



# Biograph



---

## A PESQUISA NARRATIVA E A REFLEXIVIDADE CRÍTICA COMO ELEMENTO AUTOCONFRONTADOR DE UMA TESE DOUTORAL

Lilian Ucker Perotto – FAV/UFMG

[lilianucker@gmail.com](mailto:lilianucker@gmail.com)

*Palavras-chave: pesquisa narrativa; pesquisadora vulnerável e reflexividade crítica*

Luce-kapler (2004, p. xiii) propõe pensar a escrita de um texto levando em consideração "os locais e situações no qual se escreve, especialmente aqueles que nos ligam ao mundo não-humano, [e que] também influenciam nosso trabalho". A autora assinala seu interesse nas práticas estéticas da escrita como forma de conectar e revelar o que ela chama de 'depths' das experiências vividas. Para Luce-Klaper (2004) vivemos em um sistema-mundo interconectado onde atuam e interferem estruturas, vozes e formas sociais que instigam práticas de escrita, trazendo novos aprendizados e diferentes entendimentos sobre a nossa experiência.

Em minha tese de doutorado, desenvolvida no programa de pós-graduação em 'Arte e Educação' pela Universidade de Barcelona (Espanha), cujo tema gira em torno das experiências de ser estudante brasileiro em uma universidade estrangeira, tomei a escrita da investigação, primeiro, como um processo em trânsito e, depois, como processo e espaço de subjetivação mediada em diálogo com o outro. Como estratégia narrativa de investigação, a tese está organizada através de sete cartas. Além de servir como recurso ficcional, as cartas são espaços de diálogo e interlocução onde me relaciono com outros personagens, trazendo a tona fatos e acontecimentos importantes para a discussão da problemática da tese e

**VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**

**UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016**

**Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676**

promovendo assim um espaço-tempo singular de construção da subjetividade dos colaboradores da pesquisa.

Ao decidir que escreveria cartas, e não capítulos, passei a me perguntar quem seriam os destinatários e, conseqüentemente, qual seria o motivo pelo qual eu lhes escreveria e como seriam, então, escritas estas cartas. Os destinatários de cada uma delas; o tribunal da tese de doutorado, minhas amigas, Meeri Hellstén, os colaboradores da pesquisa, os futuros estudantes internacionais e o diretor da tese de doutorado; foram escolhidos porque, durante os anos, construíram e mantiveram um diálogo e um interesse a respeito do que eu vinha investigando. No caso da banca da tese, construí um diálogo imaginário, já que eu não os conhecia ainda, mas que por estarem na banca de defesa, deveriam possuir afinidades com o tema ou questões que abordam a pesquisa.

Pensando na temática deste evento, compartilharei reflexões da carta que dedico aos estudantes colaboradores da pesquisa, problematizando questões metodológicas e conceitos-chave como a reflexividade crítica, defendida por Gergen (2007) como uma das inovações metodológicas da pesquisa qualitativa. Situando-me desde uma perspectiva construcionista-narrativa de investigação trato também de explicar nesta comunicação minha posição de vulnerabilidade (Behar, 1996) como investigadora narrativa, uma posição que surge quando assumo minha responsabilidade científica e ética na pesquisa (kvale, 2011).

Escrever para os sujeitos da pesquisa – nove estudantes brasileiros de doutorado - era uma forma de retribuir a generosa participação de cada um deles, de certo modo um gesto simbólico de agradecimento, e, por outro, havia a oportunidade de expor como a partir de certa “vulnerabilidade” fui me constituindo/construindo narrativamente durante o processo de investigar. Quando pensava na relação construída com os estudantes brasileiros, relacionava-a imediatamente a um modo de “conhecer e pensar narrativo” (Bruner, 1986), ou seja, a um tipo de conhecimento que emerge ou se preocupa “más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 105). E é por isso que, ao assumir (e também reconhecer) a perspectiva narrativa como posicionamento metodológico, passei a considerar que ambos,

o “researcher and the researched in a particular study are in relationship with each other and that both parties will learn and change in the encounter” (Pinnegar & Daynes, 2007, p. 9).

Ao decidir que dedicaria uma carta aos colaboradores, enumerei possíveis temas e questões que seriam importantes abordar na carta. Além de explicar-lhes o que é pesquisa narrativa, como e por que ela surge, quais são as implicações e limitações para a prática investigadora, acreditava ser importante contar-lhes também, qual a relevância da mesma no contexto onde a tese estava inserida. A seguir, tratarei de explicar como se dá minha aproximação a pesquisa narrativa dentro do departamento de Pedagogias Culturais da Faculdade Belas Artes da Universidade de Barcelona.

