
METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COM SUPORTE DE VÍDEOS

RESEARCH METHODOLOGIES IN EDUCATION: (AUTO)BIOGRAPHIC NARRATIVES WITH VIDEO SUPPORT

METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS CON SOPORTE DE VIDEOS

Adriana Barbosa da Silva¹

RESUMO

O artigo tece reflexões sobre metodologias de pesquisas a partir do aporte teórico das narrativas (auto)biográficas com o suporte de vídeos, explorando um novo jeito de narrar histórias de vida, compatível com a linguagem do cinema/audiovisual. Uma nova ferramenta metodológica inventiva foi idealizada para superar o distanciamento social que se impôs entre pesquisadores e depoentes durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa busca rememorar, por via remota, histórias de vida de jovens que participaram do projeto de uma escola popular de cinema. Puxando múltiplos fios envoltos na relação entre palavra dada e escuta, pôde-se chegar à compreensão cênica de tramas individuais e coletivas (singulares e plurais), de percursos e cotidianos evidenciados por meio de narrativas (auto)biográficas com o apoio de vídeos. A edição dos filmes foi construída e partilhada com cada um dos participantes, permitindo um encontro com as narrativas de si, bem como proporcionando que pudessem refletir sobre suas experiências, para tecer novos diálogos e considerações sobre suas histórias de vida. A construção do filme tornou-se um processo formativo, tocado pelas tessituras dos encontros individuais e coletivos. Novas conexões foram criadas a partir de um movimento alteritário entre narradores e ouvintes. A proposta inicial de gravação de filmes foi adaptada à atual conjuntura e às possibilidades disponíveis no momento, recriando a linguagem audiovisual como ferramenta metodológica para ampliar o campo de narrativas (auto)biográficas e do cinema.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias de pesquisa. Narrativas (auto)biográficas. (Auto)biografia com vídeo. Histórias de vida. Cinema/audiovisual e educação.

ABSTRACT

The essay presents reflections on research methodologies from the theoretical contribution of (auto)biographical narratives with the support of videos by exploring a new way of narrating life stories, compatible with the language of cinema/audiovisual. A new inventive methodological tool was designed to overcome the social distancing that was imposed between researchers and deponents during the COVID-19 pandemic. The research

Submetido em: 28/05/2022 – **Aceito em:** 20/08/2023 – **Publicado em:** 13/12/2023

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Integrante do Colegiado do Fórum Estadual de EJA/RJ. Atuou como Professora Colaboradora, Analista e Gestora de Projetos do Núcleo de Educação de Adultos (NEAd) do Departamento de Educação da PUC-Rio. Foi Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí. Foi Pedagoga na Escola Audiovisual Cinema Nosso. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021) e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2016). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008) e Especialização em EJA pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2011).

seeks to recall, via online communication platforms, the stories of the lives of young people who participated in the project of a public Audiovisual School of Cinema. Pulling multiple threads wrapped around the relationship between the accounts and the listeners, it was possible to reach the scenic understanding of individual and collective plots (personal and social), journeys and their daily lives highlighted through (auto)biographical narratives with the support of videos. The editing of the films was built and shared with each of the participants, allowing an encounter with their own narratives, as well as the reflection on the experiences by those involved in the process, to create new dialogues and considerations about their life stories. The construction of the film has become a formative process, influenced by the set of individual and collective encounters. New connections were created from an alteritarian movement between narrators and listeners. The initial proposal for film recording was adapted to the current situation and the possibilities available at the time, recreating the audiovisual language as a methodological tool to expand the field of (auto)biographical and cinema narratives.

KEYWORDS: Research methodologies. (Auto)biographical narratives. (Auto)biography with video. Life stories. Cinema/audiovisual and education.

RESUMEN

El artículo teje reflexiones acerca de metodologías de investigación a partir del aporte teórico de las narrativas (auto)biográficas con apoyo de videos, explorando una nueva forma de narrar historias de vida, compatible con el lenguaje cinematográfico/audiovisual. Una nueva herramienta metodológica inventiva fue diseñada para superar la distancia social que se impuso entre investigadores y declarantes durante la pandemia de Covid-19. La investigación busca recordar, a distancia, historias de vida de jóvenes que participaron del proyecto de una escuela popular de cine. Tirando múltiples hilos involucrados en la relación entre la palabra dada y la escucha, fue posible llegar a la comprensión escénica de tramas individuales y colectivas (singulares y plurales), de caminos y cotidianidades evidenciadas a través de narrativas (auto)biográficas con apoyo de videos. La edición de las películas fue construida y compartida con cada uno de los participantes, permitiendo un encuentro con las narrativas de sí mismos, así como proporcionándoles que pudieran reflexionar acerca de sus vivencias, para tejer nuevos diálogos y consideraciones sobre sus historias de vida. La construcción de la película se convirtió en un proceso formativo, tocado por las tesituras de los encuentros individuales y colectivos. Se crearon nuevas conexiones a partir de un movimiento alteritario entre narradores y oyentes. La propuesta inicial de grabación de películas se adaptó a la situación actual y a las posibilidades disponibles en ese momento, recreando el lenguaje audiovisual como herramienta metodológica para ampliar el campo de las narrativas (auto)biográficas y cinematográficas.

