



DOI: 10.22476/revcted.v8.id560

ISSN: 2447-4223

FOFOCAS HETEROAUTOCIENTÍFICAS: TANGENCIAR PARA TRANSGREDIR

Patrícia Yumi Fujisawa¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0687-8514>

UNICAMP, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Campinas, SP, Brasil

Liana Arrais Serodio²

 <https://orcid.org/0000-0003-0334-8865>

UNICAMP, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Campinas, SP, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado³

 <https://orcid.org/0000-0002-2415-8369>

UNICAMP, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, Campinas, SP, Brasil

Submetido em: 13/12/2021	Aceito em: 29/12/2022	Publicado em: 30/12/2022
---------------------------------	------------------------------	---------------------------------

Resumo

O objetivo deste artigo é a comunicação da tomada consciente de alteração da posição axiológica da professora-pesquisadora que investiga a própria prática na pesquisa de mestrado por meio da figura zombeteira (BAKHTIN) da fofoca (FEDERICI), que altera a perspectiva estética da visão, produzindo vivências/compreensões (VOLÓCHINOV) assumidamente valorativas, entre consciências equipolentes e vozes plenas. A metodologia narrativa de pesquisa se orienta pelas questões epistemológicas possibilitadas pela mudança estética que

¹Mestra em Educação Escolar do Programa de Mestrado Profissional e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Ensino Fundamental em Louveira, SP. Endereço para correspondência: Rua Papa Leão XIII, n. 10, casa 34, Real Parque, Campinas, SP. E-mail: patyfujisawa@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora-colaboradora e professora credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Endereço para correspondência: Rua João Leme, 50, Cidade Universitária, Campinas-SP. E-mail: laserodio@gmail.com

³ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Endereço para correspondência: Rua Papa Leão XIII, n.14, casa 11, Real Parque, Campinas, SP. E-mail: gyptoledo@gmail.com



provoca outra posição axiológica da professora-pesquisadora. A materialidade é composta por excertos do texto da qualificação, da dissertação e as fofocas. Consideramos que narrativas situadas e contextualizadas puderam apresentar valores transgredientes (BAKHTIN) em relação aos conhecimentos teóricos do campo e os saberes experienciais de si e este se mostrou um modo relevante para as tomadas de consciência axiológica da própria prática docente pela pesquisadora, fortalecendo a noção de heteroautocientificidade das Ciências Humanas.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; escrita; estética; transgrediência.

HETERAUTOSCIENTIFIC GOSSIPING: TANGENT TO TRANSGRESS

Abstract

The goal of this article is the communication of the conscious decision making of changing the axiological position of the teacher-researcher that investigates their own practice in their master's degree through the jesting figure (BAKHTIN) of gossip (FEDERICI), that the axiological assumption alters the aesthetic perspective of the view, producing experiences/comprehensions (VOLOCHINOV) admittedly evaluative, between consciences that are both equipollent and illuminated by a single authorial consciousness. The narrative research methodology guides itself by epistemological questions made available by the aesthetic change that induces another axiological position of the teacher-researcher. The materiality is made up by excerpts of the qualification text, the dissertation and the gossiping. We consider the narratives situated and contextualized could present transgressive values (BAKHTIN) in relation to the theoretical knowledge of the field and the experiencing learnings of themselves, and this proved to be a relevant way of assessing the axiological consciousness of the teaching practice by the researcher, strenghtening the heteroautoscintificity notion of the Human Sciences.

Keywords: narrative research; write; aesthetic; transgression.

COTILLEOS HETEROAUTOCIENTIFICOS: VIVENCIAR LA TANGENTE PARA TRANSGREDIR

Resumen

El propósito de este artículo es comunicar la decisión consciente de cambio de la posición axiológica de la maestra-investigadora que investiga su propia práctica en la investigación de maestría a través de la figura burlona (BAJTÍN) del cotilleo (FEDERICI) que altera la perspectiva estética de la visión, produciendo vivencias/comprensiones (VOLÓCHINOV) que son valorativas, entre conciencias equipolentes y voces plenivalentes. La metodología de la investigación narrativa se guía por las cuestiones epistemológicas posibilitadas por el cambio estético que provoca otra posición axiológica de la maestra-investigadora. La materialidad consiste en extractos del texto de la calificación de maestría, la disertación y los cotilleos. Consideramos que las narrativas situadas y contextualizadas pudieron presentar valores



transgredientes (BAJTÍN) en relación a los conocimientos teóricos del campo y a los conocimientos experienciales de sí mismo y esto resultó ser una vía relevante para la conciencia axiológica de la práctica docente por parte de la investigadora, reforzando la noción de heteroautocientificidad de las Ciencias Humanas.

Palabras clave: investigación narrativa; escrita; estética; transgresión.

Introdução: circunstâncias narrativas

O objetivo deste artigo é a comunicação da tomada de consciência da posição axiológica da professora-pesquisadora que investiga a própria prática na pesquisa de mestrado, cuja avaliação de sua pesquisa no exame de qualificação indicava falta de sua presença no texto. A partir de uma técnica de deslocamento arquitetônico do olhar para si, por meio da figura zombeteira (BAKHTIN, 2016, p. 82) da fofoca, a professora-pesquisadora pôde alterar a sua posição axiológica e produzir outros conhecimentos/outras vivências nestas outras expressões assumidamente valorativas. É importante ressaltar que essa posição valorativa ao mesmo tempo é estética em sua arquitetura do olhar⁴ e cognitiva em sua produção de sentidos.

