

Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões¹

Fuentes de información, registros de investigación y modos de producción de conocimiento: una comprensión de la investigación narrativa articulada en tres dimensiones

Information Sources, Research Accounts and Knowledge Production: Understanding Narrative Research in Three Dimensions

Guilherme Do Val Toledo Prado²

Rosaura Angelica Soligo³

Vanessa França Simas⁴

Resumo

O texto apresenta uma discussão teórico-metodológica sobre um tipo específico de pesquisa narrativa que pressupõe a narrativa em três dimensões articuladas: nas fontes de dados, no modo de produzir conhecimento e no registro do texto investigativo. Nessa abordagem, os dados derivam de narrativas escritas pelo grupo de sujeitos e do registro narrativo produzido pelo pesquisador desde que a investigação tem início. A contribuição do presente texto diz respeito à problematização desse papel do registro, constitutivo e articulador das outras duas dimensões, pois a narrativa contínua do pesquisador é, ao mesmo tempo, um modo de documentar a pesquisa, subsidiar a produção de dados e produzir conhecimento no âmbito da temática investigada.

Palavras-chave: narrativa; pesquisa narrativa; metodologia de pesquisa.

Resumen

El texto presenta una discusión teórico-metodológica sobre un tipo específico de investigación narrativa que presupone la narrativa en tres dimensiones articuladas: en las fuentes de datos, en la forma de producir conocimiento y en el registro del texto investigativo. En este enfoque, los datos derivan de las narrativas escritas por el grupo de sujetos y del registro narrativo producido por el investigador desde el inicio de la investigación. El aporte de este texto se refiere a la problematización de este rol de registro, constitutivo y articulador de las otras dos dimensiones, ya que la narrativa continua del investigador es, al mismo tiempo, una forma de documentar la

investigación, subsidiar la producción de datos y producir conocimiento en el alcance del tema investigado.

Palabras clave: narrativa; investigación narrativa; metodología de investigación

Summary

The text presents a theoretical-methodological discussion about a specific type of narrative research that presupposes the narrative in three articulated dimensions: in the data sources, in the way of producing knowledge and in the account of the research report. In this approach, data derive from narratives written by the group of subjects and from the narrative report produced by the researcher since the beginning of the research process. The text problematizes this role of registration, which articulates the other two dimensions since the researcher's continuous narrative is, at the same time, a way of documenting the research, subsidizing the production of data and producing knowledge in the scope of the investigated theme.

Keywords: Narrative; Narrative Inquiry; Research Methodology

Fecha de Recepción: 31/08/2021
Primera Evaluación: 19/10/2021
Segunda Evaluación: 22/10/2021
Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introdução

O propósito deste texto é apresentar algumas questões teórico-metodológicas sobre um tipo específico de metodologia de pesquisa narrativa em educação, em diálogo com aportes do Círculo de Bakhtin, desenvolvido por seus autores, em que há uma articulação intencional entre fontes de dados, produção de conhecimento do pesquisador e registro escrito da investigação, tendo este uma função constitutiva na pesquisa.

Embora na literatura disponível se encontrem autores que, em seus trabalhos, utilizam a narrativa como fonte de dados, como método de análise ou como registro final da investigação, o que aqui está sendo chamado de pesquisa narrativa é a abordagem metodológica defendida inicialmente pelos canadenses Michael Connelly e Jean Clandinin e, pelos espanhóis Antonio Bolívar, Jesús Domingo, Manuel Fernández e outros que se alinham aos mesmos pressupostos.

A nosso ver, duas obras de Clandinin e Connelly são fundamentais para entender as características da pesquisa narrativa: o ensaio *Relatos de Experiência e Investigação Narrativa*, publicado em *Dejame que te cuente – Ensayos sobre Narrativa y Educación* (LARROSA, ARNAUS, FERRER, LARA, CONNELLY, CLANDININ e GREENE, 1995) e o livro *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research* (CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael: 2000)¹. Nas duas publicações os autores explicitam como a pesquisa narrativa acontece, em vez de caracterizá-la, linearmente, a partir de definições.

Dizem eles, na primeira delas:

Entendemos que a narrativa é tanto o *fenômeno* que se investiga como o *método* da investigação. Narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência a ser estudada, e é também o nome do modelo de investigação a ser utilizado para seu estudo. (1995, p. 12)

A narrativa está situada em uma matriz de pesquisa qualitativa, posto que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação. (1995, p. 16)

Diversos métodos de coleta de dados são possíveis, já que o pesquisador e o participante trabalham juntos em uma relação de colaboração. Os dados podem ser coletados em registros sobre a experiência compartilhada; anotações em diários; transcrições de entrevistas; observações de outras pessoas; situações de narrar experiências, escrever cartas, produzir escritos autobiográficos; em documentos (planejamento de aulas, por exemplo), materiais escritos, como normas e regulamentos; ou através de princípios, imagens, metáforas e filosofias pessoais. (1995, p.23)

