



Circuito narrativo de si em alteridade: condição epistêmica para uma educação dialógica transformadora¹

Maria Helena Menna Barreto Abrahão²

Para introduzir

A constituição do *circuito narrativo* dá-se em função de determinadas condições no processo de enunciação e de escuta dentre os sujeitos interlocutores da narratividade (auto)biográfica. Entendo que a dimensão ética da escuta é elemento propulsor de uma narrativa que se revista de busca de significado, tanto para o narrador como para o ouvinte, mesmo que em efetivações compreensivas diferenciadas segundo o modo de organização do discurso narrativo.

O significado da narrativa no esforço de compreender a vida é que, em meu entender, se diferencia, dependendo da situação dos interlocutores em diferenciados modos de operacionalização do trato (auto)biográfico: o colaborador de uma pesquisa em Histórias de Vida, o participante de uma Pesquisa-formação e o pesquisador/formador acadêmico.

A escuta tem se constituído em conceito operativo relevante do referencial epistêmico em pesquisa (auto)biográfica segundo diversos autores. Consoante o anteriormente exposto, aproximarei, neste item, esse referencial em Josso (2002, 2016), Delory-Momberger (2008) e Marinas (2007, 2014)³. Para o processo em que o narrador conta fatos e feitos ocorridos na trajetória de uma vida, Marinas (2007) preconiza uma *escuta atenta*, que se dá no âmbito do *circuito narrativo*; da mesma forma, Josso (2016), quer uma *escuta sensível*, não só de si próprio enquanto narrador em formação, como do outro, na outra ponta da relação dialogal – os colegas em formação e o pesquisador/formador.

É o que se percebe em diversos escritos desde Experiências de Vida e Formação (JOSSO, 2002) até os mais recentes (JOSSO, 2012). O que, em minha compreensão varia, no tempo de escrita

¹ Texto referente à participação da autora como palestrante no III ConedUPE - Educação transformadora: diálogos de processos formativos em ensino presencial e virtual, na MESA intitulada: As narrativas de vida - formação no campo de estudo da pesquisa (auto)biográfica, assim constituída: **Professora:** Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (UFPel), **Professora:** Dr^a Gilvete de Lima Gabriel (UFRR) e **Mediadora:** Profa. Dra. Vera Lúcia Chalegre de Freitas (UPE/Campus Garanhuns).

² Doutora em Ciências Sociais - Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pesquisadora Senior do CNPq e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

³ Autores que diretamente informam o trato metodológico das pesquisas em História de Vida ou em Pesquisa-Formação que vimos realizando.



dessa autora, é a intensidade (se assim se pode qualificar) da escuta dentre pesquisador/formador (JOSSO, 2016).

É sempre interessante lembrar que esses escritos de Josso, contemplam teorizações que a autora vem construindo com base empírica nos Seminários de Pesquisa-formação com os quais trabalhou por mais de vinte anos na Universidade de Genebra. Esses elementos teórico metodológicos informam práticas constitutivas mediante diferentes “fases” do Seminário de Pesquisa-formação; uma dessas fases é aquela que Josso (2002, p. 89-92) denomina de *fase de compreensão e de interpretação das narrativas*. Nesse momento, segundo a autora, os participantes apuram o processo de reflexão sobre a formação de cada integrante, realizado em particular em fase anterior, e posteriormente, no *conjunto dos participantes*, o que se constitui em um processo difícil, desde que se trata de compreender a lógica de si e a do outro para a construção de cada narrativa e na reconstituição de significados, pelo narrador em conjunto com o grupo, durante o processo.

Este movimento, até aqui descrito, é prenhe de possibilidades para a fertilização de compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que têm de singular, como no que apresentam de plural, atinjam abstrações que permitam teorizações sobre processos de formação dos sujeitos, para o que entendo ser imprescindível a *escuta sensível* do outro (de colegas e, especialmente, do pesquisador/formador), além da escuta do narrador sobre si, em processo formativo dessa natureza.

