

# Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas

Lourdes Maria Bragagnolo Frison<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-6671-5808

Maria Helena Menna Barreto Abrahão<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-1278-4098

## Resumo

Este artigo tem como escopo evidenciar a compreensão cênica como possibilidade interpretativa no processo de análise das narrativas de (auto)formação de ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O texto afirma, por meio dessa metodologia, que as narrativas são entendidas como um processo recursivo, no qual estão dialogicamente articuladas entre quem fala e quem as ouve. As narrativas em foco foram escritas por 20 alunas em formação, participantes do Pibid em uma universidade federal do sul do Brasil, no período de 2010 a 2012. Essas narrativas foram posteriormente analisadas à luz da compreensão cênica e delas emergiram três cenas. A cena 1 reuniu narradoras e pesquisadoras na escuta que suscita a palavra dada; a cena 2 referiu-se a múltiplos fatos e vivências da vida cotidiana das narradoras; e a cena 3 salientou vivências e situações reprimidas ou esquecidas no processo narrativo. O conjunto das cenas configura tempos e espaços biográfico-narrativos e constitui-se como um conjunto sistêmico, em que o sentido do vivenciado/narrado é compreendido em conformação com espaços/tempos que lhe dizem respeito. O texto conclui que revisitar as trajetórias formativas das ex-estudantes permitiu clarificar o reservatório de imagens registradas por elas, fornecendo sentido e significado para a compreensão de suas escolhas e motivações na construção de identidades profissionais.

## Palavras-chave

Compreensão cênica – Narrativas de (auto)formação na docência – Ex-pibidianas.

---

**1-** Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Contatos: frisonlourdes@gmail.com; abrahaomhmb@gmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945190102>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

## *Scene understanding: interpretative possibility of (self-)training narratives of former Pibid scholarship holders\**

### **Abstract**

*This study aims to use Scene Understanding as an interpretative possibility in the process of analyzing (self-)training narratives of former scholarship holders of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching (Pibid). The text states, through this methodology, that narratives are understood as a recursive process, in which they are dialogically articulated between the speaker and the listener. The narratives analyzed in this study were written by 20 students, participants of the Pibid from a federal university in the south of Brazil, between 2010 and 2012. These narratives were later analyzed in relation to Scene Understanding, and three scenes were produced. Scene 1 gathered narrators and researchers in listening that evokes the given word; scene 2 referred to multiple daily facts and experiences of the narrators; and scene 3 highlighted experiences and situations repressed or forgotten in the narrative process. These scenes configure biographical and narrative times and spaces and constitute a systemic group, in which the sense of the experienced/narrated fact is understood in relation to the spaces/times that concern it. The text concludes that revisiting the training trajectories of former students helped clarify the reservoir of images recorded by them, providing a meaning and understanding of their choices and motivations in the construction of professional identities.*

### **Keywords**

*Scene understanding – (Self-)training narratives in teaching – Former Pibid scholarship holders.*

---

No presente texto comentamos estudo que realizamos com narrativas de (auto) formação de ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) interpretadas à luz da compreensão cênica (MARINAS, 2007; SANTAMARINA; MARINAS, 1994), metodologia de produção e análise de dados em pesquisa (auto) biográfica com a qual vimos operando no âmbito do programa de pós-graduação em educação de uma universidade federal do sul do país.

Para construir o atual texto, apresentamos o percurso teórico-metodológico de análise das narrativas escritas em memoriais de (auto)formação de ex-pibidinas, nos quais retratam o esforço que fizeram para (auto)formar-se, revelando como agregaram valores e competências às próprias construções identitárias, via formação nas duas instâncias – a formação inicial e a continuada. Operar com a compreensão cênica associada à teoria que fundamenta a pesquisa (auto)biográfica, em especial com narrativas de (auto)formação, reforça nosso entendimento, advindo de pesquisas anteriores, de que o sujeito da formação toma consciência da própria prática vivencial porque, ao narrá-la em processo

\* Translated by Hamilton Fernandes da Silva. Contact: [www.tikinet.com.br](http://www.tikinet.com.br)

dessa natureza, o faz reflexivamente, ressignificando e transformando essas vivências em experiências formadoras, as quais são importantes para o reconhecimento de suas capacidades cognitivas e emocionais (BERTAUX, 2010; BOLIVAR, 2012, 2016).

