes possibilidades), histórias em camadas, vinhetas, anedotas, texto teatral, poemas, entre outras. A multiplicidade de formas para a escrita do texto de pesquisa, é também considerada e buscada na pesquisa narrativa (Clandinin e Connelly, 2000, 2011, 2015), em uma preocupação ética constante de produção de um texto de pesquisa que proporcione leitura acessível para nossos participantes de pesquisa e para o público com o qual queremos dialogar, além de nossos pares na academia. Nessa mesma linha, bell hooks (1994) expõe seu estilo de escrita, seus objetivos e os desafios enfrentados como consequência da decisão tomada.

*Minha decisão sobre meu estilo de escrita, de não usar formas convencionais da academia, são decisões políticas motivadas pelo desejo de que minha escrita alcance o maior número de leitores possível, no maior número de localidades possíveis. Esta decisão tem gerado consequências positivas e negativas. Os alunos de várias instituições acadêmicas frequentemente reclamam que não conseguem incluir meus trabalhos entre as leituras solicitadas, listas de exames de qualificação porque seus professores não consideram meu trabalho suficientemente acadêmico (hooks, 1994, p.7, minha tradução).*

Considerando os estudos e posicionamentos de Eisner(1993), ClandinineConnelly(2000), Ely, Vinz, DowningeAnzul(2001), além de bell hooks (1994), construí meu texto de pesquisa para a tese de doutorado e outros trabalhos desenvolvidos durante meu doutoramento e ao longo de minha vida de pesquisadora narrativa. Entre os anos de 2003 e 2004, por exemplo, tive a oportunidade de participar com a escrita de um artigo (Mello, 2007) publicado no handbook de pesquisa narrativa. Naquele capítulo intitulado “A linguagem das artes na paisagem da pesquisa narrativa” (minha tradução), discuto o trabalho de pesquisa narrativa considerado como baseado ou informado pela(s) arte(s),



a partir da análise dos estudos de Murphy(2004), Damianovic(1999), Back(1998), Telles(1997), Duarte(1996) e Mickelson(1995), os quais de alguma forma trabalhavam ou apresentavam diferentes tipos de textos artísticos para a construção e desenvolvimento de seus textos de pesquisa. No momento de produção de meu capítulo, inspirei-me nos estudos sobre artes, estética e pesquisa narrativa e, para minhas conclusões, a inspiração foi do poema de Stevens(1982). Esse autor fala sobre a necessidade de sairmos do quadrado da sala de aula, de nossos escritórios, das telas quadradas da tv e do computador, como uma metáfora para a formatação, ou a caixa, a qual estamos constantemente submetidos e reduzidos, que contribuiu para que nosso pensamento também fique quadrado, limitado. Em contrapartida, Stevens (1982) sugere que usemos a pluralidade possível nos sombreros ao invés do chapéu quadrado em geral utilizados quando da cerimônia de formatura em diferentes níveis educacionais.

Inspirada em Stevens(1982), finalizei meu capítulo com uma síntese em formato de poema e indiquei os riscos que corremos na realização e escrita de uma pesquisa diferente, além de indagar se meu fazer de pesquisa significaria usar sombreros, como propõe o autor.

*The language of arts in a narrative inquiry landscape*

*art as a tool to promote reflection*

*art for the sake of aesthetic experience*

*photography images poems fiction novels films drama theater  
music dance*

*whatever*

*arts-based narrative inquiry,*

*creative aesthetic field text gathering*

*art-informed narrative inquiry,*

*creative aesthetic perspectives*

*empowerment inclusion construction of knowledge*

*changing the quality research landscape*

*pushing boundaries...*

*taking risks...*

*Does it mean wear sombreros?*

(Mello, 2007, pp. 220-221)

Infelizmente, no entanto, aproximadamente vinte anos após as minhas experiências iniciais com a pesquisa narrativa e com a busca por diferentes linguagens para a composição do texto acadêmico, acho que tenho usado muito poucos sombreros... O espaço acadêmico ainda parece uma paisagem muito fechada e até excludente, algumas vezes. Pensando nas possibilidades e nos desafios que a tomada de uma estrada diferente nos impõe, passo para a próxima seção deste capítulo para discutir um pouco mais as experiências narradas e os desafios e possibilidades para as pessoas que, como eu, objetivam usar sombreros.

## A ESCRITA ACADÊMICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Um dos aspectos diretamente relacionado ao processo de construção de conhecimento, ou de fazer ciência, nos coloca diante da noção de verdade com a qual trabalhamos em diferentes perspectivas teórico-metodológicas. A forma de escrita rígida ou convencional da academia, como afirma hooks(1994), pressupõe uma forma correta para o estabelecimento da verdade objetiva e concretamente

comprovável, em algumas perspectivas quantitativas e qualitativas do fazer investigativo. Nesse caso, uma verdade que se entende como demonstrável e comprovável. Em algumas perspectivas de pesquisa qualitativa e, principalmente, na pesquisa narrativa entendemos as verdades como provisórias e dinamicamente em transformação. Como pesquisadora e tendo em vista a singularidade das histórias que me constituem, componho verdades provisórias, entendendo sempre que há múltiplas instâncias que do local em que estou, na paisagem de pesquisa, na minha vida pessoal e profissional, não as consigo ver ou imaginar suas existências, como sinalizam Ely, Vinz, Downing e Anzul(2001). Ter clareza dessas múltiplas instâncias permite compreender a subjetividade das pesquisas que fazemos e da(s) forma(s) escrita(s) que informam o quem somos e o que estamos nos tornando ao longo do processo narrativamente investigativo.

A acessibilidade dos textos acadêmicos para audiências é um outro aspecto importante a ser ressaltado, como sugere bell hooks(1994). Considerando o momento presente em que o distanciamento entre academia e sociedade tem sofrido muitas críticas, parece ainda mais importante pensarmos e discutirmos a forma de escrita de nossos artigos, capítulos, livros, dissertações e teses. A escrita com vida dentro e para pessoas da escola, das famílias, por exemplo, parece apontar possibilidades interessantes e talvez imprescindíveis para construção de conhecimentos outros, para compartilhar de forma inclusiva, para propiciar o pertencimento e não o afastamento das pessoas de nossos escritos acadêmicos. Nesse sentido, cabe ressaltar também a necessidade de digitalização da produção acadêmica, tendo em vista o acesso para as pessoas cegas ou com baixa visão, por exemplo. Digitalização também nos permitiria novas linguagens, muitas vezes não aceitas no livro impresso.

Em minha trajetória, tenho tentado caminhos de escrita diferentes, embora ainda fique presa a linguagem escrita. Mas, parece

importante apontar desafios alcançados no uso de outras linguagens, com as possibilidades de escritas outras, como visto principalmente no trabalho de Sousanis(2017), em formato de quadrinhos; mas também nos estudos de Santos(2017), com o texto teatralizado na perspectiva do teatro do oprimido de Freire(data); e Reis(2018), que escreveu uma peça teatral como parte de sua pesquisa, por exemplo. Buscando o movimento de mudança, finalizo este artigo com duas formas diferentes de Linguagem: um poema(Mello, 1999) e uma imagem de Sousanis(2017), como propostas de um abrir de portas para outras possibilidades.

#### Entrelinhas

O que é escrito  
nunca está escrito.  
Porque o que foi escrito  
não é o que está escrito  
O que está escrito  
é apenas uma leve sombra  
do que se queria escrito

Se o que está escrito  
não é o que foi escrito,  
onde será que esse escrito ficou escrito?

O escrito ficou escrito  
entre os escritos,  
exatamente onde  
não tem nada escrito



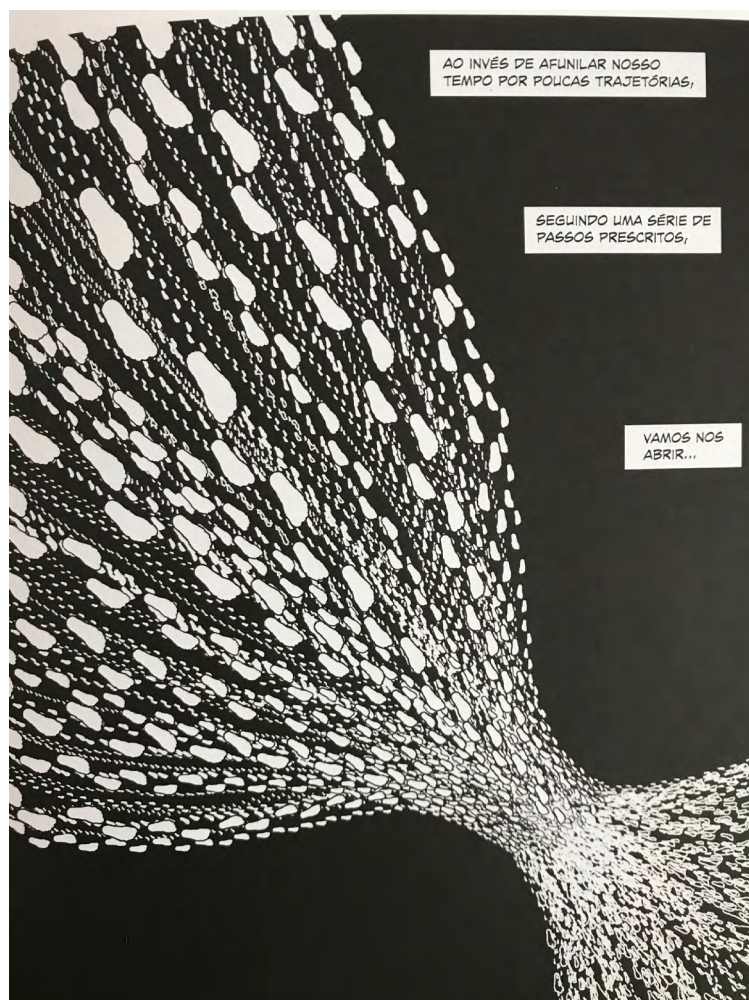


Imagem: Desaplanar, Fonte: Sousanis(2017, p. 147)<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Texto da imagem: "Ao invés de afunilar nosso tempo por poucas trajetórias, seguindo uma série de passos prescritos, vamos nos abrir..."

## REFERÊNCIAS

- Bach, H. A Visual Narrative Concerning Curriculum, Girls, Photography, Etc. Edmonton, Alberta, Canada: Qual Institute Press, 1998.
- Clandinin, Jean D. & Connelly, Michael. Narrative Inquiry: experience and story in narrative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa narrativa. Tradução GPNEP, Uberlândia: EDUFU, primeira edição, 2011.
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa narrativa. Tradução GPNEP, Uberlândia: EDUFU, terceira edição, 2015.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. Inside/Outside Teacher Research and Knowledge. New York: Teachers College Press, 1993.
- Damianovic, M. C. C. L. Caminhando, Buscando e Vivendo Significados de Vida e Educação. Dissertação de Mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- Dewey, J. Experience and Education. New York: CollierBooks, 1938.
- Dewey, J. My Pedagogical Creed. Chicago: School Journal, 1897.
- Duarte, V. B. C. Living Drama in The Classroom: uma proposta de abertura e aprendizagem significativa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- Eisner, E. W. & D. E. Ecker. Readings in Art Education. Toronto and London: Blaisdell Publishing Company, 1966.
- Eisner, E. W. The Enlightened Eye. New York: Macmillan Publishing Company, 1993.
- Frost, Robert. The Road Not Taken. Mountain Interval Collection. Henry Holt, first edition, 1916.
- Greene, M. Releasing the Imagination: essays on education, the arts and social change. San Francisco: Jpssey Bass, 1995.
- hooks, b. Teaching to Transgress: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.
- Mello, D. M. Viajando Pelo Interior de Um Ser Chamado Professor. Dissertação de Mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

Mello, D. M. Histórias de Subversão Do Currículo, Conflitos e Resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. Tese de Doutorado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

Mello, D. M. The Language of Arts In a Narrative Inquiry Landscape. In Clandinin, D. J. Handbook Of Narrative Inquiry: mapping a methodology, USA: Sage Publications, 2007.

Mlynarczyk, R. Is There a Difference Between Personal and Academic Writing? In Tesol Journal - Autumn, 199.

Mickelson, J. R. Our Sons Were Labeled Behaviour Disordered: here are the stories of our lives. New York: Educators International Press, 2000.

Murphy, M. S. Understanding Children's Knowledge: a narrative inquiry into school experiences. Ph.D. thesis developed at the University of Alberta, Canada, 2004.

Peshkin, A. In Search of Subjectivity - One's own. Educational Researcher, 17 (7), 1988.

Reis, A. R. "Somos Feitas de Histórias": (auto)etnografia multilocal e produção de narrativas com travestis usuárias de um serviço público de saúde referência para doenças infectocontagiosas. Tese de Doutorado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte, MG, 2018.

Santos, S.R. Experiências de alunos LGBTQs e Identidade de Gênero na Escola. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pos-Graduacao em Estudos Linguísticos, na Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

Sousanis, Nick. Desaplanar. Tradução de Érico Assis, São Paulo: Veneta, 2017.

Stevens, W. The Collected Poems of Wallace Stevens. New York: Knopf, 1982.





# 7

Camilla Fernandes Marques  
Anita Guazzelli Bernardes  
Júlia Arruda da Fonseca Palmiere

## A NARRATIVA COMO PERCURSO DE ANÁLISE: ciência do rastreo pelo campo da assistência social

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.132-151



Este texto é produto de uma pesquisa que discute sobre práticas cotidianas no campo das políticas sociais e se orienta a partir da ciência do rastreio, isto é, de como, por meio de uma prática em pesquisa, através do caminhar nos espaços do cotidiano, produz-se outro modo de fazer ciência. Durante esse caminhar jogamos com o espaço que se compõe conforme nos deslocamos, a pesquisa vai se construindo conforme as estratégias são demandadas: a cada passo, a cada percurso, propiciando trajetórias que falam, espaços que se alteram e compõem intensidades de múltiplas histórias (DE CERTAU, 1990/1998).

Nosso objetivo com este texto é pensar a narrativa a partir de um caso-problema, este nos auxiliará na discussão sobre como falar do percurso da análise que entrelaçam três elementos: o fragmento, as cenas e a narrativa. Para isso, tomamos como caso-problema: o modo como se forjam práticas cotidianas que passam pelo campo da assistência social e de que modo esse jogo é capaz de produzir diferentes modalidades de existências, ou seja, subjetividades. Contudo, desenhar essa escrita para alcançar esse escopo somente se torna possível mediante uma relação diferente do tradicional do que denominamos de produção de conhecimento, conhecimento científico.

Em razão desse desenhar amalgamado, a proposta do capítulo faz com que, para composição do caso-problema, tomemos certos fragmentos que estão não apenas localizados no presente, mas também no passado, já que está relacionado a uma memória, então, esse presente atua com uma interrupção no tempo, um acontecimento (OTTE; VOLPE, 2000). Todavia, esses fragmentos do cotidiano que aqui se configuram como fragmentos de pesquisa, só fazem sentido quando juntos, quando compostos em um espaço, na escrita, na pesquisa e perpassam algo que faz com que se forje uma singularidade constituindo, assim, cenas heterogêneas que são criadas pela narrativa.

Ao tomarmos o processo de narração, optamos por incluir certas cenas e não outras, como nos diz Moraes (2014) “o que fica

dentro de nossas narrativas ganha consistência, faz outros laços, se articula em outros domínios, outros textos. Narrar, é, pois, uma das formas de interferir e de produzir objetividade, no sentido definido por Haraway” (p. 134). Mas por que tomar a escrita narrativa como foco deste texto? Porque nos permite uma trajetória de composições, de construção da pesquisa, a partir de elementos que nos afetam no presente e nos fazem pensar sobre a atualidade através de rastreios de fragmentos que vão se compondo por meio de tensões com as práticas cotidianas, montando cenas passíveis de narrativa. Desse modo, a narrativa é parte estratégica da pesquisa e dos modos como criamos o mundo no qual vivemos, habitamos e produzimos conhecimento. Não se trata, assim, de posicionar a narrativa como uma mera escrita, mas de considerar o que entra em jogo, no processo de pesquisar, com o próprio exercício de escrever.