Em texto de 2016, ao tratar das dimensões antropológicas do que denomina de *dimensões de uma existencialidade singular-plural evolutiva*, Josso unifica princípios epistemológicos do Paradigma do Singular Plural, do Paradigma do Experiencial e a teoria, deles decorrente, a da Existencialidade Singular-Plural Evolutiva, haurida de um esforço hermenêutico da autora ao revisitar os paradigmas que formulou, fundantes das pesquisas que desenvolveu no seio das práticas de formação que realizou. Nesse texto, a *escuta sensível* (requerida pela *atenção consciente*) é muito mais requisitada – pela autora – de parte do sujeito narrador (não só ao falar, mas também ao escutar a própria manifestação da construção existencial de si) do que de parte do pesquisador/formador (sujeito que escuta), como segue:

Todas essas facetas do processo de formação, abordadas sob o ângulo da experiência vivida e refletida em uma narrativa escrita pelo ser-sujeito, constituem uma contribuição para uma *abordagem globalizante e dinâmica da construção de si como uma constante disponibilidade da existência e, dessa forma, uma atenção consciente ou escuta sensível do que é manifestada nossa existencialidade, no tempo presente* (JOSSO, 2016, p. 70-71, grifos da autora).



É na esteira dessas considerações que Josso constrói a derradeira parte constituinte da tríade paradigmática antes referida – a teoria da Existencialidade Singular-Plural Evolutiva – mediante a qual descortina, de parte do sujeito da formação, movimento compreensivo da própria existencialidade como fenômeno em evolução que ocorre em comunidade, no âmbito sociocultural, mas afeto a ele próprio, ser de *identidade epistemológica*, que é.

A síntese da *identidade epistemológica* do sujeito da formação dá-se, segundo o paradigma, nesse sujeito como ser de complexidade e de globalidade, em cuja centralidade dimensiona o que a autora denomina de *ser de carne*, habitáculo constituinte das demais *dimensões antropológicas* do ser singular/plural, de forma integrada, integradora e dinâmica: o *ser de atenção consciente*, o *ser de sensibilidade*, o *ser de afetividade*, o *ser de emoções*, o *ser de cognição*, o *ser de imaginação* e o *ser de ação corporal* (JOSSO, 2016, p.71-86).

Naturalmente, é emoldurado por esse quadro conceitual, no seio da Pesquisa-formação, que se pode entender, no referido texto, o deslocamento da ênfase da compreensão da narratividade, mediante escuta sensível de si, do que é manifestado da existencialidade do narrador, no tempo presente. Entendo que a *escuta sensível de si*, embora destacada no desenvolvimento evolutivo do paradigma jossonianiano não elide (e nem caberia) a escuta sensível da narrativa do sujeito em formação de parte do pesquisador/formador, bem como dos demais colegas no processo.

A *escuta sensível* que se quer presente no seio da Teoria da Existencialidade Singular-Plural Evolutiva (JOSSO, 2016), certamente, nutre-se das possibilidades narrativas que essa escuta de qualidade também pode suscitar nos sujeitos em formação e no pesquisador/formador como momento experiencial potencializado de sentido no seio do *circuito narrativo* que se estabelece no processo de desenvolvimento da pesquisa-formação.

Seminário de Pesquisa-Formação: teoria inspiradora e prática pedagógica

O Seminário de Pesquisa-Formação é operacionalizado especialmente com base teórico-prática em Josso (2002). Essa vertente labora com objetivos que visam a estudar construções identitárias de docentes, via formação inicial e continuada, por meio de narrativas de formação na construção de memoriais de formação elaborados por mestrandos e doutorandos em Educação e graduandos em Pedagogia.

A pesquisa-formação é por nós considerada como prática geradora de desenvolvimento humano que origina aportes reflexivos e metacognitivos, via exercício da *reflexividade*



autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, (2008), praticada pelo sujeito da própria formação, em conjunto com o esforço reflexivo de nossa parte na qualidade de pesquisadores/formadores que operamos nessa tradição em pesquisa como condição epistêmica para uma educação dialógica transformadora.

Foi no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, que iniciamos a operar, desde 2006, com o Seminário de Pesquisa-Formação para mestrado e doutorado.

Também nas aulas da Graduação em Pedagogia, institucionalizamos o trabalho com memoriais de formação, como uma das atividades da Disciplina de Pesquisa em Educação. Nesse quesito, os alunos do curso de Pedagogia (também os há do sexo masculino) constroem seus memórias de forma muito criativa, elaborando narrativas por meio de: teatro de sombras; caricaturas, história em quadrinhos; escritos em forma de poema, de acróstico, de canções; em textos com fotos, etc⁴.

