



CDD: 370.78

PRÁTICAS DE ESCRITA NO PROCESSO DA PESQUISA: POTENCIALIDADES FORMATIVAS

WRITING PRACTICES IN THE RESEARCH PROCESS: FORMATIVE POSSIBILITIES

Laura Noemi Chaluh¹

RESUMO: No presente trabalho, pretendo dar visibilidade ao processo de escrita de uma investigação desenvolvida em uma escola de ensino fundamental de uma rede municipal de ensino do Interior do estado de São Paulo. Na escrita da pesquisa, assumi a narrativa a partir de uma perspectiva benjaminiana. Essa escolha diz, por um lado, de uma pesquisadora que opta por se incorporar no próprio discurso, e por outro, de um discurso que tem uma marca, a de estar ligado à vida e às experiências. Considero que o *processo da escrita da pesquisa* é complexo, e é nesse processo que podem aparecer outras compreensões que anteriormente não tinham sido enxergadas, pensadas. Nesse sentido, importa valorizar o processo de escrita dos processos investigativos na sua dimensão formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa educacional. Epistemologia. Narrativas.

ABSTRACT: In this paper, I intend to show the writing process performed from a research in a primary school from an educational municipal network in the interior of São Paulo' state. To write the research I assumed the narrative from a Benjamin's perspective. In the first place, that choice shows a researcher who chooses to incorporate itself in its own discourse, and secondly, that this speech has a mark of being tied to the life and its experiences. I believe that the writing process of the research is complex and in that process other understandings can appear that were not previously observed or thought. In this sense, it is important to value the writing process of the research process in its formative dimension.

KEYWORDS: Educational research. Epistemology. Narratives.

¹ Professora Doutora em Educação do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Rio Claro – Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: lchaluh@rc.unesp.br

Recebido em: 24/01/2012 – **Aprovado em:** 13/07/2012.



1 A SUBJETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste trabalho, apresento o processo de escrita de uma pesquisa desenvolvida no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada em uma cidade do Interior paulista. A entrada na escola tinha como objetivo compreender o processo de apropriação e recriação da política de formação continuada instituída pela Secretaria Municipal de Educação (2001-2004) daquele município. Para isso, participei e colaborei em dois espaços de formação instituídos na escola, dos quais faziam parte a equipe de gestão, as professoras das séries iniciais, a professora de Educação Física, a de Arte e a de Educação Especial.

Na interlocução com os sujeitos da escola, ficou evidente a necessidade de explicitar o meu lugar de enunciação, o que evidenciou a importância de considerar a minha subjetividade no processo de construção do conhecimento.

Considerar a minha subjetividade na constituição do conhecimento que procurei construir implicou dizer, entre outras coisas, da minha posição em relação à ciência.

A partir da minha entrada na escola e da decisão de *viver* a escola, ficou evidente a necessidade de dizer do meu lugar da enunciação. Como considerado por Pérez de Lara (2006, p. 1),

el único lugar del que puede nacer un saber sin pretensiones de universalidad pero que es, a la vez, el único saber que guarda dentro de sí la unidad de las cosas de la vida. Creo que este saber cada día me inquieta más justamente porque es el saber que la Academia descalifica, desconsidera: la vida y nuestra relación frente a lo que pretendemos conocer, nuestra subjetividad.

Interrogar-me sobre quem era eu, na escola, caminhava na contramão do sujeito da objetividade e, como aponta Najmanovich (2001, p. 84), esse sujeito “não podia dar conta de si mesmo, porque não se via, era um homem descarnado”. Na mesma linha, Collares, Moysés e Geraldi (2001, p. 208) apontam que negar a subjetividade tinha como pano de fundo “evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou de perturbações”.