### **A pesquisa narrativa no contexto do programa de Pedagogias culturais da Universidade de Barcelona**

Decidir-me pela Universidade de Barcelona, mais especificamente pelo programa de pós-graduação em “Arte e Educação”, não foi por acaso. Em minha mala, além das expectativas de poder viver na cidade, carregava informações, leituras e o desejo de aprender em outro espaço acadêmico. Não me lembro se um dia cheguei a pensar em realizar o doutorado no Brasil. Viver e estudar em outro país sempre foi um sonho. Desde minha época da graduação, as referências com as quais trabalhava e também me identificava vinham do programa que escolhi para realizar este doutorado.

Recordo-me, naqueles anos em que me decidia por qual caminho seguir profissionalmente (já que cursava o bacharelado e também a licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria - RS), de um trabalho desenvolvido por uma professora de Santa Catarina neste programa de pós-graduação. A tese defendida pela professora Terezinha Sueli Franz (2000), de título “Da avaliação das compreensões às estratégias de ensino: o caso de uma pintura histórica brasileira” transformou-se na publicação de um livro chamado “Educação para uma compreensão crítica da arte”, publicado em 2003. Orientada pelo professor Fernando Hernández-Hernández, a autora do livro trabalha com a perspectiva da cultura visual a partir da obra do artista brasileiro Vitor Meirelles. Não vou negar que quando eu estava com o livro de Franz (2003) nas mãos, me perguntava como

seria estudar em outro país, principalmente em um lugar onde nos sentíamos identificados. Além do tema, que me aproximava, de certo modo, da sua pesquisa, o fato de a autora ser “brasileira” me fazia imaginar e conseqüentemente acreditar que eu também poderia estar lá.

O “sonho” que parecia distante tornou-se realidade em outubro de 2005, quando fui a Barcelona cursar, durante dois meses, duas disciplinas do doutorado, como aluna especial. Foi a partir daí, mesmo que brevemente, que não só me aproximei das temáticas que se trabalhava neste departamento, e que certamente iam além das temáticas que envolviam a “cultura visual”, mas principalmente que pude vislumbrar como “se plantean algunas maneras de afrontar una investigación”, para neste caso “llevar a cabo la construcción de un relato en el que el investigador da cuenta de manera reflexiva [también] de la memoria de un aspecto de su historia vital”(Hernández & Rifá, 2011, p. 7). Estas maneiras de “afrontar” uma investigação tinham a ver, no meu ponto de vista, com o posicionamento que o “estudante-investigador” adotava: o construcionismo e a pesquisa narrativa, os quais, relacionados, permitem e exigem que o investigador revise uma série de conceitos e posturas conformadas desde “una verdad impersonal, desapasionada y abstracta generados por las practicas de investigacion revestidas de un excluyente discurso academico” (Hernández & Rifá, 2011, p. 27).

O posicionamento, ou “tallante construcccionista” (Iñiguez, 2003), pensa o conhecimento como aquele que é construído socialmente e por isso coletivamente, onde “las prácticas cotidianas fabrican nuestro saber y nuestra concepción del mundo y de nosotras/os mismas/os” (Iñiguez, 2003, p. 4). Um dos esforços do construcionismo, conforme Gergen (2007, p. 153), é dar conta “de la acción humana en términos de procesos relacionales”. Para isso, precisamos nos mover para além da imagem do “indivíduo singular e centrado” defendido pela modernidade e assumir o “eu” “no como una estructura cognitiva privada y personal sino como un *discurso* acerca del yo, [y a partir] del desempeño de los lenguajes disponibles en la esfera pública” (Gergen, 2007, p. 153). Neste sentido, e por acreditar que a ação de “contar/narrar” seja predominante em nossas vidas, já que “no sólo contamos nuestras vidas como historias, también existe un sentido significativo en el cual nuestras relaciones con otros se viven de forma narrativa”, Gergen

(2007, p. 153) propõe pensar o “eu como narração”. Se vivemos vidas relatadas, como bem explicam Connelly & Clandinin (2008, p. 11), a narrativa, como “una condicion ontologica de nuestra vida social” (Porres, 2012, p. 46), é também um modo – ou o principal deles, dentro do contexto do Departamento de Pedagogias Culturais – de se conhecer, compreender e organizar o vivido em uma investigação.

Tais percepções e/ou aprendizagens sobre as maneiras e possibilidades de se “afrontar” uma investigação ocorreram aos poucos, e só a partir de quando me tornei aluna regular do programa. Antes disso, costumo dizer que, como estudante, eu assumia “*la teoría como un ejercicio distante de [mi] vida diaria, en cierto modo ajeno a [mis] vivencias sustanciales, un conocimiento frío que genera poder por sus comprensiones ‘científicas’, pero algo ajeno a la relación con la realidad inmediata*” (Ortiz, Romero & Noreña, 2005, p. 241). Adotar, neste sentido, a perspectiva narrativa como posicionamento era aproximar minha experiência de ser e estar no mundo do cotidiano acadêmico.