Os fragmentos do cotidiano são como centelhas que iluminam o caminho da pesquisa, e tal como centelhas não permitem – tampouco têm a pretensão – de irradiar uma luz perpétua, mas um instante de luz, um descuido. Os fragmentos, assim como a memória e a história, a partir do modo como são concebidas neste texto, são acontecimentos localizados e que não se constituem verdades incontestáveis: a verdade é tomada, nesses termos, enquanto um instante (OTTE; VOLPE, 2000). Sendo a verdade uma centelha que ao iluminar permite apenas um momento de visibilidade, o caminhar é guiado e abandonado ao mesmo tempo, durante toda a trajetória. Assim é o percurso da pesquisa: criar zonas de aproximação entre conceitos e fragmentos. A caixa de ferramentas, isto é, os conceitos são, também, como essa centelha e o caminhar é o modo como escolhemos nos orientar a fim de que seja possível a produção, não de teses invioláveis, mas de instantes singulares de não distinção entre a falsidade e veracidade de um saber. Caminhar é, portanto, a estratégia daquele que não distingue o modo correto de o fazer, contudo não ignora que ao fazê-lo produz uma forma de saber.

Primeiramente, será apresentada a forma como temos construído nosso percurso de investigação, isso significa que mostraremos a você, leitor (a), quais foram os caminhos percorridos que possibilitaram uma consistência para dispor de certos conceitos e arranjos, nossa caixa de ferramentas e, a partir disso pudéssemos problematizar como se constituíram as aproximações dos fragmentos para a composição das cenas em forma de uma narrativa de pesquisa. Cabe ressaltar que tanto os fragmentos, quanto as cenas são heterogêneas, esses elementos não se constituem por uma única unidade. As cenas são tomadas como um efeito do exercício da escrita da narrativa, a partir da aproximação de fragmentos heterogêneos. As cenas são uma superfície que se cria pela aproximação e problematização dessa condição de diversidade dos fragmentos, da heterogeneidade de práticas cotidianas que escolhemos narrar.

Em um segundo momento traremos para discussão o caso-problema, a composição que se faz dos fragmentos de pesquisa que acabam por montar uma cena, uma narrativa de vida e de pesquisa que torna possível visibilizar um encontro com o campo da assistência social. A aproximação desses dois percursos, indícios do plano de consistência do percurso de investigação e o caso-problema, permitirá visualizar a composição do caminho que se fez necessário para chegar às práticas cotidianas e de como, por meio da aproximação dos fragmentos para composição das cenas do cotidiano, foi possível falar de análise a partir de uma forma de pensar uma narrativa de pesquisa.

## COMPOSIÇÃO DA NARRATIVA: UM PERCURSO QUE PERMITE PENSAR A PESQUISA

A escrita de um texto se inicia em uma folha em branco e produz um incômodo, desespero e interpelações. Com qual palavra iniciar?

Quais pontos serão colocados em questão para uma possível análise? De que modo organizar o pensamento para que sejam traduzíveis em uma comunicação escrita? A agitação do pensamento imobiliza a ação dos músculos que, paralisados, não são incapazes de cumprir seu dever: pressionar as teclas para gravar uma certa história numa folha de papel virtual.

Vê-se que escrever uma história não é fácil, ainda mais quando se trata da história de uma pesquisa. Escrever, nessa perspectiva com a qual operamos, é sempre um ato político. A escrita apresenta uma política, seja ela de vida, seja ela de pesquisa. Ao situar essa relação intrincável entre política, vida e escrita queremos indicar que por política entendem-se os modos mediante os quais criamos o mundo e habitamos esse mundo. A política não é um plano de transcendência, mas de imanência. Trata-se, portanto, de certas apostas de como vivemos e habitamos o mundo do qual fazemos parte. Nesse sentido, escrever não é apenas um exercício do corpo, trata-se de um exercício de um corpo que se encontra e se faz pelos distintos movimentos e conexões que o provocam a movimentar-se: afetos, intensidades, normas.

Neste caso, pensamos que, por vezes, a dificuldade não emerge pela falta do que dizer, afinal, se nos puséssemos a transcrever todos os pensamentos que se fazem presentes, seria simples desenhar letras em páginas inumeráveis. A dificuldade reside em como articular uma escrita, a partir do momento em que escrever é também produzir realidades, tal como assinalamos antes. Realidades que no caso de uma “escrita científica” respondem às relações de poder e verdade que produzem formas de subjetivação: não são mais apenas palavras, são modos singulares de aproximar palavras e coisas, formas de avizinhar elementos heterogêneos que passam a habitar o mundo. Portanto, a “escrita científica” é uma aposta e um risco ao mesmo tempo. Lançamos com a escrita nossos modos de operar no mundo e com o mundo, porém os afetos e intensidades que provocam no mundo e com



o mundo são sempre imprevisíveis e inesperados. Em encontro com isso compreendemos que as questões que levantamos constituem o campo com o qual devemos negociar para que uma pesquisa seja passível de ser escrita. Esse campo é o científico e compõe, ao mesmo tempo, aquilo que nos possibilita dizer certas coisas, mas nos impede, às vezes, de comunicar outras.

A ciência, enquanto campo legitimado no que diz respeito à produção de conhecimento, determina certos parâmetros para a realização de estudos. Das ciências naturais, por exemplo, a neutralidade é imprescindível para que um determinado experimento seja considerado válido e isso implica a não “contaminação” do experimento pelo sujeito que o manipula. Também a escrita que descreve o experimento deve ser o mais objetiva e clara possível, afinal, é preciso que ele seja replicável. As ciências exatas não escapam à regra. Na matemática pura são criadas fórmulas que precisam ser provadas pela demonstração. A lógica é o guia que norteará a escrita. Mas a ciência não se resume a essas duas modalidades que, dentro de si mesmas, possuem diversas ramificações. Como não pertencemos a nenhuma dessas duas categorias e tendo-as indicado a título de exemplo, é tempo agora de localizarmo-nos, dar sinais do espaço do qual falamos e das dificuldades que esse espaço impõe à nossa escrita.

Recordamo-nos, neste ponto, de De Certeau (1990/1998) quando este descreve que “é preciso interrogar-se sobre os caminhos próprios tomados pela leitura ali onde se casou com a escrita” (p. 263). Retomamos esta escrita de Michel De Certeau, não por um acaso, mas para sinalizar que a escrita deste texto se entrelaça com certas leituras, a qual imprime-se certa maneira de pensar e produzir. O que queremos marcar é não uma passividade a partir da leitura de um campo epistemológico, mas sim tomá-lo como uma derivada, conduzir-se à construção de uma rede de pensamentos própria, não no sentido particular, individual, contudo, singular, na qual por meio de fragmentos (OTTE; VOLPE, 2000) e vestígios se componha uma pluralidade de significações.

O investimento nesta escrita passa por um nível de afecção (DELEUZE, 1970/2002). Só mediante algo que nos afeta é que se torna possível o pensamento, a afetação se dá no encontro de dois corpos, neste sentido, o pensamento passa pelo corpo, pois encontra condições de ser afetado.

Particularmente para que este processo de pensamento e escrita se constitua, é preciso abdicar do imaginário científico tradicional que se tem como modelo, lançar-se taticamente em uma relação com o espaço, como uma máquina de guerra, permitir funcionar de outro modo o pensamento, libertando-se de regiões de evidências. Toma-se, assim, o pensamento, a prática em pesquisa, os acontecimentos no cotidiano, os saberes produzidos a partir de um plano de imanência, em que não há hierarquia. Para isso, operamos junto ao conceito foucaultiano de acontecimentalizar, que mostra que com um certo evento do cotidiano sai de uma região de opacidade (BERNARDES; MARQUES, 2016).

Neste contexto já é possível visualizar que o que está em jogo não se pauta em uma ciência da prova, em buscar respostas que corroboram com determinados experimentos, ou até mesmo apresentar modos de aplicar e replicar instrumentos na procura da verdade do sujeito de pesquisa. A prova que atesta um caráter de verdade científica não é o objetivo das nossas investigações, tampouco gostaríamos de produzir um modelo de pesquisa em ciências humanas para que seja objeto de uso. Aliás, é curioso que Agamben (2017) em um texto de nome Estudantes faz uma discussão sobre o termo pesquisa/pesquisador nas ciências humanas. O autor explica que o uso desse termo quando atrelado às ciências naturais implica “acima de tudo, o uso de equipamentos tão complicados e custosos que nem mesmo é pensável que um pesquisador individual possa realizar suas pesquisas sozinhos” (AGAMBEN, 2017, n. p.), afirmando, em seguida, que “nada de comparável acontece nas ciências humanas” (AGAMBEN, 2017, n. p.). Com essas questões o autor não está a fazer um julgamento de valor que qualificaria as ciências naturais como mais importantes e vice-versa, mas tem o objetivo de indicar que não se trata de um

modelo de pesquisa, mas de estudo daquilo que está em jogo quando alguém das ciências humanas empreende uma investigação.

A diferenciação entre estudo e pesquisa é, portanto, estudiosa (o) e pesquisadora (or) não é apenas questão terminológica, mas envolve a própria relação de produção e envolvimento com aquilo para com o qual nos dedicamos. Sendo assim, enquanto o termo pesquisa “remete a um girar em círculo sem ainda ter encontrado o próprio objeto (circare)” o estudo “significa etimologicamente o grau extremo de um desejo (studium), desde sempre já encontrou seu objeto” (AGAMBEN, 2017, n. p.). A pesquisa, nesses termos, colaria-se a uma fase temporária de um estudo, enquanto o estudo seria uma condição permanente. É preciso dizer, portanto, que essa escrita provém, sim, de uma pesquisa, e faz parte de um estudo desenvolvido há alguns anos.

Nesses termos, essa escrita não poderia estruturar-se por introduzir o (a) leitor (a) a um determinado método que levaria aos resultados e, por fim, uma discussão. Não podemos e tampouco conseguimos realizar essa escrita dentro de um escopo padrão que talvez você leitor (a) esteja acostumado (a) a encontrar em livros e periódicos científicos. Não se trata de uma fragilidade ou mesmo uma incapacidade – muito pelo contrário – mas sim de uma aposta em outra política de escrita no campo da ciência, que carrega contextos múltiplos, intensidade, sensibilidade capaz de tomar questões que passam na ordem do cotidiano para experiências (BENJAMIN, 1933/1986) comunicáveis e partilháveis no campo da pesquisa. Essas afirmações não significam que não haja uma introdução, método, resultados e discussão e sim que o lugar do qual falamos e planejamos nossas estratégias de investigação nos permite inventar outros modos de dizer e mesmo inventar outros objetos com os quais debateremos. Esse é outro sinalizador importante: nem mesmo os objetos são passivos, aliás, nosso ofício enquanto estudiosa é um corpo a corpo cotidiano.

Ora, de onde falamos então? O que nos permite dizer, inventar, resistir, negociar com a ciência? Pois bem, este texto é produto de uma pesquisa que se orienta a partir da ciência do rastreio (GINZBURG, 2015) de como as pesquisadoras, por meio do caminhar nos espaços do cotidiano, produzem outro modo de fazer ciência.

O ato de caminhar nos remete ao movimento e é justamente a partir deste ponto que gostaríamos de mostrar como vai se compondo a pesquisa. A necessidade de assumir o caminhar como estratégia de pesquisa, é para compreender que o objeto não está dado, que não se configura da mesma forma através do tempo: é se inscrever no processo de pesquisa como construção contínua, a partir de um caminho que é percorrido. O trajeto assumido na pesquisa se dá por meio de materialidades, arquivos, documentos públicos, circulação na cidade (BRASIL, 2004, 2005, 2011) que permitem a montagem de cenas do cotidiano, que são aquelas situações em que é possível ver/narrar práticas acontecendo, no caso práticas da assistência social, tais como acesso a moradias, a alimentação, trabalho, benefícios.

Além disso, essas cenas do cotidiano, montadas a partir de distintos fragmentos recolhidos em materialidades, arquivos, documentos, circulação na cidade, também são feitas nos espaços públicos de discussões, tais como congressos, simpósios, fóruns, blogs, conferências, notícias, dentre outros. Configuram-se em espaços que dão visibilidade a um discurso sobre a política de assistência social e observações, intervenções, ações sociais, enunciações que emergem como indícios (GINZBURG, 2015) para problematizar a vida das pessoas investidas pela política da assistência social.

Em razão disso, problematizar e transpor esse exercício para a forma de uma narrativa, de uma escrita, implica jogar com as normas de certos modos de fazer ciência, com as normas que se fazem pelos próprios investimentos políticos em certas modalidades de vida e com a própria maneira como a vida, insistentemente, negocia com a norma.



Isso implica a montagem, pela escrita, de um campo de encontros entre elementos heterogêneos – norma e vida – e ao mesmo tempo a tensão que se produz nesses encontros. A tensão se refere ao modo como essas dimensões distintas se afetam. Como por esses encontros as potências de variação aumentam, indicando novas possibilidades, ou como diminuem, quando a vida passa a ser subsumida pela norma.

Portanto, caminhar como uma ferramenta do percurso de estudo/pesquisa, auxilia na produção do campo problemático de uma pesquisa, para que não tomemos o objeto como evidente, para não haver uma naturalização dos processos sociais em função dos diversos modos de governo da vida que podem ser visibilizados no ocidente moderno. Tais modos de governo forjam sujeitos, vidas possíveis em uma tensão entre política, verdade e ética. Neste sentido, não procuramos “origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras” (DELEUZE, 1992/2013, p. 113). Esse modo de proceder ocorre não pelo simples fato de existir uma história que antecede, mas, devido a presente investigação possuir uma espessura processual, no sentido de ser composto por passos que seguem no caminho da pesquisa sem se separar, constituindo um percurso contínuo, uma história (BARROS; KASTRUP, 2009).

O percurso contínuo também se faz pelas formas de articulação da própria escrita, da própria narrativa de pesquisa, de modo a tornar a narrativa uma parte do percurso, uma ferramenta de percurso: os fragmentos/cenas são formas de compor essa escrita, de compor uma política de modo a acompanhar certos acontecimentos, sobretudo uma certa atualidade. O caminhar, nesta pesquisa, torna possível acompanhar trajetórias no presente, por isso, rastrear fragmentos como indícios é uma maneira de pensar sobre nossa atualidade. A caminhada, o percurso é sempre no presente.

Desse modo, caminhar permite transitar pelo território de pesquisa de mãos vazias, não entenda isso, caro (a) leitor (a), como um despreparo, e sim como uma posição ética, pois, não se amarrar a certas grades de inteligibilidade, portanto, à certas normativas, não significa não ter uma caixa de ferramentas que deem condições para realizar a caminhada. Trata-se de um caminhar desprentensioso, como se sáísse para uma viagem em uma cidade de clima tropical, e com o decorrer dos dias o tempo vai mudando e nos deparamos com a necessidade de uma calça e não mais de shorts, depois de sapatos fechados e não mais de chinelos, de casacos e não mais de camisas. É estar em condições e preparado para se deparar, durante o percurso, com o imprevisível, com enunciações de outros que também transitam pelo espaço, entendido como um cruzamento móvel, como um lugar praticado (DE CERTAU, 1990/1998) que as pesquisadoras como caminhantes tenham condições, mediante linhas que seguem determinado caminho, deparando-se, também, com curvas inesperadas, becos escuros, de compor fragmentos e de realizar uma composição de trajetórias.

O modo como todo esse processo de pesquisar vem se construindo, caracteriza-se também a partir de uma pesquisa situada (HARAWAY, 1995) na qual os documentos, os discursos, os fragmentos de memória que amalgamados compõem cenas do cotidiano com os quais nos encontramos no caminhar, no rastreio. Esses distintos elementos nos servem como indícios que nos levam a pensar o modo como vão se forjando práticas cotidianas que passam pelo campo da assistência social e de que forma esse jogo é capaz de produzir subjetividade.

Quando nos propomos a assumir a pesquisa a partir de um contexto situado, de uma ciência do rastreio por meio de fragmentos que emergem no cotidiano, estes deixam sua condição de opacidade devido ao contato com o poder, aqui especificamente, com o campo

das políticas de assistência social, de modo a estarmos fazendo uma aposta política de pesquisa, devido à possibilidade do deslocamento das pesquisadoras de uma ciência de interpretação de mundo para uma ciência de produção de mundo, a composição por meios de afetações pelo campo da assistência social que nos interroga insistentemente. Pensar a política da assistência social não é mais uma tentativa de esgotar o seu tema é, a partir de uma certa narrativa de pesquisa, apresentar de forma situada como se constitui no presente modalidades de existências, subjetividades, por meio de práticas cotidianas que se produzem por relações de poder e saber dentro do campo da assistência social, que recaem sobre o sujeito e o fazem negociar com tais práticas.