Tal como outros métodos qualitativos, a pesquisa narrativa se pauta em critérios distintos de validade, confiabilidade e generalização. É importante, portanto, não tentar incluir a linguagem dos critérios da pesquisa narrativa na linguagem criada por outras abordagens. Temos identificado a clareza, a verossimilhança e a transferibilidade como critérios possíveis. (...) Mas cada investigador deve buscar e defender os critérios que melhor se ajustam ao seu trabalho (1995, p. 32)

Na segunda obra, afirmam:

Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (2011, p. 40)

Os termos que optamos por usar em nossas pesquisas derivam da visão de Dewey da experiência – especificamente: situação, continuidade e interação. (...) Definido esse sentido do lugar fundacional de Dewey em nossa concepção sobre pesquisa narrativa, nossos termos são: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). (...) Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por esse espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares. (2011, p. 84, 85)

Pesquisadores que desenvolvem investigação narrativa são sempre constituídos em torno de uma curiosidade particular (...), de um problema ou questão de pesquisa. (...) Mas a pesquisa narrativa carrega muito mais um senso de busca, de um “re-buscar” ou um buscar novamente. A pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação e isso está muito além de tentar apenas definir um problema e uma solução. (2011, p. 169)

Consideramos importante citar literalmente os autores dessa forma a fim de destacar algumas características centrais da pesquisa narrativa a partir de seu modo de enunciar-las no próprio relato de como acontece, para que se evidencie, em que aspecto nossa abordagem se assemelha e se diferencia.

Apoiados no pressuposto de Dewey, de que a experiência é contínua (uma pressupõe a outra, subsequente) e interativa (é tanto individual como social), e na compreensão de que há uma marca fortemente narrativa no pensamento e na experiência, Clandinin e Connelly (2011) criaram a metáfora de espaço tridimensional da investigação narrativa, em que as dimensões são a temporalidade, a relação individual-social e o lugar, cabendo ao pesquisador se deslocar nestes movimentos:

retrospectivamente e prospectivamente; introspectivamente e extrospectivamente; e contextualizadamente, isto é, situado em um dado lugar. Ao se mover entre passado, presente e futuro, entre individual e social, no contexto em que se dá a pesquisa, é possível perceber aspectos da experiência que não seriam observáveis se não houvesse esses deslocamentos durante o processo.

A narrativa figura, nesse caso, como fonte de dados, método e também uso formativo que dela se pode fazer (CONNELLY, CLANDININ, 1995).

Embora alinhados com a mesma perspectiva metodológica de investigação narrativa, os autores espanhóis – Bolívar, Domingo, Fernández – optaram pela denominação investigação biográfico-narrativa e explicam que:

Aquí hablamos de investigación biográfico-narrativa (lo que los alemanes llaman pädagogische biographieforschung, los franceses l'approche biographique, los anglosajones biographical research o narrative inquiry) y no de método biográfico-narrativo, porque (...) entendemos que actualmente, más que una estrategia metodológica (como, por ejemplo, la entrevista biográfica), ha llegado a ser un enfoque propio o perspectiva específica. (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001: p. 54)

Não se verificam diferenças substanciais na produção dos autores canadenses e espanhóis, a despeito da variação no nome, e a afirmação acima parece um reconhecimento das semelhanças.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) defendem que a investigação biográfico-narrativa é uma metodologia específica de recolha e análises de dados, na qual os sujeitos contam histórias sobre acontecimentos e ações de suas vidas e os pesquisadores realizam uma análise com interpretações possíveis para esses acontecimentos. Afirmam que são duas as possibilidades de tratamento dos dados: uma é por meio da análise de narrativas e outra, da análise narrativa. A primeira tende, em geral, a um tratamento paradigmático, taxonômico, categorial dos dados narrativos, em busca de generalizações a partir do grupo estudado. Já a segunda se constrói a partir de casos particulares e motiva uma narrativa produzida em diálogo com os dados, evidenciando elementos peculiares que configuram uma história – isto é, a análise não resulta em generalizações, mas sim em uma nova narrativa considerando os dados. O desafio do pesquisador, no caso da análise narrativa, é configurar os elementos trazidos pelos dados em uma história que os unifique e lhes dê sentido: “Él análisis requiere que el investigador desarolle una trama o argumento que le permita unir los elementos temporal o tematicamente, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo” (Bolívar, Domingo E Fernández, 2001, p. 110). Bolívar acrescenta que pode-se combinar as duas formas de análise: “como investigación educativa, debe tener conjuntamente un formato de argumentación narrativa y apoyarse – con algún grado de sistematicidad – en datos”. (2002, p. 56)

A grande aproximação metodológica e epistemológica que temos com esses autores, que são nossas referências principais no campo da investigação narrativa, e a necessidade de explicitar como procedemos, considerando que as peculiaridades em relação ao que eles defendem, resultaram na caracterização que faremos a seguir.