Tenho consciência de que os seminários de metodologias oferecidos contribuíram de maneira significativa na relação e na aproximação entre a “teoria e a prática”, termos que cotidianamente costumamos separar. Sobre esta experiência, a dos seminários compartilhados, Alfred Porres (2012, p. 28), um dos colegas que participava dos seminários de metodologia, destaca que nós, tanto estudantes como professores “propusimos aprender haciendo”. Isto significa que, durante a realização dos mesmos, nos autorizávamos “explorarlas [las metodologias] como autores, de enfrentarnos al reto de constituirnos en investigadores desde cada perspectiva para comprender sus posibilidades y sus límites, aquello que nos ofrecían y nos negaban [...]”.

Mesmo que cada seminário partisse de uma temática diferente, todos eles “compartían [e motivavam] una forma de colocarse en la investigación” (Porres, 2012, p. 23). No caso do seminário sobre autoetnografia, curso 2006-2007, o primeiro vivenciado por mim, Porres (2012) explica como tal experiência contribuiu com sua investigação de doutorado. Este colega, cujo tema da tese girava em torno das “relações pedagógicas e da cultura visual dos jovens”, explica que de alguma forma o seminário de autoetnografia colaborou para “desvelar los lugares naturalizados en los que los sujetos éramos situados en un encuentro pedagógico”.

Em cada seminário, utilizávamos estratégias distintas para acercar-nos das perspectivas metodológicas, mas também da pesquisa do outro. Como explica Porres:

[...] aunábamos la tarea individual de escribir sobre nuestro itinerario personal y profesional con la tarea colectiva de leer y compartir nuestros relatos con el grupo. La alternancia de la escritura y la lectura era una estrategia para expandir los significados de nuestros relatos iniciales a partir de las resonancias que su lectura en grupo nos producía (Porres, 2012, p. 26).

A partir desta dinâmica de “escrita, leitura e ressonância”, aprendíamos a “afrontar” a pesquisa, motivados por um tipo de “solidariedade intelectual” (Alves & Garcia, 2002, p. 283), desconfiando das certezas, abdicando assim dos caminhos seguros e incluindo o outro em nossos relatos. Vale destacar que, a cada ano, passávamos a conviver com novos colegas, e isto significa considerar que as estratégias iam sendo retransformadas conforme o “público” que interagiam. Temas e questões que emergiam através deste processo de compartilhamento não só recriavam o nosso vivido, mas incorporavam também o olhar do outro, ajudando, com isso, “a dar nuevos sentidos a nuestros propios textos” (Hernández & Rifá, 2011, p. 65). Desde então, a noção de ressonância proposta por Carola Conle (1996) ganhou sentido. A autora, que explora, como explica Porres (2012, p. 48), “las consecuencias de cruzar la frontera entre su tarea profesional como investigadora y su propia vida personal”, acredita também que nossa forma “de ser y estar en el mundo condiciona [nuestro] modo de investigar”. Conle (1999, p. 12) explica que “when we tell our experiential stories to one another, we tend to get drawn in and become deeply engaged”, fazendo com que a distância entre aqueles que contam e aqueles que escutam diminua. O termo “ressonância” nasce desta ideia e faz referência “al efecto producido, en un momento de encuentro narrativo entre un texto y sus lectores, cuando el relato de una investigación se conecta de forma metafórica y espontánea con pasajes de la propia experiencia vivida” (Porres, 2012, p. 49).

Neste sentido, a ação de “ressonar” fazia com que avançássemos na “indagación,

produciendo más y más historias” (Hernández & Rifá, 2011, p. 55) e este processo nos levava não só a “establecer identificaciones”, mas principalmente a “reconocer diferencias, revelar fracturas, suturas y discontinuidades [...]” entre os participantes dos seminários e também em nossas relações da investigação de doutorado que cada um desenvolvia.

No meu ponto de vista – apesar das distintas posturas que ensaiávamos e que compunham cada seminário de investigação –, foi a partir da contribuição da pesquisa narrativa que passamos a “afrentar” e “organizar” toda e qualquer forma de conhecimento. Mesmo que aparentemente não fosse o foco de nossas discussões em alguns destes seminários, era a partir desta contribuição que estabelecíamos/construíamos as relações entre a pesquisa e a forma de praticá-la e narrá-la.

Ter acompanhado o avanço de investigações que estavam sendo afrontadas desde uma perspectiva narrativa, e, além disso, ter tido o privilégio de participar de certas discussões, contribuiu de maneira significativa não só para minha aproximação com esta perspectiva metodológica, mas me ajudou a entender que:

Lo que da sentido a una investigación narrativa no es solo el conocimiento que genera, sino la capacidad del investigador para dar cuenta, de manera minuciosa y exigente, de lo que fundamenta las decisiones que va tomando y de las relaciones que establece en el proceso de escritura” (Hernández & Rifá, 2011, p. 14)

A partir daí, passei a considerar a narrativa não só como uma estratégia da pesquisa para dar conta do processo de escrita, mas também como aquela que contribui para se pensar na formação do pesquisador, já que “son formas de establecer cómo debe [o pueden] ser pensada y vivida la experiencia” (Hernández, 2007, p. 41), em uma investigação de doutorado.