PALABRAS CLAVE: Metodologías de investigación. Narrativas (auto)biográficas. (Auto)biografía con video. Historias de vida. Cine/audiovisual y educación.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a pandemia causada pelo Covid-19, gerou grandes impactos sociais, econômicos, culturais e políticos no mundo inteiro. Como estratégia para conter a disseminação da doença, autoridades mundiais e locais indicaram a necessidade de distanciamento social e outras medidas sanitárias à população. Vários setores da sociedade sofreram com o afastamento das atividades presenciais, em especial, as instituições educacionais.

Um outro dilema desse período seria vivenciado pelos pesquisadores acadêmicos cuja investigação tinha como proposta o encontro presencial com os participantes da pesquisa. Isso fez com que diversos estudiosos em diferentes níveis tivessem que enfrentar uma série de questões para minimizar as consequências desse afastamento para o desenvolvimento do trabalho e dar conta dos prazos, pois não sabíamos quanto tempo iria demorar o

distanciamento social. Nesse sentido, precisávamos buscar alternativas outras que pudessem estabelecer novas relações com os participantes e recorrer a suportes desconhecidos ou pouco explorados no campo acadêmico.

Eu me vi implicada nesse dilema, pois a minha tese buscava conhecer trajetórias de jovens de classes populares que participaram de uma escola popular de cinema, objetivando identificar se a passagem por essa instituição não formal de educação influenciou suas trajetórias de vida e suas escolhas futuras. O intuito era identificar se essas escolhas foram determinadas pelas redes de relações e de táticas criadas a partir da inserção nesse espaço.

A proposta do trabalho era puxar múltiplos fios envoltos na relação entre palavra dada e escuta, para se chegar à compreensão cênica (Marinas, 2007) de tramas individuais e coletivas (singulares e plurais), de percursos e cotidianos evidenciados por meio de narrativas **(auto)biográficas** com o apoio de vídeos. Mas como rememorar a experiência vivida e construir um filme de pesquisa, por via remota?

Desde o início da pesquisa, possuía o desejo de apresentar a tese por meio da linguagem escrita e da audiovisual, por entender que as linguagens possuem maneiras diferenciadas de contar histórias. Vivemos em uma sociedade na qual as imagens estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. A televisão, as redes sociais, a fotografia e o cinema fazem parte de nossas vidas e tecem nossas redes de conhecimentos e significações, entendendo que o processo e as redes educativas não se limitam aos muros da escola, mas fazem parte de muitos outros *espaçostempos*². Nessa perspectiva, a vida cotidiana é considerada como fonte inesgotável de conhecimentos, assumindo a existência de currículos fora de espaços escolares e em diferentes práticas sociais que possibilitam a construção em rede de novos saberes. (Oliveira, 2016, p. 175).

Penso o **cotidiano** em diálogo com Certeau (1998), para quem nenhuma situação parece impossível de mudar, tendo clareza de problemas e limites impostos pelo poder das instituições, porque os oprimidos, como diria Paulo Freire (1987), são capazes de criar microrresistências no cotidiano, possibilitando um processo que pode desencadear microliberdades quando “[...] deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima” (CERTEAU, 1998, p. 18). Isso significa que os mais fracos podem criar formas de resistência para subverter a ordem estabelecida pelos opressores. O mais fraco não necessariamente reage com passividade em relação às dominações impostas, e essas resistências são criadas de diversas maneiras e nem sempre perceptíveis pelo dominador. Existe confiança na inteligência e na inventividade que possibilitam a sobrevivência e pequenas conquistas diárias de populares, tidos como mais fracos.

Contudo, a academia e os espaços formais de educação trazem uma concepção ainda muito presente em que o cinema e a linguagem audiovisual são utilizados apenas como complemento educacional, em detrimento de atividades consideradas, de fato, educativas.

² Escrevo *espaçotempo* assim, junto, por entender que existe indissociabilidade dos conceitos, seguindo reflexões tecidas pela professora Nilda Alves em suas discussões e pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Bragança, 2018).

Aqui, podemos observar o que questiona Duarte (2002, p. 20): “Defendemos o direito de acesso amplo ao conhecimento, mas não defendemos o direito ao acesso ao cinema. Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento?”.

Romper com essa lógica não é tarefa fácil, levando em consideração que ainda encontramos muita resistência por parte de discentes e professores, que consideram estar o conhecimento atrelado apenas à linguagem escrita, desconsiderando todo o potencial formativo e pedagógico do cinema e da linguagem audiovisual.

Ao trabalharmos com essa perspectiva, a linguagem audiovisual não propicia o encontro com a alteridade, ou seja, não proporciona que a rua, o bairro, a cidade e tantos outros territórios sejam pensados com o cinema, numa relação que permita, pela linguagem cinematográfica (quadro, luz, ritmos...), ampliar nossas experiências a partir do que vemos, produzimos e sentimos: “O cinema vai para a escola não como texto ou como tema, mas como ato e criação” (Migliorin, 2015, p. 27).