A pesquisa narrativa em três dimensões articuladas pela escrita no percurso investigativo

A abordagem de pesquisa narrativa que desenvolvemos coincide com a perspectiva teórico-metodológica anteriormente exposta, mas apresenta características que configuram um diferencial importante relacionado especialmente à função do registro escrito. O registro – e neste texto, a tese – é uma narrativa escrita progressivamente no percurso da pesquisa, que se constitui em fonte de dados, tão importante quanto as demais fontes, e em dispositivo privilegiado de produção de conhecimentos. Ele tem, portanto, uma função constitutiva no interior da pesquisa, uma vez que a produção escrita, a produção de dados e a produção de conhecimentos se inter-relacionam, razão de afirmarmos que a metodologia narrativa de pesquisa em educação por nós defendida promove a articulação intencional dessas três dimensões, todas narrativas. Realizada no “durante” do trabalho de pesquisa, a escrita da tese se configura em um modo de investigar-narrando e narrar-investigando (Prado, Simas, 2014).

Não existe, portanto, este momento de tensão a que Clandinin e Connelly se referem:

O momento de começar a escrever um texto de pesquisa é um momento cheio de tensão. Uma delas é a tensão associada com o deixar o campo e imaginar o que fazer com o conjunto de textos de campo. (...) Considerando a noção de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, o escritor tenta compor um texto olhando retrospectivamente e prospectivamente, introspectiva e extrospectivamente, situando a experiência dentro de um lugar. (2011, p. 186)

Tal como desenvolvemos o processo investigativo, não vivemos essa experiência de deixar o campo, após a obtenção dos dados, para começar a escrever. A composição do texto pelo pesquisador – a partir de seu olhar retrospectivo e prospectivo, introspectivo e extrospectivo, e também contextualizado – acontece logo de início e ao longo da pesquisa, narrativamente, e não após “deixar o campo”.

A opção por chamar de dimensões os três “lugares” da pesquisa – fontes de dados, registro do texto e modo de produção de conhecimento – requer aqui uma explicação. Tal como dito anteriormente, Clandinin e Connelly (2011) criaram a metáfora de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, em que as dimensões são a temporalidade, a relação individual-social e o lugar, para evidenciar a necessidade de o pesquisador se deslocar sempre nesses três movimentos. Entretanto, essas dimensões que

caracterizam a pesquisa narrativa – e, portanto, também os nossos trabalhos – não são as mesmas a que nos referimos quando dizemos “pesquisa narrativa em três dimensões”. Foi o fato de a palavra dimensão ser a mais pertinente para nomear os três lugares de narrativa na abordagem que desenvolvemos que justificou o seu uso. A rigor, poderíamos dizer que, nesse caso, são seis as dimensões, em dois níveis distintos: movimentos do pesquisador, a que Clandinin e Connelly se referem, e lugares articulados de narrativa, a que nos referimos.

Destacamos a seguir alguns exemplos de como aconteceram essas relações entre as dimensões narrativas nas pesquisas de doutorado das duas autoras deste artigo.

No primeiro caso, a pesquisadora desempenhava três papéis simultâneos: de narradora da pesquisa em curso, de membro do grupo de (24) sujeitos e de escritora da tese. Nesse contexto, aconteciam, portanto, três tipos de escritas em paralelo, concomitantes: a narrativa do percurso, as narrativas reflexivas em resposta às solicitações de depoimentos feitas ao grupo de sujeitos e a narrativa autobiográfica sobre o seu processo formativo (a que chamamos memorial de formação da pesquisa). Como o tema de sua tese é a experiência de escrita no espaço virtual e a questão da pesquisa era em que circunstâncias a comunicação escrita que acontece no espaço virtual se constitui em experiência formativa, ainda que materialmente separadas, os três tipos de produção se relacionavam o tempo todo, especialmente porque o que estava em perspectiva era o papel formativo da escrita.

A seguir, um fragmento do memorial de formação (Prado e Soligo, 2007; Passeggi, 2008) da pesquisadora, em que ela diz dessa potência formativa que constitui o ato de escrever – e, a rigor, é irrelevante se estava escrevendo no espaço virtual de um blog, como era o caso.

Ao escrever, fiquei um tanto atônita com essa tomada de consciência das marcas de Paulo Freire em quem sou, que eram até então inalcançáveis para mim... Embora teoricamente admitimos que é assim mesmo, que nem sempre compreendemos porque pensamos ou sentimos ou agimos desta ou daquela forma, embora saibamos que há em nós um território nebuloso e movediço a que se achou por bem chamar de inconsciente – tão misterioso que nem espaço físico ocupa –, na hora em que somos iluminados por essa consciência irreversível, produzida no exercício da escrita, é bem estranho. Fica uma sensação meio desagradável de que somos muito pouco esclarecidos em relação a nós mesmos... E, ao mesmo tempo, fica também uma sensação agradável de que, se tivermos desejo e empenho, escrever é um modo de adentrar a nebulosa, algo parecido com uma convicção íntima de que, se tudo nos faltar, a escrita estará sempre ali, a nosso dispor e a nosso favor. (Soligo, 2015, p. 192)

Como se pode depreender, esse texto acaba sendo, ao mesmo tempo, fonte de

dados para a pesquisa, parte do registro da tese e dispositivo privilegiado de produção de conhecimento da pesquisadora sobre o tema de seu trabalho.