## NARRATIVA E PESQUISA: ENCONTROS QUE PRODUZEM SUBJETIVAÇÃO

A narrativa que aqui se inscreve é certamente parte de uma história de vida, vida que circula pela cidade, vida que circula pelos serviços públicos e que, em um determinado espaço-tempo, se acontecimentaliza, sai de uma região de opacidade, torna-se visível devido ao contato com poder, o encontro com a assistência social capaz de produzir, assim, diversos fragmentos heterogêneos que conectados montam uma cena do cotidiano. Cabe ressaltar que o conceito de poder aqui mencionado não faz referência a um poder negativo, opressivo ou de exploração entre classes. Será sempre compreendido a partir de relações possíveis entre homens livres, mediante uma ação sobre outra possível, um poder positivo capaz de produzir formas de objetivação e subjetivação, por meio de sua relação com a verdade (FOUCAULT, 2003).

Durante esta narrativa de pesquisa é provável que você, leitor (a), repare o não uso de nomes próprios como forma de representar o agente da fala, isto faz parte de posicionamento ético-epistemológico: primeiro a escolha pelo uso da identificação dos sujeitos como Fulano e Sicrano, o que torna suas identidades resguardadas em conformidade com os procedimentos éticos em pesquisa; em segundo, é proposital para mostrar que diante da circunstância, compreende-se uma prática discursiva não somente como ato de fala, mas tomada como foco de experiência, o que torna possível o discurso e sua produção, em que a importância se encontra naquilo que é dito, nas condições de possibilidades pelas quais o discurso se apresenta e não simplesmente pelo sujeito que agencia a linguagem.

Esse encontro que podemos nomear de corpo-a-corpo, torna-se possível mediante dois anos de exercício profissional em um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, de uma das pesquisadoras. Mas não pense, leitor (a), que por ter trabalhado diretamente no campo da assistência social faremos deste espaço um simples relato de experiência ou mesmo um estudo de caso, não é nosso objetivo. Pois, em primeiro lugar, a prática profissional na assistência social se integra, neste texto, como indícios para composições, níveis de sensações, torna-se possível a partir deste ponto nos afetarmos pelos acontecimentos, pela assistência social. Contudo, também não são meras explicações de contexto. São, sobretudo, composições do método de pesquisa.

O corpo-a-corpo com a assistência social se torna, hoje, um fragmento de memória, um indício das práticas cotidianas, um acontecimento que será narrado a partir de experiência, compreendendo-a como algo que se torna enunciável em um espaço, com a necessidade de comunicar e não simplesmente informar a partir de uma individualidade ou particularidade. A narrativa se dará por meio de um fragmento de vida: certo senhor que aqui será nomeado de Sr. Fulano residia em um barraco, este descrito de acordo com um saber legitimado como sendo um espaço sem condição de habitação devido ao lixo e entulhos acumulados.



Em razão da situação de vulnerabilidade identificada por parte de um saber legitimado, realizava-se um atendimento de acompanhamento familiar, conforme requisita a política de assistência social básica (BRASIL, 2004) e, a partir disso, desenvolve-se um Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF (BRASIL, 2009), como modo de estratégia de intervenção mediante o planejamento familiar. Criou-se, por meio do plano, uma tática junto à comunidade, emergindo outro fragmento de memória que é a figura do Sr. Sicrano, cuja pessoa se fazia proprietário no respectivo momento de uma loja de materiais de construção.

De forma coletiva, envolvendo o saber legitimado e o saber local, montou-se uma estratégia direcionada à reformulação da habitação do Sr. Fulano. Por saber legitimado, entende-se certos conjuntos de discursividades científicas, um empenho teórico uno que pretende filtrar, hierarquizar, ordenar em razão de um conhecimento verdadeiro. Saber local, diz respeito a um saber das pessoas, não compreendem como um senso comum, mas sim, como um saber diferente, particular, não legitimado que quebra com regimes hegemônicos. (FOUCAULT, 2005). Após reconstrução da casa do Sr. Fulano, notou-se que o mesmo não habitava a residência, por mais que agora ela estivesse limpa devido à intervenção, reorganizada no que tange às categorias de normatividade.

A partir de uma leitura de Deleuze e Parnet (1998) a casa na qual o Sr. Fulano residia antes da intervenção se constituía como um plano de espessura para sujeito, um arranjo de espaço que, da forma como se configurava, forjava com um campo existencial que o tornava sujeito morador da casa. A intervenção fez com que se produzisse uma nova tentativa de constituição de sujeito, pois não era apenas um espaço que estava em jogo, mas um plano mediante o qual um campo existencial se constituía. Por meio de um rearranjo do território para o Sr. Fulano, ou seja, uma reterritorialização, o mesmo passou a habitar debaixo de uma árvore em uma das avenidas principais de um bairro de periferia

da cidade de Campo Grande - MS, onde já era de costume passar uma parte do dia. Em algum momento, o Sr. Fulano acabou sendo questionado por sua não permanência na casa que foi reconstruída e logo respondeu que não era a casa dele. Habitar o novo espaço constituiu uma desterritorialização, isto significa que a intervenção produziu um não reconhecimento do lugar que habitava, fazendo com que se operasse “a criação de uma nova terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1980/1997, p. 198) um novo domínio de realidade, de território no que diz respeito ao modo de vida, de produção de subjetividade: Sr. Fulano se tornou morador de rua.

Essas indicações não se tratam apenas de conceitos espaciais, mas como o espaço se torna um efeito produzido pelas ações de um sujeito histórico. Então, para Sr. Fulano aquele espaço no qual habitava antes da intervenção, era um lugar praticado, um espaço operacionalizado por movimentos que se cruzam e o integram, o associam a uma história, forjando um campo que se compõe pela experiência, pelos modos de subjetivação, um espaço existencial, e, não simplesmente, um lugar no qual se reduz a uma prática de estar-aí, como um corpo inerte no mundo (DE CERTAU, 1990/1998).

O Sr. Sicrano tomado pela situação acabou por decidir levar o Sr. Fulano para ficar no depósito no período da noite, pois lá havia mais estrutura, já que o mesmo acabava por não retornar para o lugar que a ele foi designado como casa. Recebeu, ainda, do saber legitimado, um colchão por via do benefício eventual ofertado pelo PAIF. No entanto, Sr. Fulano não quis permanecer no ambiente interior do depósito, buscou acomodar-se na parte externa, debaixo de uma árvore no fundo do quintal, para onde levou o seu colchão que segundo aqueles que o acompanhavam ficou um lixo, pois em dias chuvosos não era recolhido.

Por mais que o conjunto de práticas dessa intervenção tivesse como objetivo proporcionar uma nova casa, “adequada” aos padrões de salubridade para o Sr. Fulano, o efeito em seu modo de vida,

desconsiderava a forma como este se constituía enquanto singularidade na relação com o espaço que habitava. O caminhar que encontrou o Sr. Fulano não o toma pelo olhar da ingratidão, tampouco do adoecimento – no sentido de que lhe fora oferecido algo que, da perspectiva daqueles que lhe oferecem, era melhor – mas pela posição de resistência da vida. Nesses termos, possibilita-nos pensar sobre um posicionamento ético/político em relação a uma violação de direitos desse sujeito.

Todavia, tomam-se as relações de poder de forma capilar, horizontais. O que torna possível ver que diante do acontecimento descrito se tem uma atuação vertical e normativa, isto é, o movimento foi realizado em uma única direção, uma intervenção de prática higienista, visando não um aspecto que levaria a uma multiplicidade de autocriação do Sr. Fulano, já que em nenhum momento fora perguntado acerca da necessidade de reforma, mas sim partiu-se da ideia de uma casa adequada, limpa e de como esta deveria ser habitada.

Ao seguir os rastros desses indícios – controles da política de assistência social, diagnóstico de vulnerabilidade pela assistência, construção da casa, deslocamento do Sr. Fulano, aproximação do Sr. Sicrano, deslocamento novamente do Sr. Fulano – deparamo-nos justamente com a montagem de uma cena em que entram em jogo formas de investimento em uma modalidade de vida e formas de negociação com esse investimento. O rastreio dos indícios permite acompanhar essa montagem no sentido localizado, situado: trata-se da singularidade de um encontro com o poder. Seguir com uma perspectiva de rastros de indícios situados permite considerar não o acesso em si que o Sr. Fulano tem a partir do momento em que a Política de Assistência Social o atrela/amarra a uma certa modalidade de vida. Não se trata também de apenas considerar que, ao aproximar o Sr. Fulano de uma moradia mais “digna”, configurar-se-ia uma estratégia de inclusão social. O que entra nessa cena é justamente a condição de negociação do Sr. Fulano com a norma. A norma aqui tanto

possibilita o acesso, quanto marca a forma como esse acesso deve acontecer, neste caso, encontraríamos uma inclusão por um processo de subsumir a vida à norma. Mas a insistência do Sr. Fulano em definir o modo como viver, apresenta um outro indício: a vida negociando com a norma (CANGUILHEM, 2012).

Em razão disso, o campo da assistência social passa a ser interrogado pela própria vida. A vida responde no campo, fazendo-o transbordar, gaguejar: os modos de inclusão não necessariamente são aqueles que as pessoas se sentem incluídas. Há, nessa cena, um transbordamento da vida em relação à norma, há uma aposta política da insistência da vida – aquela casa deixou de ser a “minha casa”. Caminhar/narrar com esses indícios torna o olhar sensível para as diferentes práticas que se organizam como formas de habitar o mundo.

Possibilitar a emersão dessa narrativa para compor este capítulo de livro teve como proposta pensar os indícios que nos conduziram a tomar certos fragmentos da política de assistência social cuja tensão entre eles possibilitaram a montagem de cenas pela narrativa e, assim, como uma forma de processo de análise. Fez-nos retomar certos caminhos para poder pensar outros possíveis caminhos a percorrer como forma de seguir agenciamentos de certas modalidades de existências, certos regimes de verdade que se produzirão a partir de relações de verdade e poder. É considerar que, a partir da relação entre vida e política de assistência social, criam-se condições possíveis de objetivação e subjetivação, é considerar que a vida não é um predicado diante de um conjunto de práticas que a constituem como tal, e sim que a vida se torna um vetor para problematizar as estratégias de investimento da política da assistência social em um território situado, com conexões entre elementos heterogêneos, entre relações de poder e saber que produzem processos de subjetivações, conceitos, verdades e objetos. Portanto, pensar com a vida é uma forma de narrativa de pesquisa, um modo de agenciar a composição de certos fragmentos heterogêneos que permitem um plano no qual entram em jogo tensões, afetos, intensidades e não provas de uma realidade.



## UM TROPEÇO

Àquele que caminha, um tropeço é como um susto: estávamos rápidos demais ou atentos de menos? A angústia inicial da escrita deu lugar – ou possibilitou – a abertura destes caminhos iniciais que, contudo, são imprevisíveis; às vezes escuros e, por isso, deve ser percorrido de modo a tatear, farejar em busca de rastros e indícios que marcam ou mostram o próximo passo ou algo, neste caso, políticas de existências, fragmentos que vão compondo uma narrativa de pesquisa.

Um único fragmento pode ser muito frágil, sozinho parece um acontecimento a esmo, talvez por isso a estratégia de tomar o caminhar como trajetória de pesquisa se faz necessário, significa a necessidade de percorrer outros caminhos, neles tropeçar em novos fragmentos. É claro que o tropeço é sempre ao acaso, afinal ninguém tropeça por vontade ou espera um tropeço. Mas aqui esse elemento indesejado – o tropeço – que por muitas vezes pode nos machucar, também deixa sua marca, afeta-nos. O ato de tropeçar em fragmentos heterogêneos nos possibilita a montagem de um conjunto, forjando uma cena ou algumas cenas que compõem uma narrativa.

O caso-problema é uma enunciação desse tropeço pelo caminho da política de assistência social. Esta composição por fragmento só teve condições de ser realizada porque estávamos dispostas a realizar uma caminhada e a encontrar fragmentos, memórias, acontecimentos que justapostos comporiam uma história.

Esses encontros com fragmentos que, tensionados com práticas cotidianas do campo da assistência social montam cenas criadas pela narrativa, possibilitou-nos pensar o caso-problema, este que nos permite ver a partir de arranjos de fragmentos, marcas de verticalização de certas práticas/ações/intervenções. Nosso objetivo não se constituiu em julgar certo saber legitimado, mas nossa trajetória

de prática em pesquisa por via da ciência do rastreo, das pesquisadoras como caminhantes, fez com que assumíssemos um comprometimento ético-político que não simplesmente diz respeito às normas de como fazer ciência, mas, sim, comprometimento com a problematização dos mecanismos que produzem modos de vida/existências e experiências que fazem denúncias de uma época.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estudantes*. Flanagens, 2017. Disponível em: <<http://flanagens.blogspot.com.br/2017/05/>>. Acesso em: 20, nov, 2020.

BENJAMIN, Walter. (1933). Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986.

BERNARDES, Anita Guazzelli; MARQUES, Camilla Fernandes. Psicologia da saúde: articulações entre vida e política. *Quaderns de Psicologia*, v. 18, n. 3, p. 69-81, 2016.

BARROS, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSI, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BRASIL. *Política Nacional de Assistência Social (PNAS)*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS - Resolução do CNAS nº 130, de 15 de julho de 2005. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF, 2005.

BRASIL. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.435 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF, 2011.

CANGUILHEM, Georges. (1965). *O conhecimento da vida*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

DE CERTAU, Michel. (1990). *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. (1970). *Espinosa filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1980). *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Peter Pál Pelbart; Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5

DELEUZE, Gilles. (1992). *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos IV: Estratégia, saber-poder*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GINZBURG, Carlos. *Morelli, Freud e Sherlock Holmes: Indícios e Método Científico*. Porto/Portugal: Deriva, 2015.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 07-41, 1995.

MORAES, Márcia. Do "PESQUISARCOM" ou tecer ou destecer fronteiras. In: BERNARDES, A. G.; TAVARES, M.; MORAES, M. (Orgs.). *Cartas para pensar: Políticas de pesquisa em Psicologia*. Vitória: EDUFES, 2014. p. 131-137.

OTTE, George; VOLPE, Miríam. Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin. *Fragmentos*. Florianópolis, v. 8, p. 35-47, jan/jun, 2000.





8

Arthur Brandolin

ESCUTANDO O TEXTO:  
um ensaio  
sobre Etnopsicologia  
e Transferência Textual

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.152-168



Quando falamos em “fazer pesquisas” o mais comum é utilizarmos postulados prontos, métodos pré-definidos e instrumentos já bem estabelecidos, contudo, a atual conjuntura do cenário acadêmico dedica pouco espaço para confluir ideias e incitar provocações saudáveis para repensarmos o que já está ou pode ser posto. Esse é o modelo padrão de artigos empíricos acadêmicos.

É diante desse cenário que proponho, aqui neste pequeno ensaio, compartilhar algumas inquietações e ideias acerca de como utilizar a Transferência Textual para que possamos ampliar nossos horizontes e projetar novos caminhos para o exercício da produção acadêmica. “O ensaio quebra a continuidade das teorias empiristas elevando às últimas consequências a experiência não conclusiva e não antecipadora de uma ordenação conceitual fixa” (IRIBARRY, 2003, p. 131).

A Etnopsicologia deve ser compreendida aqui como Campo, ou seja, um ambiente de estudo que tem suas próprias prioridades e busca utilizar teorias, métodos e instrumentos para atingi-las - “A etnopsiquiatria e a etnopsicologia procuram dialogar com as formas de produção de conhecimento e saberes que são frutos de processos históricos, sociais e culturais determinantes da formação da identidade de seus agentes sociais” (PAGLIUSO; BAIRRÃO, 2011).

De acordo com Bairrão (2005), pesquisas teóricas no campo da Etnopsicologia transcendem o fato de apenas trazer elementos de compreensão do Outro, servindo também como um esclarecimento pessoal de recorrentes impulsos inconscientes de formulações teóricas pré-estabelecidas em campo e passadas para as pesquisas acadêmicas. Ou seja, coloca em evidência a subjetividade existente em uma relação de pesquisador e campo, criticando um ponto de vista que prioriza os saberes acadêmicos já formulados em detrimento de uma escuta efetiva do campo. Não seria o campo aquele que primeiramente traria os elementos relevantes à pesquisa?

