



## DO ENCONTRO À PESQUISA: O PERCURSO DE UM PROCESSO VIVIDO POR TRÊS PESQUISADORAS

### *DEL ENCUENTRO A LA INVESTIGACIÓN: LA TRAYECTORIA DE UN PROCESO VIVIDO POR TRES INVESTIGADORAS*

### *FROM MEETING TO RESEARCH: THE PATH OF A PROCESS LIVED BY THREE RESEARCHERS*

Cândice Moura LORENZONI<sup>1</sup>  
Luciana Martins Teixeira LINDNER<sup>2</sup>  
Andrisa Kemel ZANELLA<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo é a materialização pulsante de um processo de amadurecimento investigativo entre três pesquisadoras de diferentes instituições de ensino superior do Brasil que, a partir de um projeto interinstitucional, vêm consolidando uma parceria de estudos e pesquisa que adentra e investe no campo da formação de professores. A união das metodologias de suas teses é o fio condutor para a construção de uma proposta metodológica de ação a ser desenvolvida com estudantes da graduação. A identificação de três elementos potentes nas metodologias - o jogo, o corpo biográfico e a narrativa -, constitui a fundamentação teórica desta escrita que, a partir do encontro (QUINTÁS, 2006), instaurou um campo de pesquisa, presentificando o vivido. Os encaminhamentos do tempo presente visibilizam o caminho percorrido e os avanços que foram acontecendo nesse trajeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Proposta metodológica de ação. Formação de professores. Encontro.

**RESUMEN:** Este artículo es la materialización pulsante de un proceso de madurez investigativo entre tres investigadoras de diferentes instituciones de enseñanza superior del Brasil que, a partir de un proyecto interinstitucional, viene consolidando una camaradería de estudios e investigación que adentra e invierte en el campo de formación de profesores. La unión de las metodologías de sus tesis es el hilo conductor para la construcción de una propuesta metodológica de acción a ser desarrollada con estudiantes de la graduación. La identificación de tres elementos potentes en las metodologías - el juego, el cuerpo biográfico y la narrativa - constituye la fundamentación teórica de esta escritura que, a partir del encuentro (QUINTÁS, 2006), instauró un campo de investigación, presentificando lo vivido. Los encaminamientos del tiempo presente visibilizan el camino recorrido y los avances que fueron sucediendo en este trayecto.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Artes Cênicas do Centro de Artes e Letras. Doutorado em Educação (PPGE/UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4558-0435>. E-mail: [candicelorenzoni@yahoo.com.br](mailto:candicelorenzoni@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé – RS – Brasil. Professora Adjunta do curso de Matemática. Doutorado em Educação (PPGE/UFPel). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8979-3021>. E-mail: [lucianateixeira@unipampa.edu.br](mailto:lucianateixeira@unipampa.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas – RS – Brasil. Professora Adjunta dos cursos de Dança Licenciatura e Teatro Licenciatura do Centro de Artes. Doutorado em Educação (PPGE/UFPel). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9769-9679>. E-mail: [andrisa.kemel@ufpel.edu.br](mailto:andrisa.kemel@ufpel.edu.br)





**PALABRAS CLAVE:** *Propuesta metodológica de acción. Formación de profesores. Encuentro.*

**ABSTRACT:** *This article is the pulsating materialization of an investigative maturation process between three researchers from different higher education institutions in southern Brazil, who, from an inter-institutional project, have been consolidating a partnership of studies and research that enters and invests in the field of education of teachers. The union of the methodologies of their theses is the common thread for the construction of a methodological proposal of action to be developed with undergraduate students. The identification of three powerful elements in the methodologies - the game, the biographical body and the narrative - constitutes the theoretical foundation of this writing which, from the meeting (QUINTÁS, 2006), established a field of research, making the lived experience present. The referrals of the present time make visible the path taken and the advances that have been taking place along this path.*

**KEYWORDS:** Methodological proposal for action. Teacher training. Meeting.

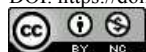
## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os caminhos percorridos por três pesquisadoras de diferentes instituições de ensino superior que, a partir de um projeto de pesquisa interinstitucional, vêm construindo uma proposta metodológica de ação para a formação de professores. Para tanto, uniram as metodologias realizadas em suas teses de doutorado, apresentadas a seguir.

Uma das teses enfocou a interpretação do gesto como tradução do imaginário nas escrituras do Corpo Biográfico. Realizada com quatro acadêmicas do Curso de Pedagogia que, através de seis encontros, exercitaram a biografização corporal pela improvisação teatral. Ou seja, a dimensão biográfica do corpo foi acessada por um trabalho que partiu de uma prática corporal do área teatral.