### *Pesquisa narrativa e vulnerabilidade do pesquisador*

Quem nunca contou ou escutou alguma história? Narramos, contamos diariamente fatos, fenômenos e sentimentos. Vivemos através e a partir das histórias e muitas vezes as utilizamos para fazermos-nos compreendidos pelos outros, mas também para compreendermos a nós mesmos (Gergen, 2007). Neste caso, “no sólo contamos nuestras vidas como historias, [mas] también existe un sentido significativo en el cual nuestras relaciones con otros se viven de forma narrativa” (Gergen, 2007, p. 154), já que contar, narrar, é também uma dimensão essencial da comunicação humana (Wittizorecki, et al, 2006). Para Gergen (2007, p. 153) “nuestros primeros relatos organizados acerca de la acción humana” se dão através dos contos de fadas, contos populares e ainda das histórias familiares.

Passamos a construir e a viver através dos relatos que contamos e, por isso, conforme bem explicam Connelly e Clandinin (2008, p. 11), “vivemos [nossas] vidas relatadas”. Investigar desde uma perspectiva narrativa significa considerar a experiência humana como objeto de estudo. Por isso, a narrativa passa a ser não só o modo como se organiza ou se estrutura o narrado, o vivido em uma investigação, mas também “una forma de caracterizar los fenomenos de la experiencia humana y, por lo tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales” (Connelly E Clandinin, 2008, p. 12).

A emergência da pesquisa narrativa e conseqüentemente a utilização das abordagens biográfico-narrativas surge da insatisfação para com o tipo de saber que vinha sendo produzido nas ciências sociais e da necessidade de se repensar outros procedimentos metodológicos para a produção do conhecimento científico. Temas ou mitos como “verdade científica” e “realidade como uma entidade independente da função que assume o investigador”, herdados pelo movimento cartesiano (Ibáñez, 2001), passam a ser questionados e revisados a partir do que Bolívar e Domingo (2001) chamam de “giro hermenêutico-narrativo”.

Mas seria interessante se nos perguntássemos: o que muda no modo de investigar quando adotamos a perspectiva narrativa de investigação?



Pinnegar e Daynes tratam da emergência da pesquisa narrativa como parte de um processo de mudança “epistemológica”. Os autores identificam quatro temas que, conforme eles, “are clear indicators of movement toward narrative inquiry both in the research lives of individuals and in the disciplines” (Pinnegar & Daynes, 2007, p. 5). Estes temas emergem da análise de projetos de pesquisas que defendem a narrativa como um modo de conhecer o mundo e as experiências deste mundo. Pinnegar e Daynes utilizam a palavra “turn” para enfatizar “the movement from one way of thinking to another and highlight the fact such changes can occur rapidly or slowly, depending on the experience of the researchers and their experiences when doing research” (2007, p. 7). Antes de explicar cada tema, os autores destacam que eles não acontecem em uma ordem específica, mas que se organizam com base na experiência do investigador e no modo como este “desenha e pensa” a investigação.

Estes quatro temas nos ajudam a pensar o que muda na forma como investigamos quando adotamos a perspectiva narrativa na investigação, sendo eles: a relação entre investigador e investigado; a natureza dos dados, ou seja, quando passamos dos números às palavras, quando o foco passa do que é geral para algo particular ou singular, e a última mudança, que diz respeito aos modos de conhecer e compreender a experiência humana.

O primeiro tema ou mudança diz respeito à relação entre “investigador” e “investigado”. Pinnegar & Daynes (2007, p. 9) destacam que “no change in direction is more important than the change in an understanding of the relationship of the researcher to the researcher”. A investigação narrativa envolve a reconstrução da experiência de uma pessoa em relação a outra ou a um meio social e, por isso, é importante levar em consideração o “contexto”, porque ele passará a influenciar, conforme os autores, “the interactions and the humans involved” (Pinnegar & Daynes, 2007, p. 11).

Sobre este tema, Kathleen Casey também tem algo a contribuir. A autora (1995-1996, p. 211) conta que, por volta dos anos 80, quando um diferente “tipo” de investigação acadêmica ganhou não só impulso, mas também destaque, era difícil imaginar que algum estudioso ainda não tivesse “noticed the many new publications featuring life stories and personal narrative”. Esta nova forma de investigar, ou modo de

descrever a ação humana, é acompanhada por uma série de inovações teóricas e metodológicas que, conforme Casey:

May (but not all) narrative researchers have joined the antipositivist trend in social sciences, often adopting models of analysis from literary studies; university scholars are radically reconsidering their social relations with research participants; selfdisclosure by researchers is rapidly becoming common; and researchers are becoming more sensitive to the selectivity and silences of the narrative texts collected. (Casey, 1995-1996, p. 230)