O mesmo ocorre neste caso:

Quanto ao convívio com os que miram os acontecidos e os acontecimentos da vida por outras lentes, priorizei refletir sobre aqueles com os quais compartilhei/compartilho uma convivência intencional.

As diferenças de compreensão a que aqui me refiro não são as grandiosas e excludentes, que dizem respeito a temas que envolvem valores mais profundos, como contra ou a favor da pena de morte, contra ou a favor da qualidade de vida para todos, contra ou a favor do preconceito, contra ou a favor da ética nas relações públicas e privadas... Esse tipo de diferença dificilmente permitirá um diálogo real, no máximo um debate, em geral inútil, com o intuito de levar o outro a mudar de posição, pelo exercício de convencimento.

Refiro-me às diferenças que, sob certas circunstâncias, permitem um diálogo de verdade. Ou seja, comportam uma conversa produtiva em que cada um expõe e procura entender o ponto de vista do outro fraternalmente, com respeito e interesse genuíno. Isso só é possível quando as visões de mundo e opiniões diferem, mas não se constituem em divergência radical. E, para ter escuta real, para poder acolher a fala e as ideias do outro, quando não coincidentes com as nossas, é preciso ter gosto estético pelo diálogo, desprendimento de si e afeto sincero. Isso quando a intenção é conhecer – e não combater – o seu pensamento, do qual a fala é somente a dimensão audível.

A questão é que, por não conseguirem silenciar sua própria opinião para ouvir a do outro, mesmo estimando-o verdadeiramente, há pessoas que não exercitam a escuta “real”, especialmente quando as ideias não convergem – sim, porque ouvir opiniões complementares às próprias é fácil e é de se esperar que nesse caso haja interesse real em saber o que o outro pensa. A impossibilidade de escuta ativa, nesse caso, faz com que, por vezes, a postura seja até de uma elegância polida de “deixar o outro falar”, mas, enquanto isso, a atitude não é um escutar de fato, mas sim um esperar a vez de tomar ou retomar a palavra. Esse tipo de suposta comunicação – um simulacro malsucedido, na realidade – tende a funcionar como uma sucessão de monólogos em turnos. Portanto, apenas o afeto não basta: o compromisso ideológico e o amor pelo diálogo mais a capacidade de atenção concreta são também essenciais. (Soligo, 2015, p. 198)

Esse texto é um fragmento do registro da produção de conhecimento sobre certas peculiaridades da interlocução entre as pessoas, que – embora não diga respeito especificamente aos sujeitos da pesquisa – aconteceu a partir da reflexão da

pesquisadora sobre o estilo de escrita de alguns deles, e dela própria, que certamente se potencializou pelo fato da escrita favorecer a elaboração teórica sobre o que se está produzindo. Além disso, é também fonte de dados, visto que estes foram organizados em dois blocos temáticos, para análise, de algum modo relacionados a essa reflexão, a saber: Formas e movimentos de interlocução e Formas e movimentos de manifestação da subjetividade.

No trecho abaixo, ao teorizar a abordagem metodológica, a pesquisadora explicita as relações entre as dimensões da pesquisa e a natureza constitutiva do registro escrito:

Para que fique mais claro o sentido de o texto escrito ser fonte permanente de dados, eis alguns exemplos.

Enquanto eu escrevia o memorial de formação, o que aconteceu aos poucos durante o período de mais de um ano, foram muitos os momentos em que a reflexão sobre o meu próprio processo de aprendizagem indicou pistas sobre o que, das informações disponíveis nos depoimentos dos sujeitos, seria interessante considerar como dados. Também a produção do mapeamento provisório dos conceitos foi um momento privilegiado de considerar possibilidades que até então não estavam postas, e o mesmo aconteceu ao longo desta narrativa da abordagem metodológica que, pode até não parecer, estendeu-se por vários meses.

Narrar “no durante” é, portanto, o espaçotempo de cruzamento entre modo de produzir conhecimento e registro. É a expressão de um movimento contínuo de ação-reflexão por escrito no entremeio da pesquisa, do começo ao fim. E é um modo de a narrativa, ao mesmo tempo, constituir-se como produto desse movimento e de produzi-lo. Dialeticamente. (Soligo, 2015, P. 82)

Também é possível notar como se dá esse processo de produção progressiva no “durante” da pesquisa, e o que esse narrar continuamente pode provocar, em trechos do registro da pesquisa de doutorado da outra pesquisadora.