Bairrão ainda nos apresenta nesse mesmo contexto (2005), o conceito de “Escuta Participante” em campo, um jogo de palavras (crítica ao conceito antropológico de “Observação Participante” de Malinowski, 1922) muito bem colocado como contraposto ao processo de pesquisa de campo que já se apresenta com seus questionamentos pré-definidos e suas hipóteses, sem dar ouvidos ao campo antes. Escutar de forma participativa é dar ouvidos às vozes de seu campo, vozes que já estavam lá *a priori* e que só precisavam de “ouvidos” atentos e dedicados (BAIRRÃO, 2005, p. 443). Mas, mesmo assim, há a participação do pesquisador, que está lá para ouvir, interpretar e levantar questionamentos. Neste texto pretendo demonstrar um pouco dessa “Escuta” como plausível de ser feita nos próprios textos escritos.

Fernando Gil (1937-2006) foi um filósofo português que se preocupou muito em discutir sobre as questões epistemológicas e metodológicas e como elas são tratadas hoje no meio acadêmico. Em sua obra, “Mimesis e Negação” de 1984, ele começa a questionar a falta de inteligibilidade na produção científica, consequência de uma falta de se ouvir o outro (Outro) e uma total negligência em se fazer entender.

Gil (1985), mesmo sem usar nossos termos, já falava dessa situação de se utilizar um texto meramente para constituir uma base teórica que mais agradava o pesquisador e com ela tentava encaixar seu campo e prosseguir sua pesquisa, sem a menor preocupação se a teoria seria adequada ou não, sem ouvir seu texto e sem ouvir seu próprio campo, perdendo o princípio epistêmico da pesquisa.

É importante ressaltar que esse autor colocava em um patamar singular textos advindos de uma “Controvérsia”, pois, para ele, essas controvérsias não eram de forma alguma só uma produção textual que somava partes (sendo distinta de uma polêmica), mas sim uma produção nova e cheia de possibilidade de Escuta, devendo assim ser analisada como tal, não como uma somatória de teorias que se digladiavam (GIL, 1985, p. 85).

A pauta em questão, que Gil já havia começado, é o que me dei a liberdade de chamar de “Transferência Textual”. Longe de ser um conceito, acredito ser mais adequado tratar esse termo como sendo uma “condição”. O que Gil (1985) fala é sobre um “Esforço Criativo”, mas novamente não como conceito, e sim uma condição de leitura, interpretação e capacidade de diálogo inteligível no meio acadêmico, sabendo extrapolar as barreiras objetivas e dar espaço para condições subjetivas do sujeito. Considero que o Esforço Criativo é uma tentativa de enxergar a Transferência Textual.

Quando se conceitua algo há muitos ganhos, como a possibilidades de aplicações do conceito em diferentes contextos, norteamentos de pesquisas e refinamentos teóricos. Um conceito situa o autor e o leitor do universo a ser explorado no texto. Mas também há uma perda significativa: ele se congela no tempo e, por vezes, é esquecido nessa inércia, se tornando obsoleto e obstruindo outras possibilidades de caminhos e utilizações. Para acadêmicos mais sensíveis há sempre a possibilidade de se retrabalhar um conceito, renovando-o e agregando a seu significado.

O que procuro dizer ao tratar a Transferência Textual como “condição” é exatamente não cair na armadilha de dizer que ela é algo específico. Antes de tudo ela deve ser percebida, ela pode ser muitas coisas e pode ser tratada de diversas formas. É preciso dar a ela uma propriedade líquida, de se moldar de acordo com a situação e tentar sempre estar na melhor forma para se trabalhar. Para alguns psicanalistas, o termo “Operador” poderia ser mais conveniente, sendo certamente próximo do que buscamos aqui.

Bairrão situa que “é imprescindível ter em mente que a terminologia lacaniana considera certos operadores irreduzíveis a conceitos. Daí o nomadismo, os vários termos, a ausência de definições definitivas” (BAIRRÃO, 2015, p. 3). A ideia aqui é conseguir trazer para o campo analítico e interpretativo uma ferramenta que auxilie a dar conta do que falta. Enquanto o conceito engloba o que se mostra, o operador procura tocar o que está oculto.

A respeito desses ‘não conceitos’ deve-se interrogar menos sobre o que sejam, do que para o que servem, com base em patamares não diacrônicos de reiteraões, isolando formulações passíveis de identificaões entre etapas distintas da sua elaboraão, com um intuito exploratório e como ensaio de sistematizaão preliminar (BAIRRÃO, 2015, p. 3).

Mas para compreender essa condião central para este ensaio, precisamos primeiro entender a origem desse termo e do que de fato estamos tratando aqui. Sendo assim, vamos entender a qual “Transferência” estamos fazendo referêcia. A alusão é ao conceito psicanalítico, mesmo sendo historicamente apresentado primeiro por Freud (1910; 1912, p. 119; 1915, p. 260), articulado com as ideias de Stekel (1911) e Jung (1911), nossa acepaão está mais próxima da interpretação de Lacan (1951, p. 225; 1960, p. 173; 1964, p. 239).

Freud (1912; 1915) trabalha esse conceito voltado para o âmbito clínico, mesmo que já considerando uma possibilidade mais ampla “Não pensem, além disso, que o fenômeno da transferência, a respeito do qual infelizmente pouco posso dizer aqui, seja produzido pela influência da psicanálise. A transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas” (1910, p. 63). Além disso, para Freud, transferência está constantemente atrelada à ideia de contratransferência.

As outras inovaões na técnica relacionam-se com o próprio médico. Tornamo-nos cientes da ‘contratransferência’, que, nele, surge como resultado da influência do paciente sobre os seus sentimentos inconscientes e estamos quase inclinados a insistir que ele reconhecerá a contratransferência, em si mesmo, e a sobrepujará (1910, p. 288).

De modo mais conciso, a relação transferencial diz respeito à condião do paciente colocar o analista em um outro “lugar simbólico” (como pai, mãe, cônjuge) e assim efetuar uma atualização de afetos advindos de sua biografia, passando suas sensaões, medos, angústias para o analista que estiver presente.



A contratransferência seria quase que o movimento contrário, ou seja, como esse ato de transferência do paciente impacta o analista e como esse analista lida com uma situação em que nele afloram sensações e angústias de vivências passadas através do discurso do paciente, porém, por motivos óbvios, a contratransferência não deve aparecer para o paciente durante a análise (FREUD, 1910).

Lacan (1951, p. 305) em seus “Escritos” já demonstra críticas ao conceito de “contratransferência”, sendo resignificado para algo próximo do que ele chamou de “desejo do analista”, que não vem ao caso para nossa discussão (1950, p. 868). O relevante aqui é que Lacan amplia e redimensiona a relação transferencial, mostrando que ela pode acontecer em muitos outros momentos, de muitas outras formas e fora do ambiente clínico, mas principalmente, ele começa a tratar a transferência como um operador e não como conceito. Ou seja, uma forma de lidar com um termo como se fosse um “conceito aberto e fluido”, não está mais fechado, nem pré-estabelecido. Ele se torna uma ferramenta ou instrumento para encontrar caminhos para a produção de sentidos.

Após algumas interpretações desse operador psicanalítico, autores da Psicologia (BAIRRÃO, 2005; 2015), Antropologia (OBEYESEKERE, 1981; 1990; FAVRET-SAADA, 2005) e, principalmente, do campo da Etnopsicologia (GEORGE DEVEREUX, 1985; TOBIE NATHAN, 1986; GODOY, 2013; MACEDO, 2015) começaram a questionar a possibilidade de essa transferência também acontecer em campo, durante uma pesquisa acadêmica. Não pensar sobre a influência e a posição do pesquisador em campo é uma armadilha que pode acarretar em cair na falsa noção das ciências empíricas pré-século XIX, em que o pesquisador seria um “observador neutro” ou, mesmo que não neutro, seria apenas um pesquisador-observador distante.

Contudo, a realidade é que não há lugar nem situação no mundo em que o pesquisador não influenciará em seu campo. Para o campo, esse pesquisador sempre será colocado em um lugar simbólico: seus

colaboradores de pesquisa darão esse lugar ao pesquisador e isso influenciará tanto no conteúdo quanto na forma que os dados serão passados e coletados. Esse lugar pode (e provavelmente vai) mudar ao longo da pesquisa, mudando também as relações e as informações obtidas. Sendo assim, o primeiro passo para se conseguir fazer uma boa pesquisa, que leve em conta as vozes de seu campo, é saber que existe essa relação transferencial em campo e cabe ao pesquisador ter a sensibilidade e os ouvidos apurados para compreender qual é o lugar simbólico que ele está ocupando, e qual é o lugar simbólico que ele próprio colocou seus participantes.

Exemplos mais atuais deste tipo de pesquisa estão presentes no Laboratório de Etnopsicologia da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto. Alice Macedo (2015) e Daniela Godoy (2013), ambas com teses defendidas por este laboratório, desenvolveram pesquisas na temática da religiosidade, mais especificamente Umbanda, e mostraram não só a evidência da transferência em campo atuando como operador, mas que sem ela seria impossível entender o campo, ouvir o campo e efetuar a pesquisa. Essas autoras se aventuraram em trabalhar essa ideia da transferência como um operador, e desbravar a infinidade de caminhos que ela pode abrir, não só no campo da Etnopsicologia, mas em toda a produção teórica acadêmica. Outros autores que ainda veremos neste ensaio enfrentam grandes contestações, e outros apenas começam a engatinhar em direção de novas possibilidades.

Este laboratório, do qual também sou membro, procura mostrar através dessas teses o que outros autores já haviam começado a pontuar, como é o caso de Gananath Obeyesekere, que em sua obra, "The Work of Culture" (1990), é cuidadoso ao falar que algo próximo ao conceito de transferência freudiano acontece também nas relações do pesquisador e seu campo. Obeyesekere, sendo um seguidor de Freud, toma cuidado em não dizer que de fato é uma relação transferencial que ocorre em campo, mas algo similar, pois não é um ambiente clínico.

Contudo, Obeyesekere tece uma bela crítica à Antropologia ao dizer que, no fundo, toda etnografia é um grande movimento transferencial e contratransferencial, sendo quase que um produto do espelhamento do antropólogo, ou seja, longe de ser uma verdade única e universal.

Agora que a questão da transferência já está posta de forma mais clara, é preciso justificar o porquê de em nosso caso ela ser “textual”. Erroneamente, ela pode direcionar para um assunto tangente ao nosso, mas não exatamente o mesmo. Autores como Alduísio de Souza (1988) dissertam sobre a questão de se transcrever textualmente as relações transferenciais vivenciadas em clínicas, assunto altamente relevante não só para os estudos acadêmicos em Psicanálise, mas também para que haja esforços de estudo no campo da transcrição como um todo.

Todavia, nossa Transferência Textual passa por um outro contexto, mais próximo do que conhecemos como “Interpretação”. Talvez fique mais evidente se colocarmos que Alduísio de Souza (1988, pp. 92-99) trabalha sobre a transferência *no* texto, enquanto nós trabalhamos *com* a transferência com o texto.

A ideia aqui é extrapolar as fronteiras do operador “transferência” (assim como foi supracitado), mas agora para um novo campo, o do texto em si. Quero colocar em pauta a relação transferencial que ultrapassa o texto, que vai desde o autor até o leitor, passando pelo próprio texto e o colocando na potencialidade de um agente transferencial também, o texto tem voz e deve ser escutado.

Contudo, esse autor também destaca que seu trabalho se enquadra na produção teórica em Psicanálise, e se esforça para que fique claro para seu leitor os movimentos transferenciais durante a análise clínica e como transcrevê-la para um texto escrito. Falar em transferência é falar de deslocamento, transformação, alteração e subjetividade - esta última enfatizando o lugar da voz do sujeito.

Apesar de nossa condição de Transferência Textual se aproximar da já conhecida interpretação textual, há pontuais distinções: mesmo que andando sempre próximas, é possível dizer que a transferência textual seria uma instância dependente da interpretação, mas com menos amarras. Alguns autores, como os já citados Fernando Gil (1984;1985; 1986), Ganath Obeyesekere (1981; 1990; 1992), Macedo (2015), Godoy (2013) e outros ainda não apresentados, como Leandro Anselmo Todesqui Tavares e Francisco Hashimoto (2013) e Isac Nikos Iribarry (2003), são pioneiros nessa aventura da transferência em outros campos, cada qual sob sua ótica, mas são esses dois últimos que desbravam a transferência textual, mesmo não utilizando o termo como colocado aqui.

Tavares e Hashimoto (2013, pp. 166-178), assim como a maior parte desses autores, partem de uma discussão sobre a produção teórica no campo da Psicanálise. Para eles é impossível iniciar um debate sobre as implicações dessa produção teórica, sem antes ressaltar que as maiores críticas a esse tipo de produção são embasadas em um arcabouço teórico positivista e do ponto de vista da “neutralidade científica”, mostrando um forte posicionamento dos autores contrários a esse tipo de pensamento.

Eles também se apoiam em uma literatura que aponta para a produção teórica em Psicanálise como possível de ser vista como extensão da clínica (possivelmente autores ainda muito ligados à tradição freudiana, mas que já avançaram um pouco).

Contudo há um bom argumento aqui, que induz a pensar que dessa forma a maior preocupação da Psicanálise é em fazer aparecer o sujeito, aquele que fala, evidenciando um teor subjetivo de pesquisa muito maior que qualquer defensor do positivismo consegue suportar em uma pesquisa acadêmica.



Sendo assim, se há um maior interesse na voz do sujeito e na subjetividade da pesquisa, há também um maior leque de interpretações a serem feitas, mas o que esses autores trazem (mesmo que não com toda a profundidade esperada), é que essa interpretação não é simples nem comum, ela é profunda. Ela parte do sujeito e requer ao mesmo tempo uma rigorosa escuta e uma boa capacidade de se compreender os lugares simbólicos dos envolvidos. Ou seja, o que eles estão falando é de transferência. Novamente parece haver um extremo cuidado em se utilizar o termo pelo meio tradicional em que se encontram.

O termo transferência tem sua primeira aparição em nosso contexto com Iribarry (2003), primeiramente seguindo a mesma linha de Tavares e Hashimoto (2013), associando a pesquisa teórica em Psicanálise como sendo uma extensão da clínica. Dessa forma ele assume que há uma transferência entre pesquisador e campo. Mas a grande particularidade de Iribarry, e também o coração deste ensaio, é que ele considera que uma pesquisa teórica é um campo, logo pode haver sim uma relação transferencial do pesquisador para com suas teorias ou teorias estudadas. Para este autor, na medida em que um pesquisador inicia suas leituras teóricas, os textos já começam a afetá-lo subjetivamente, trazendo à tona um sujeito pesquisador, que não é somente uma objetividade singular, é objetivo e subjetivo ao mesmo tempo. Processos intuitivos e inconscientes afloram juntamente com uma leitura objetiva, exatamente como ocorre quando o pesquisador adentra um campo de pesquisa novo, cheio de possibilidades desconhecidas.

Iribarry ainda pontua que há uma diferença entre esse estranhamento e vivência de uma novidade de campo de estudo, seja prático seja teórico, entre um completo leigo e um pesquisador psicanalítico experiente. Enquanto aquele se perde em um mar de sensações subjetivas e situações objetivas, este percebe e reconhece seu estranhamento e procura descobrir qual é o lugar simbólico em que ele colocou o texto e também foi colocado pelo próprio texto. É nesse contexto que ele aproveita para salientar que isso difere uma pesquisa teórica *sobre* Psicanálise e uma pesquisa teórica *em* Psicanálise.

Enquanto uma pesquisa sobre Psicanálise poderia ser feita por qualquer pesquisador, uma pesquisa em Psicanálise exigiria que seu pesquisador fosse um amplo conhecedor, tanto das teorias quanto das práticas psicanalíticas.

Nessa linha, Iribarry também destaca que apesar de haver no texto a questão transferencial advinda da clínica, ela se manifesta de uma outra forma, menos diluída e dispersa, necessitando ser mais instrumentalizada, no sentido de manifestar um maior rigor e uma utilização mais pontual. Ou seja, ao se ler textos teóricos não há somente um esforço objetivo de compreensão, uma busca por possíveis lacunas a serem preenchidas, nem só uma bricolagem de diversas teorias e métodos para que se constitua uma pesquisa, mas também se manifesta no pesquisador subjetividades e intuição que precisam ser percebidas e bem direcionadas.

Isso implica na capacidade e sutileza do pesquisador em se ater ao lugar transferencial que ele ocupa e saber de antemão que, assim como no processo de análise, suas intuições e subjetividades na leitura dizem respeito somente a ele mesmo, mas que de alguma forma precisam ser postas na mesa para se começar a trabalhar uma inteligibilidade da sua própria pesquisa.

Iribarry (2003, p. 127) é um pouco mais otimista e admite que a ciência moderna já não considera mais que a subjetividade da pesquisa acadêmica se encontra no mesmo universo do “falso” ou do “não científico”, mas sim de uma “nova verdade” que abre caminhos para lugares ainda não explorados no campo acadêmico.