Para o desenvolvimento da pesquisa pela vertente da pesquisa-formação, dão suporte teórico-metodológico, de modo mais abrangente, os estudos de Dominicé (1990); Pineau (2012); Nóvoa (1995), Delory-Momberger (2008). No Seminário de Pesquisa-Formação operamos, mais especificamente, com Josso (2002), que, além de aporte conceitual, nos traz passos seguros para a aplicação prática de seminário dessa natureza.

Para atingirmos os objetivos que se referem à pesquisa-formação, os dados e informações são construídos conforme a “fase de elaboração das narrativas”⁵, descrita por Josso (2002, p. 88-89).

Nessa fase, os participantes elaboram as narrativas, tanto de modo oral como escrito, trazendo elementos substantivos de sua formação, tentando colocar-se frente a questões importantes para a compreensão de sua formação inicial e a que se está produzindo no seminário, de forma continuada. Para tanto, graduandos e pós-graduandos⁶ partem do memorial que construíram em primeira tentativa e o leem em voz alta para os colegas. Concomitantemente e após a leitura, os demais integrantes do

⁴ A partir de março de 2015, o GRUPRODOCI e a pesquisa que realizamos estão ubicados no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, o qual integramos na qualidade de Docente Permanente. No entanto, o exemplo trazido neste texto trata de seminário realizado na PUCRS, em pesquisa que se desenvolveu de 2006 até fevereiro de 2015. No caso do exemplo trazido nesse texto, o Memorial da aluna da Pedagogia ocorreu no seminário desenvolvido na disciplina de Pesquisa, no primeiro semestre de 2012.

⁵ Esta fase é precedida da “fase de introdução à construção da narrativa da história de formação” em que se apresentam ao grupo as questões e opções mais específicas para o desenvolvimento do Seminário, explicitando “os caminhos intelectuais” que fundamentam questões teóricas sobre formação e as bases teóricas que sustentam a pesquisa (auto) biográfica. Ao final, um “contrato de formação” com os participantes é estabelecido para nortear o Seminário como um todo (JOSSO, 2002, p.86-88).

⁶ Cada categoria de participante vivencia seminário próprio e específico.



seminário, reagem interagindo entre si e com o colega cujo material está em análise, teorizando a respeito do lido e aproximando o entendimento que produzem com base nesse material de suas próprias experiências (*fase de trabalho coletivo com as narrativas*).

A partir dessas reflexões, o aluno remodela ou não seu memorial, ressignificando o entendimento do que havia escrito. (Re)visitar o memorial possibilita reconstruí-lo com novas e ricas significações hauridas pela experiência ao longo da trajetória vivenciada no seminário. No caso do seminário desenvolvido nas aulas de pesquisa na graduação, reformulações também ocorrem devido à reflexão conjunta havida em aula.

Estas questões são antes negociadas com os integrantes do grupo (*fase do acordo*). Interessam ao grupo, em seu conjunto, como, igualmente, há tópicos de interesse individualizado, mercê das diferenças de formação e de vivências idiossincráticas dos participantes. Os seminários são gravados em áudio e a transcrição é encaminhada a cada participante que guarda seu próprio material gravado.

Para atingirmos os objetivos que se referem à Pesquisa-Formação, os dados e informações são analisados e interpretados, conforme a "*fase de compreensão e de interpretação das narrativas*" (JOSSO 2002, p. 89-92). Nessa fase, os participantes apuram o processo de reflexão sobre a formação de cada integrante, em particular e do conjunto dos participantes. Este, é um processo difícil, desde que se trata de compreender a lógica de si e a do outro, na construção de cada narrativa e na reconstituição de significados durante o processo.

A narrativa de cada um dos participantes denota um esclarecimento peculiar ao que entende por formação. Por esta razão, não se trata de operar com dimensões ou categorias *a priori*, mas, sim, "colocar o sujeito da narrativa em contato consigo próprio, esse 'si próprio', que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas" (JOSSO, 2002, p.91), em virtude de que esse processo apresenta dimensões diferenciadas conforme a característica de cada integrante do grupo.

Este movimento até aqui descrito é prenhe de possibilidades para a fertilização de compreensões que, partindo do conjunto das narrativas, tanto no que têm de singular, como no que apresentam de plural, atinjam abstrações que permitam teorizações sobre processos de formação dos sujeitos.