Nesse caso, além de a pesquisa ser narrativa em três dimensões, há também uma característica autobiográfica, uma vez que a pesquisadora investigava a sua própria constituição como professora no início da docência. A pesquisadora se deslocava, portanto, por três lugares que se entreteciam: de autora da pesquisa, de sujeito da investigação e de escritora do registro da tese. Os dados eram provenientes de narrativas reflexivas escritas pela professora, durante o início da docência em um tempo anterior ao da pesquisa, e da interlocução que estabelecia, a partir dessas narrativas, com um grupo de parceiros críticos durante a investigação. Ademais, acontecimentos que rememorava ao narrar a investigação, por vezes, também vieram a se constituir como dados.

Ao narrar reflexivamente como foram os três primeiros anos de docência, em diálogo com o marco teórico escolhido, destacando os saberes constituídos junto às crianças, a pesquisadora vai tomando consciência não só de como se dava a construção desses saberes, mas também do quanto um ano de trabalho foi constituindo e construindo os anos seguintes:

Assim, as experiências com cada grupo de estudantes e o diálogo constante com eles e com os interlocutores possibilitaram que – a partir da experiência vivida, da reflexão na e sobre a ação (Schön, 2010), e da pesquisa sobre a própria prática – eu fosse construindo saberes. Esses saberes eram incorporados nas experiências seguintes e facilitavam a reflexão sobre outros aspectos da minha prática e das relações estabelecidas, uma vez que incorporando-os, sentia-me mais segura em alguns aspectos, e outros saberes surgiam. (Simas, 2016, p.160)

Era justamente o ato de registrar narrativamente a pesquisa, durante a sua realização, que possibilitava essa tomada de consciência e esse tipo de compreensão sobre o já vivido. O mesmo se evidencia também neste trecho:

Não somente para que se acompanhe a busca pela resposta da minha questão de pesquisa, mas também para que assim, ao escrever, eu vá construindo caminhos que me levem a diferentes compreensões do vivido e às respostas que eu procuro, é necessário narrar como está sendo o processo de produção dos dados. Afinal, não é somente por ter produzido as narrativas sobre a minha prática docente, partilhá-las e voltar a tudo isso que essa pesquisa ocorre, mas também, e principalmente, ao escrever esse registro, ao olhar novamente para as informações e ver o que agora – desse outro lugar em que estou – posso perceber e antes não percebia, ao construir novos sentidos, outras, compreensões para o vivido, e ao teorizá-lo.

A produção de saberes durante a pesquisa e o registro narrativo de como se dá esse processo acontecem de forma concomitante e, assim, vou ampliando a consciência em relação não apenas à professora iniciante que fui e à professora-pesquisadora que sou, mas também a pesquisadora que estou sendo. (Simas, 2016, p. 207)

A pesquisadora, assim, construía compreensões sobre o seu processo pessoal de produção de saberes e também sobre as contribuições trazidas pelos parceiros que aceitaram o desafio de serem seus interlocutores imediatos:

A partir do que a M. F. lembrou, passei a me movimentar no sentido de planejar a aula levando em conta não somente o grupo, mas cada uma das crianças. O que fazer em grupo, como agrupá-las em duplas, o que propor para cada criança.... Percebo agora que foi o conselho dessa professora que contribuiu para que essa parte da organização do trabalho pedagógico fosse

a todo momento pensada por mim e, ainda, que eu me avaliasse também a respeito de estar ou não conseguindo ser professora para o coletivo e para cada criança. (Simas, 2016, p. 233)

Como se pode notar, as compreensões acerca das questões de pesquisa não estavam reservadas para um momento específico, após a organização dos dados com vistas à compreensão, como geralmente ocorre, mas acontecia desde o início da escrita, a partir do princípio da investigação, e assim prosseguiu até o final do processo investigativo.

Escrever uma narrativa reflexiva contínua, sempre em diálogo com outras pessoas, possibilita certo distanciamento da experiência vivida e, enxergando-a de outro lugar, é possível ampliar a consciência do que acontece, de seus efeitos no processo de formação pessoal, da importância do outro na construção dos saberes da experiência.

Narrar o processo de pesquisa em curso, no “durante”, coloca o pesquisador num lugar exotópico, extralocalizado, isto é, localizado fora de seu *topoi* compreensivo, conforme proposto por Bakhtin (2010a3). O registro é, portanto, um dispositivo articulador das diferentes dimensões narrativas envolvidas e possibilita a construção de compreensões que vão se ampliando, a partir do lugar exotópico experimentado pelo pesquisador durante o seu percurso investigativo.

Efeitos produzidos pelo movimento de pesquisar-narrando

Essa abordagem metodológica de pesquisa narrativa em educação resulta em coerência estética entre as três dimensões da pesquisa, que, embora favorecida por serem narrativas, representa um desafio complexo.

Em toda pesquisa registrada narrativamente há sim uma tensão permanente entre o registro e o gênero discursivo acadêmico – que, no caso, é uma tese. Quando uma tese é escrita em forma de narrativa, o registro da pesquisa, em alguma medida, sofrerá as consequências por não ser produzido ao modo convencional, no qual predomina um discurso lógico-científico.