Duarte e Alegria (2008) ressaltam que essa pode parecer uma proposta ousada para a escola, conforme salientam no trecho a seguir:

Propostas desse tipo podem parecer inadequadas à nossa realidade, frente aos graves problemas que ainda persistem em nosso sistema escolar, sobretudo no que se refere à alfabetização e ao letramento. Pode parecer estranho propor que a escola tenha entre seus muitos objetivos a formação estética audiovisual se ainda não conseguiu resolver o problema da aquisição plena da linguagem escrita. Entretanto, se admitirmos que, embora fundamental e necessário, o domínio da leitura e da escrita não é suficiente para garantir equidade na disputa por postos de prestígio em sociedades onde a linguagem audiovisual precede (e envolve) o contato com o texto escrito, não parecerá absurdo esperar que os estudantes tenham, na escola, acesso a conhecimentos que lhes possibilitem fazer o julgamento estético de obras produzidas em linguagem audiovisual (Duarte; Alegria, 2008, p. 74).

Por isso, optei por contar essas histórias não apenas a partir do texto escrito, mas também apresentar histórias de vida por meio de filmes. Tomei os devidos cuidados para não colocar o material audiovisual em segundo plano, reconhecendo que há formas diferentes de contar histórias e que as duas eram importantes e deveriam fazer parte da formação inicial e continuada dos sujeitos. Ou seja, não as coloquei em disputa, mas dei ênfase ao potencial formativo das duas linguagens no contexto educacional. Mas como contar essas histórias por meio da linguagem audiovisual em uma pandemia, quando o distanciamento social se tornara fundamental para resguardar e salvar vidas?

O APORTE TEÓRICO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Um dos desafios era pensar como uma pesquisa narrativa (auto)biográfica poderia auxiliar a compreensão de processos que permeiam a experiência dos sujeitos, identificando-os como seres **social-singulares**. As leituras do campo deixavam claro que a pesquisa narrativa

(auto)biográfica não isolava subjetividades do contexto político e social em que os narradores se inseriam, ainda que as experiências fossem vividas de maneira única e particular.

Analisar trajetórias e práticas cotidianas dos sujeitos da pesquisa significava perceber modos de ação a partir de diálogos entre os indivíduos e os processos de interação social. Ou seja, para compreender como os ex-participantes se apropriaram dessa experiência, precisaria observar como as práticas sociais foram elaboradas individualmente, produzindo sentidos e interpretações em suas vidas, para além dessa experiência.

A (auto)biografia, em linhas gerais, seria a história registrada pelo próprio sujeito. Todavia, mesmo com a presença do outro, neste caso, a minha presença, o narrador trilharia o caminho que considerasse mais relevante para contar sua história de vida, e meu papel não seria o de uma simples escriba. Ou seja, uma pesquisa narrativa (auto)biográfica não conta a vida apenas dos participantes, mas também a pesquisadora contaria a própria vida, enquanto pesquisa, e todas essas vidas que narram, atravessam a vida uns dos outros. Trata-se de uma relação **singular-plural** nas **histórias de vida** (Josso, 2004).

A minha história nunca é só minha, mas um emaranhado de histórias de muitos outros e de perspectivas sociais. E, por esta razão, utiliza-se a demarcação dos parênteses do prefixo “auto”, pois esse “auto” nunca é sozinho, ou seja, mesmo uma (auto)biografia nunca é a história de um só. Ela é carregada de muitas histórias sociais, políticas, relacionais.

Não foi um simples recolher e catalogar informações, mas compartilhar sentidos de uma vida por meio de relações dialéticas, conforme a abordagem proposta por Josso (2004, p. 10), a partir da perspectiva de “um caminhar para si”, quando o sujeito constrói e articula diferentes significados de si nas narrativas, no encontro com o outro.

Em diálogo com Josso (2004), Ricoeur (2007), ao tratar da fenomenologia da memória, sinaliza o ato de rememorar como algo reflexivo, trazendo contribuições para a compreensão de si.

Assim, a fenomenologia da memória inicia deliberadamente por uma análise voltada para o objeto da memória, a lembrança que temos diante do espírito; depois, ela atravessa o estágio da busca da lembrança, da anamnésia, da recordação; passa-se, finalmente, da memória dada e exercida à memória refletida, à memória de si mesmo (Ricoeur, 2007, p. 27).

Observei que, durante as entrevistas-conversas, frases do tipo “Interessante fazer essa conversa com você porque eu estou revendo tudo.” foram proferidas algumas vezes por eles. Tratava-se de processo reflexivo e formativo que reverberava nas experiências construídas pelos sujeitos ao longo das suas vidas. Entendo experiência em sentido pleno, o que Walter Benjamin (1993) denomina de “experiências plenas”, por não ser algo temporário, efêmero e imediatista, mas experiência que possibilita reflexões profundas que alteram sentidos e o próprio percurso de uma vida, em movimento emancipador. Uma experiência que difere da

simples vivência, mas que sensibiliza, sendo potencialmente transformadora, modificando trajetórias singulares, e atuando no coletivo com força para buscar alterações mais amplas e plurais. Nesse sentido, nem toda lembrança é considerada reflexiva, pois rememoramos o que foi impresso, aquilo que nos tocou “[...] ao passo que aquilo que é apagado, ou aquilo que não foi capaz de ser impresso é esquecido” (Ricoeur, 2007, p. 28).

Trata-se, como podemos observar, de um círculo virtuoso em que experiências formativas são produzidas em diálogo entre narrador e ouvinte, ou seja, o pesquisador também é tocado e transformado pelas tessituras dos encontros. Considera-se que, conforme argumentam Connelly e Clandinin (2015, p. 165), “[...] pesquisadores narrativos são autobiográficos”. Interpreto isto da seguinte maneira: quando alguém compartilha uma experiência conosco, também estamos fazendo balanço de nossas próprias vidas, o que faz ser esse um processo alteritário e transformador para ambos.