A outra tese trabalhou sobre a premissa de que a interlocução entre a arte e a docência de artistas professores constitui uma poética de ser professor. Para isso, a pesquisa contou com dois artistas professores de Ensino Superior, um do teatro e outro do cinema. Foi criado um jogo com imagens e palavras que possibilitaram, como procedimento metodológico, desdobramentos que permitiram aproximações com as significações imaginárias dos colaboradores, fazendo com que o jogo se tornasse fundamental para a criação e desenvolvimento da tese.

Por fim, a terceira tese foi realizada com quatro professores de Matemática. Partiu da ideia de que o início da docência vem de imaginários em que emergem elementos simbólicos propulsores nesse momento de vida profissional e, por consequência, com uma singularidade





presente no processo docente, conectada ao imaginário coletivo. O procedimento metodológico foi realizado por meio de diferentes narrativas, perpassando do individual ao coletivo.

Dito isso, o processo de pesquisa teve início no VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA, uma vez que as pesquisadoras trazem um histórico formativo desenvolvido em dois grupos de pesquisa, parceiros que vêm trabalhando colaborativamente com as vertentes teóricas do Imaginário e das Pesquisas (Auto)Biográficas. O encontro no CIPA despertou o desejo de trabalhar reflexões, reverberações das teses, projetos e aspirações, o que provocou uma ressignificação no pensar e nas ações das professoras-pesquisadoras.

Esse desejo, repleto de espontaneidade, é fruto de um trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo de vinte anos pelos dois grupos de pesquisa, qual seja: a afinidade teórica aliada à cooperação, transparência e ética desses grupos. Essa forma de proceder dos grupos levou as professoras-pesquisadoras a permanecerem em consonância, dialogando, estudando e refletindo, sem perder de vista a memória epistemológica fecunda vivenciada.

Entende-se que o processo de pesquisa se desdobra tanto de dentro para fora, como de fora para dentro, em uma dinamicidade entre idas e vindas que se estabelecem com a realidade de cada professora-pesquisadora, integrando seus mundos interiores, suas leituras e suas práticas artísticas docentes. Nessa perspectiva, há uma relação de parceria entre si, comprometida com o caminhar, delineando um itinerário formativo.

Nesse sentido, é possível pensar metafóricamente a pesquisa como a criação de uma obra de arte, em que o processo se inicia a partir de uma ideia, que vai ganhando concretude pela imaginação que inventa, mistura, cria, produz. Tal perspectiva encontra-se com o que Silva, Oliveira e Amaral (2012, p. 131), trazem na citação abaixo:

Pesquisar é como pintar um quadro à mão no que antes foi uma tela branca. Quando vamos pintar, assim como quando vamos pesquisar algo, temos apenas uma ideia inicial, convidamos alguns autores para nos acompanhar e escolhemos algumas das cores que utilizaremos. A tela branca está ali, inicial, pura, e cabe ao pintor/pesquisador preenchê-la com tons, ideias, sobreposições, misturas e conversas. Chega um ponto em que as cores iniciais, assim como as obras que escolhemos primeiramente, já não são suficientes; precisamos de novos ares, caminhar mais, inovar no desenho; então vamos atrás de mais cores, mais situações, mais leituras. Sentimos prazer ao ver a coisa tomando forma; mudamos um pouco; observamos a necessidade de alguns retoques. Como é bom pesquisar. Quão gratificante é ver nossa pintura quase pronta. O melhor da pintura é a mistura, assim como na pesquisa, quando já não sabemos mais identificar onde ela começa, onde está o pesquisador, quais tons de cores têm os colaboradores e qual é a textura da teoria utilizada. Tudo vira uma obra só, homogênea, harmônica. Assim, a tela



brilha, vai à exposição, mas jamais é concluída. Fica para sempre disponível à livre-interpretação de quem se interessar pelo tema.

Assim, este artigo foi pensado como uma criação que, tracejando cores e formas, num esboço inicial, foi colocando em movimento todo o processo de pesquisa e ganhou tonalidades no decorrer do percurso vivido. Os encontros permitiram que essa pintura ganhasse novas cores, a partir de um jogo de relações perpassadas por momentos de estudo, reflexão e discussão de conceitos que, como tintas misturadas, foram pouco a pouco repercutindo no fazer docente das professoras pesquisadoras.

O artigo estrutura-se a partir do encontro que leva à pesquisa, os elementos oriundos das teses, que configuram a fundamentação teórica desta escrita e, por fim, os encaminhamentos do tempo presente.

### **Do encontro à pesquisa**

Como foi mencionado, o encontro no VIII CIPA, em São Paulo, foi o momento charneira (JOSSO, 2004), que originou uma pesquisa registrada em três instituições de ensino. O estudo presentifica o encontro das professoras-pesquisadoras, perpetuando o legado de seus grupos de pesquisa.