Tratamos aqui, particularmente, das questões epistemológicas e metodológicas possibilitadas pela assunção de uma posição axiológica outra em dois momentos diferentes da pesquisa. Usamos como materialidade excertos do texto da qualificação, da dissertação e as fofocas. Consideramos que trazer enunciados de situações e contextos que apresentam os valores transgredientes (BAKHTIN, 2003, p.13) possibilitados pelo exercício da fofoca, representam também dar um passo além em relação aos conhecimentos teóricos do campo e aos saberes experienciais de si, é um modo relevante para a valorização das narrativas no percurso das tomadas de consciência (SIMAS, 2018) da própria prática docente, valorando-as como um lugar transgrediente (SERODIO; PRADO, 2018, p. 156).

O processo: o papel das fofocas na mudança de posicionamento axiológico

⁴ Por arquitetura do olhar nos referimos às relações axiológicas objetivadas dos conteúdos, que se baseiam na visão, no sentido de valor atribuído. Neste caso, a “forma, sendo inteiramente realizada no material, torna-se, no entanto, a forma de um conteúdo e relaciona-se axiologicamente com ele [...] Ou, em outras palavras, [...] a forma composicional – a organização do material – realiza uma forma arquitetônica – a unificação e a organização dos valores cognitivos e éticos [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 57-58). Narrar é dar forma composicional (escrever) à forma arquitetônica (o valor que se recebe e se dá ao outro).



A pesquisa da qual tratamos denomina-se *Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa* (CÂNDIDO, 2020). Ela é narrativa tanto nas materialidades pesquisadas⁵ como no percurso⁶ e nas produções de conhecimentos (SOLIGO; SIMAS, 2014) e ainda pode se caracterizar como escrita-evento⁷ (SERODIO; PRADO, 2017), dentro da metodologia narrativa de pesquisa educação em uma perspectiva bakhtiniana (PRADO et al, 2015).

A metodologia narrativa de pesquisa em educação convida o/a pesquisador/a para que

[...] se coloque como participante da pesquisa, de maneira subjetiva, implicada e nada neutra, com seus atos responsivos ao que vier, inclusive conflitos. Ainda que tenham objetivos concretos que dirigem seus atos investigativos, eles estão na relação com os estudantes, então outros horizontes de futuro se abrem. E, portanto, outras formas típicas de enunciados são possíveis com a inserção do estilo individual no geral, que é elemento intrínseco dos gêneros (SERODIO; PRADO, 2015, p. 101).

Neste sentido, as materialidades de pesquisa dialogam com a pergunta de pesquisa e o/a pesquisador/a no ato de narrar leva em consideração seu auditório social, os/as participantes da pesquisa e os processos investigativos, produzindo conhecimentos de sua prática e de sua pesquisa.

No caso da pesquisa em questão, além de assumir a metodologia narrativa de pesquisa em educação, por ter sido realizada dentro de um grupo de estudos e pesquisas que defende a narrativa como modo de produção de conhecimento, a professora-pesquisadora fez um levantamento dos guardados (GERALDI, 1993), organizando-os em um inventário (PRADO; MORAIS, 2011; PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018) e produziu o memorial de formação. As construções do memorial de formação e do inventário de guardados foram atividades fundamentais para que a professora-pesquisadora entendesse como produzia conhecimentos da própria prática docente no estabelecimento de valor ao inventário para a realização de seu objetivo de pesquisa ou seja, o olhar para seu inventário (CÂNDIDO, 2020).

⁵ Denominamos materialidades o que comumente se concebe como os dados da pesquisa.

⁶ Ou metodologia.

⁷ Sinteticamente dizendo, escrita-evento é o acontecimento do trabalho narrativo, o qual, sendo criativo, cria também outros conhecimentos não previstos pelo objetivo da pesquisa e possibilita reconhecê-los.



Dentro desta pesquisa, a técnica de fococar consistiu em um exercício de escrita em que a professora-pesquisadora se colocou a escrever de outra maneira o que havia narrado em seu texto de qualificação. Maneira esta que teve um tom de fofoca de si, o que iremos detalhar mais à frente. Essa escrita resultou em sínteses do que se destacava a seus olhos, na conversa zombeteira. O exercício transformou o olhar da professora-pesquisadora imersa na avaliação externa/teórica da própria prática e a ajudou a assumir uma posição outra, a ver-se como uma personagem entre as personagens, ainda que realizando a própria prática.

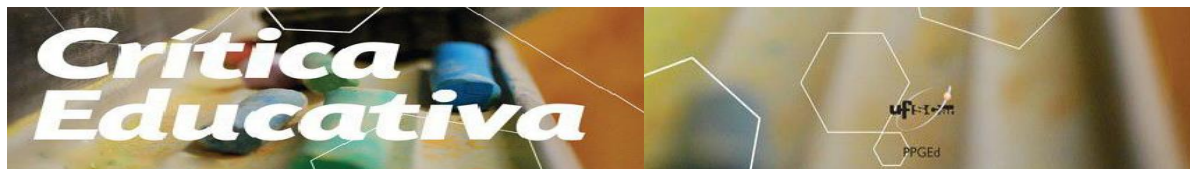
A figura estética do posicionamento zombeteiro (BAKHTIN, 2016, p. 82) que deu lugar à imagem da fofoca de si, da professora-pesquisadora em busca de avaliação dela mesma e de sua prática docente, se configurou em possibilidade de refletir/refratar a não indiferença ao outro, mesmo sendo esse outro a própria professora-pesquisadora.