A narrativa (auto)biográfica está, também, entrelaçada à dimensão temporal:

Nas análises, encontramos a força do tempo presente como experiência existencial do sujeito que congrega a potência do passado e do futuro no movimento de ação e luta dos sujeitos históricos. O tempo torna-se inteligível no sujeito, traduz como uma experiência pessoal, assumindo materialidade na narrativa que interage com o passado pela memória e com o futuro pela previsão (Bragança, 2012, p. 107).

Essa compreensão das narrativas interligadas à dimensão temporal se dá pelo que Ricoeur (1995) chama de tessitura de intrigas, que significa problematizar a experiência narrada a partir do movimento de partilha com o outro, quando narrador e ouvinte criam novas conexões, a começar por essa troca, criando novas significações. A arte de compor intrigas no decorrer dos encontros e no tempo da conversa provoca retorno à experiência, por meio de movimento de compreensão. Ou seja, tecer a intriga significa um ato de reflexão sobre a prática, que parte da narrativa e da rememoração do vivido.

Nesse sentido, o tempo não está ligado a uma ordem cronológica e linear, mas a processos formativos constituídos pela experiência, que ocorrem em diversos momentos da existência humana. Tecer a intriga, então, é rememorar o vivido a partir de um processo de seleção do que narrar e por que narrar determinados fatos ou cenas, sem que essa disposição temporal siga um caminho sequenciado, mas que se faça como narração, consubstanciada pela composição de tramas articuladas com coerência.

Para Ricoeur (2007) a experiência está intimamente ligada à linguagem e ao desejo do sujeito de narrar e compartilhar experiências, o que ele chama de “atos de linguagem”, quando existe intenção entre o dizer e o fazer, entre texto e ação. Essa intencionalidade, para Ricoeur (2007, p. 44), está além do que ele considera memória hábito, “aquela quando recitamos a lição sem

evocar, uma a uma, as leituras sucessivas do período de aprendizagem”. Nesse caso, a lição aprendida faz parte do meu hábito de andar e escrever.

Na oposição entre hábito e memória, o lado hábito é o menos marcado no que se refere à reflexividade: efetuamos uma habilidade sem notar, sem prestar atenção, sem estar *mindful* [...] Quanto ao par evocação/recordação, a reflexividade está em seu auge no esforço da recordação (Ricoeur, 2007, p. 55).

Bragança (2012) complementa as proposições de Ricoeur (2007), evocando o que a autora chama de “círculo virtuoso” entre experiência, narrativa e formação, quando experiências são consideradas formadoras ao promoverem, a partir das narrativas, atos reflexivos e construtores de novos saberes.

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica assume papel de intervenção, constituindo novas experiências, pois a personagem não fará um relato de algo pronto e acabado. Ao produzir a narrativa no tempo presente estará problematizando o passado e construindo projetos para o futuro, em processo de (auto)formação. Dessa maneira, os ex-participantes, ao olharem para a experiência vivenciada, não estariam vivendo um tempo que se foi embora, eternizado, mas uma história em constante (re)construção, a partir do olhar de quem (re)conta, analisa e atribui novos sentidos e valores (Bragança, 2018).

Rememorar a vida possui um sentido formador para os participantes, identificando que toda entrevista-conversa é produtora de realidades, pois trabalhar com a memória nas pesquisas não significa a abordagem dos acontecimentos como verdades, mas como constante processo de criação de significados. Bragança (2018, p. 160) sinaliza que:

É preciso, contudo, ter cuidado com as apropriações do conceito de autoformação, no sentido de responsabilizar, de forma enfática, o papel do sujeito individual sobre seu processo formativo. Se entendemos a formação como um processo interior, referido à possibilidade de o sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. Atribuir ênfase à autoformação como processo individual acarreta o risco de fortalecer a posição ideológica de isolamento do sujeito, discurso articulado às propostas de educação no bojo do conceito de empregabilidade.

O processo de (auto)formação na *pesquisaformação* com narrativas sofreu, durante muito tempo, críticas relacionadas à ênfase nos processos individuais, em detrimento de dinâmicas sociais. Contudo, inúmeras pesquisas no campo demonstram que é possível fazer leitura crítica a partir da relação entre o individual e o coletivo. Pesquisadores do campo são enfáticos ao afirmar a necessidade de vigilância quanto à consistência teórico-metodológica



nas investigações, para evitar problemas na hora da compreensão de narrativas produzidas pelos sujeitos.

Projetos de *pesquisaformação* são entendidos no campo da educação pela intencionalidade da formação como processo investigativo. Parti do pressuposto de ser a intenção fundamental para garantir a formação dos sujeitos e seus processos de aprendizagem, pois formar-se requer desejo consciente por parte dos aprendentes.

Para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sobre o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e dela extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (Josso, 2004, p. 47-48).

Em diálogo com Josso (2004), pensava em como construir caminhos para rememorar as trajetórias de vida dos ex-participantes. Optei pela compreensão dessas trajetórias de vida, considerando não apenas determinados fatos, momentos ou contextos históricos contidos na história oral, mas também as tramas individuais e coletivas no processo de compreensão de uma vida. A instituição, *a priori*, era o ponto de intersecção entre todos, o que não foi utilizado para delimitar a discussão, uma vez que a totalidade de uma vida desde a infância até o presente momento trazia possibilidades mais alargadas para compreender processos humanos e culturais. Não me preocupava apenas com um recorte temático e temporal, mas com experiências produzidas pelos sujeitos ao longo de suas vidas. Por isso, optei por trabalhar com **histórias de vida**, pela possibilidade de aproximação do conjunto de acontecimentos de uma vida.