A autora dá destaque à relação que investigador e investigado constroem, uma relação que, conforme Larraín, “interactúa con la temporalidad y el lugar del proceso investigativo” (Larraín, 2009, p. 148). Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 150) destacam, por exemplo, que a especificidade da pesquisa narrativa “no estaria tanto en su orientación antipositivista cuanto en un nuevo modo de relacionarse el investigador y el tema/sujeto de investigación: unas relaciones más igualitarias de investigación [...]”. Mas é importante reconhecermos que este processo ou relação ocorre sempre dentro de um contexto social, construído a partir de uma rede de relações sociais, estejam elas estabelecidas ou não. Neste sentido, se consideramos que o estudo narrativo “is based on a particular understanding of the speaker’s self” (Casey, 1995-1996, p. 213), faz-se necessário pensar também na dimensão ética que envolve tal relação, já que o investigador narrativo é aquele que tenta romper com “the boundaries between private and public and domestic and academic, move her approach to narrative beyond the isolated individual into the political realm” (Casey, 1996, p. 220). Sobre a dimensão ética, me refiro às tensões enfrentadas pelo investigador narrativo quando se pergunta como representar não só as vozes dos sujeitos durante o processo de escrita do relato, mas também a relação construída entre eles.

E quando mencionamos a questão ética na pesquisa narrativa, estamos abordando de certa forma a condição de vulnerabilidade que assume o pesquisador. Há alguns anos venho me utilizando de uma “agenda” pensada e organizada para jovens pesquisadores em que a autora se propõe não só a pensar a atividade da pesquisa a partir de 12 pontos, mas

também a refletir e contribuir sobre e para a prática do pesquisador (Costa, 2005). Pensava eu que, ao utilizar tal agenda, estaria de certa forma “protegendo-me” ou ainda “preservando-me” de alguns riscos ou convicções que nos acompanham durante nossas práticas investigativas, assim como evitando ocupar um lugar frágil ou ambíguo como investigadora (Larraín, 2009). Levando em consideração um dos pontos propostos por Costa (2005, p. 150); que dita que pesquisar “é uma tarefa social” e, conseqüentemente (ou necessariamente), “um processo de indagação que se torna público” (Hernandez & Ucker, 2011, p. 40); decidi, através de um intenso processo de reflexividade crítica, compartilhar ou tornar pública minha condição de pesquisadora vulnerável na investigação de doutorado.

Quando assumo a condição de pesquisadora vulnerável – termo este que tomei emprestado de Ruth Behar (1996), do livro “The Vulnerable Observer”, e também a partir dos incidentes críticos apresentados por Veronica Larraín em sua tese (2009) –, passo a expor não só minha subjetividade, mas também as contradições e tensões que me acompanharam durante o processo de construção da investigação, um “deponerse frente al otro” que conseqüentemente implica um “deponer la autoridad que confiere la posición investigadora” (Larraín, 2009, p. 205). Conforme Larraín (2009, p. 205), para alguns, esta ação de “deponer” pode associar-se a um tipo de “desprenderse de los condicionamientos epistemológicos, el bagaje y los presupuestos teóricos cuando se está en presencia del otro” no entanto, este ‘desprender-se’ não significa excluir ou fazer de conta que não existem “sino desvelarlos o mostrarlos, porque deponer también significa afirmar, atestiguar o aseverar”.

Behar (1996) narra com detalhes, no seu livro, como foi tornando-se e assumindo-se como uma antropóloga vulnerável. A autora questiona não só os modos de atuação do etnógrafo, mas também as possíveis contradições que surgem durante o processo de “observação” e que acabam por influenciar o modo como tal realidade é representada no texto. Para a autora, “nothing is stranger than this business of humans observing other humans in order to write about them” (Behar, 1996, p. 5). Por isso, ela declara que o que acontece com aquele que observa, ou seja, as subjetividades do investigador, “must be made known”.

Foi então que, ao refletir sobre esta relação “eu e o outro” (entendendo o outro aqui como todos aqueles que de alguma forma se relacionaram com o conteúdo da tese), que decidi incorporar a expressão ou a condição de “pesquisadora vulnerável”, para compreender que o conhecimento narrativo parte “de que el lenguaje no se limita a representar la realidad, sino que la contruye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y al mundo” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 21), e que construir um relato verossímil “permite conocer la experiencia como si hubiera estado allí” (Hernandez & Rifá, 2011. p. 15).