A "*fase de compreensão e de interpretação das narrativas*" é complementada por outra, denominada pela autora como "*fase de balanço dos formadores e dos participantes*" (JOSSO, 2002, p. 93-97), momento em que é feito um "balanço" pessoal do trabalho realizado, das aprendizagens havidas, incluindo as perspectivas de prolongamento da reflexão até então empreendida. Para nosso

grupo, tanto na Pós-Graduação como na Graduação, essa fase produziu, ao final, além de documento contendo um “balanço” do processo experienciado, um Memorial de Formação. O memorial, de mestrandos e doutorandos sempre teve como resultante um texto escrito, ao passo que dentre os alunos do Curso de Pedagogia o memorial traduziu-se em diferentes formas e modos de suporte e de expressão, como já registrado anteriormente.

Assim, tanto no seminário que vimos desenvolvendo na Pós-Graduação, como no seminário que vimos realizando com alunos da Graduação, temos conseguido efetivar as fases retro referidas e esse desenvolvimento tem-nos possibilitado visualizar elementos metacompreensivos, resultantes do processo analítico realizado pelos sujeitos do seminário, tanto em um como em outro nível de estudos.

Exemplificamos, a seguir, com o memorial de uma aluna da Pedagogia – primeiro semestre do curso, ano de 2012 - entregue ao final desse processo.

Neste memorial conto um pouco da minha história, fatos importantes e alguns detalhes que fizeram de mim o que sou hoje, sei que vivemos em constante transformação e que a essência permanece!

"Imagine todas as pessoas
Partilhando todo o mundo
Você pode dizer que eu sou um
sonhador
Mas eu não sou o único
Espero que um dia você junte-se a nós
E o mundo será como um só"

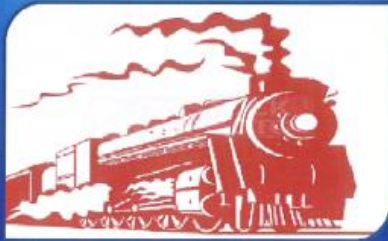
Era primavera em Uruguiana/RS quando eu cheguei neste mundo, o dia começava a nascer às 06 horas da manhã quando soltei o choro, anunciando minha chegada.

Sou a terceira de quatro irmãos, filha de ferroviário e costureira. Neta de professora, do tempo em que eram valorizados os professores.

Quando eu tinha 1 ano mudamos para Porto Alegre, pois meu pai acreditava que Uruguiana seria pequena para ele.

Lembro-me de sempre voltarmos nas férias para visitar o restante da família e o meu irmão, que é o primogênito dos meus pais e ficou com nossa avó que sofria com a perda de um filho.

Com o tempo os meus tios também vieram para região metropolitana e pra estar junto aos filhos e netos, meus avós acabaram por vir também e aos 6 anos estávamos com a família completa novamente.



Minha infância foi simples e feliz, morava com meus pais, irmãos, tias, primo e avós paternos e recebíamos visitas diárias dos outros familiares.



Enquanto todos meus amigos passavam as férias na praia, nós pegávamos o trem para Uruguaiana. Pois meu avós maternos trabalhavam em uma fazenda. "Como eu sinto saudades desta época".



Na infância, minhas brincadeiras favoritas eram jogar bola, andar de bicicleta, brincar de boneca e de escolinha, é claro que eu sempre queria ser a professora.



Na minha adolescência mudamos de cidade, saímos de Porto Alegre para o interior e sinto como se tivesse perdido um pouco das minhas referências, pois meus avós, tias e primos ficaram para trás e meu pai ficou 6 meses conosco, retornando a Porto Alegre a "trabalho".



Com o passar do tempo fui descobrindo como a família era importante para mim, porque a ausência de alguns me fazia muita falta e a distância parecia ser cada vez maior. Foi nesta época que descobri que tenho muito mais irmãos do que poderia imaginar e que às vezes as mães, precisam abrir mão de sua felicidade pela dos filhos...



Aos 14 anos voltando sozinha de uma festa, aprendi a ter medo da noite, da aproximação de estranhos, que por mais que lutemos, nosso inimigo pode ser mais forte que nós e que existem marcas que ficam para sempre.



Quando completei dezesseis anos, retornamos a Porto Alegre para perto dos familiares e longe dos amigos que eu acreditei serem para sempre e do namorado que eu pensei ser eterno.