Cabe ressaltar que o conceito de encontro está ancorado em Alfonso López Quintás (1993), que o remete à forma relacional que se instaura em um campo de jogo de como o ser humano se encontra. A proposta pedagógica desse autor entende que o desenvolvimento humano acontece por meio da criatividade e, como tal, vê o homem como um Ser de Encontro, conceituando todos os pressupostos, para que acesse sua criatividade na vida do trabalho e na vida pessoal.

Segundo Quintás (2006), o pensamento criativo torna o ser humano capaz de alcançar algo valioso, de fazer novas descobertas, sendo isto fundamental para o desenvolvimento humano e profissional do indivíduo. Para ele, a formação humana se realiza através do encontro, “formar-se significa entrar no jogo da criatividade, da criação de vínculos fecundos com as realidades do meio ambiente que são capazes de suscitar e co-realizar encontros” (QUINTÁS, 1993, p. 14).

O fenômeno da presença é integrado através do encontro, o que não significa ser sinônimo de imediatez, mas de um modo peculiar e relevante de unidade. Para esse autor, encontrar-se significa estar perto, mas a uma certa distância, porque perto demais pode tornar-se uma fusão que anula os processos e acontecimentos criadores que integram dois ou mais



centros de iniciativa. Assim, o encontro é entendido como um campo de jogo que, por si, é gerador de sentido.

As reuniões semanais e, por vezes quinzenais, efetivaram o encontro tornando-se um dispositivo grupal (OLIVEIRA, 2011), nesse processo, uma vez que a vontade de partilhar saberes e fazeres vividos na formação de professores emergiu espontaneamente entre as professoras-pesquisadoras. Souto (1999), considera o dispositivo como agente nos processos de aprendizagem, que pensa sobre a formação e age no intuito de transformar e provocar outras formas e se presta, como mediador, contribuindo como possível articulador de um desenvolvimento pessoal.

O encontro foi a força motriz que resultou na elaboração do projeto alicerçado no campo teórico do Imaginário (DURAND, 2002; CASTORIADIS, 1982). O Imaginário, na perspectiva de Durand (2002), insere-se como um campo teórico potencializador para abordar o ser humano e a teia simbólica que o constitui. O Imaginário encontra-se, essencialmente, como o primeiro substrato da vida mental, enraizado em um sujeito complexo não redutível a suas percepções. Desenvolve-se em torno de imagens dentro de uma lógica, de uma estruturação, sofrendo as influências e intimações do meio no qual está inserido, sendo o imaginário, portanto, um mundo de representações.

Já Castoriadis (1982), volta-se para a ideia de que as sociedades humanas possuem uma concepção do social e do histórico radicada na ideia da criação e recriação de formas de organização da sociedade e de sua criação cultural. O homem, como ser histórico e social, age no mundo histórico, o mundo do fazer humano. Para o autor, o ser humano é constituído pelos atravessamentos de seu imaginário. Este imaginário é social, e se traduz como um bojo de significações. Significações que são imaginárias. Elas são imaginárias porque: “não são nem racionais (não podem ser ‘construídas logicamente’) nem reais (não podem ser derivadas das coisas), não correspondem a ‘ideias racionais’, e tampouco a objetos naturais” (CASTORIADIS, 1982, p. 66).

Essas significações, que toda a sociedade possui, lidam com emaranhados de significados que se referem a dimensões da ordem do simbólico, que é o elemento que abre espaço para que o imaginário se manifeste. Estão relacionadas com a criação - criação imbricada na imaginação -, que, neste contexto, não é imaginação individual, mas o que o autor chama de imaginário social.

Em relação à metodologia, o estudo desenvolvido pelas professoras-pesquisadoras tem como base a Pesquisa-Formação (JOSSO, 2004), trazendo o viés experimental para a cena com o intuito de construir uma proposta metodológica de ação para a formação de professores, como





já mencionado anteriormente. A perspectiva da pesquisa-formação investe em um processo voltado para um “caminhar para si” (JOSSO, 2010a), que acontece no decorrer da formação em conexão com a própria trajetória de vida do sujeito nesse mundo. Cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113).

Conforme os meses foram transcorrendo e as discussões avançando, percebeu-se que as metodologias das teses já repercutiam na prática docente, modificando os modos de cada professora-pesquisadora trabalhar no contexto da formação de professores. A dimensão biográfica do corpo passou a ser mobilizada, a partir de um trabalho que considerou o saber corporal como elemento fundante no processo formativo; o jogo passou a ser utilizado como metodologia, para a discussão sobre docência, e constituir-se professor; e a narrativa, como exercício para a construção do projeto de vida.