Esse autor defende fortemente que a possibilidade de se utilizar a transferência no processo de estudo, entendimento e construção teórica, só tende a ampliar as possibilidades da produção no campo da teoria psicanalítica, e por consequência das produções acadêmicas de modo geral. Um entrelaçamento necessário e frutífero entre o

olhar objetivo e a escuta de um sujeito objetivo que anseia por não ser silenciado. Isso faz parte de um campo maior do estudo teórico em Psicanálise ao qual Iribarry faz referência, a metapsicologia como teoria e produtora de novos saberes.

Quando se estuda a interpretação é comum ouvir que há várias interpretações para um mesmo texto e que há várias formas de lê-lo. Contudo há um limite. Certas coisas são impossíveis de se interpretar em um texto, algo que escapa ao escrito. A transferência também considera isso e segue na mesma direção, mas a instância, como já dito, é outra: existem “dizeres” nos textos, “vozes” que não são consideradas quando se faz apenas a interpretação.

Um texto tem uma autoria e um leitor, ou seja, no mínimo três agentes envolvidos, sendo o próprio texto o terceiro agente. Quando um texto é escrito há ali uma intencionalidade, que pode ou não ser passada para as linhas. O produto textual tem também por si só uma intencionalidade que não é só de seu autor, ou seja, o leitor também possui sua própria intencionalidade ao ler. A chave para se compreender onde está a transferência e como ela pode nos ser útil é saber que ela existe aqui.

As intencionalidades, em todo seu percurso, dependem de qual é o “lugar” que essa voz fala. Um autor não é somente um autor e não está sempre no mesmo lugar simbólico. Tudo que ele escreve sofre influências diretas desse lugar simbólico em que ele se encontra, como, por exemplo, um antropólogo que desenvolve uma pesquisa em cooperação com indígenas, efetuando trabalho de campo em aldeias e possuindo um caderno de campo para anotar suas observações etnográficas. Nesse caso, abre-se espaço para que se cometa um cruel erro: pensar que o que esse pesquisador está escrevendo está no campo do pesquisador-observador da etnografia, como algo externo, separado de uma realidade que acontece somente entre os indígenas. O que de fato acontece é o resultado de um jogo de transferências em campo.

Qual é, de fato, o lugar desse pesquisador? É necessário refletir qual é o verdadeiro lugar transferencial em que ele está para que ele entenda quem é que está escrevendo aquele texto. Nem sempre as intencionalidades são conscientes. Da mesma forma, um leitor deve saber qual é o lugar simbólico em que ele se encontra naquele momento de leitura do texto, porque isso também afetará diretamente sua leitura e como as informações do texto chegam até ele.

Por fim chegamos ao texto em si, pois ele também é colocado em um lugar simbólico (na falta de um termo melhor, entende-se aqui esse “lugar simbólico” como sendo um lugar que transcende o físico e objetivo, um lugar que engloba, além do objeto, sua esfera de subjetividade e subjetivação). Assim como autor e leitor, é necessário saber qual é o lugar simbólico em que colocamos esse texto, para que se possa ter clareza de como as informações ali apresentadas irão afetar o leitor. Não é incomum todos nós passarmos por algumas situações bem rotineiras, como voltar a ler um antigo texto e ter percepções completamente diferentes e mudar totalmente de opinião quanto aquela leitura, ou perceber detalhes que passaram despercebidos, ou até mesmo perceber que algumas coisas que foram vistas antes não estavam mais lá.

Por vezes se começa a ler um texto e percebe-se que a própria leitura nos afeta e nos modifica, mudando o próprio andar da leitura, chegando ao fim do texto de uma maneira bem distinta da que começamos.

Ora, se a transferência é uma atualização de antigos afetos, é esse o indicador do lugar simbólico que estamos e isso influencia diretamente em tudo que nos é dito, e no que somos capazes de ouvir. Me parece razoável aproximar todas essas trocas de afetos e lugares simbólicos envolvidos em uma produção e leitura textual desse operador psicanalítico.



A proposta aqui não é, de forma alguma, tentar defender um argumento, ou provar um ponto de vista, mas mostrar que há possibilidades e caminhos abertos para serem explorados. Antes de qualquer outra coisa, um texto também é um campo. Desvincular essas duas ideias é constantemente perpetuar uma noção limitante e retornar à armadilha já citada anteriormente.

Não há divisão entre compreender/escrever um texto e a “pesquisa de campo” comumente conhecida. O texto faz parte do campo e em alguns casos pode ser o próprio campo como um todo. Ele deve ocupar um espaço de exploração, escuta e transferência, assim como uma etnografia ou uma entrevista. No caso de uma pesquisa teórica isso deve ser visto como a essência do trabalho: a leitura e a escrita têm voz, têm lugar, e cabe ao pesquisador enaltecer essa voz, dar ouvidos a ela e se permitir ocupar esse lugar simbólico e dar um lugar ao texto. Como discutido brevemente por Mendes (2018), em sua tese de doutorado, há uma possibilidade fazer uma etnografia do texto, uma escuta do texto, tê-lo como de fato um Outro a ser ouvido.

Tais caminhos podem nos ser muito úteis nas produções acadêmicas, nas leituras de bibliografias para nossos trabalhos, mas principalmente, a palavra que norteia toda a ideia por traz deste ensaio: inteligibilidade. Afinal, não há sentido algum em se estar numa instituição de produção acadêmica e ensino, se o que produzimos não é compreendido pelo outro. O cuidado em se ater às nossas intencionalidades (e percebermos qual é o lugar simbólico que ocupamos e como ele sempre muda), é fundamental para que se desenvolva um bom texto, com suas intenções claras, para se efetuar uma boa leitura e para estarmos abertos a ouvir todas as vozes presentes nos textos.

Curiosamente, a maior parte dos autores aqui citados utilizam um formato textual mais “livre” (como os ensaios) para defenderem os esforços do estudo teórico em Psicanálise e no campo da

Etnopsicologia, possibilitando um diálogo mais subjetivo ao utilizar operadores e circunstâncias psicanalíticas para enriquecer todo o processo de produção textual e de leitura. Isso faz todo sentido, visto que o grande esforço da Psicanálise e da Etnopsicologia (mesmo nem sempre sendo atingido) é o de resgatar o sujeito, seja através da clínica, seja através das pesquisas acadêmicas.

O grande “Saber Verdade” desloca-se da mão dos detentores de conhecimentos acadêmicos e sua objetividade imparcial (FOUCAULT, 1988; KANT, 2013 [1781]), passando sim em dar ouvidos às vozes de seus campos (BAIRRÃO, 2005; 2011; 2015), mesmo que esse campo seja os textos teóricos. Assim como Iribarry nos aponta, a combinação do olhar objetivo associado à sensibilidade e atenção às vozes do campo, culmina em um novo tipo de produção científica acadêmica muito mais próxima da verdade relativa e subjetiva dos sujeitos, que sempre estiveram lá, falando, mas sem serem devidamente ouvidos.

Mas para isso o esforço do pesquisador deve ser redobrado e feito com cautela, para que ele consiga expor essa subjetividade sem que ela fique apenas no campo de compreensão dele próprio, para que seja acessível e inteligível para seu campo, seus pares e leigos curiosos em busca de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BAIRRÃO, J. F. M. H. A escuta participante como procedimento de pesquisa do sagrado enunciante. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 441-446, 2005.

BAIRRÃO, J. F. M. H. A propósito do Outro, Etnográfico e em Psicanálise. *Revista de filosofia: Aurora*, 23 (1): 345-358, 2011.

BAIRRÃO, J. F. M. H. Etnografar com Psicanálise. Psicologias de um ponto de vista empírico. *Cultures-Kairós - Revue d'anthropologie des pratiques corporelles et des arts vivants* 5: 11-97, 2015.

FAVRET-SAADA, J. Ser Afetado (P. Siqueira, trad). *Cadernos de Campo*, (13), 155-161, 2005.

FREUD, S. As perspectivas futuras da Terapêutica Psicanalítica. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. XI. 1910. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Sobre a Dinâmica da Transferência. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. XII. 1912. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise III). In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, v. XII. 1915 [1914]. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade I – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

DEVEREUX, George. *Ethnopsychanalyse complémentaire*. Paris: Flammarion, 1985.

GIL, F. *Mimesis e Negação*. Lisboa: INCM. 1984.

GIL, F. A “suposição” de Samuel Clake. *Revista da Faculdade de Letras*, (v. 2, pp 82-122). Portugal: Universidade do Porto. 1985.

GIL, F. Ciência e Controvérsia. *Caderno de estudos linguísticos*. (v. 11, pp 117-126). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. 1986.

GODOY, D. B. O. A.; BARRÃO, J. F. M. H *Psicanálise e trabalho de campo: uma perspectiva topológica*. In: BARRÃO, J.F. M.H; COELHO, T. A. D.(Org.). *Etnopsicologia no Brasil: teorias, procedimentos, resultados*. 1ed.Salvador: EDUFBA, v. 1, p. 72-99, 2013.

IRIBARRY, I. N. *O que é pesquisa psicanalítica?*. Rio de Janeiro, 6(1), 115-138, jan./jun., 2003.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Col: Pensamento humano. Tradução e notas de Fernando Costa Mattos 2. ed. Petrópolis: Vozes. 621 páginas, 2013.

LACAN, J. *Seminário. Livro 11: os quatro conceitos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1988. (Originalmente publicado em 1964).

LACAN, J. *O seminário. Livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992. (Originalmente publicado em 1960).

LACAN, J. Intervenção sobre a transferência. In: *Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998 [1951].

MACEDO, A. C. *Encruzilhadas da interpretação na Umbanda*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. 2015.

MENDES, T. N. E. *Quando o completo encontrou a falta - um estudo sobre a alteridade entre psicanálise e antropologia*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2018. DOI:10.11606/T.59.2018.tde-27082018-152031.

NATHAN, T. *La folie des autres: traite d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris: Bordas, 1986.

OBEYESEKERE, G. *Medusa's hair: an essay on personal symbols and religious experience*. Chicago: The Chicago University Press. 1981.

OBEYESEKERE, G. *The Work of Culture: Symbolic Transformation in Psychoanalysis and Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press. 1990.

OBEYESEKERE, G. *The apotheosis of Captain Cook*. Princeton: Princeton University Press. 1992.

PAGLIUSO, L.; BAIRRÃO, J. F. M. H. A etnopsicologia e o trabalho institucional em uma unidade de abrigo. *Revista da SPAGESP*, 12(1), 43-55, 2011.

SOUZA, A. M. *Transferência e Interpretação: ensaio clínico lacaniano*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

TAVARES, L. A. T.; HASHIMOTO, F. A pesquisa teórica em Psicanálise: das suas condições e possibilidades Gerais. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 6, p. 166-178, 2013.





# 9

Domitila Shizue Kawakami Gonzaga  
Carla Guanaes-Lorenzi

## ELUCIDANDO PROCESSOS INVESTIGATIVOS EM FORMATOS DE PESQUISA- AÇÃO COLABORATIVA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.988.169-187

Considerando que formatos de apresentação de escrita científica refletem discursos sobre o que é ciência, bem como sofrem influência do que pode ser entendido como construção de conhecimento e como estas produções são consumidas pelas pessoas em relação, este trabalho objetiva apresentar como a pesquisa-ação colaborativa embasada pelo movimento construcionista social se inclina para um formato alternativo de apresentação de texto científico, assumindo um posicionamento político em sua produção. Desta maneira, este texto é estruturado em itens que apresentam primeiro a pesquisa marcada pelo construcionismo social, depois a pesquisa-ação colaborativa como método de pesquisa, em seguida as possibilidades de escrita neste formato de pesquisa e por fim, debates sobre os desafios da retórica científica.

Assumimos neste texto o posicionamento de que formatos de escrita refletem discursos sustentados em determinados contextos históricos, considerando a política e economia vigentes e, ainda, que fazer pesquisa é um ato político no qual cabe a quem escreve favorecer modos de produção alternativos aos discursos de poder hegemônicos que calam formatos de potência criativa na produção de conhecimento.

## A PESQUISA COMO PRÁTICA SOCIAL: POSTURA EPISTEMOLÓGICA CONSTRUCIONISTA SOCIAL

A fim de apresentar como o método da pesquisa-ação pode ser relacionado ao movimento construcionista social, é pertinente apresentar como este pode ser descrito a partir da sua epistemologia na pesquisa psicológica. De acordo com McNamee (2014), a pesquisa construcionista social é entendida como um processo relacional, permeado e produzido pela linguagem, a qual é compreendida como construtora de realidade.

De acordo com a autora, nos vale compreender que os mundos de pesquisa são construídos de acordo com negociações históricas e contextuais, de forma a criar entendimentos coerentes para determinadas comunidades acadêmicas (MCNAMEE, 2014). Desta maneira, é esperado que haja diferenças ontológicas e epistemológicas entre os mundos de pesquisa, visto que cada um deles produz sua própria visão de mundo. Por exemplo, no mundo de pesquisa quantitativo as pesquisas são guiadas por métodos rigorosos para “descobrir” a realidade (que existe *a priori*), sendo que seus resultados são amplos o suficiente para encontrar padrões no maior número de pessoas. De forma oposta, o mundo de pesquisa qualitativo faz interpretações sobre uma situação contextualizada e explicita particularidades.

No que se refere aos modos de entendimento e desenvolvimento de pesquisa construcionista social, McNamee (2014) indica que este mundo de pesquisa contempla características que fundamentam sua compreensão, sendo que a primeira delas é o entendimento de que a racionalidade é fruto do compartilhamento entre as pessoas, e não uma habilidade cognitiva individual, sendo, portanto, resultante de um processo relacional. A segunda característica é relativa ao método de construção de conhecimento, sendo que para que entendamos o mundo em que vivemos, construímos teorias e métodos por meio das nossas formas explicar o mundo, que também são construídas. Por fim, a linguagem recebe importância central nesse mundo de pesquisa, sendo que ultrapassa a modalidade de representação de um mundo que “já é” para um processo de construção relacional.

Nesta linha, Gergen (1999) apresentou como característica quatro elementos que auxiliam no entendimento sucinto e breve do Construcionismo Social:

1. A especificidade cultural e histórica das formas de se conhecer o mundo – não há relação essencial entre as palavras e a realidade



que elas descrevem. As próprias descrições de mundo são construções da realidade.

2. A primazia dos relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento – as explicações de mundo são resultado dos significados construídos em relacionamento, ou seja, o significado das palavras é decorrente do seu uso social.
3. A interligação entre conhecimento e ação – diferentes formas de descrever o mundo implicam diferentes formas de ação social, de maneira que as “verdades” que criamos sustentam nossas formas de ação no mundo.
4. A valorização de uma postura crítica e reflexiva – o que é tido como certo e verdade pode ser repensado, incluindo as tradições e como elas refletem nossas ações e formas de viver.

Considerando que o construcionismo social adota uma prática crítica e reflexiva sobre como as nossas produções de sentido interferem nas nossas ações sociais e nos modos de agir no mundo, é reconhecida a relação íntima entre conhecimento e ação, bem como entre teoria e prática. Desta forma, há influência nos modos de fazer pesquisa possibilitando o desenvolvimento da potencialidade da pesquisa como promotora de reflexão crítica, ampliando as possibilidades de formas de relacionamento nesse contexto.

Ao definir a pesquisa como descritora das relações, um de seus objetivos é criar práticas sociais, sendo que quem pesquisa assume uma postura de agente de mudança social, capaz de promover, em processo articulado com demais agentes, mudanças nos territórios aonde a pesquisa se desenvolve (GERGEN, 2015).

Como será descrito adiante, a orientação de pesquisa relacional e construcionista social não se apega a dicotomias, mas em investigação reflexiva (MCNAMEE, 2014). Desta maneira, este mundo de pesquisa



motiva-nos a refletir sobre quais vozes estão sendo ouvidas e quais estão sendo silenciadas nas práticas de pesquisa e nos discursos por elas produzidos. Além disso, ao posicionar quem pesquisa como integrante dos objetivos da pesquisa, também evidencia suas habilidades de construir pesquisas tradicionais e objetivas, indicando que o construcionismo social não descarta outros mundos, mas os integra a novos formatos (MCNAMEE, 2014).