Zemelmam (2004) apresenta a ideia de um “sujeito perante as suas circunstâncias”, que, na pretensão de construir conhecimento, tem que explicitar os atos prévios que dão conta do trabalho por ele desenvolvido. Um sujeito consciente, erguido perante as suas circunstâncias (histórico-sociais, valorativas ou ideológicas), é um sujeito capaz de se colocar diante do indeterminado, sendo desafiado a perceber que essa indeterminação está constituída pela complexidade da dinâmica das relações,

um pensamento que se entende como uma posição que cada pessoa é capaz de construir a partir de si própria, perante aquilo que quer conhecer. Não se trata de dizer: temos os conceitos e construímos um discurso fechado, cheio de significações, trata-se, antes, de partir da dúvida prévia, anterior ao discurso, formulando a pergunta: como podemos colocar-nos perante aquilo que queremos conhecer? (ZEMELMAM, 2004, p. 462).

Decidir, como pesquisadora, colocar-me “perante as minhas circunstâncias” implicou também, como apontado por Zemelmam (2004, p. 465), “desenvolver uma posição em que esteja presente todo o sujeito”. O mesmo autor considera que estar situado diante da complexidade da realidade implica aceitar que também conhecemos através das emoções, através da simples intuição, a partir de prefigurações imaginativas: “põe-se a questão de termos de recuperar o sujeito pensante a partir do conjunto das suas faculdades” (ZEMELMAM, 2004, p. 457).

Na mesma perspectiva, Najmanovich (2001) nos diz que não podemos separar a relação que existe entre o observador e o observado, nem desconsiderar a ligação que existe entre teoria-ação-emoção-valores. Para a autora, estamos traduzindo para a linguagem verbal nossa experiência corporal, sendo que o corpo é caracterizado como uma experiência social e histórica num contexto específico, a mente aparece corporalizada em um corpo cognitivo emocional.

Aprendi, estando na escola, que a pesquisa foi uma construção e compreendi, com Bakhtin (2003, p. 326), a ideia da pesquisa como criação.

Frequentemente, toda a análise científica se reduz à revelação de todo um dado, já presente e pronto antes da obra (o que foi encontrado de antemão pelo artista e não criado). É como se todo o dado se recriasse no criado, sofresse transformação em seu interior. A redução ao que foi dado e preparado de antemão. O objeto pronto, os meios lingüísticos prontos para sua expressão, o próprio artista pronto, sua visão de mundo pronta. E eis que por meio de recursos prontos, à luz de uma visão de mundo pronta, o poeta reflete o objeto pronto. Em realidade, também se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão.

Garcia (2003, p. 206) também aponta o processo de pesquisa como uma criação, quando considera que “trazemos para a escola, não mais os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer”.

Considerar a *pesquisa como um processo criador* implica, necessariamente, levar em conta a *vida* e os *acontecimentos* compartilhados com as professoras e com os alunos e

alunas. Além de considerarmos a *pesquisa como um processo criador*, Bakhtin (2003) nos leva a pensar tanto no objeto como no sujeito, quando explicita que ambos vão se criando.

Importo-me em dizer que trabalhar com o cotidiano e com a incerteza não implica abrir mão da conceituação. Amorim (2003, p. 12) considera que não podemos renunciar à teoria e a todo trabalho de objetivação e conceituação: “a polifonia em Ciências Humanas não exige o pesquisador do trabalho de análise”. Tanto a teoria como o conceito desempenham um papel alteritário fundamental, já que ambos permitem que o texto seja objetável em sua pretensão universalizante, pois, se não há pretensão universalizante, não há objeção possível: “se eu falo em meu nome e apenas em meu nome, não posso ser contestada” (AMORIM, 2003, p. 18). A primeira alteridade do texto científico é uma forma de busca de verdade.

Freitas, Jobim e Souza, e Kramer (2003, p. 7) apontam a necessidade de as ciências humanas terem que romper com um processo metodológico produzido segundo “certos padrões” e explicitam que isso “não significa abrir mão do compromisso com o rigor científico, mas, ao contrário, conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de outra maneira”.