Aconteceu, também, a apropriação das metodologias das teses com a mobilização entre os fazeres de cada uma. Com isso, surgiu um movimento importante de analisar, sintetizar, refletir e integrar as metodologias, identificando três elementos potentes: o jogo, o corpo biográfico e a narrativa, os quais entendemos como reservatório/motor<sup>4</sup> (MACHADO DA SILVA, 2006), para a construção da proposta metodológica de ação.

## O jogo e as narrativas de formação

Que relações são possíveis traçar ao deparar-se com a palavra jogo? Talvez, antes de aludir a um elemento presente na definição de encontro de Quintás (1993), mencionado acima, seja possível reconhecer pelo menos duas conexões comuns: uma que se refere ao que é lúdico, diversão e, outra, a algo que está regido por regras.

No contexto da elaboração da tese, que trata das relações da arte e da docência, a palavra em questão foi protagonista à medida que a metodologia foi movimentada, a partir da criação de um jogo proposto aos colaboradores da pesquisa, com o intuito disparador das narrativas de formação. Memórias e narrativas da pesquisadora e de dois artistas professores, um de teatro e outro de cinema, foram mobilizadas por um conjunto de palavras e imagens que foram tecendo composições, a partir das indicações numéricas de um dado de seis faces. Sendo assim, grande

---

<sup>4</sup> Para Machado da Silva (2006, p. 11-12) o conceito de reservatório/motor associa-se a ideia de reservatório como um conjunto de “imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual, grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo” e, motor, “força que impulsiona indivíduos ou grupos” à ação.



parte do campo teórico da tese foi construído a partir das ideias de jogo advindas do teatro e, também, da hermenêutica filosófica.

No fazer teatral, o jogo é um elemento intrínseco. Tanto no processo de criação de uma obra, quanto no momento em que o ator está em cena, estão incluídos a presença atenta, o olhar do outro e para o outro, em que toda a cena depende desse acontecer em jogo. O jogo estabelecido vaza para o espectador que também participa e, por vezes, é fisgado pelos acontecimentos do palco.

Para o francês Jean Pierre Ryngaert (2009, p. 34), o espaço de jogo é um lugar de encontros e trocas e por ele o jogo é reconhecido como: “experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo”.

A segunda abordagem da tese traz o jogo visto pela ótica da hermenêutica filosófica de Hans Georg Gadamer (2015). Este autor caminha no sentido oposto ao trabalho de exegese, que era realizado com hermenêutica sobre textos jurídicos, bíblicos e religiosos. Seu foco de interesse é o sentido da compreensão por quem interpreta, quer se trate de um texto ou de uma conversa. Estabelece como fundamental o diálogo, sendo que a linguagem se faz protagonista para atribuir sentido a essa compreensão, em que o escutar e o ser escutado acontecem na relação em jogo.

Para o autor, a arte e a tradição histórica são portadoras de fenômenos hermenêuticos. Em relação à arte, considera que a obra envolve aspectos interpretativos, à medida que a proposta seja perceber o que a obra tem a dizer, no sentido de uma apresentação e não de uma representação. De forma similar, entende que, na tradição histórica, a distância dos fatos provoca pensar no caráter de veracidade que os contêm.

A verdade é inerente ao fenômeno hermenêutico, pois todo o fenômeno sempre nasce de um sentido já embrionário, atizado por uma relação de atração pelo que está em jogo. Segundo ele, o modo como experimentamos uns aos outros, como experimentamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo é o que forma um universo verdadeiramente hermenêutico (GADAMER, 2015, p. 32).

Para tanto, defende o diálogo como fundamental à arte para o estabelecimento do jogo, possibilitando, então, o acontecimento de uma atividade compreensiva. Gadamer (2015), diz que, ao nos defrontarmos com qualquer obra, seja nas artes visuais, no teatro ou na música, o sujeito se pergunta: O que significa? O que está acontecendo? Ao surgirem estas perguntas, se instala um diálogo entre o sujeito que vê e a obra em questão.

Provoca a pensar que é preciso dar um salto sobre as suposições, possibilitando abrir uma fenda de horizontes entre quem aprecia e interpreta, e o autor. Para isso, é necessário se



descolar da ideia de que a obra de arte tem a intenção de representar algo, pois ela tem um sentido que a transcende. Está contido na obra, no que ela tem a dizer. O diálogo não acontece por imposição dos sentidos, nem por parte do intérprete, nem pela determinação do que se quer interpretar. Não se trata de uma troca de posições ou informações entre as partes. Esse diálogo se torna profícuo à medida que os envolvidos se dispõem a estar abertos à possibilidade de transformação pelo diálogo. Este diálogo é jogo.