No discurso filosófico, religioso, artístico, científico em geral e no discurso cotidiano, é inegável que há uma antecipação⁸ do que o outro poderá compreender inserida na expressão discursiva. O mesmo acontece até quando nos miramos em um espelho. Podemos dizer que é uma experiência estética instantânea das dimensões arquitetônicas eu-para-mim, eu-para-outro, outro-para-mim (BAKHTIN, 2010). Eu me vejo no meu olhar para mim e no olhar dos outros para mim quando vejo o olhar que tenho dos outros (BAKHTIN, 2003; 2019) e me “faço bonita” para estes outros.

Queremos destacar que essa experiência estética está conectada umbilicalmente com os conhecimentos mobilizados na resposta axiológica ao outro, que por sua vez produzem outros novos conhecimentos: uma posição conscientemente marcada pelos valores que cada sujeito imprime nas relações mobiliza um sujeito em resposta ao outro e produz assim um modo outro, co(m)preensivo, de produzir conhecimentos. Há uma epistemologia outra em ação, por ser resposta em ato responsável (BAKHTIN, 2010) a um outro sujeito.

O fundamento epistemológico desta pesquisa narrativa da própria prática orienta-se pela filosofia da linguagem bakhtiniana, para a qual a produção de conhecimentos não se dá na mente isolada de um indivíduo, mas na sua expressão comunicativa não indiferente em relação

⁸ “[...] o discurso verbal [...] participa de uma espécie de discussão ideológica [...]: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 348-349).



ao outro. Neste sentido, expressar-se para o outro passa pela atividade estética por meio dos sentidos e pela produção formal da sua expressão (na linguagem que for: neste caso verbal escrita). Porém essa expressão é decorrente de uma posição axiológica que tem na materialidade estética narrativa – que tem como conteúdo a vida (BAKHTIN, 2012) – o meio que traz o acontecimento do dia-a-dia à cena da pesquisa; e possibilita o estudo da prática profissional, ou seja, a criação tem no trabalho do próprio criador, seu material, seu tema, sua fonte de pesquisa.

Bakhtin (2003, p. 127-171) nos alerta, baseado em seus estudos da literatura, que o escritor de autobiografia – e percebemos nas pesquisas da própria prática, que também o/a pesquisador/a – corre o risco de não se ver ou se dar a ver exteriormente localizado entre outros, na sua escrita, dada a coincidência do autor com a personagem no mundo da vida (BAKHTIN, 2010). É preciso desenvolver uma figura/uma personagem estética que garanta a comunicação da posição axiológica não indiferente ao outro e dos conhecimentos constitutivos da relação.

E estamos falando da produção narrativa como gênero do discurso apropriado socialmente para que uma profissional da educação conte para outros como é sua prática e sua relação com os/as estudantes, o que subentende outros aspectos, languageiros, da narrativa: a interação discursiva eu-outro por meio de enunciados próprios e alheios. Além disso, há o aspecto da produção de pensamento e conhecimento, que se organiza na expressão: “Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.204).

Neste intrincado contexto produtivo, questões de comunicação costumam ser tratadas como problemas de produção de texto, atribuídas, na formação, ao ensino de língua e não como questões de relações entre os sujeitos. O que caracteriza frequentemente o ensino da língua materna nas escolas, desde a nossa alfabetização, é sua sistematização e orientação no polo da significação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233). Com frequência, esse passa a orientar culturalmente o modo como vemos a língua, a produção de textos, a comunicação, e daí há um passo para que a significação seja a grande preocupação até mesmo quando fazemos uma pesquisa acadêmica, ao invés de nos preocuparmos com nossa posição axiológica de consciência entre “consciências independentes e imiscíveis” com “vozes plenivalentes” (BAKHTIN, 2013, p. 4), produtoras de sentidos e compreensões — transgredientes aos significados e explicações. Pode-se dizer que o valor colocado no polo da significação seja o



cerne de um problema que acabou nos introduzindo na proposta metodológica heteroautocientífica orientada pela compreensão ativo-dialógica que apresentamos neste texto.

Por compreensões, sentidos e significados na heteroautocientificidade da pesquisa

A professora-pesquisadora iniciou a pesquisa com esta questão: “quais perguntas surgem ao organizar os guardados no inventário e como na busca por respondê-las, são construídos conhecimentos da prática profissional?” (CÂNDIDO, 2019, acervo pessoal da professora-pesquisadora⁹). É uma questão de teor epistemológico com uma característica especial: trata-se do conhecimento do eu produzido na própria prática profissional cotidiana, que só pode ser visto indiretamente, nos “significados, sentidos e valores internos” dos “materiais ideológicos organizados” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48-49): no caso em tela, narrativas e outros documentos guardados, como fotografias, por exemplo e, devido à metodologia narrativa assumida, às novas narrativas produzidas, no processo da pesquisa. E no processo de produção ideológica da significação, valoração e sentidos são geradas perguntas. Respondê-las leva a compreensões.

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolivelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, 2003, p. 398).

Nenhuma resposta a uma questão de fato produz compreensão sem que seja incorporada em seus vários aspectos particulares, ao sujeito da compreensão.