Para dizer do processo criativo *vivido* por mim, pesquisadora, trago para a discussão os dois processos de escrita que me permitiram tecer o vivido/pensado/refletido/investigado com palavras. Esses dois momentos evidenciam a potencialidade formativa do exercício de escrita no processo de pesquisa, explicitam um processo criativo. Como considerado por Alves (2002, p. 16), temos que transmitir o que foi aprendido, produzindo outras formas de escrever: “narrar a vida e literaturizar a ciência”.

2 A ESCRITA DO MEMORIAL DE PESQUISA

Gostaria de destacar aqui que, só no momento em que eu sistematizei em forma de *memorial de pesquisa*² os primeiros contatos mantidos com a escola, a minha inserção nos grupos, as interlocuções com as professoras, enfim, a entrada no cotidiano escolar do meu lugar de pesquisadora, é que eu percebi a potencialidade da escrita.

Essa primeira escrita, o *memorial de pesquisa*, deixou explicitadas as novas inquietações que tinham surgido a partir do desenvolvimento da pesquisa no cotidiano

² A proposta da escrita do *memorial de pesquisa* foi sugerida pelo meu então orientador, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, para o grupo de estudantes-pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

escolar. Isso teve como implicação a necessidade de rever tanto o objeto de pesquisa como os referenciais teórico-metodológicos que dariam sustento às novas inquietações.

Como já apontado, o objeto de pesquisa, no começo, tinha como proposição olhar para o processo de formação dos professores no espaço escolar; posteriormente, ampliou-se para compreender o processo de constituição da pesquisadora nesse ambiente. Acerca dos referenciais teórico-metodológicos, destaco que, ainda que eu tenha entrado na escola com algumas perspectivas teóricas para compreender a complexidade do cotidiano escolar (ALVES, 2002; GARCIA, 2003; OLIVEIRA; ALVES, 2002; ROCKWELL; EZPELETA, 1986), a partir da interlocução com as professoras é que foi possível perceber a necessidade de reconsiderar o objeto de pesquisa e o embasamento teórico que daria sustento àquilo que estava aparecendo na escola. Em função disso, iniciei estudos sobre a concepção de pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica (AMORIM, 2002, 2003, 2004; FREITAS, 2002, 2003a, 2003b).

Acerca do objeto de estudo da pesquisa, aponto que este começou a ser questionado por mim, a partir de algumas colocações postas pelos sujeitos da escola e que ficaram registradas no meu *memorial de pesquisa*. Esses questionamentos dos outros, perante a presença de uma pesquisadora no cotidiano escolar, levaram-me a refletir sobre o sentido da presença de uma pesquisadora nesse âmbito, o que me permitiu posteriormente ampliar, como já referido, as problemáticas tratadas na pesquisa.

Trago alguns fragmentos do meu *memorial de pesquisa*, que dizem do olhar que os sujeitos da escola tinham em relação à presença da pesquisadora no contexto escolar.

Memorial de pesquisa

Ela [orientadora pedagógica] mostrou-se sinceramente interessada e disse que, para ela, seria muito importante “ter um interlocutor”. Assim, eu, que queria estar na escola como pesquisadora, já estava sendo considerada como uma interlocutora pela orientadora pedagógica. [...] Adriana mostrou-me o Projeto Pedagógico, deu-me algumas referências sobre quantidade de salas, alunos, períodos etc. e levou-me para conhecer a escola. Pediu-me que ligasse na semana seguinte para me dar uma resposta sobre minha participação.

Resgato deste episódio a valorização da orientadora pedagógica à interlocução da universidade com a escola e ainda a explicitação de que minha entrada estaria condicionada à aceitação das professoras que participavam do TDC. Foi esse grupo que decidiu pela minha

participação nesse espaço. Outro fragmento do memorial de pesquisa aponta a ideia de que a pesquisadora poderia contribuir para com a escola:

Memorial de pesquisa

Nos dias subsequentes, a orientadora pedagógica solicitou-me se eu poderia deixar na biblioteca da escola uma cópia de minha dissertação de Mestrado e disse, também, que a diretora, Mabel, queria saber qual seria a minha contribuição para a escola.