Confesso que aos 17 anos, fui um pouco rebelde. Apesar de ser admitida em um bom colégio, repetia o 1º ano do 2º grau por não dar valor ao nosso mais valioso bem, o aprendizado. Foi quando descobri que se não tivermos maturidade perante nossos atos, sofreremos as consequências.



Depois do susto e do apoio da família, foi aos 18 anos que descobri que na vida ganhamos e perdemos!



Aos 20 anos por impulso, voltei para o interior sem terminar os estudos nem ter perspectiva de futuro, com minha filha nos braços e idealizando um conto de fadas.



Foi aos 21 anos que descobri que o casamento não é um mar de rosas, que é muito difícil criar um filho e cuidar de uma casa sem apoio algum.



Aos 25 anos descobri que o amor que sentimos não é capaz de mudar as pessoas, que a história sempre se repete, que perdemos a capacidade de perdoar o mesmo erro, e como é importante ter para onde voltar.



Foi aos 26 anos que descobri que as lembranças da nossa vida nos pertencem e ninguém, além de nós é capaz de apagá-las.

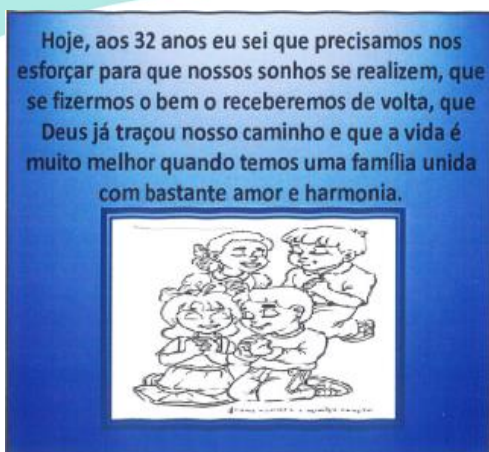


Aos 27 anos, descobri que as feridas cicatrizam, que filho é para sempre, que existe aquela pessoa que veio ao mundo para nos completar...



Aos vinte e nove anos, descobri que a felicidade pode ser constante, que o amor verdadeiro supera as dificuldades e quem nos ama de verdade, nos apóia sempre, não nos deixa desistir dos nossos sonhos e que nunca é tarde para recomeçar.





Esse memorial deixa transparecer a reflexividade (auto)biográfica que possibilita a autora expressar as próprias vivências em termos de experiências de vida e de formação.

Cabe ao pesquisador, tentar alguma síntese, o que procuramos fazer mediante *compreensão cênica* (MARINAS, 2007, 2014). Essa metodologia de análise tem sido descrita como a realizamos em nossa prática de pesquisa (Ex. ABRAHÃO, 2014, 2016, 2023).

Sintetizando, sublinho que no processo de interpretação dos dados e informações. Marinas postula uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos. Essa assertiva é explicitada pelo autor à página 118: "A compreensão cênica implica entender o relato não como uma história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas". Continuando, Marinas procura clarificar o que denomina de modelo da compreensão cênica:

Dentre essas [cenas], a primeira (E1) é a que reúne [no processo de] escuta, o narrador e o entrevistador. Nela ocorrem fenômenos que remetem tanto à lógica do íntimo (transferência) como a das condições sociais e discursivas (reprodução ou ruptura do discurso dominante, e inovação). As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta a cena 1 na medida em que nela se atualizam. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá o possível passo ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (MARINAS, 2007, p.118).

Segundo nossa leitura da metodologia sintetizada no esquema supra, entendemos as diferentes cenas do enunciado/escutado como integrantes e integradoras de um sistema "modelador" do processo de narração, isto é, do desenvolvimento do *circuito narrativo* que envolve narrador e ouvinte na *palavra dada* e conseqüente *escuta atenta* desses sujeitos da narratividade (auto)biográfica⁷.

⁷ Circuito narrativo, palavra dada e escuta atenta: conceitos marinianos trabalhados em Abrahão (2014).



No Seminário de Pesquisa-Formação, em seu acontecendo, a cena 1 representa as relações narrador/ouvintes, no momento da enunciação das bases teórico-práticas do Seminário de Pesquisa-Formação. Tanto na Pós-Graduação, como na Graduação, a cena 1 acolhe os acontecimentos da *fase do acordo* e da *fase de introdução à construção da narrativa da história de formação*, do modelo jossonianos, anteriormente descritas. Essas fases mostram-se diferentes entre um e outro dos níveis de desenvolvimento do seminário.