O que queremos enfatizar, por abstração e fragmentação analítica, é que quando enfim dizemos que compreendemos um assunto, a ponto de dizer outras coisas sobre ele, diversas

⁹ Texto apresentado no exame de qualificação para banca examinadora. CÂNDIDO, Patrícia Yumi Fujisawa. *O que os (guardados) revelam? O olhar da professora-pesquisadora sobre sua própria prática*. Acervo pessoal da professora-pesquisadora.



etapas simultâneas se dão, na produção de sentidos para o sujeito da compreensão. Esta é uma base para assinalarmos a produção de significados, de sentidos, e de tomada de posição valorativa/axiológica da professora-pesquisadora nesta pesquisa e que caracteriza sua heterocientificidade (BAKHTIN, [1940] 2017).

Não se pode reduzir a produção de conhecimento à explicação que se busca, por meio da significação, e que interrompe o percurso formativo, aceitando como suficiente, o reconhecimento de um signo como se ele não se modificasse nas relações. Até porque a explicação é uma das etapas, que faz parte da compreensão. Após ver o signo inserido num contexto, num propósito, pode-se enfim concordar-discordar de sua definição e usos, dando a ele o valor para os sentidos produzidos de maneira que os sujeitos singulares e suas histórias únicas se comuniquem, de maneira que mantenham suas integridades sócio-culturais e singular-individuais ao mesmo tempo.

Esta rota gera uma noção outra de conhecimento, portanto outra epistemologia. Uma epistemologia que altera a noção de conhecimento como *constructo* estável, em nível de verdade universal, abstrata, geral, neutra e objetiva, por meio de métodos descritivos e explicativos e reconhece, insere e valoriza a cognição dos sentidos produzidos.

Recorremos a Bakhtin sobre as ciências humanas, que destaca o que tem sido relevado: seu “objeto” é o “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, [1940] 2017, p.59). Ele é autor de seus conhecimentos, que emergem da “imagem, compreendida como o que ela é e como o que significa, convertida em símbolo que a reveste de profundidade semântica – a perspectiva semântica”, como “momento de contraposição do *meu* ao *do outro*” (BAKHTIN, [1940] 2017, p. 63). Ou seja, esse ser que é a pesquisadora em relação com seus estudantes, que é a pesquisadora convertendo as imagens em palavras narradas, nos permite atribuir um valor heteroautocientífico para os conhecimentos produzidos. Conhecimentos produzidos em condição arquitetônica de heteroautocientificidade. E assumimos a produção narrativa, como um gênero legítimo para este tipo de produção/comunicação.

Eis uma definição dada por Boaventura de Souza Santos, para o esconderijo que se tornam os capítulos metodológicos das pesquisas em geral, pois o/a pesquisador/a deve demonstrar saber empregar as ferramentas “adequadas” para iluminar seu “objeto de análise”, se comportando como dono da situação, escondendo suas fraquezas e hesitações:



Em suma, deve justificar, para si próprio e para os outros, o fundamento de sua conduta – porque vai se comportar como o dono da situação. Ora, não se domina uma situação exibindo as fraquezas, as hesitações, o voo cego. A parada exige a evidência de um pensamento bem construído, a coerência sem brechas, o brilho da razão. Por isso, talvez, os capítulos metodológicos nunca tratam da trajetória de uma pesquisa, excluindo o que é realmente o motor do trabalho, isto é, a inquietação e a dificuldade que se apresenta ao sujeito de ter de pensar a complexidade dos fenômenos sociais. Talvez por isso também nos entregam um quebra-cabeça realizado, onde conceitos teóricos e fatos empíricos se encaixam maravilhosamente (SANTOS, 1997, p.10).

Ter a compreensão de uma prática docente realizada entre sujeitos, como objetivo de pesquisa em ciências humanas, exige que se tenha conhecimento do contexto cultural que envolve os sujeitos da pesquisa e do reconhecimento de que esse saber não garante uma resposta única, pois os sujeitos, em sua vivência, produzem sentidos, muitas vezes resistentes de maneira singular a todos ou a algum dos termos da pesquisa.

Um modo de fazer isso é o chamado método sociológico, que descreve e coteja contextos sócio-econômico-político-culturais dos participantes/objetos da pesquisa. O que estamos propondo é proceder narrativamente: “[...] compreendendo a vida como evento e não como um ser-dado, a pesquisa narrativa passa a ser um instrumento de compreensão que se dá como acontecimento denominado escrita-evento” (SERODIO; PRADO, 2017, p. 2).

A professora-pesquisadora, apresentando-se como autora criadora das personagens em sua inteireza, não indiferença e hesitações, fraquezas, indefinições, incompreensões produtoras de perguntas, torna a “[...] pesquisa narrativa como proporcionadora do desenrolar, no ato, do próprio evento-conhecimento” (SERODIO; PRADO, 2017, p. 2). A produção narrativa permite que se leve em conta as diversas possibilidades em que esses sujeitos se encontram e os diversos participantes da pesquisa se relacionem, na vida e na pesquisa.

E só após expressos, os sentidos nesta vivência (VOLÓCHINOV, 2017) do compreender incorporado, encarnado (BAKHTIN, 2003, p. 22) nos atos, produzem um conhecimento compartilhável, como “conselho” (BENJAMIN, 1994, p. 200). As narrativas vão cumprir o papel análogo ao que se espera das teorias, porém diverso, inclusive em sua história: não é teoria aplicada. Primeiro se vive, se expressa para o outro narrativamente, e se produz conhecimentos, que voltarão para a corrente dos valores culturais, nos atos compreensivos e em outras histórias. Possivelmente, em outras teorias.