Para compreender melhor os efeitos decorrentes desse tensionamento, é importante considerar os tipos de pensamento que se realizam nos discursos manifestos nos textos escritos.

Bruner (2002) argumenta que temos dois modos distintos e complementares de pensamento: narrativo e lógico-científico (ou paradigmático). São modos diferentes de pensar, com implicações na forma de nos relacionarmos com a experiência vivida e, também, de organizarmos o discurso e o texto que lhe dá materialidade.

O autor afirma que:

O modo paradigmático se apoia em argumentos lógicos e funciona como uma tentativa de preencher o ideal de um sistema formal de descrição e explicação, que lança mão de procedimentos de caracterização ou conceitualização e das operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas e relacionadas umas às outras para formar um sistema (...) A *grosso modo*, busca causas genéricas, suas definições, e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis – ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentadas. (...) Busca transcender o particular, cada vez mais em direção à abstração, e no final renuncia, por princípio, a qualquer valor explicativo que diga respeito ao particular. Há uma insensibilidade na lógica: vai-se até onde nossas premissas e conclusões e observações nos levam, deixando-se de lado alguns enganos a que até mesmo os lógicos estão propensos. (pp.13-14).

Esse é o modo de pensamento que comanda o discurso acadêmico, os gêneros que são porta-vozes do tipo de discurso predominante na academia e as formas textuais de registro das pesquisas. Quando o pesquisador transgride as convenções e escreve narrativamente o registro, acaba por subverter, em alguma medida, não só a forma de apresentar o texto final, mas também o discurso predominante, os modos de se relacionar com a realidade que é objeto de sua análise e com sua própria experiência. Isso porque registrar narrativamente uma tese pressupõe “pensar de outro modo”.

Segundo Bruner (2002),

O modo narrativo de pensamento tem como enfoque ações e intenções humanas ou similares às humanas, bem como vicissitudes e consequências que marcam o seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. (...) A história tem que construir dois panoramas simultaneamente. Um é o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma “gramática da história”. O outro é o panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem. Os dois panoramas são essenciais e distintos.

Citando Paul Ricoeur, afirma que a narrativa é construída sobre a preocupação com a condição humana: as histórias atingem desenlaces cômicos, tristes ou absurdos, enquanto que os argumentos teóricos são

simplesmente conclusivos ou inconclusivos (pp.14-15).

O panorama da consciência é o que nos interessa especialmente, isto é, o que o pesquisador sabe, pensa e sente e o que não sabe, não pensa e não sente em relação ao que faz. Entendemos que o modo narrativo de pensamento é não só mais potente, mas, também, o que permite essa perspectiva autoral e a coerência estética entre as três dimensões narrativas da pesquisa. O desafio será então garantir os elementos imprescindíveis a um texto acadêmico, que é historicamente relacionados ao modo paradigmático de pensamento, porém concebidos a partir de um modo narrativo de pensar, agir e registrar a experiência.

Quando manifestos verbalmente, os dois modos de pensamento podem ser convincentes, mas com enfoques bem distintos: o lógico-científico porque se apóia em provas empíricas, proposições, uso de categorias e conceitos, relações de causalidade, consistência teórica comprovada e generalizações em busca de uma verdade universal; o narrativo porque apresenta condições prováveis entre eventos, transgredir a consistência racional, caracteriza-se pela busca de singularidades e de uma coerência verossímil.

Sendo assim, registrar narrativamente a pesquisa significa produzir um texto com características “antagônicas” ao tipo de pensamento e de discurso lógico-científico que se manifesta nos registros canônicos, compostos de introdução, objetivos, justificativa, problema, metodologia, análise de dados, discussão e conclusão, que comumente compõem o gênero do discurso acadêmico. O registro narrativo da investigação é um procedimento exigente que requer do autor um cuidado pouco usual de sua produção, uma vez que, inovando na forma do texto, terá de redobrar a atenção ao conteúdo e às características do gênero do discurso para que não se perca de vista o fundamental: em se tratando de pesquisa acadêmica, a exigência institucional é de produção de uma tese, uma dissertação, uma monografia, um relatório científico que faz parte de uma determinada esfera discursiva (Bakhtin, 2003) comunicacional.

Além dessa circunstância comunicativa peculiar, o registro narrativo em primeira pessoa do singular tem outra especificidade que tende a ampliar a complexidade da escrita: a implicação do autor da pesquisa e do escritor do texto com o que é tema de sua produção nos dois casos. Quando é assim, o pesquisador acaba por desempenhar o papel de sujeito em três perspectivas: autor, escritor e personagem da narrativa.