Mestrandos e doutorandos, possivelmente por já terem operado com memoriais, embora não com Memoriais de Formação, mas com memoriais descritivos de vivências profissionais, exigidos como um dos elementos do conjunto de documentos para concorrer à seleção aos cursos de Pós-Graduação, desde logo aceitaram o desafio de construir um memorial que, já na fase do acordo, souberam ser diferenciado, no processo e no produto, da experiência anterior. As leituras dos teóricos sobre a metodologia processual de pesquisa, ajudou, por certo, na decisão, mas não nos pareceu ser esse o elemento dominante. A proposta do Seminário de Pesquisa-Formação, mas também a experiência anterior de narrar-se mediante memorial escrito para o processo de seleção ao curso, certamente foi um elemento de positiva aceitação da proposta desde o início do seminário. Ademais, o seminário era de matrícula facultativa; os mestrandos e doutorandos que se inscreviam, o faziam por interesse em participar.

Já a cena 1, referente à aceitação da construção de um Memorial, durante os processos voltados às *fases do acordo e de introdução à construção da narrativa da história de formação*, não tinha aceitação imediata e pacífica de parte de acadêmicos do Curso de Pedagogia. Não de todos, mas de alguns. Essa tarefa de escrever sobre si causava, de início, um pouco de temor. No entanto, durante o desenvolvimento do semestre e especialmente ao final, não havia aluno que não estivesse engajado ao processo, produzindo um memorial reflexivo construído das mais diversas formas e dos modos mais criativos.

A cena 2, igualmente, transcorreu de modo diverso para os acadêmicos do Programa de Pós-Graduação e para os acadêmicos do Curso de Pedagogia. A cena 2 corresponde às fases de: *elaboração das narrativas, trabalho coletivo com as narrativas e de compreensão e de interpretação das narrativas*. Durante esse processo, os mestrandos e doutorandos participavam do seminário, trazendo leituras e procurando empregar os teóricos à interpretação elaborada *pari passu* com a escrita de narrativas para comporem o Memorial de Formação⁸, tanto nos momentos de produção individual como nos momentos de produção compartilhada com o grupo, em aula. Essas fases prolongaram-se,

⁸ Cujo exemplo consta no item anterior.



portanto, o que proporcionou que ainda na cena 2 acrescentássemos às demais, as fases de *compreensão e de interpretação das narrativas* e de *balanço dos formadores e dos participantes*. Esse processo foi acontecendo em um crescendo em que as fases em questão iam se sucedendo, mas que também ocorriam no seio de ações que possibilitaram – e mesmo exigiram – momentos superpostos. Esse foi um processo orgânico, mas que não deixou de aceitar uma dinâmica própria no e do grupo.

Para os acadêmicos da Graduação, a cena 2 teve bem moduladas as fases de *elaboração das narrativas* e de *trabalho coletivo das narrativas*. Durante esse processo, traziam para a sala de aula objetos – brinquedos, roupinhas, boletins escolares, fotos, álbuns, CDs de música – que os fizessem recordar de fatos e momentos vivenciados enquanto narravam partes da própria trajetória de vida. Compartilhavam esses momentos pelo narrado e ouviam as manifestações dos colegas. Na aula seguinte traziam parte do memorial escrito, contendo, inclusive, excertos das manifestações de colegas. E assim sucessivamente até darem por concluído o memorial. Na fase de *compreensão e de interpretação das narrativas* as contribuições foram mais as da professora-formadora que trazia alguns elementos conceituais que os auxiliassem a ir estabelecendo algumas compreensões do porquê de certos fatos por eles vivenciados. Foi muito rica a fase do *balanço da formadora e dos participantes* o que oportunizou momentos durante os quais os alunos avaliaram oralmente como sentiram a própria participação, dos colegas, da professora e de como esses momentos foram ricos para auxiliar na compreensão do vivido de cada um.