A ideia de contato com os 11 jovens pela pesquisa narrativa (auto)biográfica teve como objetivo promover conversação acerca do tema da investigação. A interação/conversação não perseguiu o objetivo de chegar a consensos ou buscar respostas previamente definidas, mas compreender percepções e como os próprios sujeitos o faziam sobre as suas experiências. Possibilitava-me, assim, recolher um leque de opiniões e pontos de vista sobre trajetórias e percursos (auto)biográficos. Tratava-se de uma experiência compartilhada entre narrador e ouvinte, considerando os movimentos contidos nesse processo. A ouvinte não buscava respostas que contribuíssem para defender qualquer tese previamente definida.

A PRODUÇÃO DOS VÍDEOS

Definida a metodologia de pesquisa de narrativas (auto)biográficas, encontrei nos dispositivos metodológicos de fases propostos por Josso (2010), um possível caminho para conduzir a



entrevista-conversa. As entrevistas-conversas com 11 ex-alunos da escola de cinema aconteceram no período de 8 de janeiro a 25 de janeiro de 2021. Como estávamos ainda em pandemia, e para manter a segurança de todos, optei por utilizar a plataforma *Zoom* para conversar com os ex-participantes. Já estava familiarizada com esse aplicativo, uma vez que isso fazia parte de meu cotidiano desde o início da pandemia.

Não havia um roteiro ou um tempo predefinido. No início do diálogo, explicava as intenções da pesquisa e citava os aspectos que gostaria que fossem abordados por eles no desenrolar da conversa. O participante tinha liberdade para tocar nos aspectos que considerasse importantes da sua história de vida, cabendo à ouvinte fazer perguntas ou comentários sobre aspectos que poderiam ser explorados ou esclarecidos durante a conversa, mas sempre a partir daquilo que fosse trazido na fala do sujeito, sem um roteiro definido previamente. O desenrolar da conversa se deu de acordo com a interação entre narrador e ouvinte e o perfil de cada um dos participantes. Deixei claro, desde o início, que a entrevista-conversa seria gravada, mas que faria a edição do material e só a disponibilizaria para o público após ouvir suas impressões, fazendo os devidos ajustes sugeridos por eles, pois isso faria parte do processo de pesquisa.

Para Josso (2010), o primeiro encontro com sujeitos da pesquisa é denominado de fase de narração de histórias de vida ou “fase de elaboração das narrativas”. Ou seja, momento em que os participantes elaboram suas narrativas a partir de reflexões sobre os elementos substantivos de sua formação.

Antes de iniciar a gravação, eu explicava o objetivo da pesquisa e da entrevista-conversa aos presentes, como recomendado por Josso (2010), que intitula o momento de negociação como “fase de acordo”.

Assumindo a perspectiva de trabalhar com histórias de vida, escolhi um texto para utilizar como disparador e iniciar a conversa, sinalizando três perguntas relevantes para guiar as narrativas:

1. Como foi sua trajetória de vida até chegar à instituição?
2. Como foi a experiência na instituição?
3. O que fez após sair da instituição?

Os sujeitos tinham liberdade para narrar aspectos de sua vida que mais considerassem interessantes, cabendo a mim questionar sobre algo que causara dúvidas ou que necessitasse ser desenvolvido. Não existia um roteiro fechado, mas questões que balizariam o circuito da conversa.

Minhas intervenções durante a entrevista-conversa dependiam do perfil do participante, de acordo com sua desenvoltura, se mais ou menos falante, e do grau de intimidade comigo. Algumas conversas precisaram de mais diálogo com o narrador; já em outras, eu quase não precisei falar nada, tudo dependia do desenrolar da conversa. Outro ponto interessante: sempre que perguntava se tinham alguma outra história para contar sobre a vida, invariavelmente, surgia algo novo e interessante. Era como se essa pergunta fosse mais um disparador para a memória.

Dando continuidade ao processo de fases, precisei definir como seguir com o tratamento dos materiais gravados. O desejo era de produzir um material audiovisual com os próprios narradores. Realizadas na plataforma *Zoom*, cheguei a onze entrevistas-conversas com todos os participantes. No total, foram mais de 25 horas de gravação.

No segundo momento, na “fase de trabalho coletivo com as narrativas”, elaborei o roteiro de edição, após o movimento de ouvir detalhadamente as entrevistas-conversas e selecionar o que considerava relevante para contar as histórias de vida dos participantes. Tomei o cuidado de excluir cenas que os narradores solicitaram no decorrer da conversa, para que fossem suprimidas ou esquecidas. Estive imbricada em todo o processo, e todas as decisões foram tomadas em conjunto. Apesar de minha participação na produção do primeiro corte de edição das entrevistas-conversas, tive o cuidado de ouvir impressões e fazer as devidas modificações sugeridas pelos participantes.