O autor percorre um caminho que atribui ao jogo sua importância pelo prazer de jogar tendo esse uma capacidade libertadora, não deixando de valorizar a “alegria criativa” (GADAMER, 2010, p. 15), e o caráter lúdico que daí emerge. Mas, em um segundo momento, fortalece o lugar do jogo na arte, como libertador, porém não isento de regras que dão possibilidades de desenvolvimento do próprio jogo.

Na criação da tese, ao tratar de narrativas de formação, por meio dos fatos biográficos, em que a intenção era a aproximação das significações imaginárias tanto da pesquisadora, quanto dos colaboradores, a hermenêutica se consolidou como um caminho consistente para a análise, pois:

[...] o trabalho de flexibilidade biográfica é de natureza hermenêutica, assim como o hermenêuta considera o texto como totalidade com a qual se relaciona cada uma das partes, o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 57).

Nesse sentido, existe uma escuta para o outro que está presente, e estar presente é estar aberto para o que possa vir. É estar em jogo. Pensar nesse movimento reporta novamente ao jogo no teatro, pois essa abertura é condição essencial e, para isto, é necessário estar atento para receber e perceber o que acontece. Convoca um corpo/mente aberto, alerta. Afetar e deixar-se afetar. O jogo implica essa relação. O teatro é uma arte em jogo. Ryngaert (2009, p. 33) lembra que: “Joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros. A ausência de um desses elementos, ou a hipertrofia, desequilibra o jogo”.

Para Gadamer (2010, 2015), existe uma subjetividade no ser humano ao se comportar de forma lúdica, o que torna o próprio jogo um risco para quem está jogando, pois: “cada jogo coloca uma tarefa ao homem que joga” (GADAMER, 2010, p. 161).

Sendo assim, o jogo está envolto em uma consciência própria dele mesmo, que não depende da consciência do jogador. Nesse movimento, está incluso o que o autor chama de “vaivém”, referindo-se a algo que não se fixa, como ele mesmo diz: “uma dança” (GADAMER, 2015, p. 156), pois, para tanto, não importa o que ou quem faz o movimento. O jogo é o próprio





movimento. Quando afirma que o sujeito que joga não se faz fixo, está falando na própria fluência do processo.

Sendo assim, importa dizer nesse recorte de temática que o homem está ligado à condição do jogo presente na vida, nas relações, nos encontros. Na e pela singularidade da presença.

### **O Corpo Biográfico e o processo formativo**

O que pode um corpo? O que ele representa em nossa trajetória de formação? Como nos relacionamos com ele? Como suas marcas, prazeres e dores vão nos ensinando? Quantas vezes ele nos carrega e nós pouco reconhecemos? O que escolhemos viver com ele? (PERES, 2019, p. 29).

A dimensão biográfica do corpo, como parte do trajeto formativo de cada pessoa, cujas experiências significativas ficam registradas como uma escritura, foi a tese que emergiu da pesquisa de doutorado citada anteriormente. O contexto metodológico foi marcado pela participação de quatro acadêmicas do Curso de Pedagogia que, através de seis encontros, exercitaram a biografização corporal pela improvisação teatral.

Cabe ressaltar que corpo, nesse contexto, é entendido como “habitáculo” (JOSSO, 2009), das experiências vividas e que, também, pode ser abordado como uma caixa de ressonância (QUERÉ, 2008, p. 207), da história individual de cada pessoa repercutindo nos seus modos de falar, criar e pensar (VIANNA; CASTILHOS, 2002), agir e interagir. Modos que agregam heranças ancestrais, aspectos da cultura, das diferentes fases da vida, da sociedade, entre tantos outros sentidos que nos constituem enquanto seres humanos. Assim, direcionar o olhar para a dimensão biográfica do corpo, torna-se fundante ao adentrar no campo da formação, para compreendê-lo como parte do processo formativo de tornar-se professor(a).

O conceito de Corpo Biográfico é abordado na convergência de dois campos: da fenomenologia do sensível e do Imaginário. O conceito, cunhado por Danis Bois (2008a, 2008b), e estudado por Marie-Christine Josso (2008a, 2008b, 2009, 2010b), bem como outros pesquisadores, é constituído a partir de três dimensões: a vivência (situação específica vivida no aqui-agora); a memória (lembranças decorrentes de acontecimentos vividos no decorrer de uma história de vida); e, o imaginário (imagens, sentidos, emoções, sentimentos, afetos, valores, crenças, símbolos que compõem o reservatório do ser humano impulsionando-o à ação), permeadas por uma temporalidade que perpassa a relação entre as três dimensões e que, na tese,





foi nomeada como motores (a)temporais no trajeto antropológico. Zanella e Peres (2015, p. 50), explicam sobre essa ideia. Para elas

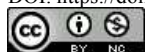
[...] a ideia de motores (a)temporais é entendida como o movimento que o sujeito empreende ao garimpar seu reservatório imaginário com vistas à presentificação das memórias que foram significativas no decurso de seu trajeto de vida. Este movimento recorre às experiências do passado, atualizando a situação vivida no presente, projetando-se também em direção ao futuro.