Neste sentido, resgatei, através do meu diário de campo, as ações e os momentos nos quais tal condição se materializava. Dentre as inúmeras notas do diário de campo, observei dois fatos. O primeiro deles refere-se ao momento de encontro com os sujeitos da pesquisa; às ansiedades que se produziram antes de conhecer os estudantes; às tensões durante a realização das entrevistas e, por fim, o momento de organizá-las e assim apresentá-las no texto. O segundo tema ou fato diz respeito ao papel que assume o aluno/investigador no programa de pós-graduação em Arte e Educação e, portanto, ao conhecimento que se “gera” não para uma tese individual, mas para um coletivo. Posso afirmar, neste caso, que ambos os fatos são frutos das tensões vividas quando eu me deparava com questões que envolviam “responsabilidade científica e ética” (Kvale, 2011), porque ciência e ética, como explica Costa (2005, p. 150), “são indissociáveis”, e não podemos fazer “qualquer coisa em nome da ciência”. Quando Kvale (2011, p. 120) discute em seu livro sobre estas tensões – a da responsabilidade científica e ética –, refere-se ao momento da realização das entrevistas e conseqüentemente a um dos dilemas que enfrentamos e que está situado entre nosso desejo de conhecer e buscar conhecimento, porém “respeitando ao mesmo tempo a integridade dos sujeitos”. Como investigadores, desejamos que a entrevista, ou o diálogo interessado, como gosto de chamar, seja “lo más perspicaz posible, con el riesgo de importunar a la persona, y por otra parte, lo más respetuosa posible con la persona entrevistada, con el riesgo de obtener material empírico que unicamente arañe la superficie” (Kvale, 2011, p. 120).

**A “*reflexividade crítica*” como elemento autoconfrontador da pesquisa e do pesquisador**

Mesmo considerando que uma das imagens “mais difundidas da pesquisa seja a do cientista isolado e concentrado em seu laboratório [...]” a investigação científica é, “sobretudo, um trabalho coletivo” em que operam “saberes, artefatos, aparatos, instituições e [principalmente] pessoas [...]” (Costa, 2005, p. 151). Justamente por isso, o compartilhamento do processo da pesquisa deve ser transparente, para que outros “investigadores possam contrastar e aprender do processo seguido. Algo que não ocorre se apenas se apresenta um resultado” (Hernández & Ucker, 2011, p. 40). Neste sentido, é importante destacar, primeiro, o papel que assumo eu como pesquisadora, porque além de fazer parte do “fenômeno social que investigo” – também como estudante internacional – “participo desse processo atravessada por valores, ideias, crenças e subjetividades que me identificam e me configuram como pessoa” (Ucker, 2006, p. 52), e, segundo, o papel que assume a *reflexividade crítica* na pesquisa desenvolvida, o papel de um elemento articulador (Larraín, 2009), mas principalmente autoconfrontador (Gergen, 2007), que indica, conforme Banks, (2008, p. 75) “a consciência do investigador de si mesmo, da realização de sua investigação e da resposta a sua presença; é dizer, o investigador reconhece e avalia suas próprias ações assim como as dos outros”.

Como pesquisadora “minhas formas de perceber e estar no mundo influenciam ações e etapas desta investigação” e muitas vezes “ajudam a situar o lugar de onde falo buscando entender minhas reflexões como resultado de um processo de pensar e escrever a partir de posições particulares e singulares” (Ucker, 2006, p. 52). Para Larraín (2009, p. 207), a reflexividade tem a ver com “las formas de conocer por cuanto se centra en qué es lo que sé, cómo lo sé y cómo doy cuenta de aquello que sé”. Por isso, o pesquisador converte-se em sujeito de seu próprio estudo e, conseqüentemente, em “instrumento de indagação”, assumindo, um novo papel dentro da investigação.

É importante ressaltar que o termo reflexividade é compreendido e utilizado desde diversos campos e formas e por isso tem sido um tema central tanto nas discussões que envolvem a teoria sociológica contemporânea (Penna, 2012), como nas reflexões sobre a questão da escrita desde um viés antropológico (Foley, 2002). Para Giddens, por exemplo,

o termo “reflexividade” não deve ser entendido somente como “autoconsciência, mas como o caráter monitorado do fluxo contínuo da vida social” (Giddens, 2008, p. 3). Quando o autor refere-se ao termo, o trata como característica dos “indivíduos da modernidade” (Penna, 2012) e, portanto, “definitória de la acción humana” (Giddens, 2008, p. 45).

Contudo, ao fazer referência ao termo “reflexividade”, muitos autores a distinguem indicando tipos, estilos, modos ou ainda enfoques. Ao fazer referência aos “new ethnographic writing”, Denzin (1997, p. 217) afirma ser impossível “not to be reflexive because essential reflexivity is part of language”. No entanto, destaca que o que está em jogo não é somente a utilização da linguagem, mas também “in how it positions the writer in the text and uses the writer’s experiences as both the topic of inquiry and a resource for uncovering problematic experience” (Denzin, 1997, p. 217).