Algumas questões balizaram o meu olhar durante a construção do roteiro, sempre deixando espaço para a sensibilidade e as diversas formas de compreensão das histórias narradas. Dentre elas:

1. Como contar essa história por meio de linguagem audiovisual em um vídeo de 25 minutos?
2. Como essas cenas se entrelaçavam e nos contavam essa história? O que de mais importante essa história me conta?
3. Que outros elementos poderiam entrar em cena para contar essa história?
4. Como trazer as contradições da vida (dores e alegrias) para a cena?
5. Como escolher quatro jovens para compor o vídeo final?

Essas foram algumas perguntas que considerei relevantes para compor as múltiplas possibilidades de compreensão dos diferentes caminhos trilhados pelos sujeitos sobre suas vidas. Meu desejo era identificar a potência dessas histórias de vida e o que elas traziam de fecundo para repensarmos nossas práticas cotidianas na educação.

A partir da elaboração do roteiro inicial, encaminhava a proposta para o editor, que teve papel fundamental durante todo o processo. Ele recebia a proposta e fazia o primeiro corte no material. Combinamos que o primeiro corte de cada filme ficaria em torno de 25 minutos. Nem sempre era possível contemplar, nesse movimento/tempo, todas as cenas que eu sugerira no roteiro, ficando sob a responsabilidade dele fazer os devidos ajustes. O editor, que nunca foi isento, fazia também escolhas a partir das possibilidades de imagem, de som e de sua sensibilidade. Novamente eu recebia o material e o analisava, conversava com ele sobre minhas impressões, e mais outra vez ele fazia adequações, caso necessário.

Para Carrière (2014, p. 139; 159):

À parte esses exemplos de coisas imprevistas, as concessões aparecem tão logo começa a pré-produção. Com frequência, penso que um dos dons mais fundamentais de um diretor é a habilidade de escolher entre concessões: aquelas com as quais ele consegue conviver, ainda que com relutância, a fim de preservar o filme; aquelas

que terão que ser combatidas a cada centímetro do percurso; e aquelas que ele tem de rejeitar de qualquer forma [...] Há momentos em que o roteirista está profunda e honestamente convencido de que sua ideia é correta, de que é justificável lutar por ela [...].

Após esse movimento, encaminhava o material editado para cada participante, solicitando suas impressões sobre a entrevista, pedindo para que sugerissem supressão de cenas, mudança na ordem destas ou acréscimo de algo, inclusive com possibilidade de gravar novamente, caso desejassem.

Compartilhar o vídeo editado com cada um dos participantes permitiu que eles interagissem com as narrativas de si, porque o material estava em análise, tendo como proposta a teorização do que fora visto e das próprias experiências. Depois disso, o narrador teria a possibilidade de alterar ou não o vídeo produzido, ressignificando suas narrativas: “Revisitar o memorial possibilita reconstruí-lo com novas ricas significações” (Abrahão, 2014, p. 34).

Esse processo perdurou por quatro meses; nem sempre o retorno era imediato, talvez por falta de tempo dos sujeitos, talvez porque estivessem pensando sobre suas próprias narrativas. Entendia esse movimento como intrínseco e fundamental, uma vez que ver filmes e imagens, principalmente de si, não é um simples movimento de acumulação. É preciso ter tempo; é preciso se permitir estar com os filmes e consigo mesmo; senti-los, em um movimento em que pausa e revisão são fundamentais para aguçar a sensibilidade; e permitir que sejamos tocados por eles, provocando novas sensações e experiências. “Talvez o primeiro pacto desse encontro seja o tempo compartilhado. É preciso ter tempo, ver, rever, sair de certa lógica de consumo midiático e da velocidade do entretenimento” (Migliorin, 2015, p. 150).

Assim que correções eram feitas, encaminhava o material novamente para cada participante e aguardava seu aval para dar continuidade ao processo de edição. Após a devolutiva de cada um deles, iniciamos o movimento de finalizar os 11 filmes: a ideia era ter as histórias editadas de cada participante, para disponibilizá-las como parte da tese.

Nessa relação dialética estabelecida entre narrador e ouvinte, foram feitas as edições de 11 filmes com a história de vida de cada um dos participantes. Após esse movimento, optei por selecionar quatro pessoas para construir um único filme. O número de participantes limitado se deu em razão do tempo e do formato do filme, pois uma obra com histórias de vida de 11 participantes ficaria muito extensa.

Selecionei os participantes de acordo com a desenvoltura nas entrevistas e, também, por área de atuação, a saber: uma mulher, negra, de Padre Miguel e cineasta; um homem, branco, de Recife, editor e professor de Yoga; uma mulher, branca, de São Gonçalo (RJ), produtora e fotógrafa; um homem, negro, de Queimados, operador de câmera e músico.

A proposição foi para que cada um analisasse novamente sua entrevista-conversa e fizesse uma proposta de redução do material editado de 25 minutos, incorporando outros elementos para compor sua narrativa, tais como: músicas, fotografias, imagens, entre outros. A ideia era ter um material audiovisual produzido com os próprios sujeitos da pesquisa. Construímos um filme no formato de um longa-metragem, com duração em torno de 67 minutos. Após esse movimento, encaminhei o material produzido para os quatro participantes com o intuito de ouvir suas impressões. Foi um movimento rico, no qual os participantes puderam colaborar para a construção da sua narrativa e a do colega, contribuindo para a construção da versão final do filme.

Para Ricoeur (2007), esse movimento de rememorar o passado em diálogo com o outro auxilia no processo de rememorar histórias e encontrar rastros de lembranças.