A vivência, segundo os estudos de Bois (2008a, 2008b), é uma dimensão fundamental quando se fala em Corpo Biográfico. Para ele, a vivência se caracteriza por uma situação específica vivenciada pelo sujeito, adentrando, assim, a dimensão fenomenológica (sensível), em que coloca o corpo no centro da aprendizagem, como propulsor de um conhecimento imanente, que é resultado da experiência corporal imediata. Isto é “[...] ‘vivenciar’ o corpo, o movimento, suas percepções, seu pensamento [...] tomar consciência do que é sentido de forma mais clara e distinta, mais aprofundada; [...] para cercar os contornos ou compreender o significado” (BOIS, 2008b, p. 143-144). Significado que é construído, via experiência vivida, em nível fenomenológico, metafórico e simbólico.

Na tese, entende-se por vivência o exercício realizado pelas acadêmicas, sujeitos de pesquisa, de biografização corporal pela improvisação teatral. Dessa forma, as acadêmicas tornaram-se protagonistas, o que exigiu uma postura atenta e consciente ao exercício que lhes era proposto e a si mesmo no decorrer da situação vivida deixando, a partir da relação com o corpo, emergir as subjetividades corporais, que mobilizaram e acionaram memórias.

A memória, outra dimensão a constituir o conceito de Corpo Biográfico, diz respeito aos registros do vivido que, segundo Zanella e Peres (2015, p. 51), “[...] assegura ao ser humano, não apenas a consciência da sua existência, mas, acima de tudo, representa a possibilidade de regressar e (re)criar os momentos que foram fundantes em uma vida”. Adentrar no campo da memória, por sua vez, repercutiu no acesso ao reservatório imaginário. Reservatório decorrente do trajeto antropológico de cada sujeito, que agrega vestígios de uma história individual, mas, também, de uma história coletiva.

O imaginário, para Durand (2002), se dá na conjuntura entre o pessoal e o meio cultural, o subjetivo e o objetivo, constituindo-se na trajetividade entre o gesto pulsional e o meio material e social. Os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas atribuem ao imaginário uma ancoragem corporal, revelando-se dimensão fundante na constituição do conceito do Corpo Biográfico, uma vez que direciona a pensar o corpo como um manancial racional e não-racional de impulsos para a ação (ZANELLA; PERES, 2015).





Resumindo, pela vivência evocam-se memórias dos acontecimentos vividos e pode-se visibilizar o Imaginário (reservatório), problematizando-se, assim, a partir das três dimensões, o conceito de Corpo Biográfico.

Para Josso (2010b, p. 178-179, grifo nosso), este movimento proporciona ao corpo ser

[...] plenamente ator de sua vida e capaz de engendrar a vida como um companheiro, de início. Um corpo consciente de si e cuidando de si para o outro que tem dentro de si. **Uma relação com seu corpo de fora, seu corpo de dentro e um corpo dentro que é uma parte de si.**

A tomada de consciência e a compreensão dos sentidos do que foi vivenciado, pode proporcionar a descoberta de algo novo, de um pensamento diferente do habitual.

Ao considerar o Corpo Biográfico como um elemento relevante no processo de aprendizagem, abre-se espaço para o patrimônio existencial do sujeito, como conteúdo significativo na construção de saberes no contexto da formação de professores(as), tendo em vista que a biografia do corpo agrega um vivido que vai sendo inscrito a partir de emoções, afetos, traumas e experiências. Situações vividas, mesmo que reelaboradas ou esquecidas pelo ser humano, se instauram nos estratos mais profundos do seu corpo.

A seguir, temos o terceiro elemento que está em relação com a fundamentação teórica desta pesquisa, oriunda das metodologias das teses.

### **Narrativas como processos de formação**

Na terceira tese, a narrativa foi protagonista na metodologia. Isso porque diferentes narrativas foram produzidas com o objetivo de constituir o imaginário sobre docência presente nos professores iniciantes de matemática, são elas: a entrevista oral, a edição de um vídeo de si, o encontro coletivo, e a narrativa escrita, produzindo um recenseamento do repertório de quatro docentes.

Segundo Delory-Momberger (2012, p. 82), a narrativa não é apenas o produto de um “ato de contar”, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra. É sobre essa “força de agir” da narrativa que repousam os processos de formação que fazem apelo aos trajetos formativos.