O exemplo do memorial elaborado em formato de história em quadrinhos pela aluna da Pedagogia, no primeiro semestre do curso (maio de 2012) nos surpreende pelo poder de síntese da autora. A aluna, em não mais do que 24 quadros e poucas frases em cada um, nos conta a própria trajetória de vida mediante uma narrativa com sentido, urdida em uma trama cujo início, meio e fim, compreende um período que se estende do nascimento até a vida adulta. Não obstante a característica econômica de palavras da narradora, podemos observar a densidade da reflexão presente em todos os momentos da escrita e das figuras dos quadrinhos. Da mesma forma, o fio condutor da narrativa nos introduz ao conhecimento da vida no seio de uma família numerosa, de classe remediada, na qual não faltavam amor, sentido de pertença e de união, mas também de sentido de renúncia e sentimento de perdão. Notamos, igualmente, o potente fio condutor imagético – a presença constante do trem – que possibilitava os deslocamentos para que a família pudesse reunir-se, sempre, quer quando a aluna e os pais viajavam para poderem estar perto dos demais familiares quer quando os trazia para morar na mesma cidade, quer, ainda, para distanciar o pai nos momentos cuja presença era exigida pela



formação de uma “segunda família”, só mais tarde descoberta. As idas e vindas proporcionadas, desde a infância até a adultez, pelas viagens de trem, deixam transparecer metaforicamente na narrativa, as idas e vindas no transcorrer das vivências da aluna, nos *momentos charneira* (JOSSO, 2002), em especial na vida sentimental e na vida estudantil. O trem, na verdade, parece ser o amálgama que sedimenta a construção identitária da aluna, construção essa percebida sempre que parece dar-se conta, pela reflexão, dos aprendizados havidos em uma vivência que, reflexionada, torna-se experiência, nas diferentes fases da vida em diferentes espaçostempo, não só da narrativa, mas da própria vida em si.

A cena 3 parece padecer do sentido que lhe é atribuído por Marinas (2007). O que temos é um memorial reflexivo de fatos ocorridos e da reflexão sobre esses fatos que lhes deu sentido. Não se trata de todos os fatos, de todo o acontecido de uma vida; nem mesmo da *verdade* desses fatos, mas sim, da *verdade* para a autora de fatos que lhes foram caros e, por essa razão, ressignificados no processo autorreflexivo. Cremos não ter elementos para afirmar que esta ou aquela escolha para narrar, tenha sido tendenciosa; que esta ou aquela escolha para deixar algo de fora da narrativa tenha sido por motivações restritivas ou por esquecimento. Ao contrário, embora explicitados apenas “de leve”, praticamente *en passant*, podemos perceber momentos de terror (teria sido agredida fisicamente na noite, podendo até ter sido estuprada?). Não sabemos, mas sabemos de um sofrimento que marcou e foi narrado reflexivamente. E, assim, tantas outras compreensões, tantas outras aprendizagens, tantos outros sentimentos; toda uma vida de altos e baixos, toda uma reflexividade com pensamento inclusive voltado para a humanização de ser e estar no mundo (Figura 2, p.1). Enfim, aqui a máxima de que uma imagem vale por mais de cem palavras parece criar condições para pensarmos que o não dito com todas as palavras, mesmo assim, não configura cenas esquecidas ou reprimidas. A *palavra* está *dada*; nossa *escuta*, em nosso entender, foi atenta (MARINAS, 2007; ABRAHÃO, 20014), foi *sensível* (JOSSO, 2002). Ocorre aqui o *circuito narrativo* entre palavra data e escuta atenta que proporciona a *palavra plena* (MARINAS, op. cit. p. 75). O memorial da aluna da Graduação, aqui trazido como exemplificador de outras tantas narrativas construídas nas diversas edições do Seminário de Pesquisa-Formação, permite, para concluir, voltar ao título e reconhecer o circuito narrativo de si em alteridade como condição epistêmica para uma educação dialógica transformadora.



Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 29, p. 1- 21, ago., 2023. <https://doi.org/10.26512/lc29202347664>.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-50. Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos, Tomo 1.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I; ARAÚJO, M. (Orgs.). **Pesquisa (Auto) Biográfica, Fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014, p. 57-77. Coleção: Modos de Viver, Narrar e Guardar, Tomo I.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal/São Paulo: EDUFRN/PAULUS, 2008.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

JOSSO, M-C. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; L. FRISON, L. B.; BARREIRO, Cristhiany (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)biográfica**. EDIPUCRS, 2016, p.

JOSSO M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

MARINAS, J. M. Lo inconsciente en las historias. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. (orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: Fontes e Questões**. Curitiba: CRV, 2014, p.39-56. Coleção: Modos de Viver, Narrar e Guardar, Tomo I.

MARINAS, J. M. **La escucha en la historia oral. Palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PINEAU, G. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; PASSEGGI, M.C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal/PortoAlegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012, p. 139-158.