Em “Critical ethnography: The reflexive turn”, Foley (2002, p. 469) aborda e experimenta quatro distintos, mas complementares, tipos de reflexividade, que, conforme ele, “transform the idea of scientific ethnography”: a reflexividade teórica, a reflexividade textual, a desconstrutiva e a reflexividade confessional. Mesmo sendo um termo escorregadio, esta “abordagem eclética”, como chama o autor, permite ou nos ajuda a produzir “realist narratives that are much more accessible and reflexive than either scientific realist or surrealist postmodern narratives” (Foley, 2002, p. 487). Além de permitir que o investigador não só conheça o seu lugar dentro da pesquisa, já que a reflexividade é um meio ou método que age sobre sua consciência fazendo com que ele desvele suas ações/emoções e conseqüentemente reflita sobre as decisões tomadas no campo, tal abordagem é também um gênero mais acessível que aproxima, conforme o autor, “an ordinary people”, que conseqüentemente passa a “understand, enjoy, and consume the deceptively simple realist narrative style” (Foley, 2002, p. 487).

Macbeth (2011) – um dos primeiros autores dos quais me aproximei quando desejava compreender o termo reflexividade – fala de três modos de reflexividades: a posicional, a textual e um terceiro enfoque que ele chama de “reflexividades constitutivas da vida cotidiana”. Para o autor, a reflexividade pode ser considerada um exercício

desconstrutivo que situa “the intersections of author, other, text, and world, and for penetrating the representational exercise itself” (Macbeth, 2001, p. 35). A reflexividade posicional é tratada como “a self-referential analytic exercise” (Macbeth, 2001, p. 38) e dá ênfase aos posicionamentos subjetivos do investigador para tornar visível seus interesses e ações dentro da investigação. Para o autor, tal reflexividade deveria ser um tópico/elemento “obrigatório” para quem decide trabalhar com pesquisa qualitativa. Investigar, neste caso, passa a ser produto de interação não só com o mundo, mas consigo mesmo, tornando-se um processo social e cultural.

A reflexividade textual indicada por Macbeth (2001) centra-se na análise dos processos e mecanismos de representação. Sobre as reflexividades constitutivas, o autor traça, conforme Hernandez y Rifá (2011, p. 39), uma “praxologia reflexiva del mundo, o mejor dicho, de los mundos, como construcciones sociales”. Por isso, este modo de reflexividade é antes de mais nada “a topic in the organization of cogent worlds rather than a site within a professional methodological discourse” (Macbeth, 2001, p. 50).

Para um “tallante” construcionista, a reflexividade é característica e por isso consequência da produção de conhecimento. Por ser vista como “un conjunto de cuestiones que se plantean cuando consideramos la relación existente entre contenido de una investigación y los escritos y las acciones de los investigadores” (Potter, 1996, p. 286), ela possibilita aos investigadores “romper la disyunción objeto/sujeto” (Iñiguez, 2003, p. 8). Esta capacidade, como destaca Iñiguez (2003, p. 8), permite também que o investigador seja capaz de ver a si mesmo como objeto de estudo e análise na pesquisa que desenvolve.

Para Gergen (2007), o termo “reflexividade” deve ser tratado como uma das inovações metodológicas emergentes dentro do paradigma da pesquisa qualitativa. O autor considera que o termo possibilita pensar em um tipo de “autoexpressão” ou “autoexposição” em que o “yo” é e pode ser constantemente autoconfrontado. Neste caso, é importante frisar que considerar a reflexividade crítica como elemento articulador nesta tese é confrontar-me diariamente com minhas fragilidades, com os dilemas e descontinuidades vividas durante o processo de escrita e conseqüentemente com a possível repercussão que um trabalho desta natureza – que “allowed me to position myself

as active agent with narrative authority over many hegemonizing dominant cultural [and academics] myths [...]" (Spry, 2001, p. 711) – pode alcançar.

Mas assumir a reflexividade como um dos elementos inovadores da pesquisa, é questionar principalmente “la díada tradicional entre investigación y representación, es decir, entre los actos de observar o “recoger datos” y los reportes posteriores sobre este proceso” (Gergen, 2007, p. 248). A observação está inevitavelmente impregnada de interpretação, e os relatos de investigação são, conforme Gergen (2007, p. 248), “ejercicios de interpretación”. Poderíamos afirmar, neste caso, que investigação e interpretação estão “inextricablemente entrelazadas”.

Como um tipo de ferramenta metodológica (Larraín, 2009), a reflexividade em minha investigação de doutorado, foi elemento essencial para compreender e analisar os relatos dos estudantes brasileiros, além de tornar-se um elemento chave na construção do relato da tese. Foi a partir dela que passei a buscar uma nova forma de representar o conhecimento que emergia na pesquisa, para como explica Gergen “demostrar a sus audiencias su situación histórica y geográfica, sus inversiones personales en la investigación, los diversos sesgos que traen a su trabajo, sus sorpresas y “derrotas” en el proceso de la labor investigativa [...]" (Gergen, 2007, p. 248), mas principalmente porque ao reconhecer a reflexividade como elemento autoconfrontador passei a explicitar “críticamente la propia subjetividad, el si mismo (the self), en cuanto situado en una sociedad y una cultura y en relación” (Hernández & Rifà, 2011, p. 30).