A palavra “contribuição” começou a ecoar em mim. Contribuição, um indício que resgato a partir da solicitação da diretora, apontado desde o início da minha entrada na escola. Comecei a me questionar sobre que tipo de contribuição ou colaboração uma pesquisadora poderia oferecer. O que seria colaborar na escola?

As colocações apontadas pela orientadora pedagógica e pela diretora revelavam o que é que essa escola esperava de um pesquisador que tinha como intenção desenvolver uma pesquisa nesse contexto e qual a relação que a escola pretendia estabelecer com a universidade. Mas, se, por um lado, integrantes da equipe de gestão apontavam para uma parceria com a universidade, por outro, foi possível entender as percepções de algumas professoras em relação à entrada de pesquisadores no cotidiano escolar. Trago um fragmento do meu *memorial de pesquisa*:

Memorial de pesquisa

Comecei a frequentar também a sala de professores. Ali, uma professora um dia me falou: “você não é como as outras pesquisadoras que vêm, pegam os dados, vão embora e nunca mais voltam”. Escutei vários comentários, na escola, em relação à entrada de estudantes-pesquisadores, antes de minha chegada ou no mesmo período em que eu me encontrava na escola, e percebia que as professoras consideravam que os estudantes-pesquisadores iam para a escola com projetos magníficos e que, depois, desapareciam. Outras comentavam que os estudantes-pesquisadores faziam sua pesquisa, mas não davam nenhum retorno sobre o trabalho realizado, ou que colocavam no texto da pesquisa situações com as quais as professoras sentiam-se constrangidas. Então, será que frente a essa situação, alguém que, como eu, queria fazer pesquisa na escola, ia sentir-se confortável no lugar de pesquisador, quando as percepções que os professores em geral apresentavam eram as que acabo de relatar?

Estas e outras questões foram registradas no *memorial de pesquisa* e, a partir disso, comecei a me interrogar acerca de quais são os sentidos da presença de uma pesquisadora na escola, quando algumas das professoras apontavam outras necessidades que não a de alguém que vai à escola para “pegar dados”. Comecei a me questionar: quais as formas, os modos, as táticas para desenvolver uma pesquisa que, de fato, levasse em consideração a interlocução e a contribuição com todos os que fazem a escola?

Aponto que, no Grupo de Pesquisa do qual participei como doutoranda, existiam outras práticas de escrita relacionadas com a sistematização dos dados. Dentre as várias práticas do grupo, trago aqui a importância outorgada à sistematização dos dados de pesquisa a partir do *inventário de documentos*³. A sistematização do *inventário de documentos*, como anexo, no contexto daquele grupo, expõe como pano de fundo a ideia da história não documentada elaborada por Rockwell e Ezpeleta (1986), na pretensão de captar como os sujeitos da escola se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a sua escola.

Trago um registro elaborado por mim, no período anterior ao exame de qualificação da tese (2007), no qual explicito a necessidade de repensar o *inventário de documentos*, indiciando a necessidade de também refletir sobre a importância da construção de um *inventário das memórias*. Essa inquietação surgiu, ao considerar a força que elas tiveram tanto no momento da escrita do *memorial de pesquisa* como em outras práticas de escrita relacionadas com processos investigativos:

Registro

[...] A questão da memória de imagens ou de vozes ficou evidente, para mim, em dois momentos. Um deles, uma rotina que instituí, quando nos encontros com o orientador, levava uma, duas ou três folhinhas nas quais registrava o que eu queria comentar para ele sobre o percurso na escola. Essa escrita não tinha relação nenhuma com os documentos, essa escrita surgia como uma síntese do percurso na escola sobre um período determinado ou sobre acontecimentos pontuais. [...] O outro momento significativo foi a partir da escrita do memorial de pesquisa [2005], já que ele foi resultado das vozes e imagens que procurei para dar conta do objetivo desse memorial que tinha como foco olhar para o meu processo de inserção na escola como pesquisadora e da minha constituição e formação como pesquisadora na escola. Nesse memorial, as memórias iram surgindo, as vozes iam aparecendo... [...]