Assim, a escolha do método é relativa a diversos aspectos contextuais, como por exemplo, o que é pragmático para o momento, o que é responsivo para quem participa da pesquisa, o que pode ser mais compatível com a situação, entre outras questões que inclinam à afirmação de que não há um método construcionista social *per se*. Esta conjuntura representa a ação ativa e sensível de quem pesquisa, e também de crítica, visto sua incumbência de apresentar à comunidade científica suas escolhas, a partir de um posicionamento de reflexão curiosa para que seus leitores compreendam suas escolhas metodológicas e não para que julguem sua validade científica (MCNAMEE, 2017).

Desta maneira, a psicologia que antes se atinha à percepção de uma ciência neutra, passa, ao se preocupar com as possibilidades inventivas do que está por vir e se baseando nas descrições do presente e passado, a se configurar como uma “psicologia visionária” (GERGEN, 2016). Dessa maneira, é aliada aos processos de invenção criativos do futuro. Essas descrições são potencializadas ao incorporar vozes de psicólogas feministas, LGBTQIA+, pessoas de diferentes países africanos, bem como de países latinos e asiáticos para questionar os valores da pesquisa tradicional, eurocentrados, voltando-se, então, para os potenciais de transformação futura (GERGEN, 2015).

Assim, o construcionismo social entende a pesquisa como uma forma de prática social e pode ser motivada a partir do questionamento “Que tipo de mundo podemos construir?”. Tal pergunta pode favorecer um direcionamento para mudanças em

determinadas realidades contextuais, fomentando possibilidades de ação (MCNAMEE, 2014; GERGEN, 2015).

Essa concepção sobre pesquisa se alimenta da suspensão das convencionais ideias de objetividade e verdade que a ciência moderna endossou, de maneira a refletir sobre como essas concepções influenciam nossas práticas comuns de produção de conhecimento. A partir de uma perspectiva crítica, cabe notar a influência dos acordos sobre verdades e como estas podem determinar caracteres subjetivos da vida, como por exemplo, na inteligibilidade de permissões e proibições sociais, e como estas refletem nas nossas relações com as pessoas e em formas de atuação no mundo (GERGEN, 2015; MCNAMEE, 2014). Isso não exclui as possibilidades da ciência moderna e suas aplicabilidades, mas nos permite construir outras possibilidades de pesquisa, mais responsivas a problemáticas psicológicas e sociais.

A pesquisa como crítica-reflexiva é proveniente do entendimento de que a relação entre o mundo e as palavras é negociável, assim podemos nos ancorar em uma ampliação dos entendimentos sobre o que existe. Segundo Gergen (2015) as ciências sociais propuseram um pragmatismo capaz de refletir sobre os modos de fazer ciência e pesquisa com base em questionamentos como: em que a pesquisa contribui para o mundo? Para quem os resultados são úteis? Quem é beneficiado? Quem pode ser prejudicado? Quem está por fora destas discussões? Essas perguntas podem favorecer que haja um direcionamento para mudanças em determinadas realidades contextuais, engajado em *possibilidades*.

Segundo Gergen (2015) e Gergen e Gergen (2011) a ciência engajada em mudanças pode valer de diferentes formas, como, por exemplos:

- Pesquisa como problematizadora: novos olhares podem incitar resistência ao *status quo*;

- Pesquisa como “criação criativa”: não apenas iluminar os problemas existentes na sociedade, mas propor práticas performáticas e artísticas como método e resultado dessas pesquisas;
- Pesquisa como ação colaborativa.

O objetivo deste texto é, valendo-se das elaborações prévias de Gergen (2015) e McMamee (2014), debater modos de desenvolvimento de pesquisas a partir dos pressupostos do movimento construcionista social em formatos colaborativos, mais especificamente a pesquisa como ação colaborativa, nos quais os envolvidos se engajam conjuntamente e trabalham para a problematização de questões elencadas, no planejamento e execução de ações que visam transformar a realidade vivida. Trata-se de um estudo teórico, sobre pesquisa-ação colaborativa, articulando as propostas de diferentes autores para a construção de formatos inventivos de investigação, na prática e no cotidiano.

## A PESQUISA-AÇÃO COMO FORMA DE AÇÃO COLABORATIVA

Em um processo de pesquisa que se volta para o potencial de construção colaborativa do futuro, há uma implicação de quem pesquisa, e mudança de um posicionamento como a pessoa que “sabe *que*”, para uma pessoa que “sabe *com*”, envolvendo todas as pessoas no fazer pesquisa. Dessa maneira, ao incorporar os diferentes saberes, há uma orientação que busca responder a questões que outrora pareciam estar de fora dos questionamentos de pesquisadores e pesquisadoras, como por exemplo, para quem e para que servem os resultados das pesquisas científicas.

Uma maneira de desenvolver a pesquisa como ação colaborativa é a proposição do método da *pesquisa-ação*. Kurt Lewin foi seu proponente na década de 1930, baseando suas pesquisas sob uma perspectiva empirista de fazer ciência. A partir de um cenário de opressão e dizimação dos judeus na Alemanha, o autor buscou estudar o problema *in loco*, favorecendo que todas as pessoas envolvidas na pesquisa participassem da produção do saber. Desde então, a pesquisa-ação tem sido amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais, partindo de configurações qualitativas, mas também quantitativas nos modos de fazer pesquisa (MELO et al., 2016).

Nesse sentido, podemos entender a pesquisa-ação como um formato que objetiva resolver problemas pertinentes onde as pessoas que vivem estes problemas junto com quem pesquisa, a partir do engajamento, para que aprendam colaborativamente e reflitam sobre o processo de possível transformação social contextual (LEVIN, 2012). Considerando o caráter de atuação no território da pesquisa-ação, as contribuições relacionais do construcionismo social podem potencializar a força da ação desenvolvida com base nas demandas locais e ainda contribuir com uma orientação colaborativa para a pesquisa-ação.

Dessa maneira, a pesquisa-ação originalmente envolve quem participa da pesquisa de maneira protagonista para a resolução de problemas e, ao ser articulada com as contribuições do movimento construcionista social, se inclina para o desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco os processos de construção de sentido, por meio das práticas dialógicas. Esse movimento possibilita, então, que todo o processo de desenvolvimento da pesquisa seja negociado entre as pessoas envolvidas.

Dentre os fundamentos da pesquisa-ação está a união entre elementos do fazer pesquisa: ação e reflexão, teoria e prática e saberes de quem pesquisa e de quem participa da pesquisa. À medida que estas uniões são favorecidas, é potencializada a criação de conhecimento



que nasce no contexto da *prática* e requer que quem pesquisa trabalhe *com* as demais pessoas participantes (HUANG, 2010).

Desta maneira, reforçam-se as características e propostas da pesquisa-ação, que entende que é apenas *pela* ação que se torna legítima a compreensão, fortalecendo a premissa que “teoria sem a prática é especulação” (HUANG, 2010, p. 93), e não criação de conhecimento e, ainda, que ao se juntar às pessoas participantes da pesquisa para a criação de conhecimento, são também ultrapassados os limites do mundo acadêmico para o desenvolvimento e aplicação do conhecimento.

Hersted, Ness e Frimann (2020) sugerem como características da pesquisa-ação relacional sua relação com um fazer fundamentalmente político e dialógico, uma vez que é por essa última condição que se dá a colaboração; e a junção com diferentes saberes, *expertises*, experiências e valores. Portanto, a linguagem é tida como constitutiva das múltiplas realidades que são levadas em consideração neste pesquisar, cabendo a quem pesquisa o papel de facilitar diálogos. Outro aspecto da pesquisa-ação relacional é a perspectiva que se adota de visão do mundo como um *processo*, em constante transformação, no qual pesquisadores e pesquisadoras fazem parte.

McNamee (2020) reflete a respeito da responsabilidade relacional à qual é possível se filiar no processo da pesquisa-ação relacional. Segundo a autora, temos escolhas relativas a como queremos construir o mundo, ou seja, uma vez que todas as pesquisas estabelecem tipos de relação entre quem pesquisa e quem participa, podemos escolher que tipo de relações queremos estabelecer com as pessoas e com a própria pesquisa.

O processo de desenvolvimento da pesquisa com estas características envolve manejos práticos no lidar com as pessoas,

sendo as posturas colaborativas, a nosso ver, especialmente úteis nesse processo.

As práticas colaborativas foram desenvolvidas por Harlene Anderson e Harry Goolishian na década de 1970. Tais práticas são entendidas como uma mudança de perspectiva de mundo, incluindo nossa maneira de ser, de nos enxergarmos e nos relacionarmos. Especialmente, é um convite a revisitarmos nossas maneiras tradicionais de nos relacionarmos com as pessoas, tendo em vista o que esperamos destas relações e como podemos alcançar o que esperamos.

Segundo Anderson (2017) as práticas colaborativas partem de pressupostos dialógicos, os quais dizem respeito a: a) *manter o ceticismo*, ou seja, posicionar-se de forma crítica e questionadora sobre o conhecimento entendido como verdade universal; b) *evitar generalizações*, o que significa não criar categorias definidoras de ações, pois corre-se o risco de não entender as pessoas nas suas singularidades; e c) *privilegiar o conhecimento local*, o que garante o entendimento de que as pessoas sabem mais sobre elas mesmas (como seus hábitos, verdades, valores, etc.) que qualquer outra pessoa.

As práticas colaborativas têm sido assumidas em diversos campos, como por exemplo a terapia individual, mundo corporativo (em novos formatos de liderança, p.e.), resolução de conflitos (seja no campo educacional ou jurídico), em serviços que se articulam em formatos de equipes multidisciplinares, na composição de ações desenvolvidas por diferentes saberes, como assistência social, educação e saúde.

Em pesquisa, adotar os princípios das práticas colaborativas em pesquisa significa valorizar as pessoas e comunidades locais, horizontalizando, ao máximo, as possibilidades de relação entre os envolvidos. Na ação conjunta, busca-se promover a postura crítica e reflexiva e agenciamento. Assim, há também um posicionamento ético

do pesquisador neste formato de pesquisa ao avaliar que há mais poder no “com”, ou seja, o melhor resultado é o que é produzido conjuntamente.

Assim, numa lógica colaborativa o primeiro passo é criar vínculo com quem participa para que se estabeleça uma relação de confiança entre as pessoas envolvidas, influenciando diretamente nos resultados da pesquisa. Além disso, é necessário elucidar questões cotidianas do contexto de realização da pesquisa, entendidas como motivações reais para seu desenvolvimento e também é prevista a proposição das ações de forma conjunta entre todas as pessoas envolvidas.

McNamee (2017) sugere a metáfora da *performance* ao atribuir a importância do fazer colaborativo na pesquisa, sendo seu propósito a atenção ao processo da criação conjunta. A metáfora mora justamente na importância do que a autora chamou de “outro relacional”, bem como na responsividade que o momento exige na relação com outro e na valorização do que é criado a partir deste encontro, na realidade vivida.

A importância da outra pessoa também é relativa às ações quem pesquisa, em processo de autorreflexão. Assim, segundo a autora, “se o significado é um produto do engajamento relacional, então estamos livres para pararmos a conversa e perguntamo-nos de que outras formas poderíamos conversar” (McNamee, 2017, p. 472).

Dessa maneira, participantes da pesquisa assumem posição de copesquisadoras e copesquisadores, ou seja, são atuantes e protagonistas em diversos aspectos da pesquisa, sendo espaços abertos para o diálogo entre as pessoas envolvidas, alimentadas pela curiosidade e não pelo julgamento. Ainda, as pesquisas quando desenhadas a partir deste método se fazem por meio da interação entre as pessoas, resultando prioridades para a construção das ações em formatos colaborativos (ver mais em GONZAGA, 2020; RAVAGNANI, 2019).

Assim, outro aspecto ético da pesquisa-ação colaborativa é a busca pelo agenciamento de possibilidades transformadoras a determinadas condições às quais participantes se encontram quando estão em contextos de opressão e marginalização social (HUANG, 2010). É esperado que sejam pesquisas significativas para as pessoas envolvidas, bem como que seus resultados tenham impactos em diversos e diferentes níveis na sociedade. E por fim, que quem pesquisa deixe a postura de neutralidade e se coloque presente tanto no desenvolvimento da própria pesquisa, quanto na construção do texto acadêmico (HUANG, 2010).

A parceria colaborativa entre participantes e quem pesquisa é debatida por Ness, Borg, Semb e Karlsoon (2014) nos resultados de sua pesquisa, os quais apresentam os pontos de vista de profissionais de serviços de saúde de um município da Noruega, a respeito do engajamento ativo das pessoas participantes na pesquisa. Os autores apresentam como exemplo de prática colaborativa um serviço de saúde, que contempla profissionais embasados em seus conhecimentos e *expertises* da mesma forma que as pessoas que fazem uso desse serviço têm sua *expertise*, especialmente sobre sua própria vida. Assim, diferentes saberes podem ser negociados em espaços colaborativos e dialógicos, na busca do desenvolvimento de ações, que tenham como foco o cuidado da vida da própria pessoa usuária.

No exemplo dado pelos autores a respeito de ações desenvolvidas em serviços de saúde, as práticas colaborativas fomentam um debate que sai do discurso do *déficit* das pessoas (os estigmas daqueles que não conseguem, não dão conta, não são capazes e por isso são fracos e impotentes) para suas potencialidades. O foco, então, passa a ser nas capacidades em lidar com as atividades e desafios diários, pelos gradientes de autonomia. Dessa maneira, segundo os resultados dessa pesquisa, as práticas colaborativas parecem envolver as pessoas em relações horizontais, favorecendo relações seguras, gerando autonomia



e potencializando a autonomia das pessoas que fazem uso dos serviços (NESS, O., BORG, M., SEMB, R., AND KARLSSON, B., 2014)

No que se refere à prática da pesquisa, se seguimos a lógica tradicional, é conferido quem pesquisa, o *status* de especialista e a quem participa, de informante, mas quando atuamos de forma colaborativa, pela orientação e sensibilidade da pesquisa-ação relacional, há um mútuo convite para se trabalhar pela comunhão de saberes, em postura de abertura e convite.

## O PROCESSO DE ESCRITA DA PESQUISA-AÇÃO

É esperado que em processo de desenvolvimento de pesquisa-ação, quem pesquisa se envolva em todas as etapas, incluindo se posicionar também como participante da pesquisa. Essa inserção se dá desde a escolha de objetivos relevantes da pesquisa, que será desenvolvida em território, a partir de sua compreensão social e política, bem como na criação do texto, o qual irá apresentar nuances do ser ator ou atriz como participante e pela autoria do texto.

Segundo Levin (2012, p. 134), o essencial desafio da pesquisa-ação é a tarefa de “combinar empatia e envolvimento político com pesquisa crítica e reflexiva”. Esta tarefa fomenta a integridade acadêmica, ou seja, uma habilidade de quem pesquisa a resolver problemas que sejam efetivamente pertinentes ao território, bem como que sejam detalhadas as experiências vividas, em formato de texto acadêmico para a comunidade leitora.

Dessa forma, a pesquisa-ação alimenta a problematização do debate das ciências sociais de que rigor e relevância são processos antagônicos, visto que sua contribuição legítima só é possível por meio de resultados considerados tanto confiáveis quanto relevantes

socialmente. É exatamente no casamento entre rigor e relevância que moram as contribuições da pesquisa-ação para o conhecimento científico, visto a pertinência da apresentação transparente de quem pesquisa em seus textos acadêmicos (HUANG, 2010).

Assim, o desafio existente é utilizar esse profundo engajamento emocional e político de quem pesquisa para escrita crítica e reflexiva, cabendo a quem pesquisa o uso desse envolvimento como ferramenta para a des/construção e des/familiarização. Dessa forma, as pesquisas sobre os processos de construções sociais podem ser detalhadas das experiências vividas, sem que se perca todo o envolvimento emocional e empático, que foram fundamentais em território de desenvolvimento da pesquisa.

Busca-se, então, uma escrita que apresente de forma genuína as características da pesquisa-ação, para que os pensamentos e ideias de quem pesquisa não fiquem fora do texto, mas sim que sejam traduzidos a quem lê. Esse processo envolve, então, que quem pesquisa seja capaz de apresentar sua análise de maneira compatível com a epistemologia, de maneira criteriosa, e também dialogar com as questões sociais e políticas do território.

Levin (2012) apresenta, então, que a essência da construção da integridade da pesquisa-ação é a criação da distância necessária entre o envolvimento no processo de mudança e o acompanhamento do processo reflexivo que busca descrever determinado fenômeno. Ainda segundo o autor, são fundamentais cinco fatores para a garantia deste processo: parceria na pesquisa; uso cuidadoso dos pressupostos de quem pesquisa; apresentação explícita das escolhas metodológicas; explicações alternativas ao discurso hegemônico e confiabilidade.