Nesse contexto, colocar-se em um lugar exotópico (Bakhtin, 2010a) torna-se imperativo para o pesquisador, pois é esse deslocamento que poderá fazer com que um sujeito implicado, entranhado na experiência da pesquisa e da escrita de uma narrativa sobre ela, tome distância para o necessário “estranhamento” em relação ao vivido que um processo investigativo requer.

Escrever uma narrativa reflexiva sobre a experiência vivida enquanto ela acontece – no “durante”, como propomos – favorece esse movimento, uma vez que a reflexão por escrito potencializa o deslocamento do pesquisador para outras perspectivas, para outros lugares de análise, para outros horizontes de possibilidades (Bakhtin, 2003), ampliando sua consciência, sua compreensão, sua capacidade de construir novos sentidos, (quiza transformar o real) e produzir conhecimentos na/pela experiência, não só de pesquisar e narrar, mas também de arriscar inéditos-viáveis, como proposto por Freire (1987).

Ao olhar o vivido “de outro lugar”, fazemos do eu um *outro de si próprio*, conforme nos ensina Bakhtin (2010). O movimento é continuamente de ação-reflexão-ação⁵ e acontece em um processo no qual a narrativa escrita se constrói a partir da reflexão sobre as ações da pesquisa em curso.. Ainda que refletir e narrar não sejam capacidades que dependem diretamente da expressão verbal, pela escrita ou pela fala, podendo acontecer apenas em pensamento – ainda mais se considerarmos que o pensamento tem uma forma predominantemente narrativa – entendemos que a narrativa reflexiva por escrito é um dispositivo privilegiado para organizar os pensamentos já construídos ou em processo, que favorece o deslocamento no espaço tridimensional a que Clandinin e Connelly (2011) se referem –tempo, individual-social e contexto– se constituindo em plataforma de lançamento a níveis cada vez mais refinados de compreensão do real, do vivido, do pensado.

Segundo Dewey, “toda experiência genuína tem um lado ativo que, de algum modo, muda as condições objetivas em que se passam as experiências” (2010b, p. 40). Para fundamentar esse pressuposto, o autor faz uma comparação entre o estado selvagem e a civilização: se as experiências só agissem no interior de cada um, continuaríamos vivendo em um mundo selvagem; no entanto, como não só modificam os sujeitos que as protagonizam, mas também os contextos em que acontecem, vivemos em uma civilização. Assim, “uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente” (2010, p.45).

Em se tratando de uma investigação qualitativa, ainda mais quando o desafio é mover-se nas dimensões destacadas por Clandinin e Connelly, o que compreendemos é que as transformações que vão ocorrendo dialética e dialogicamente na experiência subjetiva do pesquisador transformam as condições objetivas da pesquisa.

Por todas essas razões, realizamos o registro escrito desde que a pesquisa tem início, e consideramos este um diferencial importante de nossa metodologia de investigação em educação.

A abordagem metodológica de pesquisa narrativa em educação que desenvolvemos, como já citado, está fundamentada no conceito de experiência de Dewey; na teoria de Bruner sobre os modos de pensamento; no conceito de exotopia

proposto por Bakhtin; nas contribuições de Clandinin e Connelly, Bolívar, Domingo e Fernández, mas também Nilda Alves é uma referência teórica importante, no que diz respeito aos movimentos necessários a um pesquisador. Diz a autora⁶:

O primeiro movimento se refere ao fato de que a trajetória de um trabalho de pesquisa precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. É preciso executar um *mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar. (...) O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo, uso a expressão *virar de ponta cabeça*. Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de *beber em todas as fontes*. Por fim vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. (Alves, 2001, p. 14-16)

Tomamos como compromissos também essas recomendações metodológicas, por serem pertinentes à aventura de conhecimento que é a metodologia de pesquisa narrativa em três dimensões. Assim assumimos esse desafio de: *mergulhar com todos os sentidos* no que desejamos estudar, para construir novos sentidos; *virar de ponta cabeça* os modos convencionais de produzir conhecimento, para poder trilhar um caminho ao mesmo tempo inédito e válido; *beber em todas as fontes*, para ampliar nosso horizonte de possibilidades, e encontrar um novo tipo de registro que comporte ao mesmo tempo *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

A opção por pesquisar-narrando e narrar-pesquisando, que expressa o resultado de uma coerência estética, foi o ponto de convergência desse movimentos, a potencializar todos eles.

Convicções *pravdas*

No contexto dos trabalhos de investigação que desenvolvemos, nossa hipótese inicial em relação às possibilidades de utilizar o registro narrativo reflexivo contínuo –o narrar “no durante”– para impulsionar e articular as dimensões narrativas da pesquisa é hoje uma convicção legitimada pela experiência e pelas conclusões das duas pesquisas de doutorado a que nos referimos anteriormente. A reflexão sobre

a experiência da pesquisa, quando produzida narrativamente no percurso, permite produzir conhecimentos de modo narrativo, inclusive sobre a própria produção do conhecimento na investigação narrativa, e fertiliza a construção de verdades *pravdas*.