Além disso, numa pesquisa de metodologia narrativa, essa compreensão é comunicada, antecipando-se ao suposto interesse do auditório social para o qual ela se dirige. A situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada e diretamente inserida no contexto cotidiano não enunciado, que é completado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221). Neste caso, o auditório social é composto pelos/pelas estudantes, os/as profissionais da escola, os/as pesquisadores/as em educação, intelectuais e cientistas de diversos campos do conhecimento.

É neste contexto investigativo que a metodologia narrativa é o tipo de pesquisa mais apropriado: quando o objetivo é a compreensão de uma atividade social ou interindividual escolar. Portanto, a tomada de posição axiológica da professora-pesquisadora da própria prática docente a partir das fofocas mostrou ser uma chave para que, ao contar o que vê, se torne consciente de ver-se entre os outros que culturalmente a constituem e a se compreender entre os demais sujeitos da pesquisa para o seu auditório social e para si.

E isso pode não ser fácil de descrever afinal: quem, singularmente falando, são os outros nessa relação? Quem somos, singularmente, nas nossas relações?

Somos “eu” com o outro e cada outro é um “eu” na mesma relação (BAKHTIN, 2010; 2003) e somos constituídos e constituintes pela cultura, pelas linguagens, pelo cotidiano escolar. Podemos assumir com tranquilidade que o que escrevemos em uma pesquisa narrativa da própria prática docente é circunstanciado ao momento da escrita, sofrido pelas dores e delícias das tomadas de consciência, que justificam a posição axiológica e a estética tangencial à pesquisa narrativa realizada.

Circunstanciando alguns conceitos: excedentes de visão estética e saberes transgredientes

Por meio do exercício de fofocar e de escrever de maneira sintetizada o que o exercício proporcionou foi possível a professora-pesquisadora apresentar-se de outra maneira, em relação ao seu texto da qualificação, tendo assumido uma posição tangente (BAKHTIN, 2019, p. 54-55) ao mundo dos acontecimentos. Para discutir esse instrumento epistemológico de tangenciamento da experiência vivida, trataremos o conceito de transgrediência e de excedente de visão estética (BAKHTIN, 2003, p. 21-25), buscando dar visibilidade à tomada de posição axiológica.



Enquanto autora de suas narrativas de pesquisa, ao se colocar como personagem de si dentro da narrativa, ela pôde dar a ver relações, expressões e sentidos que não eram aqueles pensados e vividos a princípio. Este ato é muito potente do ponto de vista epistemológico. Porém quando a professora-pesquisadora se colocava como personagem entre os outros personagens, sem ser na tangente ao mundo que cria narrando, arriscava não possibilitar a si mesma e ao seu auditório social, este excedente estético tão caro à posição axiológica da professora-pesquisadora-narradora, pois sua palavra de si e para si mesma era esteticamente improdutiva: “Minha última palavra carece de todas as energias conclusivas e positivamente afirmativas, é esteticamente improdutiva.” (BAKHTIN, 2003, p.117).

O excedente de visão estética pode contribuir para que saberes transgredientes (SERODIO; SOUZA, 2018) se revelem nas narrativas, como possibilidade de dar um passo além de qualquer combinação, desvestir-se de semelhanças e dar a ver outros sentidos e compreensões além do vivido, contribuindo também para discussões em torno de diversos aspectos como questões literárias, narrativas docentes, etc.

No caso da pesquisa em questão vemos que os saberes transgredientes revelados ao fofocar trouxeram para a professora-pesquisadora tanto uma necessária assunção axiológica, quanto elementos metodológicos e epistemológicos importantes para narrar e pesquisar sua prática a partir das perguntas elaboradas ao inventariar seus guardados.

Tangenciar para transgredir: cotejando enunciados dos textos da qualificação, das fofocas e da dissertação

Centrar no conceito de transgrediência, de tangenciamento do autor que é personagem e à tomada de posição axiológica em um contexto de produção de sentidos em uma pesquisa heteroautocientífica é o propósito desta seção. Trazemos enunciados do texto de qualificação, as fofocas possíveis à professora-pesquisadora em cada capítulo e os trechos da dissertação equivalente pós-fofocas. Nosso foco é a visualização da posição estética da professora-pesquisadora em perspectiva metodológica, no âmbito da pesquisa narrativa. A escolha pelos fragmentos a serem estudados neste texto se deu a princípio por uma tentativa de compará-los aos fragmentos correspondentes no texto de qualificação e no texto final, porém percebemos que a mudança de posição axiológica exigiu alterações mais radicais no texto. Por conta disso,



nossa escolha se deu pelas situações que nos chamavam a atenção pela alteração epistemológica e metodológica.

Logo na apresentação do texto de qualificação a professora-pesquisadora escreve:

Busco deixar claro nesta narrativa que por se tratar de um percurso nem sempre fui pelo caminho mais fácil, mas segundo Bakhtin (2010b) meu texto constitui-se um ato único, irrepetível e responsivo para com a minha prática. A pesquisa narrativa se faz também dos percalços da pesquisadora e do pesquisador, do escrever e reescrever [...]. É por conta deste entendimento que uso o tempo verbal presente (CANDIDO, 2019, acervo pessoal da professora-pesquisadora).

Com o texto fortemente marcado pelos verbos no presente, a professora-pesquisadora dizia dessa sua escolha. Escondia-se por detrás dela, porque ao não uniformizar os tempos verbais não dava a ver o processo de escrita que dizia que havia percorrido. Além disso, não revelava marcas que possam caracterizá-la como autora de um ato que afirmava ser único, irrepetível e responsivo, fazendo com que este trecho pudesse facilmente ser recortado e colado em um texto de outro autor que também não se posicione.