#### Referencias bibliográficas:

ALVES, N., & GARCIA, R. L. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L., & MACHADO, A. M. N. (Eds.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações** (pp. 255-296). São Paulo: Cortez, 2002.

BANKS, M. **Los datos visuales en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

BEHAR, R. **The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart**. Boston:



Beacon Press, 1986.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BRUNER, J. **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Editorial Alianza, 2006.

CASEY, K. The new narrative research in education. **Review of Research in Education**, 21, 211-253. Washington DC: American Educational Research Association, 1995-1996.

CLANDININ, D. J., Y ROSIEK, J.. Mapping a landscape of narrative inquiry. In: D. J. CLANDININ (Ed.), **Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology** (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA.: Sage, 2007.

CONLE, C. Resonance in preservice teacher inquire. **American Educational Research Journal**, 33 (2), 297-325, 1996.

CONLE, C. Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research. **Curriculum Inquiry**, 29(1), 7-32, 1999.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. JEAN. Relatos de experiencia e investigación narrativa. IN: J. LARROSA, (ED.), **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación** (pp.11-59). Barcelona: Laertes, 1995.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: Costa, M. V. & Bujes, M. I. E. (Orgs.), **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa na educação**, (pp. 139-153). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DENZIN, N. K. **Interpretive ethnography**. Ethnographic practices for the 21<sup>st</sup> Century. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

ELLINGSON, L. & C. ELLIS, C. Autoethnography as constructionist project. In: *Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.), Handbook Of Constructionist Research* (pp. 445-465). New York: *The Guilford Press*, 2008.

FOLEY, D. E. Critical ethnography: The reflexive turn. **International Journal of Qualitative Studies In Education** 15(4), 469-490, 2002.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da Arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GERGEN, K. J. **Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica**. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.

GERGEN, K., & GERGEN, M. Social Construction and Psychological Inquiry. In: *Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.), Handbook Of Constructionist Research* (pp. 171-189). New York: *The Guilford Press*, 2008.

GIDDENS, A. **Las consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

HERNÁNDEZ, F. & UCKER, L. Pesquisa em Ensino de Artes Visuais. In: Guimarães, L. M. (Ed.), **Módulo 8** (pp. 32-44). Goiânia: Funape, 2011.

HERNÁNDEZ, F. Y RIFÁ, M. (2011). Para una génesis de la investigación autobiográfica y su lugar en educación. In: Hernández, F. y Rifá, M. **Investigación autobiográfica y cambio social**. (pp. 21-48) Barcelona: Octaedro, 2011.

IBÁÑEZ, T. **¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día? En Municiones para disidentes**. (pp. 249-262). Barcelona: Gedisa, 2001 b.

ÍNIGUEZ, L. La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción. Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção – a Psicologia Social no contemporâneo, 15, 16 e 17 de outubro. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre. Brasil, 2003. Disponível em [http://abrapso.org.br/siteprincipal/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=135](http://abrapso.org.br/siteprincipal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=135)[http://abrapso.org.br/siteprincipal/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=135](http://abrapso.org.br/siteprincipal/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=135)

LARRAÍN, V. **El buen nombre. Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora.** Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes, 2009. [Tese de doutorado não publicada]

LUCE-KLAPER, R. **Writing With, Through and Beyond the Text – An Ecology of Language.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

MACBETH, D. On “Reflexivity” in qualitative Research: Two readings, and a Third. **Qualitative Inquiry**, 7(1), 35-68, 2001.

PENNA, C. Reflexividade e agência na teoria sociológica contemporânea. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, 2012, 48 (3), 192-204. doi: 10.4013/csu.2012.48.3.02

PINNEGAR, S., & DAYNES, G. Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In: CLANDININ, D. J. (Ed.), **Handbook of narrative research.** Mapping a methodology (pp. 3-34). Thousand Oaks, CA.: Sage, 2007.

PORRES, A. **Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

PORRES, A. P. **Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual.** Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes, 2012. [Tese de doutorado não publicada]

SPRY, T. Performing Autoethnography: an embodied Methodological Praxis. **Qualitative Inquiry**, 7 (6), 706-732, 2001.

TAVARES, M. T. G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, R. L. (Org.), **Método: pesquisa com o cotidiano**, (pp. 43-63). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UCKER, P. L. **Espaços reais e imaginados: Um estudo de desenhos de alunos em escolas públicas de Goiânia.** Goiânia: UFG/Faculdade de artes Visuais, 2006. [Dissertação de mestrado não publicada].

UCKER, P. L. **De ida y vuelta: una investigación biográfica-narrativa en torno a las experiencias de ser estudiante internacional en la universidad.** Barcelona: UB/Facultad de Bellas Artes, 2015. Disponível em: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/298723>

**VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**  
**UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016**  
**Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676**