Percebe-se que há desafios estruturais na tarefa da escrita acadêmica que ultrapasse os modelos tradicionais, que, dentre outros, podem ser citados: 1) o rompimento com a própria lógica de produção

de conhecimento, incluindo os entendimentos sobre o que é ciência e seus produtos; 2) a desfamiliarização dos sentidos convencionais sobre o que é pesquisar e o que é participar da pesquisa; 3) o deslocamento da importância do método de pesquisa; 4) o envolvimento de todos os agentes de pesquisa para o desenho do processo e a descrição de seus resultados; 5) o posicionamento político e ético dos objetivos de pesquisa e 6) a parcialidade do texto acadêmico, incluindo o posicionamento de quem pesquisa como agente de transformação social (LEVIN, 2012).

O último desafio destacado recai também sobre as estruturas formais das publicações acadêmicas, ancoradas nas concepções da neutralidade científica, como a apresentação do texto flexionada em primeira pessoa. Adiciona-se a consideração de que apresentar textos voltados às análises processuais são mais complexos de serem traduzidos em formatos de artigos (RASERA; GUANAES-LORENZI; CORRADI-WEBSTER, 2016).

Rasera, Guanaes-Lorenzi e Corradi-Webster (2016) discorrem sobre o impasse no qual pesquisadores e pesquisadoras orientadas pela pesquisa construcionista sociais se deparam nesta tarefa. Segundo os autores, a partir dessa orientação, além da importância de ultrapassar a lógica de uma narrativa científica sequencial convencional, também parece ser necessário defender a lógica da pesquisa construcionista social. E nessa tarefa, tais pesquisadores e pesquisadoras podem acabar se “rendendo” à lógica realista hegemônica e não darem conta de ultrapassar este discurso.

## DESAFIOS RETÓRICOS

De acordo com Gergen (1999) os textos científicos têm grande vantagem na sociedade justamente por se ancorarem na objetividade. Normalmente a objetividade é respaldada pelo poder do discurso

da produção, inclusive na metáfora do funcionamento da máquina humana, com uma linguagem capaz de representar de forma objetiva a realidade, e, portanto, não ser um texto produto da subjetividade. O autor defende que a objetividade é, ao contrário do que se pensa, um poder de retórica e não uma proposta de descrição da realidade, e argumenta que se permanecermos nessa busca, estamos colocando em jogo questões importantes como a sobrevivência e a moral.

Gergen (1999) sugere que os modos de escrita objetiva são invenções do mundo que respondem a padrões públicos baseados em comunidades de escrita e fala, que sustentam essa maneira de descrição dos eventos, mas não necessariamente respondem a descrições precisas da realidade. E, ainda, que, embora conceitos objetivos sejam escolhas linguísticas ontologicamente arbitrárias, representam impactos sociais grandes, sendo que representam socialmente instâncias creditáveis, enquanto escolhas de termos ou conceitos de ordem subjetiva podem fomentar profundas suspeitas.

Os formatos de escrita que procuram romper com esse discurso não somente buscam outras questões que podem ser foco de pesquisa científica, como elucidam outros modos de entender e fazer a própria pesquisa. O primeiro passo nesse sentido é o entendimento de que a ciência não é neutra, pelo contrário, corresponde a um posicionamento político de quem pesquisa.

Qualquer formato eleito para descrever conhecimentos tem seu posicionamento político intencional. Assim, sentidos que envolvem a tradicional dicotomia objetivo-subjetivo, além de sustentarem hierarquias de privilégios, também excluem inúmeras vozes e ameaçam a riqueza e variedade de formas alternativas de linguagem, e com isto se perde a potencialidade de se produzir mais, de ser mais, e praticar cidadania, pelo direito a voz (GERGEN, 1999).



Novos formatos e configurações de escrita e desenvolvimento de pesquisa têm tomado espaço, orientados por compreensões mais amplas sobre o que é fazer ciência. Especialmente são compreensões potencializadas por um momento marcado pelo pós-guerra, com a emergência do pós-estruturalismo, pós-empiricismo e da pós-modernidade. Momentos de críticas e suspensões de acordos sobre verdades resultantes universais e generalizantes propostas por um único modo legítimo de fazer pesquisa, endossado no período moderno.

Nesse movimento, a psicologia social tem papel fundamental e busca refletir sobre influências de um período pós-colonial para nossos arranjos sociais atuais. O posicionamento dessa disciplina contribui para o incitamento de pesquisas com posturas sociais que consigam englobar influências do colonialismo para as relações entre as pessoas, denunciando discursos de poder hegemônicos e vigentes, que marcam relações de exclusão, como gênero, cor, raça e classe (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Considerar objetivos de pesquisa segundo essa perspectiva, proporciona que formatos de relações entre quem pesquisa e quem participa também sejam criados, bem como maneiras de se apresentar essas produções conjuntas para a comunidade acadêmica e externa à academia. Nesse ponto, quem pesquisa, ao escolher estudar determinado assunto, se filia a um movimento importante de produção e difusão de novos conhecimentos que podem ser capazes de transformar discursos e ações.

Sendo assim, algumas autoras têm sugerido que a escrita acadêmica possa reconhecer diferentes vozes na produção de texto, rompendo barreiras outrora rígidas, como a demarcação dos momentos de “coleta” e “análise” de “dados”, pois compreende que a relação entre as pessoas envolvidas na pesquisa, corresponde ao *corpus* de pesquisa e suas impressões são demarcadas como forma de posicionamento social e político (KIND; CORDEIRO, 2016).

Assim, a escrita acadêmica que se filia a formatos que rompem com o estilismo formal e impessoal apresentam em seu conteúdo a personalidade e singularidade de quem escreve (REIGOTA, 2016). Ainda, problematiza um formato vigente de construção de conhecimento que legitima preconceitos e poder, e apresenta alternativas ao buscar estudar diferentes contextos e potencializar a possibilidade de escutar histórias daquelas pessoas que vêm sendo silenciadas. A pesquisa, então, passa de uma denúncia do que está faltante para a anunciação de possibilidades de ações, ou seja, configura-se como prática social para transformações futuras (GERGEN, 2015).

## REFLEXÕES EM DIÁLOGO

Com a finalidade de concluir esse capítulo, julgamos interessante reitar o aspecto político envolvido no “desnudar-se” ao qual quem pesquisa se submete publicamente, o que pode, algumas vezes envolver conteúdo sobre o que “não deu certo” (MOSCHETA; FERREIRA, 2020). Os formatos vigentes racionais de escrita objetiva embasados no que Gergen (1999) chamou de *self* mecânico, inibem que quem escreve se apresente com autoridade e, quem falha no emprego desta escrita, possa ser julgado como irresponsável.

Colocar-se de forma presente no texto acadêmico também convida diferentes comunidades leitoras, daquelas que são as que tradicionalmente entram em contato com os produtos provenientes da academia, o que reflete de forma ampla nas próprias motivações da carreira do/a pesquisador/a, ou seja, de qual será o público consumidor das produções dele/a.

Moscheta (2011) nos convida a essa reflexão em sua tese de doutorado, ao assumir que sua própria tese pode ser entendida

como uma apreciação pragmática, o que corresponde à avaliação da produção pelos propósitos e potenciais de transformação que são nela encontrados. E se aprofunda na questão quando centraliza o conceito de responsividade às práticas dialógicas e, conseqüentemente, às interações humanas. Segundo o autor, a responsividade é “uma disposição à relação humana que se fundamenta em escolhas éticas e que tem por objetivo criar um contexto favorecedor à emergência da interação que articule as diferenças criativamente” (Mocheta, 2011, p. 156).

Dessa maneira, autores e autoras dos seus textos podem se esforçar em caminhos éticos e favorecedores de criações conjuntas na produção, na busca por não apenas apresentar as criações com os diferentes agentes do processo da pesquisa, mas também para fomentar reflexões para quem lê, a respeito do seu conteúdo escrito. A postura de quem pesquisa deve ser de disponibilidade para as diferentes vozes que fizeram emergir a produção e também para as possibilidades de vozes que seu texto pode potencialmente incluir, em um texto formatado como um convite às diferentes comunidades linguísticas, e não como um entrave a elas.

Há um grande valor encontrado na arte das micropolíticas, e certamente, a pesquisa científica, que é de certa forma subversiva aos moldes tradicionais de produção de conhecimento, se encaixa neste cenário. Quem pesquisa, ao assumir o posicionamento na contramão das expectativas hegemônicas e convencionais, está entregue de forma intensa aos questionamentos a respeito de si, colocando-se no texto acadêmico, apresentando os sentimentos que o território lhe causa e possivelmente desafiando quem lê. De forma geral, desafia o próprio movimento de produção acadêmica, quando essa é semelhante a outros contextos de produção em massa, sem problematizar o modelo que valoriza mais quantidade que qualidade e, por fim, problematizando quais são os contextos existentes nos quais as pessoas podem dizer o que têm a dizer.

Agência de fomento: FAPESP, processo nº 2016/25882-4

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, H. A postura filosófica: O coração e a alma da prática colaborativa. In: GRANDESSO, M. (Ed.). *Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações*. Curitiba: CRV, 2017. p. 21–34.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016.
- GERGEN, K. J. *An invitation to social construction*. Londres: Sage Publications, 1999.
- GERGEN, K. J. From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 45, n. 3, p. 287–310, 2015.
- GERGEN, K. J. Toward a visionary psychology. *Humanistic Psychologist*, v. 44, n. 1, p. 3–17, 2016.
- GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Performative social science and psychology. *Historical Social Research*, v. 36, n. 4, p. 291–299, 2011.
- GONZAGA, D. *Práticas colaborativas com adolescentes e profissionais de equipe de saúde sobre saúde sexual e reprodutiva*. [s.l.] Universidade de São Paulo, 2020.
- HERSTED, L.; NESS, O.; FRIMANN, S. Action research: Tradition and renewal. In: HERSTED, L.; NESS, O.; FRIMANN, S. (Eds.). *Action Research in a Relational Perspective*. London and New York: Routledge, 2020. p. 3–16.
- HUANG, H. B. What is good action research?: Why the resurgent interest? *Action Research*, v. 8, n. 1, p. 93–109, 2010.
- KIND, L. DO N.; CORDEIRO, R. DE L. M. Narrativas acadêmicas ou sobre como contamos o que fazemos. In: CORDEIRO, R. DE L. M.; KIND, L. DO N. (Eds.). *Narrativas, gênero e política*. Curitiba: CRV, 2016. p. 185–201.
- LEVIN, M. Academic integrity in action research. *Action Research*, v. 10, n. 2, p. 133–149, 30 abr. 2012.
- MCNAMEE, S. Construindo conhecimento/construindo investigação: coordenando mundos de pesquisa. In: GUANAES-LORENZI, C. et al. (Eds.).



. *Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014. p. 105–131.

MCNAMEE, S. Pesquisa como construção social: investigação transformativa. In: GRANDESSO, M. (Ed.). . *Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações*. Curitiba: CRV, 2017. p. 459–481.

MCNAMEE, S. Action research as ethical practice: Coordinating voices, expanding possibilities. In: HERSTED, L.; NESS, O.; FRIMANN, S. (Eds.). . *Action Research in a Relational Perspective*. London and New York: Routledge, 2020. p. 17–33.

MELO, A. S. E. DE et al. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade . . abr. 2016, p. 153–159.

MOSCHETA, M. DOS S. *Responsividade como recursos relacional para a qualificação da assistência à saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais*. [s.l.] Universidade de São Paulo, 2011.

MOSCHETA, M.; FERREIRA, R. Falha, fratura, queda e perdição: Pesquisar com métodos vulneráveis. In: MOSCHETA, M.; SOUZA, L. V.; RASERA, E. (Eds.). . *A dimensão política de pesquisar no cotidiano*. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 19–39.

NESS, O., BORG, M., SEMB, R., AND KARLSSON, B. “Walking along:” collaborative practice in mental health and substance use care. *International Journal of Mental Health Systems*, v. 8, n. 55, p. 1–17, 2014.

RASERA, E.; GUANAES-LORENZI, C.; CORRADI-WEBSTER, C. Pesquisa como prática social: O pesquisador e os “outros” na produção do conhecimento. *Athenea Digital*, v. 16, n. 2, p. 325–347, 5 jul. 2016.

RAVAGNANI, G. *A integração de teorias e técnicas na prática clínica em terapia familiar*. [s.l.] Universidade de São Paulo, 2019.

REIGOTA, M. Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. In: CORDEIRO, R. DE L. M.; KIND, L. DO N. (Eds.). . *Narrativas, gênero e política*. Curitiba: [s.n.]. p. 49–66.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

### **Alexandra Cleopatre Tsallis**

Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social/ UERJ. Coordenadora do Laboratório afeTAR/ UERJ. Membro do Núcleo de Pesquisa Degenera / UERJ - CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Entre Redes / UFF - CNPq. Membro do Grupo de trabalho da ANPEPP Tecnologias, modos de subjetivação e produção de conhecimento. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996), Mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-culturais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000) e Doutorado (sanduiche) em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em associação com o Centre de Sociologie de Innovation - Ecole de Mines / Paris (2005). Pós-Doutorado nos: Programa de Pós-Graduação em Psicologia / UFRJ (2010) e Programa de Pós-graduação em Psicologia / UFF (2018). Tem experiência nas áreas de Psicologia Social e Clínica, desenvolvendo temas, tais como: Teoria Ator-Rede / Formas de Resistência, Clínica Ampliada / Deficiência Visual e Gestalt-terapia com ênfase Fenomenológica. Mãe de duas filhas, esteve em licença maternidade em 2004 e 2015.

*E-mail: atsallis@gmail.com*

### **Anita Guazzelli Bernardes**

Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Pesquisadora Produtividade CNPq. Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia e do Programa de Pós-graduação do Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora do grupo de pesquisa Psicologia da Saúde, Políticas da Cognição e da Subjetividade.

*E-mail: anitabernardes1909@gmail.com*

### **Arthur Brandolin**

Mestrando em Psicologia pela Universidade de São Paulo - FFCLRP (bolsista Capes). Graduado em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Universidade Federal de São Carlos. Desenvolveu trabalhos na área de Etnologia Indígena. Atualmente trabalha com pesquisa teórico-metodológica no campo da Etnopsicologia.

*E-mail: arthur.brandolin@gmail.com*

### **Bruna Moraes Battistelli**

Psicóloga, especialista em Instituições em Análise pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS/PPGPSI) e doutoranda do Programa de Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo Políticas do Texto (UFRGS), onde pesquisa feminismos, escrita e metodologias de pesquisa.

*Email: brunambattistelli@gmail.com*

### **Camilla Fernandes Marques**

Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia com ênfase em Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com período de estágio doutoral na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) - Espanha Co-coordenadora do grupo de pesquisa Psicologia da Saúde, Políticas da Cognição e da Subjetividade.

*E-mail: camilla.fmt@hotmail.com*

### **Carla Guanaes-Lorenzi**

Professora Associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP), atuando nos cursos de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Possui graduação em Psicologia pela USP (1997); Mestrado em Psicologia pela USP (2000), na área de terapia de grupo, fatores terapêuticos e saúde mental; Doutorado em Psicologia pela USP (2004), com estágio de pesquisa na University of New Hampshire (EUA), na área de terapia de grupo, saúde mental e construcionismo social; e Livre-Docência (2019) na área de Práticas Grupais: Teorias e Técnicas, junto ao Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP. É especialista em Terapia de Família e Casal pelo Instituto FAMILIAE. Membro associado do THE TAOS INSTITUTE (<http://www.taosinstitute.net>). Palestrante convidada do Programa “Certificado Internacional em Práticas Colaborativas, desenvolvido pela parceria entre os institutos INTERFACI (SP), Houston-Galveston & Taos Institute. Co-líder do grupo de pesquisa “Psicologia, Saúde e Construcionismo social” (Diretório dos Grupos de Pesquisa / CNPq). Fundadora e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Estudo em Práticas Grupais (LAPEPG-USP). Membro do GT “Cotidiano e Práticas Sociais”, da ANPEPP. Parecerista (consultora ad hoc) de revistas científicas em Psicologia e de projetos de pesquisa da Fapesp. Membro do Conselho Editorial Científico da revista Nova perspectiva Sistêmica. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente na área de Tratamento e Prevenção Psicológica, e nos seguintes temas: construcionismo

social, psicologia social da saúde, práticas grupais, saúde mental, terapia de grupo e terapia familiar. É mãe de duas filhas, Ana Cecília e Beatriz, nascidas em 2010 e 2016 respectivamente.