Sendo o meu memorial de pesquisa o primeiro texto que escrevi em relação ao meu processo de constituição como pesquisadora, fico pensando em que medida, posteriormente ao ter que redigir a escrita da tese, eu me utilizei das mesmas táticas para enredar as histórias que queria contar [...]

Qual o valor outorgado, em uma investigação que se caracterizou por assumir a escrita da pesquisa a partir da narrativa, a questão da memória: vozes, imagens?

Proponho considerar a questão da memória como uma instância que não podemos cristalizar/tabular como os “dados”, mas apontar que são os “dados da memória”, as VOZES, as IMAGENS, que na trama de uma pesquisa com estas características têm que ser valorizadas.

³ Para ampliar a discussão acerca do *inventário de documentos*, consultar: PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. de F. dos S. Inventário - organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/issue/view/338>>. Acesso em: dez. 2011.

Estes apontamentos interrogam acerca de qual o *status dos documentos* e qual o *status da memória* no processo de escrita de um *memorial de pesquisa* e/ou no processo de *escrita de uma tese* que valoriza a narrativa como forma de comunicar/socializar uma investigação. Encontrei em Miotello (2006, p. 282) algumas respostas às perguntas relacionadas com a importância ou *status* da memória:

Talvez por isso guardamos na memória o que possui maior impacto em nossas vidas, mesmo que seja um momento fugaz, curtíssimo e que jamais se repetiu ou mesmo jamais se repetirá. Essa interioridade é um lugar de cruzamentos, possibilidade de constituição do sujeito. Lugar do próprio presente sempre atualizado. Trabalho de elaborar texto sobre texto, e textos sobre acontecimento.

Como aponta Miotello (2006, p. 282, grifos do autor), quando trata da questão da memória, as nossas memórias nos permitem sempre refazer: “*memórias são associações*. Uma informação isolada dificilmente fica na memória, pois sua significação é reduzida. Quanto mais ampla a significação mais chance de o alcance da memória se estender”.

Considero que a experiência de ter escrito o *memorial de pesquisa* deixou uma marca no meu processo de pesquisa. Isso porque, a partir dele, foi possível compreender a complexidade que implica se inserir como pesquisadora na escola.

2.1 A escolha pela narrativa: sujeito de enunciação

Como explicitado anteriormente, novos referenciais teórico-metodológicos tive que procurar a partir da entrada na escola. Assumi uma pesquisa de orientação sócio-histórica que, de uma perspectiva dialógica, considera a pesquisa como uma relação entre sujeitos, na qual a interação assume um papel fundamental na constituição das subjetividades. Algumas inquietações surgiram no momento de ter que escrever a tese. Uma delas tinha a ver com o aparecimento das *vozes* dos sujeitos da escola, dos meus *outros* da escola. Como fazer para que, na escrita dessa tese, tivessem luz/vida/existência as vozes dos meus *outros* da escola? Como dar conta, na escrita, da dialogia?

Segundo Amorim (2004, p.16), “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto”. Nesse sentido, Amorim nos alerta para que não ignoremos, nem nos esqueçamos de que, além de nós, pesquisadores, sujeitos que falamos e produzimos textos, também há os sujeitos da pesquisa, que falam e produzem textos tanto quanto nós.

Para dar conta, na *escrita da tese*, de todas essas vivências, emoções, aprendizagens, foi importante a leitura do livro de Vigotski (1999), *A tragédia de Hamlet, príncipe de Dinamarca*. Algumas considerações do autor revelam a importância de procurar nessa tragédia o que ele chama de “segundo sentido”, que seria o que está por trás dos bastidores, o que não está falado, mas está “suspenso”.