Apesar de uma escrita estruturalmente coerente, não evidenciava a entonação de uma professora-pesquisadora, numa metodologia narrativa de pesquisa, que pesquisa a própria prática. Em um contexto metodológico narrativo, era esperado que ela assumisse uma posição axiológica diante dos fatos narrados e, assim, desse a ver o tangenciamento da experiência vivida. Ao não revelar o processo autoral de pesquisa e de sua produção escrita, tornou o texto asséptico, esterilizado, despessoalizado.

Ainda que não tenha escrito as fofocas referentes a este texto introdutório, percebemos que a escrita das fofocas de outros capítulos do texto de qualificação trouxe para a professora-pesquisadora saberes transgredientes do que fora escrito: posicionar-se axiologicamente diante dos conhecimentos de teóricos, os quais, com certeza passaram por momentos em que tiveram de avaliar axiologicamente as escolhas, mas não revelaram o percurso metodológico, pois, para a ciência, são momentos subjetivos.

Em um recorte da dissertação correspondente ao que colocamos acima, a professora-pesquisadora escreveu:

Busquei deixar claro nesta narrativa-bordado de pesquisa que, por se tratar de um percurso, nem sempre fui pelo caminho que eu considerava mais fácil ou, digamos,



rápido, mas percebi que a pesquisa constituiu-se um ato único, irrepetível e responsável (BAKHTIN, 2010a; BAKHTIN, 2010b; PONZIO, 2010) para e com a minha prática. Consegui compreender que a pesquisa narrativa se faz também dos percalços da pesquisadora e do pesquisador, do escrever e reescrever [...] (CÂNDIDO, 2020, p. 17).

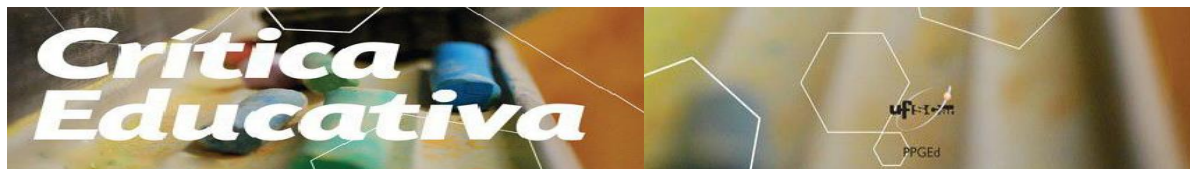
A mudança no tempo verbal utilizado que posiciona os/as leitores/as no percurso realizado pela professora-pesquisadora não é meramente técnica ou retórica. O uso do pretérito perfeito indicando um passado próximo e do pretérito imperfeito, mostrando um passado mais distante, dá a ver o ir e vir que ela já havia mencionado no primeiro texto, mas que não ficava evidente. Percebemos que a filosofia bakhtiniana reaparece nesta escrita, mas, dessa vez, apresentada como uma lição aprendida no processo de pesquisa, o que modifica a interpretação da leitura e não sobrepõe a voz de Bakhtin à voz da pesquisadora.

Trazer elementos na escrita como “eu considerava”, “consegui compreender” e “com a minha prática” mostra para os/as leitores/as um posicionamento axiológico da autora em relação aos demais personagens, inclusive a si mesma. O texto dá a ver o processo autoral de construção da pesquisa e não mais um processo genérico e esterilizado por um determinado gênero discursivo científico que dá mais peso para a verificação e confirmação do referencial teórico.

Seguindo este estudo encontramos no texto de qualificação a seguinte passagem: “As perguntas transbordam do inventário, denunciam meu trabalho e pedem para que eu rememore minhas experiências de formação que me levaram a narrar sobre o cotidiano escolar e a refletir sobre a minha própria prática” (CÂNDIDO, 2019, p. 83, acervo pessoal da professora-pesquisadora).

Fica evidente mais uma vez o não posicionamento da professora-pesquisadora. As perguntas reveladas com o inventário eram as responsáveis pelo movimento de pesquisa acontecer. Eram elas que pediam uma rememoração e uma posterior reflexão. A professora-pesquisadora foi apagada da narrativa e o que se evidencia é uma relação entre coisas (as experiências de formação e o cotidiano escolar, a reflexão e a própria prática), não entre os sujeitos do cotidiano escolar e a professora-pesquisadora em um contexto de investigação narrativa da própria prática.

Na tentativa de tangenciamento do narrado no texto de qualificação, a professora-pesquisadora escreveu a seguinte fofoca correspondente a este capítulo:



É mais uma vez tempo de dizer que olhei para meus (guar)dados dispostos no inventário e me deparei com uma produção muito significativa de narrativas nos primeiros anos de docência e que foram, com o passar dos anos, diminuindo até que eu passasse a não mais registrar. Quero saber por que isso acontece. Mas agora fico pensando no que conversamos ontem no grupo de estudos sobre esta ser uma pergunta pouco produtiva.

Ela encontrou os números, a quantidade revelou materialmente o que ela já tinha em pensamento. Quer vasculhar os motivos, mas quer pensar no que fazer com os motivos? Para que os motivos? (CÂNDIDO, 2020, p. 225).