Quanto ao *reminiscing*, trata-se de um fenômeno mais marcado pela atividade de que *reminding*; consiste em fazer reviver o passado evocando-o entre várias pessoas, uma ajudando a outra a rememorar acontecimentos ou saberes compartilhados, a lembrança servindo de *reminder* para as lembranças da outra. Esse processo memorial pode certamente ser interiorizado sob a forma da memória meditativa, que o *Gedachtnis* alemão traduz melhor, com o apoio do diário íntimo, das memórias e antimeórias, das autobiografias, em que o suporte da escrita confere materialidade aos rastros conservados, reanimados e novamente enriquecidos por depósitos inéditos (Ricoeur, 2007, p. 56).

O objetivo foi fazer com que a experiência individual entrasse em confronto com as experiências coletivas, levando o sujeito a refletir sobre o entendimento daquilo que narrou, tendo, a partir desse movimento, a possibilidade de reconstruir a experiência com novas significações (Abrahão, 2014).

Para finalizar, entramos na “fase de balanço dos formadores e dos participantes”. Esse foi o momento em que os participantes fizeram um balanço pessoal do processo do qual participaram, inclusive avaliando aprendizagens e reflexões tecidas no individual e no coletivo e os possíveis encaminhamentos da pesquisa.

Os dados e as informações obtidas nas conversas entre os participantes foram analisados e interpretados na “fase de compreensão e interpretação das narrativas”. Segundo Abrahão, essa é a fase mais difícil, pois é necessário “[...] compreender a lógica de si e do outro, na construção de cada narrativa e na reconstituição de significados durante esse processo” (Abrahão, 2014, p. 35). Nessa fase, partindo do conjunto de narrativas individuais e coletivas, ao assistir aos vídeos, os narradores desenvolveram abstrações que auxiliaram na compreensão sobre seus processos formativos, abrindo caminhos fecundos para a interpretação das experiências de vida dos jovens, por meio de reflexão crítica com o cinema.

RESULTADOS

O resultado final dos filmes não tinha como objetivo a representação do que seria o real. Existe, nas narrativas de histórias de vida, assim como no cinema, a possibilidade de inventar ou reinventar o mundo, sem necessidade de essas histórias ou linguagem estarem presas a uma representação exata das coisas. Sendo assim, ao propor um novo formato de produção acadêmica, meu intuito era introduzir a linguagem audiovisual como possibilidade de contar histórias e deixar que o narrador pudesse contar sua vida a partir dos aspectos que ele considerasse mais relevantes para ilustrar a narração, sem preocupação com a veracidade das histórias:

Esas ficciones orientadas son la sal de las historias de vida y nos muestran tanto la difícil adecuación al supuesto discurso objetivo - ideal regulador del relato, de su verdad en el sentido de que lo que se dice sea adecuado a los hechos - como la difícil adecuación al supuesto discurso subjetivo – el ideal de verdad como veracidad. Por ambos lados, la extrañeza en sentido literal. Y, sin embargo, el relato surte efecto pese a sus ingredientes míticos, redundantes, pese al modo de decir las cosas o de decirse el sujeto, que o espera que no caiga como un cuerpo extraño, que se confía en dominar, precisamente hablando (Marinas, 2007, p. 66).

Nesse momento, eu não estava preocupada em exibir um material audiovisual que estivesse aprisionado a padrões morais de um determinado contexto ou sociedade. Ou seja, assumi a proposta que, segundo Bergala (2008), não precisava estar atrelada a um padrão ético para determinar o que deveria ou não ser visto ou produzido no cinema; o que era certo ou errado, na tentativa de cercar tudo o que fosse considerado inapropriado. Escolhi cenas que pudessem contar, da melhor maneira possível, a história de cada participante, considerando o tríplice presente proposto por Ricoeur (2007): passado, presente e futuro.

Carrière (2014) me provocou, ao afirmar que a força do cinema estaria justamente no incômodo que ele poderia trazer ao espectador, e que a arte não necessariamente precisava agradar ao público, neste caso, a academia. No livro *A linguagem secreta do cinema*, o autor relata que, numa conversa com Buñuel, no México, sobre um recente filme do cineasta, *O fantasma da liberdade* (O FANTASMA, 1974), Buñuel ficou triste e melancólico após descobrir que a obra havia agradado totalmente à crítica parisiense. Para ele, isso significava um mau sinal, pois toda aprovação unânime é perigosa, significando uma obra que não provoca conflitos, sendo apenas conciliatória e convencional.

Segundo Carrière, a arte não deve ser ensinada, mas experimentada, algo que nem sempre é dito pelo discurso do saber, pois o encontro com a arte pode estar exatamente no não dito, no silêncio provocado pelo encontro com a alteridade: “[...] a arte pode deixar muito espaço, às vezes o espaço todo, para a criação e a imaginação dos sujeitos” (Carrière, 2014, p. 31).

A arte, entendida como estética, não está presa ao campo ético e representativo, pois ela opera no campo do sensível e com liberdade de criação, deslocando e desestabilizando os ideais de passado, presente e futuro, transcendendo o que poderíamos chamar, em alguns contextos, de politicamente correto. Dessa maneira, o cinema é considerado experiência estética, porque atua com dimensões da sensibilidade e de múltiplas linguagens, e com capacidades de invenção humana.