Portanto, o mais importante na tragédia não é o que acontece em cena, o que se vê e é dado, mas o que está suspenso, o que se pode vislumbrar vagamente, o que se experimenta e se sente por trás dos acontecimentos e das falas, aquele clima invisível do trágico que pressiona constantemente a peça e faz surgirem nela imagens e personagens. Esse clima que envolve seu “segundo sentido” não está presente na peça mas brota do que é dado, precisa ser suscitado (VIGOTSKI, 1999, p.11).

Assumir a *escrita da pesquisa* como narrativa levou-me à necessidade de fazer uma distinção entre a “experiência vivida e as lições retiradas da experiência vivida”, entre o “visível e o invisível” (invisível como “segundos sentidos”). Assim, na *escrita da tese*, decidi narrar algumas experiências com as professoras nos grupos de formação e meu processo formativo como pesquisadora que “pesquisa *na e com* a escola” (CHALUH, 2008, p, xi). A escrita dessas narrativas possibilitou a visualização dessas experiências. Os “bastidores”, os “segundos sentidos”, o que “está em suspenso”, o *invisível*, tudo emergiu no texto como *conselhos, lições, ensinamentos*. Nesse sentido, na *escrita da pesquisa*, assumi a narrativa segundo uma perspectiva benjaminiana e aponto aqui a importância dessa decisão, já que teve implicações no meu processo formativo.

Percebi que escrever a partir de uma narrativa implicaria uma exposição de meu percurso na escola, e isso me gerou medos e inseguranças. Como diz Benjamin (1996, p. 198), nós sentimos “embaraço” quando somos solicitados a narrar alguma coisa. Tomei para mim essa sensação de “embaraço” e, ainda com ela, me propus um desafio, porque narrar é recuperar/manter “a faculdade de intercambiar experiências”. Mas destaco aqui que a incorporação da pesquisadora no discurso trouxe a possibilidade de recuperar as histórias coletivas construídas na escola, propiciando, assim, a dialogia no texto.

Dialoguei com outros autores que, sob diferentes perspectivas, apontavam a necessidade da enunciação por parte do pesquisador, além de evidenciar a importância de outras formas de escrever. Trago algumas considerações de Barthes (1988) em relação à pesquisa e sua relação com a fala e com a escrita. Segundo Barthes, o termo “pesquisa” é o

nome que, sob a imposição de certas condições sociais, damos ao trabalho de escritura; para o autor, a pesquisa está ao lado da escritura.

Eis por que a fala a que se deve submeter uma pesquisa (ensinando-a), além da sua função parenética (“**Escreva**”), tem como especialidade trazer a “pesquisa” à sua condição epistemológica: ela não deve, busque o que buscar, esquecer de sua condição de linguagem – e é isso que lhe torna finalmente inevitável encontrar a escritura. [...] É esse papel histórico da pesquisa: ensinar ao cientista que ele **fala** (mas se ele o soubesse, **escreveria** – e toda a idéia de ciência, toda a cientificidade ficaria assim mudada) (BARTHES, 1988, p. 319, grifos do autor).

Lembrando que o pesquisador não se enxergava e que ele mesmo era um sujeito desencarnado (NAJMANOVICH, 2001), teria como o pesquisador colocar-se no lugar de um sujeito da enunciação? E agora, que alguns de nós sabemos de nosso lugar de enunciação, de nossa voz, será que teremos a capacidade de nos expor, de falar, de dizer, de nos colocar, de escrever sobre o nosso processo de pesquisa e as inquietações que surgem a partir dele?