Essa fofoca era dividida em dois momentos que foram marcados ora com a fonte normal, ora com a fonte em itálico, apresentaram duas maneiras distintas de tangenciamento do narrado a partir de construções diferentes de personagens estéticos. Em um primeiro momento, a professora-pesquisadora se questionava sobre aquilo que leu no texto de dissertação. Primeiro estava disposta a pesquisar os motivos que a levaram a deixar de escrever mesmo sendo autora de muitas narrativas no início da docência, mas conforme foi exercitando a técnica de fofocar percebeu que escrever sobre as faltas das narrativas não fosse tão interessante ou produtivo. Em um segundo momento, dentro da mesma fofoca, ao tratar-se como “ela” inaugura outra personagem, acabou por se aproximar de um tom de fofoca que considerava “mais poético” (CÂNDIDO, 2020, p. 68), dando a ver o que chamou de “escrita literária” (CÂNDIDO, 2020, p. 68). Temos um exercício de escrita em que a professora-pesquisadora colocou-se como outra de si, na tentativa de dizer o que acabara de escrever ainda de outra maneira.

O excedente de visão estética proporcionado pela escrita das fofocas possibilitou que a professora-pesquisadora tivesse uma tomada de compreensão sobre o processo de pesquisa. Podemos afirmar isso, pois o texto da dissertação foi alterado significativamente, como pode ser observado no recorte:

No início da docência eu narrava e isso me ajudava a enxergar de uma outra forma os acontecimentos vividos e as relações com as minhas alunas e com os meus alunos no interior da sala de aula, não posso negar que aprendi muito sobre a minha prática quando escrevia. Mas, e agora? Essas narrativas têm algo para me contar sobre o que eu faço? O que posso aprender com as narrativas que estão no meu inventário? Quais são os sentidos produzidos quando me coloco a metanarrar as narrativas que escrevi no começo da docência? (CÂNDIDO, 2020, p. 122)



Existe aqui uma mudança de posição de onde a professora-pesquisadora fala. Já não são as perguntas que foram as responsáveis pelo rememorar as experiências de formação. Temos que os acontecimentos e as relações que ela mantinha com os/as estudantes eram narrados e, assim, ela produzia conhecimentos relativos ao seu trabalho docente. A transgressão possibilitada pela fofoca fez com que a professora-pesquisadora quisesse aprender em outro tempo com uma prática que já havia possibilitado aprendizagens.

Estamos diante, então, de um não esgotamento das materialidades outrora produzidas. Ao questionar “o que posso aprender com”, a professora-pesquisadora colocou-se em uma relação entre sujeitos e não mais entre objetos, porque queria descobrir o que a professora iniciante que era pode ensinar para a professora-pesquisadora, e isso dá início a um outro caminho no percurso de pesquisa (CÂNDIDO, 2020), deixando clara tanto uma mudança epistemológica quanto metodológica na pesquisa.

No próximo trecho do texto de qualificação para estudo temos:

Quando vejo que minhas turmas quase não têm registros escritos livremente, que as produções artísticas de esculturas, pinturas e desenhos quase não são registradas em fotografias ou vídeos, que tenho poucos registros das crianças maiores de atividades, projetos ou conversas além do livro didático, me coloco a pensar que é interessante trazer aqui uma reflexão possibilitada pela disciplina Pesquisa narrativa, escola e reflexividade: cenários, implicações e desafios em que começo a pensar sobre o cotidiano escolar com o olhar investigativo para a minha própria prática. É como se a disciplina e as discussões suscitadas me fizessem ver grandes buracos em meus dias na escola, mas agora entendo que estes buracos são preenchidos por tantas formas, que não são, talvez, as formas que considero adequadas (CÂNDIDO, 2019, p. 71, acervo pessoal da professora-pesquisadora).

A posição que a professora-pesquisadora nos dá a ver, é a da falta de materialidade e em como esta falta se entrelaçava com as discussões da disciplina. Percebemos que a centralidade da narrativa era a ausência de produções dela e dos/das estudantes e que este foco inviabilizava a ela enxergar aquilo que estava presente. A professora-pesquisadora assumiu tangenciamento daquilo que encontrava às discussões da disciplina, sem que isso, necessariamente, tivesse implicado em um deslocamento do olhar. O que podemos perceber com a passagem “me fizessem ver grandes buracos em meus dias na escola, mas agora entendo que estes buracos são preenchidos por tantas formas” é uma tentativa de explicação para a falta que foi possível com



as discussões da disciplina em questão, mas que não contribuiu para que a professora-pesquisadora se desvencilhasse na centralidade da falta de produções.

Na fofoca correspondente ao capítulo em que este trecho se encontrava temos:

[...] até onde as coisas funcionam sem que ninguém as questione? Por que tenho poucas produções das crianças? Será que algo tem acontecido o tempo todo e não questiono? Reproduzo? Reproduzo. Tanto que me perco no que escrevo, o que escrevo?

E ela seguiu o seu caminho por todos os caminhos que encontrou e quando percebeu, não tinha chegado em lugar nenhum (CÂNDIDO, 2020, p. 224).

Do mesmo modo que na fofoca anterior encontramos dois momentos dentro da mesma fofoca. No primeiro, a professora-pesquisadora fofocou uma série de questões daquilo que vê no texto em diálogo com a materialidade que não conseguia encontrar nem no texto e nem no inventário de guardados. Mas, antes disso, mostrou-se preocupada em perguntar até que ponto as coisas funcionavam sem que ninguém as questionasse, passou, então, a escrever perguntas do que tem feito na e com a sua prática. No segundo momento de fofoca, colocando-se novamente como “ela” naquilo que chamou de “uma escrita mais literária” (CÂNDIDO, 2020, p. 68), apresentando uma personagem outra de si, falando de outra posição, contou que tentou seguir a pesquisa por muitos caminhos, mas sentiu que não a levaram a lugar algum.