Isto porque construir um memorial de (auto)formação, exercício que demanda esforço reflexivo, possibilita que as pessoas implicadas nessa prática observem atentamente seu reservatório de imagens, criando sentido e significado para suas escolhas e motivações (NÓVOA, 1992; NÓVOA; FINGER, 2010; JOSSO, 2002; PINEAU, 2010). Dessa forma, as vivências reflexionadas compõem o cenário individual e social com o qual as pessoas internalizam, a seu modo, os acontecimentos vividos, o que contribui para o fortalecimento do seu processo de formação, vislumbrando caminhos que lhes permitiram desenvolver estratégias para investir em sua aprendizagem.

No processo de (auto)formação, as narrativas autobiográficas revelam uma “busca ativa de desejos e realizações humanas, despertando potencialidades. A arte de narrar a própria história atrela-se à busca interior e imbrica-se com as dimensões espaço/tempo em que os sujeitos se encontram ao narrarem suas experiências” (ABRAHÃO, 2013, p. 9). A escrita de si apresenta-se, pois, como uma ferramenta por meio da qual as pessoas refletem sobre suas trajetórias e suas vivências construídas em contextos múltiplos: pessoal, familiar, escolar, profissional.

Ao adentrarmos o processo de opção metodológica, elegemos, como já referido, um modo operacional de análise, a compreensão cênica (MARINAS, 2007; SANTAMARINA; MARINAS, 1994), o que possibilitou uma construção de sentido mais orgânica das narrativas em estudo, também por parte das pesquisadoras, tendo em vista as possibilidades proporcionadas pela metodologia de análise adotada. Neste texto, propomo-nos a apresentar a análise de 20 narrativas de formação de ex-bolsistas que participaram do Pibid em uma universidade federal do sul do Brasil, no período de 2010 a 2012. As narrativas, escritas em memoriais de (auto)formação ao longo de dois anos, foram posteriormente publicadas no livro *Diálogo entre formação inicial e continuada através da escrita e autoformação* (FRISON; PORTO, 2013). No prefácio do livro encontra-se em destaque que as narrativas (auto)biográficas enriquecem a obra em tela, visto que são relatos potentes produzidos por um grupo de alunas que desejam ser professoras e que se preparam para exercer a profissão. O desejo de constituírem-se professoras é revelado em cada frase pela intencionalidade das palavras registradas no texto, as quais acabam se constituindo na “memória deste grupo, destas alunas, das supervisoras e das professoras coordenadoras do projeto que se dedicam a provocar um processo (auto)formativo, mas que também aprendem no coletivo o que é ser uma profissional da educação” (ABRAHÃO, 2013, p. 10).

As narrativas pontuam fatos que ocorreram ao longo de dois anos de projeto e que retratam o percurso de cada uma das ex-bolsistas, individualmente, no pequeno grupo e nos encontros com a totalidade dos demais grupos da universidade. Nesse sentido, “as (auto)biografias permitem que as alunas (re)lembrem fatos que marcaram a sua existência, conectadas em uma rede de outros fatos que ordenaram o curso deste grupo de trabalho” (ABRAHÃO, 2013, p. 10). Percebemos que os memoriais trouxeram à tona lembranças do vivido, vivências familiares e universitárias, modelos de professores, trabalhos realizados no projeto, lembranças que as fizeram pensar sobre a confirmação da escolha profissional – a docência. As ex-pibidianas encontraram apoio nesse processo, o que reforçou as

respectivas escolhas e transformou esse momento em elemento fundador da passagem da condição de aluna para a configuração do ser professora.

Ao analisar o processo implícito que permeia as narrativas publicadas no referido livro, uma leitura cuidadosa, criteriosa e reflexiva foi realizada, mediante a qual buscamos observar processos vividos, angústias geradas, adaptações, sucessos, fracassos, gratificações, procurando identificar o que foi dito e o que ficou subsumido, não revelado, apenas pontuado como algo que aconteceu.