Outra autora que problematiza as formas de *escrita das pesquisas* é Arnaus (1995)⁴, que considera que a narrativa permite um discurso mais ligado à vida e às vivências, à experiência. E aponta que isso é um desafio às formas acadêmicas quando “*la mayoría de las tesis suelen presentar un formato analítico, abstracto, repleto de teorías y conceptualizaciones ajenas*” (ARNAUS et al., p. 224). Concordo com Arnaus et al. (1995) sobre o formato analítico das teses, mas concordo com as considerações de Amorim (2004, p. 18), quando explicita que “a teoria e o conceito desempenham um papel alteritário fundamental. Eles permitem que meu texto seja objectável em sua pretensão universalizante”.

Zemelmam (2004, p. 460) também aponta, como uma questão central, a incorporação do sujeito no próprio discurso. Ele considera que, quando escrevemos, não procuramos deixar explícito quem é que escreve: “embarcamos na nave da argumentação sem que tenha importância sermos ou não navegantes”. O autor traz a ideia de *sermos navegantes de nossa nave da argumentação*. Acredito que ter assumido *ser navegante da nave* na qual embarquei no momento da *escrita da tese* foi de uma grande riqueza. Optar por assumir o controle da nave é um *risco*, um *risco* que implicou em *me mostrar e mostrar-me junto aos outros* que me acompanharam na viagem. Penso que, junto ao assumir esse *risco*, apareceu a *possibilidade* de evidenciar a *autoria* dos que fizeram esta viagem... Experiências que promoveram ações de todos os que participamos dos encontros formativos instituídos na escola.

⁴ O texto apresenta uma conversa entre diferentes autores. Aqui faço referência às considerações apenas de Arnaus.

2.2 A escrita da tese: implicações na compreensão do objeto e no processo formativo da pesquisadora

Gostaria de destacar que a escrita da pesquisa foi sendo tecida por mim, ainda antes de ter sido materializada. Essa consideração tem a ver com a compreensão de que, antes da escrita palpável, houve uma outra escrita, feita com um tecido invisível: “essa escrita invisível aos olhos dos outros foi a força primária/primitiva, as memórias dos acontecimentos (imagens, vozes, palavras) e os sentidos da experiência vivida. Foram esses elementos que me possibilitaram produzir essa escrita invisível aos olhos dos outros” (CHALUH, 2008, p. 46).

Ter assumido na *escrita da pesquisa* a narrativa a partir de uma perspectiva benjaminiana foi uma instância valiosa. Neste ponto, gostaria de problematizar que os sentidos produzidos a partir da experiência tida na escola ganharam um outro patamar no momento da escrita da pesquisa. Isso porque a escrita provocou a possibilidade de vivenciar uma outra experiência, além daquela tida na escola, o que implicou a produção de outros sentidos que não os tidos no cotidiano escolar. Aponto que o *processo da escrita da pesquisa* é complexo e é nesse processo que podem aparecer outras compreensões que anteriormente não tinham sido enxergadas, pensadas.

A partir da escrita da tese, ficou evidente que existiram dois processos muito claros, ainda sabendo que ambos eram constitutivos de um mesmo processo (uma possível compreensão), mas diferenciados, porque sustentados em dois níveis de compreensão diferentes. Assim, apareceu em um primeiro nível de compreensão “o *processo de pesquisa na escola*, a experiência de ter estado na escola como pesquisadora e os sentidos produzidos a partir dessa experiência, em um *espaçotempo*, na concretude do cotidiano”. Logo, explicitarei um segundo nível de compreensão, “o *processo da escrita da pesquisa*, a experiência de ter escrito/narrado a experiência na escola com os outros e os novos sentidos que foram produzidos no momento da escrita” (CHALUH, 2008, p. 47).