Ricoeur (2007), ao pensar o conceito de memória, discute as infinitas possibilidades de pensar o passado, o presente e o futuro a partir do processo de imaginação, que está além do simples ato de representar, mas relacionado a infinitas possibilidades de criação, inerentes à condição humana.

Mas essa experiência provoca, também, sensibilização política, porque o cinema que faz pensar, que desacomoda e incomoda, tem potencial altamente formativo, muito mais do que aquele que apenas reproduz valores e informações já conhecidos. Esse cinema que educa, que leva à reflexão, é um cinema que passa por uma experiência de sensibilização estética. Estética entendida aqui como algo que vai além da simples contemplação de uma obra de arte, mas em relação dialética entre a arte e o observador e todo o contexto que envolve essa relação (Bulla, Hilgert, Bulegon, 2018).

Eu estive totalmente imbricada a esse processo, não apenas como pesquisadora, mas como alguém que também tem, na vida, atravessamentos com o cinema, considerando a “[...] reflexividade (auto)biográfica de cada sujeito que lhes possibilita expressar as próprias vivências de vida e de formação com a inclusiva identitária” (Abrahão, 2014, p. 42). Como resultado final, os participantes sinalizaram que contar suas histórias fora um movimento importante de reflexão e aprendizagem.

Outra questão não menos importante foi a possibilidade de elaborar um filme com menos investimentos financeiros, uma vez que o mercado audiovisual (produção, distribuição e exibição) é restrito às classes mais favorecidas, em função dos investimentos necessários para a realização de filmes. Assim, histórias contadas nas telas de cinema, em maioria, não são feitas pelo olhar de quem está inserido no campo popular, mesmo quando constituem tema central de produções cinematográficas. O olhar de quem conta a história é, na maioria das vezes, de alguém de fora, que vive outra realidade socioeconômica. Dessa maneira, pode produzir filmes de forma coletiva a partir do contexto e das possibilidades presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa, percebi que, mais do que buscar respostas para comprovar uma tese previamente definida, seria relevante conhecer as histórias de vida desses sujeitos a partir do aporte teórico das narrativas (auto)biográficas. Mas queria escrutinar um novo jeito de narrar essas histórias, compatível com a linguagem do cinema/do audiovisual que tantas mudanças

determinara em minha vida, assim como na desses jovens, o que foi emergindo durante a busca e no surgimento de uma nova ferramenta metodológica inventiva, por mim idealizada, para superar o distanciamento social que se impôs entre pesquisadores e depoentes, assim como pela ávida necessidade de tornar atraentes narrativas que me pareciam tão raras, especialmente se valorizadas pela linguagem que se tornou predominante nas abordagens educativas e experienciais remotas. Buscava, na relação entre narrador e ouvinte, desenvolver um processo sensível em relação à palavra dada e à escuta (Marinas, 2007), compreendendo imbricações entre passado, presente e futuro na vida dos participantes (Ricoeur, 2007).

Embora desde o início da pesquisa existisse o desejo de que os resultados obtidos nos estudos e nos encontros com os participantes pudessem ser apresentados em dois formatos, linguagem audiovisual e escrita, a produção dessa possibilidade foi se fazendo cotidianamente, à medida que via emergirem histórias que não deveriam ser (re)contadas, mas partilhadas pelos próprios narradores, tal como as contaram, com gestualidades, expressões, pronúncias, acentos, inflexões. O contexto da pandemia gerada pela propagação da Covid-19 favoreceu esse desejo, mas também fez com que o trabalho precisasse ser reinventado. Busquei, então, adaptando a proposta inicial de gravação de vídeos à atual conjuntura e às possibilidades que tinha no momento, recriar a linguagem audiovisual como ferramenta metodológica para ampliar o campo de narrativas (auto)biográficas.

A edição dos filmes foi construída e partilhada com cada um dos participantes, permitindo um encontro com as narrativas de si, proporcionando que os envolvidos no processo pudessem refletir suas experiências, para tecer novos diálogos e considerações sobre as suas histórias de vida. A construção do filme tornou-se um processo formativo, tocado pelas tessituras dos encontros individuais e coletivos. Novas conexões foram criadas a partir de um movimento alteritário entre narradores e ouvinte.

Integrar os participantes durante todo o processo com a mediação de uma linguagem que conheciam bem e com a qual eram capazes de produzir narrativas e roteiros para criar as personagens que passariam a assumir foi o maior desafio que a pesquisa enfrentou, cujo resultado se consolidou no texto escrito e no filme produzido. O material audiovisual, construído coletivamente, envolveu os participantes em todas as etapas de cortes do filme, para as quais contribuíram com impressões e sugestões. Tratou-se de mais um processo reflexivo e transformador, balizado nas falas dos próprios sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (audio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O studim e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014. p. 57-77.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades, incertezas e reconfigurações identitárias).

BULLA, Gabriela da Silva; HILGERT, Ananda Vargas; BULEGON, Mariana. Prática cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de português como língua adicional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1832-1850, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11806/7699>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DUARTE, Rosalia. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v33n01/v33n01a07.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 9-16.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

O FANTASMA da liberdade. Direção: Luis Buñel. Produção: Serge Silberman e Ulrich Picard. Paris: Greenwich Film Productions e Euro International Film, 1974. 1 DVD (104 min), son., color.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6108/3925>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papirus, 1995.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.