O exercício de voltar para si conduz o sujeito a olhar para o que fez a diferença em sua vida, a ponto de poder tomar decisões que reconfiguram seu trajeto formativo. Para Josso (2004, p. 117), a transformação das narrativas de vida centradas na formação “[...] é uma mudança de ponto de vista sobre si através de uma reapropriação de si mesmo enquanto ator, autor e leitor



da sua própria vida”, uma vez que a transformação acontece na relação consigo mesmo e com a forma de refletir sobre si.

Nessa perspectiva, as narrativas ganham sentido e se potencializam como processo de formação e de conhecimento, porque têm, na experiência formativa, sua base existencial. As narrativas se constituem como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, [...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...] (JOSSO, 2004, p. 34).

Falar sobre experiência formadora é falar do que está no centro da pesquisa biográfica e dos processos (auto)formativos. Segundo essa autora, a ideia do poder transformador está indissociavelmente ligada ao conceito de experiência formadora, segundo a qual qualquer prática deixa marcas e toda tomada de consciência cria novas potencialidades. Assim, a transformação é um processo que se desdobra através de um peregrinar interior. Este peregrinar, pode ser consciente ou não, até tornar-se visível para o outro.

A dimensão reflexiva exige, nessa perspectiva, uma narrativa capaz de colocar em evidência, tanto no plano exterior como no interior, os aspectos formadores das experiências e os fios condutores da sua dinâmica. As diferentes modalidades de narrativas escolhidas, e a compreensão das interações e transações que as caracterizam, é que dão adequação entre fundo e forma, trazendo à tona o trajeto formativo interpretado, narrado e biografado.

O trabalho sobre si constitui as experiências (auto)formativas que propusemos na tese, em que um dos procedimentos utilizados foi a técnica da autoscopia para os participantes revisitarem seus trajetos formativos. Auto(bio)scopia é uma técnica que consiste em: o indivíduo ser filmado para, numa posterior autoanálise, escolher as imagens para a edição de um vídeo, no qual trará percepções sobre si. No critério de escolha das cenas, a pessoa está realizando uma metarreflexão, produzindo um sentido sobre suas imagens na tela. Uma experiência formadora que ganha lugar na continuidade do questionamento sobre si e de suas relações com o meio.

Foi com o intuito de reconhecimento do próprio corpo, como condição também de reflexão, que foi utilizada a técnica da auto(bio)scopia. A narrativa do professor, da sua expressão facial, da entonação de sua voz, falando de si, de seu trajeto formativo, de seu início



na docência, bem como da escolha das cenas para compor o seu vídeo, proporcionaram a esse professor poder trilhar o pertencimento ao seu ofício.

A partir da apresentação dos três elementos das metodologias: o jogo, o Corpo Biográfico e a narrativa como processo de formação, destaca-se que a aproximação do campo teórico foi fundante para iniciar a construção da proposta metodológica de ação a ser desenvolvida na formação de professores.

### **Os encaminhamentos do tempo presente: considerações finais**

Marques, quando diz que “[...] é o ritmo, lento ou precipitado, das mudanças que as faz significativas” (2000, p. 72), sugere que o tempo presente traz consigo algumas intimações próprias. No caso do processo desta pesquisa, refere-se ao amadurecimento investigativo que as professoras pesquisadoras se encontram. Desse percurso, ao depararem-se as três metodologias compondo uma trama, foi possível perceber outras potências.

A partir do que foi exposto, ficou claro os seguintes aspectos, até o momento:

A articulação interinstitucional foi basilar para o movimento que as pesquisadoras fizeram, de revisitar os estudos realizados no doutorado e amplificar esse horizonte, a ponto de enxergar possibilidades de desdobramentos.

Os encontros semanais e, por vezes, quinzenais, produziram ressignificações das teses nas práticas docentes das pesquisadoras num movimento de ir e vir, sendo o grupo um lugar de ressonância, que possibilitou um ambiente formador, com transparência e amparo. As reflexões que foram surgindo dilataram as questões teóricas e produziram novas perguntas. Ao mesmo tempo, outros autores enriqueceram o repertório teórico.

O estudo de López Quintás (1993) trouxe outra perspectiva para o conceito de jogo e para o Corpo Biográfico, além da possibilidade de reconhecer no grupo o local de encontro que esse autor teoriza. O grupo, como efetivação do encontro, foi reconhecido como uma experiência formadora (JOSSO, 2004), uma vez que pressupõe, além do estudo, o respeito, a estima e a colaboração. Outro aspecto a ser destacado foi o aprofundamento das reflexões sobre o jogo que vem desde o campo teatral, até a visão do jogo como proposta lúdico-ambiental (QUINTÁS, 1993).