Lembro que era preciso que a escrita, invisível para os olhos dos outros, tomasse corpo e fosse “visível” para os olhos dos outros. Foi justamente nesse momento de escrever para o *outro*, no *processo da escrita da pesquisa*, que compreendi que os sentidos dados a partir da experiência vivida ganharam outros e novos sentidos, quando da experiência escrita. A partir dessa compreensão, da passagem do *invisível* para o *visível*, é que consegui fazer a seguinte afirmação:

A experiência da escrita, a partir da narrativa, surge assim como a experiência da experiência. Ao olhar a pesquisa desenvolvida na escola e a escrita da pesquisa, aparecem dois *espaçotempos* de desenvolvimento diferenciados: a escola e a escrita; que gostaria de traduzir aqui como a *vida* e a *vida revivida* (CHALUH, 2008, p. 47).

É Benjamin (1996) quem enfatiza a importância de libertar o passado, quando o autor aponta que a história continua e guarda em seu interior uma vida posterior. Somos nós os responsáveis por fazer *reviver* essas novas histórias. Importa lembrar que Benjamin (1996, p. 204), ao falar em história, considera que “ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmeras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas”. Ao considerar a narrativa de uma perspectiva benjaminiana, deixei em evidência a importância da recuperação das histórias coletivas construídas na escola.

Ainda há uma questão que trago para a reflexão: a valorização da narrativa no *processo de escrita da pesquisa* como instância que permitiu também mostrar meu próprio *processo de formação* como professora e pesquisadora. A opção por ser narradora permitiu socializar a história compartilhada com os sujeitos da escola e resgatar a minha experiência como pesquisadora e professora na sua relação com os *outros* no contexto escolar. Como apontei no início da tese, a minha proposta era mostrar os caminhos pelos quais transitei, ao decidir aventurar-me como pesquisadora na escola. Explicitei, já no começo, que ter feito pesquisa na escola tinha sido uma aventura e, portanto, “uma viagem no não planejado, e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa” (LARROSA, 2004, p. 52). Destaco que a ideia da viagem carrega a ideia da “experiência formadora” que, segundo Larrosa, é “o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior” (LARROSA, 2004, p. 53). Nesse sentido, considero que o *processo de escrita da tese* a partir de uma narrativa mostrou a minha viagem de formação, a minha novela de formação:

A novela de formação, [...], conta a própria constituição do herói através das experiências de uma viagem que, ao se voltar sobre si mesmo, conforma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo. Assim, a viagem exterior se enlaça com viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das normas da sensibilidade e construída como uma experiência estética (LARROSA, 2004, p. 53).

Para finalizar, gostaria de apontar que tanto a pesquisa desenvolvida na escola (a viagem exterior ou a *experiência vivida*) como a escrita da pesquisa (a viagem interior ou a *experiência revivida*) tem sido para mim, uma viagem de formação, tal como nos diz Larrosa.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVERIA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. In: **Caderno de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, julho/2002.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARNAUS, R., et al. Epi(diá)logo. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 223-236.

BARTHES, R. Escritores, intelectuais e professores. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. p. 313-332.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas; v.1).

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68. p.202-219, 2001.

FREITAS, M. T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul./2002.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.)

Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003a (Coleção questões da nossa época; v. 107).

FREITAS, M. T. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica:** um diálogo entre paradigmas. 2003b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateres_aassuncaofreitas.rtf>. Acesso em: 22 maio 2007.

FREITAS, M. T. JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. Apresentação. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa:** leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-10. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método; Métodos; Contramétodos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MIOTELLO, V. A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos têm importância. In: ALINE et. al. **Veredas Bakhtinianas:** de objetos a sujeitos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVERIA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-12. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/issue/view/338>>. Acesso em: dez. 2011.

PÉREZ de LARA, N. **Escuchar al otro dentro de sí:** I parte. [Buenos Aires: FLACSO, 2006a]. Disponível em: <<http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=3910>>. Acesso em: 13 jun. 2006.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 9-30.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet:** príncipe de Dinamarca. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZEMELMAM, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.

Como citar este artigo:

CHALUH, Laura Noemi. Práticas de escrita no processo da pesquisa: potencialidades formativas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.33-47, jan./abr. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2989>>. Acesso em: 19 abr. 2013.