*Email: carlaguanaes@usp.br*

### **Debora Emanuelle Nascimento Lomba**

Doutora em Psicologia Social pelo programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo bolsista PDSE durante um ano no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra em Portugal. Concluiu o mestrado em Psicologia Social - UERJ. Formada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ex-coordenadora da equipe de psicologia do Instituto BEM (PRETEC IBB e PREVEST IBB). E participa como profissional colaborador do projeto de extensão COMtextos: arte e livre expressão na abordagem gestáltica. Professora da Pós-graduação em Psicopedagogia da UERJ. Professora da Universidade Santa Úrsula, campus Botafogo e Colégio. Ganhadora do 2º lugar do Prêmio Margarete Paiva Simões Ferreira (2010) na categoria estudante.

*E-mail: debora\_lomba@yahoo.com.br*

### **Dilma Mello**

Graduação em Letras pelo Centro Universitário Nove de Julho (1993), Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999) e Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005), com passagem pela Universidade de Alberta-Canadá, para realização de doutorado sanduíche com bolsa CAPES (2003-2004) e para Pós-doutoramento com bolsa CAPES (2011-2012). Atuou como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos de 2012-2016. Em 2020 atuou como professora visitante senior na Universidade do Porto como bolsista do programa PRINT-CAPES. Atualmente é professora efetiva Associado IV da Universidade Federal de Uberlândia e líder do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores) e do GPELPI (Grupo de Pesquisa Ensino de Línguas e Práticas Inclusivas). Membro do SIG(Special Interest Groups) de Pesquisa Narrativa(Narrative Research) da Associação Americana de Pesquisa em Educação(AERA- American Educational Research Association). Tem experiência na área de Lingüística Aplicada. foi vice-presidente da ALAB (Biênio 2016-2017). Suas áreas de interesse incluem os estudos sobre: formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias digitais e assistivas, ensino para alunos com baixa visão e pesquisa narrativa.

*E-mail: mello.dilma@gmail.com*



### **Domitila Shizue Kawakami Gonzaga**

Doutora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP-USP, trabalha com os seguintes temas: psicologia social, saúde sexual e reprodutiva de adolescentes, grupos, atenção básica de saúde e construcionismo social. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Grupais (LAPEPG - USP) e membro do grupo de pesquisa Psicologia, Saúde e Construcionismo Social (CNPq). Desenvolveu estágio no exterior (doutorado sanduíche com cotutela) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, trabalhando com temas de gênero e sexualidade. Psicóloga formada pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos (2012) e Mestre em Educação Especial pela UFSCar (2014), sobre a temática de ações preventivas de maus-tratos infantis e promotora de práticas parentais adequadas. Formada em Terapia e Intervenção Familiar e de Casal pela UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo (2015), sob o referencial teórico sistêmico.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6465-1011>

E-mail: [domitila.gonzaga@gmail.com](mailto:domitila.gonzaga@gmail.com)

### **Jackeline Sibelle Freires Aires**

Psicóloga Clínica. CRP 05/46768. Mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (PPGPS/UERJ). Discente do Instituto de Clínica Psicanalítica da Escola Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro (ICP/EBP). Integrante do grupo de pesquisa e Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório AfeTAR (UERJ). Especialista pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB/UFRJ). Especialista em Gestão de Redes de Atenção à Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/Fiocruz). Pesquisadora das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), sendo Aromaterapeuta pelo Instituto Brasileiro de Aromatologia (IBRA) e em formação na Psicoaromaterapia (Nível 2) pela Harmonie. Formação de Psicóloga e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: [jackelinesfa@gmail.com](mailto:jackelinesfa@gmail.com)

### **José Francisco Miguel Henriques Bairrão**

Graduou-se em Psicologia e em Filosofia pela Universidade de São Paulo (FFLCH e IP). Doutorou-se em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (IFCH) e é Livre-Docente pela Universidade de São Paulo (FFCLRP). Atualmente é pesquisador e docente de Psicologia Social no Departamento de

Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordena o Laboratório de Etnopsicologia desta instituição, onde orienta e desenvolve pesquisas pautadas pelo interesse em não divorciar reflexão epistemológica (Epistemologia da Psicologia, Filosofia da Psicanálise) e pesquisa empírica (Psicologia da Cultura, Psicologia da Religião), bem como abertas a argumentos e contribuições interdisciplinares.

#### **Júlia Arruda da Fonseca Palmiere**

Psicóloga e mestranda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Membro do grupo de pesquisa Psicologia da Saúde, Políticas da Cognição e Subjetividade. Pesquisa a partir da Psicologia Social e da Saúde, com ênfase em: políticas públicas, corpo, cidade, gênero.

*Email: juliapalmiere@hotmail.com*

#### **Lílian Rodrigues da Cruz**

Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); docente do Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Social e Institucional - e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena o Grupo de Estudos em Psicologia Social, Políticas Públicas e Produção de Subjetividades (GEPS).

*E-mail: lilian.rodrigues.cruz@gmail.com*

#### **Luciana Gaudio Frontzek**

Pós-doutora em intervenções clínicas e sociais, PUC Minas. Doutora em saúde coletiva pela Fiocruz-BH. Mestre em psicologia social pela UFMG. Especialista em neuropsicologia pelo CRP. Especialista em psicologia do trabalho pela UFMG. Pós graduanda em Fenomenologia e saúde mental pelas Ciências Médicas. Graduada em psicologia pela PUC- Minas Gerais (2005). Integrante do NUPHES- Nucleo de psicologias Humanistas e Existenciais e NEN- Núcleo de Neurociência do UNIBH. Integrante do Nages- Grupo de Pesquisa em Narrativas, Gênero e Saúde, Puc Minas. Foi coordenadora do serviço de psicologia e dos grupos de promoção da saúde da- Vitallis Saúde SA por 7 anos (2013) e foi colaboradora terceirizada da equipe multidisciplinar da ANS (Agencia Nacional da Saúde), ambos em Belo Horizonte. Atualmente leciona na Faminas e no UNIBH. Leciona também na pós graduação em Fenomenologia e saúde mental da Ciências Médicas de BH, Orienta Tcc da pós graduação em neuropsicologia da Ciências médicas de BH. Leciona na pós graduação em Psicologia humanista, existencial e fenomenológica da Faseh em Vale do aço. Já

lecionou na Universidade Salgado de Oliveira (Universo-BH), Faced, Pitagoras e Puc Minas. Atua também em consultório particular realizando avaliação neuropsicologia há 15 anos e terapia individual e em grupo com norte teórico humanista. Atua com os seguintes temas: neurociência, neuropsicologia, avaliação psicológica, fenomenologia, Abordagem Centrada na Pessoa ACP, promoção de saúde, educação em saúde, complexidade, psicologia clínica, obesidade mórbida, transtornos alimentares.

*E-mail: lucianagaudio@yahoo.com.br*

### **Luciana Kind**

Pós-doutorado em Psicologia Social (UFMG). Doutora em Saúde Coletiva (IMS/ UERJ), tendo realizado estágio doutoral no Instituto Max Planck para a História da Ciência em Berlim (2005). Mestre em Psicologia Social (UFMG). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996). Professora no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Líder do grupo Narrativas, Gênero e Saúde (NaGeS), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Tem experiência nas áreas de Psicologia Social e Saúde Coletiva, desenvolvendo pesquisas, trabalhos técnicos, textos e atividades de formação com os seguintes temas: saúde pública, promoção da saúde, práticas grupais, participação em saúde, sentidos da morte e metodologias qualitativas. Integrante do GT Cotidiano e Práticas Sociais na ANPEPP. Tem ampla experiência na editoração científica: a) foi editora (2016-2019) e coeditora (2013-2015) do periódico Psicologia & Sociedade; b) participa de conselhos editoriais dos periódicos Interface: Comunicação, Saúde, Educação (Botucatu) e DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins; c) foi membro do Conselho Editorial da Editora PUC Minas (2016-2018); d) atuou como consultora ad hoc em candidaturas de periódicos para as coleções LILACS e SciELO; e) foi membro da equipe de coordenação do Fórum de Publicações do XVII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP (2018). Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq).

*E-mail: lukind@gmail.com*

### **Monique Araújo de Medeiros Brito**

Professora assistente no Centro de Ciências da Saúde (CCS), atuando no Internato Saúde Mental em Redes do curso de medicina da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) desde 2017. Integrante do Laboratório de Sensibilidades SENTIR: Espaço de vivências do sensível na formação em saúde (UFRB) e do Laboratório AfeTAR (UERJ). Doutoranda em Psicologia Social (UERJ) / Université Paris 13 - França. Mestre em Saúde Coletiva /

Comunitária (2012) e Sanitarista Especialista em Saúde Mental (2009) pelo Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, graduada em Psicologia pela UFRN (2007). Tem experiência na área de Psicologia e Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde Mental, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde pública/coletiva, saúde mental, substâncias psicoativas, atenção primária à saúde, apoio matricial, processos de subjetivação e exclusão, esquizoanálise e Teoria Ator-Rede. Sua pesquisa de doutorado em desenvolvimento tem como foco produção de vida nas relações com os territórios e deslocamentos, englobando temas como migração e luta pela terra, em uma perspectiva descolonizadora.  
*E-mail: monique\_brito@yahoo.com.br*

### **Murilo dos Santos Moscheta**

Professor adjunto D do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-PR. Líder do Grupo de Pesquisa DeVerso - Sexualidade, Saúde e Política, inscrito no CNPq. Possui graduação, mestrado e doutorado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. Realizou estágio doutoramento na Universidade de New Hampshire (EUA) e estágio pós-doutoral na Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Atuou como professor convidado do East Side Institute de Nova York. Recebeu menção honrosa no prêmio Teses de Destaque da USP na área de Ciências Humanas em 2013, pela tese: Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência a saúde da população LGBT. É membro da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) Dedicar-se ao estudo do dialogismo, da sexualidade e direitos humanos, de questões relativas à diversidade sexual e dos processos de trabalho em saúde coletiva.

*<https://orcid.org/0000-0001-7479-2651>*

*E-mail: murilomoscheta@icloud.com*

### **Viviane Bengezen**

É professora da Unidade Acadêmica de Letras e Linguística da Universidade Federal de Catalão. É doutora em Estudos Linguísticos e desenvolveu parte de seus estudos de doutorado na Universidade de Saskatchewan, no Canadá. Ministra cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de formação antirracista de professores de línguas, ensino e aprendizagem de inglês, português como língua adicional e português para estudantes indígenas. É parecerista do periódico Teaching and Teacher Education e também membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP no Brasil. Ela também coordena o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem em sua universidade e publicou livros, artigos e capítulos de livros na área de Estudos da Linguagem, Formação de Professores e Pesquisa Narrativa.

*E-mail: vbengezen@gmail.com*



### **Wallace Araujo de Oliveira**

Mestre e Doutorando em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área Contemporaneidade e Processos de Subjetivação, é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). É pesquisador do Projeto Vidas Paralelas Migrantes (CAPES-COFECUB) e do Laboratório AfeTAR (UERJ). Possui Graduação em Licenciatura Plena em Turismo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Curso Técnico Profissionalizante em Administração pelo Colégio Casimiro de Abreu (COCA). Atualmente é Docente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Turismo Cultural e Educação Patrimonial, no Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos (IPN) e dos Cursos Técnicos do Colégio FLAMA, além de membro do Observatório de Carnaval (OBCAR-UFRJ). Artista-Bailarino reconhecido pelo Sindicato dos Profissionais de Dança do Rio de Janeiro (SPDRJ) e com formação pelo Centro de Artes Nós da Dança (CAND), compõe a Companhia Aérea de Dança desde 2003, traçando uma trajetória tanto artística quanto acadêmica, cujo enfoque se direciona aos estudos de arte, sociedade e cultura.

*E-mail: wallacearaujo1982@hotmail.com*

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

ação 12, 14, 21, 50, 53, 62, 71, 136, 143, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 189  
análise 70, 89, 100, 118, 125, 133, 135, 136, 148, 157, 159, 162, 182, 185

### C

caminho 11, 12, 13, 14, 18, 25, 59, 63, 91, 98, 99, 112, 114, 115, 119, 134, 135, 140, 141, 142, 149  
carta 16, 17, 19, 25, 29, 32, 35  
ciência 13, 51, 60, 61, 64, 65, 111, 126, 133, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 150, 151, 162, 170, 173, 174, 176, 183, 184, 185  
colaborativa 12, 170, 175, 176, 179, 180, 181, 188  
compondo histórias diferentes 12, 66  
conhecimento 12, 13, 20, 26, 33, 47, 50, 52, 60, 67, 68, 69, 72, 73, 89, 99, 113, 120, 122, 126, 133, 134, 137, 145, 151, 153, 166, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190  
construção 12, 13, 16, 38, 47, 49, 51, 53, 111, 113, 115, 116, 120, 125, 126, 127, 134, 137, 140, 145, 147, 162, 170, 171, 175, 176, 179, 180, 182, 186, 189  
contribuição 12, 47, 51, 181

### D

desafios 13, 110, 124, 126, 128, 170, 180, 182  
diálogo 19, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 64, 97, 122, 155, 166, 179, 186

### E

ensaio 12, 13, 16, 18, 20, 27, 35, 43, 109, 152, 153, 156, 158, 161, 165, 168, 189  
escrita 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 49, 50, 51, 53, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 88, 90, 91, 92, 93, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 149, 165, 170, 181, 182, 184, 185, 186, 191  
escrita acadêmica 11, 12, 16, 18, 19, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 51, 65, 66, 67, 68, 110, 111, 112, 113, 118, 182, 185, 186  
Etnopsicologia 152, 153, 157, 158, 166, 167, 190, 194  
experiência 12, 13, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 43, 49, 51, 53, 55, 57, 60, 61, 62, 71, 72, 73, 84, 93, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 124, 130, 144, 146, 153, 190, 191, 192, 195, 196

### F

formatos 14, 170, 173, 175, 178, 179, 183, 184, 185, 186

### G

GT 11, 12, 14, 17, 25, 31, 32, 51, 191, 195

### H

histórias 12, 19, 21, 24, 32, 33, 35, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 99, 105, 111, 115, 117, 118, 121, 124, 127, 133, 186

## M

meio 11, 12, 13, 16, 18, 24, 31, 38, 44, 49, 53, 57, 61, 62, 69, 77, 100, 101, 102, 111, 114, 119, 133, 134, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 154, 155, 161, 171, 176, 179, 181

## N

narrativa 11, 12, 13, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 32, 33, 34, 37, 51, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 84, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 109, 111, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 130, 133, 134, 135, 140, 141, 143, 144, 148, 149, 183, 192

## P

pensar 13, 16, 18, 19, 24, 27, 28, 34, 51, 55, 56, 57, 60, 91, 97, 106, 108, 112, 115, 133, 134, 135, 137, 141, 142, 147, 148, 149, 151, 157, 160, 163  
 pesquisa 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 63, 65, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 109, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196  
 pesquisa-ação 170, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 189  
 pesquisadores 13, 14, 17, 32, 33, 59, 71, 72, 73, 74, 93, 99, 102, 104, 112, 175, 177, 183

pesquisarCOM 12, 47, 51, 65

possibilidades 11, 13, 14, 18, 19, 24, 26, 27, 31, 32, 46, 50, 55, 70, 73, 83, 88, 93, 99, 108, 110, 113, 115, 124, 126, 127, 128, 141, 144, 155, 158, 161, 162, 165, 168, 170, 172, 173, 174, 178, 180, 186, 187  
 postura 51, 52, 58, 69, 170, 172, 178, 180, 181, 187, 188

práticas 12, 13, 20, 33, 43, 59, 65, 93, 119, 133, 134, 135, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 149, 162, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 187, 192, 193, 195

processos 33, 71, 100, 141, 148, 150, 153, 173, 176, 181, 182, 196

## R

rastreio 13, 133, 140, 142, 147, 150

## S

social 12, 13, 43, 44, 45, 58, 72, 102, 103, 130, 133, 135, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194

## T

teoria ator-rede 47, 48, 50, 190, 196

teórico-metodológicos 70

texto 12, 13, 17, 18, 19, 25, 29, 37, 50, 53, 55, 63, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 93, 94, 109, 113, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 126, 128, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 144, 152, 154, 155, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 170, 175, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

transferência 152, 153, 155, 156, 159, 160, 167, 168



organizadoras

Dilma Mello · Viviane Bengezen · Luciana Kind

# Percursos metodológicos inventivos

desafios e potências na escrita acadêmica

| [www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com) |