Bakhtin (2010a) destaca os dois sentidos atribuídos à “verdade” que, em russo, são marcados por duas palavras diferentes: *istina*, para as verdades consideradas universais, e *pravda*, para as verdades “contextuais”, de um dado momento, e não universais. Tomamos aqui emprestadas suas as palavras, para endossá-las:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. (Bakhtin, 2010a, p. 92)

Entendemos que existem verdades, não “a” verdade: cada um constrói a/s sua/s verdade/s a partir da realidade que vive, da experiência de viver, da história de sua vida, dos sentidos que atribui às coisas, ao mundo, a si, ao outro. Importa compreender o que acontece e extrair lições, sem a pretensão de que se convertam em princípios universais, doutrinas, dogmas, verdades absolutas.

Portanto, na metodologia de pesquisa narrativa em educação, o que propomos é estar na fronteira, como sinalizado por Larrosa (2003), entre um modo de dizer, pensar e produzir conhecimentos narrativamente e outro modo de dizer, pensar e produzir conhecimentos paradigmaticamente, como alertado por Bruner (2002).

Resta-nos a certeza, mesmo que provisória, que estamos ética e esteticamente, articulando o mundo da vida e o mundo da cultura no ato responsável e responsivo proposto por Bakhtin (2010a).

Notas

¹ A abordagem explicitada neste texto foi apresentada no VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar (6; 2014: Rio de Janeiro, RJ); portanto, parte das discussões aqui desenvolvidas foram explicitadas primeiramente no texto presente nos anais do congresso.

² Livre-docente em Educação Escolar, Professor Doutor da Faculdade de Educação da Unicamp.

³ Doutora em Educação, Formadora de Professores, Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

⁴ Doutora em Educação, Professora de Educação Infantil, Pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

⁵ Paulo Freire (1987) – ao referir-se não à pesquisa acadêmica e seus registros, mas sim à produção de conhecimento de modo geral – dizia da necessidade, da circularidade e da beleza do binômio ação-reflexão. Com o tempo, talvez para fortalecer o lugar da experiência nesse processo, muitos autores adotaram *ação-reflexão-ação*, que entendemos como um modo mais enfático de dizer a mesma coisa.

⁶ Embora nossa proposta não coincida exatamente com a abordagem de pesquisa do/no cotidiano praticada por Nilda Alves e seu grupo, os movimentos metodológicos que a autora propõe são coerentes com a abordagem de pesquisa narrativa em três dimensões que realizamos.

Referências bibliográficas

Alves, N. (2001) Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.

Bakhtin, M. (2003) *Estética da Criação Verbal*. 3a ed. Editora Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2010a) *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, (2010b). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación – enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.

Bolívar Botía, A. (2002) “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, Vol 4, No. 1. Disponível em: < <http://site.ebrary.com/lib/univgranada/docDetail.action?docID=10148656>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

Bosi, Ecléa (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Bruner, J. (2002) *Realidade mental: mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.

Clandinin, D.; Connelly, F. (2011). *Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.

Connelly, F.; Clandinin, D. (1995) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Contreras, J. (2013) El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 78(27,3),,pp. 125-136.

Dewey, J. (2010a) Ter uma experiência. In: DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Dewey, J. (2010b) *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Esteban, M. (2010) *Pesquisa Qualitativa em Educação – Fundamentos e tradições*. Porto Alegre: Artmed.

Esteban, M. (2003) Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In GARCIA, Regina Leite (org.). Método, Métodos, Contramétodo. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1987) Pedagogia do oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Fiorentini, D. (2004) A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliveira; JUNQUEIRA, Simone Rennó (orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, v.1.

Halbwachs, M.(1990) A memória coletiva. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais.

Josso, M. (2006) Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Larrosa, J. (2003) O ensaio e a escrita acadêmica. Revista Educação & Realidade. 28 (2): 101-115. Jun/Dez 2003.

Maturana, H. (2001) Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Passeggi, M.C.(2008) Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (orgs.). (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, pp.103-132.

Prado, G. SIMAS, V. (2014) Narrar investigando, investigar narrando – la producción de conocimientos de la enseñanza en la investigación narrativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG (Editora Universidad de Granada); Porto Alegre: EDIPUCRS.

Rivas Flores, J. (2009) Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In: RIVAS FLORES, José Ignacio; HERRERA PASTOR, David (coords.). *Voz y educación – la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Simas, V. (2016) *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*. Faculdade de Educação, UNICAMP. (Texto para exame de qualificação de doutorado).

Soligo, Rosaura. Simas, V. (2015). *A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

Soligo, Rosaura; Simas, V. (2014) *Pesquisa Narrativa em Três Dimensões*. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar, 2014, Rio de Janeiro. Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Rio de Janeiro: BIOgraph, pp. 414-425.

[coronavirus-y-violencia-hacia-la-infancia](#)

VILA MERINO, E. S. (2008). La educación del secreto. infancia, identidad y alteridad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2620Merinov2.pdf>