O coletivo produziu uma mobilização de presença em torno da teoria que era um ponto convergente das pesquisadoras. O investimento de tempo e dedicação, unido a continuidade, persistência e confiança, produziu algo fecundo e potente no campo da formação de professores.



Mesmo que esta pesquisa tenha sido atravessada pela pandemia do COVID-19<sup>5</sup>, o grupo não perdeu sua potência formativa; pelo contrário, permaneceu ativo em consonância com a proposta pensada inicialmente, porém com adaptações adequadas.

Para finalizar, cabe ressaltar que a proposta metodológica de ação está em processo de elaboração e maturação, com previsão de desenvolvimento a partir do próximo ano.

**AGRADECIMENTOS:** PIBIC/CNPq

## REFERÊNCIAS

BOIS, D. Da fasciaterapia à somato-psicopedagogia. Análise biográfica do processo de surgimento de novas disciplinas. *In:* BOIS, D.; JOSSO, M-C.; HUMPICH, M. (org.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus: Centro Universitário São Camilo, 2008a.

BOIS, D. **O Eu Renovado**. Introdução à somato-psicopedagogia. São Paulo: Idéias & Letras, 2008b.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: Figuras do indivíduo-projeto. 1. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa (auto)biográfica: Questionamentos teóricos. *In:* PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: Figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DURAND, G. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GADAMER, H-G. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1972.

---

<sup>5</sup> A COVID-19 é um vírus que afetou pessoas de diferentes maneiras em várias regiões do mundo. Em virtude da pandemia foi necessário o isolamento e distanciamento social, o que ocasionou a modificação nas formas de ser, estar e agir. O trabalho em diferentes setores passou a ser realizado de maneira virtual/remota.



JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.

JOSSO, M-C. As instâncias da expressão do biográfico singular plural. Junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do Corpo Biográfico *In*: BOIS, D.; JOSSO, M-C.; HUMPICH, M. (org.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da fascioterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus: Centro Universitário São Camilo, 2008a.

JOSSO, M-C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva. *In*: PASSEGGI, M. C. (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008b.

JOSSO, M-C. O caminhar para si: Uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Disponível em:

[https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/11\\_josso.pdf](https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf). Acesso em: 13 maio 2020.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, M-C. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. *In*: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Sentidos e potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b.

MACHADO DA SILVA, J. **As tecnologias do Imaginário**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARQUES, M. O. O docente em tempos mudados. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 15, n. 60, p. 71-79, out./dez. 2000. Disponível em:

<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1223>. Acesso em: 07 maio 2021.

OLIVEIRA, V. F. Dispositivo Grupal e formação docente. **Educere et Educare**, v. 6, n. 11, p. 1-18, set. 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4821>. Acesso em: 13 out. 2020.

PERES, L. M. V. Narrativas do corpo biográfico: O que ele pode nos anunciar? *In*: ZANELLA, A. K.; PERES, L. M. V. (org.). **Memória do corpo biográfico**: Como elas habitam em nós? São Leopoldo: Oikos, 2019.

QUERÉ, N. Os vestígios da experiência. Para uma compreensão da engramagem corporal da história individual. O caminho de ressonância de um choque. *In*: BOIS, D.; JOSSO, M-C.; HUMPICH, M. (org.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da fascioterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus: Centro Universitário São Camilo, 2008.

QUINTÁS, A. L. **Estética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.



QUINTÁS, A. L. **Descubrir la grandeza de la vida**. 3. ed. Navarra: Editorial Verbo Divino, 2006.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, representar**: Práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOUTO, M. **Grupos y Dispositivos de Formación**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Ediciones Novedades Educativas, 1999.

SILVA, M.; OLIVEIRA, V. F.; AMARAL, J. B. Entre Narrativas e Significações: A Educação de Jovens e Adultos sob o Olhar do Imaginário Social. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 27, n. 87, p. 128-147, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/289>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VIANNA, A.; CASTILHO, J. Percebendo o Corpo. *In*: GARCIA, R. L. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZANELLA, A. K.; PERES, L. M. V. **O corpo biográfico na Educação**: Um estudo a partir do Imaginário e da Memória. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

### Como referenciar este artigo

LORENZONI, C. M.; LINDNER, TEIXEIRA, L. M.; ZANELLA, A. K. Do encontro à pesquisa: O percurso de um processo vivido por três pesquisadoras. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022005, 2022. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1145>

**Submetido em:** 11/03/2022

**Revisões requeridas:** 12/04/2022

**Aprovado em:** 17/05/2022

**Publicado em:** 01/06/2022

**Processamento e editoração:** Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.