Após o exercício de fofocar, a pesquisadora escreveu em trecho da dissertação:

Ao olhar atentamente para o meu inventário de (guar)dados, percebo que em todos os anos proponho algumas práticas, nem sempre as mesmas, que não constam nos materiais apostilados, que não foram impostas pela escola, como cartas, registros de assembleias, textos livre, atividades, por exemplo.

Os (guar)dados de docência organizados no inventário me revelam algumas das táticas (CERTEAU, 2011) que encontrei para defender a autonomia e a produção de conhecimentos das crianças e que me ajudam a responder de uma forma outra ao que está sempre imposto como “certo” ou “errado” nos materiais apostilados (CÂNDIDO, 2020, p. 105).

Com a leitura do trecho da qualificação, da fofoca e da dissertação percebemos uma mudança de cunho epistemológico, já que após o exercício de fofocar a professora-pesquisadora deu a ver que as materialidades que possuía e que foram organizadas em seu inventário poderiam ajudá-la a dizer da sua prática. Ao considerarmos que as materialidades eram as



mesmas nos dois momentos de pesquisa, podemos atribuir este outro posicionamento e, conseqüente modo de pensar a própria prática na pesquisa às fofocas.

Por mostrar compreensões daquilo que escreveu no texto de qualificação até mesmo das partes que não foram fofocadas, como vimos no primeiro estudo de trecho presente nesta seção, podemos pensar que as compreensões que se deram a partir da técnica foram construídas em processo e que, uma vez entendido a falta de assunção, a professora-pesquisadora pôde revisitar o texto de qualificação e reescrevê-lo assumindo sua posição independente se aquele trecho havia sido tema do exercício de fofocar ou não.

Além disso, os dois últimos trechos do texto de qualificação que trouxemos para esta seção não apresentam correspondência direta com os trechos do texto da dissertação. A partir do excedente de visão estética proporcionado pelo fofocar, a professora-pesquisadora passou a posicionar-se axiologicamente e alterou metodologicamente e epistemologicamente a sua pesquisa. Tais alterações não implicaram, contudo, em outros temas de estudo e interpretação que já não estivessem visualmente organizados no inventário de guardados ou em fazer uso de outra metodologia que não fosse a metodologia narrativa de pesquisa.

Considerações finais: compreender para perguntar

A inserção da técnica de fofocar como mais uma possibilidade além e conjuntamente com aquelas previstas (inventário, memorial de formação e pesquisa) pelo grupo de pesquisa contribui com a ideia de que uma pesquisa que adota a metodologia narrativa se faz no processo narrativo e não por etapas pré-determinadas e fechadas que, muitas vezes, desconsideram o/a pesquisador/a e as relações que estabelece com os sujeitos de pesquisa e suas materialidades.

Ao fofocar seu texto a professora-pesquisadora trouxe para ela uma posição de transgrediência em relação ao narrado e percebeu-se tanto ausente de sua posição axiológica, quanto estabelecendo relações entre coisas e pesquisando sobre sua materialidade. A mudança epistemológica possível com o exercício estético, ético-cognitivo, foi passar a narrar e a pesquisar com sua materialidade disponível no inventário, dando a ver as relações que estabeleceu com os/as estudantes.

Levando em consideração tais afirmações, nos parece difícil dissociar a questão metodológica e a epistemológica neste estudo o que nos leva a pensar que a técnica de fofocar



contribuiu, inclusive, para o reconhecimento e o estabelecimento de um caráter heteroautocientífico para a pesquisa. As focas heteroautocientíficas foram necessárias para que a professora-pesquisadora se voltasse para o outro e para si em uma posição tangente ao narrado. A transgrediência do vivido foi, então, destacada de modo narrativo.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p.57 a 79).
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Huicitec, [1924] 2014, p. 13 a 70.
- BAKHTIN, M. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- CÂNDIDO, P. Y. F. *Guardados de professora: bordados da prática docente e emaranhados de linhas de pesquisa*. 2020. 1 recurso online (228 p.) Dissertação (mestrado profissional) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638712>. Acesso em: 30 dez. 2022.



- FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.
- MEDVIÉDEV, P. N. (Círculo de Bakhtin). *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- PRADO, G. do V. T.; MORAIS, J. de F. dos S. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. *Revista EntreVer*, Florianópolis, v. 01, n. 01, pp. 137-154, 2011. Disponível em: <http://stat.necat.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1205> Acesso em 04 de abril, 2021.
- PRADO, G. do V. T. et al (orgs.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 08, pp. 532-547, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4065> Acesso em: 04 de abril. 2021.
- SANTOS, B. de S. (1985/86). *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento. Porto: 1997. Disponível em <http://www.ufrgs.br/eenf/laboratorios/levi/projeto52/Boaventura.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2010.
- SERODIO, L. A.; PRADO, G. do V. T. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, jul. 2017.
- SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. T.. Narrativas de Professores e Profissionais da Educação – uma posição axiológica outra na produção de saberes transgredientes em educação. In: SERODIO, L. A.; SOUZA, N. B. (Orgs.). *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- SERODIO, L. A.; SOUZA, N. B. (Orgs.). *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- SIMAS, V. F. *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2018.



SOLIGO, R.; SIMAS, V. F. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar, 6ª ed.; 2014, Rio de Janeiro. *Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. P. 414-425.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.