Na busca pela compreensão dos fatos revelados ou implícitos nas narrativas, encontramos elementos relativos aos percursos existenciais das ex-bolsistas como possibilitadores de compreender os processos de (auto)formação; assim, decidimos verticalizar o estudo da teoria com a qual vimos trabalhando, tanto para a análise do material contido nas narrativas dos memoriais, quanto para a percepção do que essas narrativas vinham nos sinalizando. O aporte teórico escolhido foi, como já referido, os estudos de Marinas (2007) e de Santamarina e Marinas (1994), os quais nos permitiram pontuar, na prática, as dimensões compreensivas. É preciso destacar que a metodologia por nós utilizada foi a de analisarmos as narrativas que inicialmente foram escritas por ex-pibidianas e que, posteriormente, foram lidas para o grupo da Pedagogia, diferentemente de Marinas (2007, 2014), que tem se debruçado sobre narrativas orais e histórias de vida, utilizando entrevistas.

Antes de explicitar como foi feita a análise dessas narrativas, porém, pontuamos o aporte teórico-metodológico com o qual operamos para que se possa entender a compreensão cênica segundo foi idealizada pelos mencionados autores.

## **A compreensão cênica**

Ao explicitar a compreensão cênica, Marinas (2007) pontua quatro polos – o dizer do todo, o silêncio, a palavra plena e a palavra vazia – entre os quais se movem o que denomina palavra dada e escuta, como elementos constituintes da anunciação dos ditos que revelam o sujeito ao se narrar.

Esses quatro polos da compreensão cênica demarcam uma expressividade. Nos ditos, mesmo o próprio silêncio é revelador do que o sujeito da palavra dada pensa, sente, faz, diz e não diz. A palavra plena é marcada pela pulsão da vida, plena de sentido, e a palavra vazia “não tem significação” (MARINAS, 2007, p. 68), mas ambas revelam a existencialidade, espaço no qual se encontram e se elaboram internamente as vivências, os sentimentos, os modos de vida. A noção de escuta, caracterizada pelo autor, possibilita a palavra dada, com a qual o sujeito pontua o vivido. A escuta exige respeito sobre os sentimentos revelados do narrador; quem escuta, segundo essa concepção, redimensiona o vivido, instigado pela palavra que o outro dá ao se narrar. Cria-se, assim, um circuito que abraça narrador e ouvinte, envolvidos pela palavra dada e pela escuta. Escuta e palavra dada contribuem para partilhar e repensar a vida. A escuta propicia a construção de uma história de vida, mesmo que ela não seja nem brilhante, nem divertida, visto que, na maioria, é demarcada por “lugares comuns, de redundâncias, mas também de surpresas e de iluminações” (MARINAS, 2007, p. 42). Desse modo, a narrativa é concebida como um repertório de cenas; cenas nas quais os relatos biográficos estão plenos de elementos internos e externos. Nesta ótica, a “história de vida é o vínculo entre formas de escuta e produção discursiva” (MARINAS, 2007, p. 89).

A escuta é a principal dimensão apontada por Marinas (2007): “escutar é não obstruir, não interromper, nem com saber (sobre o tema), nem com interpretação (de quem fala). Porque quem está falando concede uma palavra dada cujas dimensões e implicações não conhece em sua totalidade” (MARINAS, 2007, p. 20).

Em nosso entender, a escuta pode ser não só do que está sendo falado, mas também do que foi escrito. Escutar equivale a dizer que a palavra não termina em si porque foi dita; nela se revela uma existência, uma presença e saberes pessoais. A palavra dada é algo que resume, algo que a pessoa concede ao sujeito que escuta; é um compromisso [de quem fala e de quem escuta]. Qual compromisso? Aquele que garanta o circuito do narrar, “isto é, que garanta a relação significativa entre narração e escuta, visto que aquele que narra sua história se vê interpelado por ela, não só pelo que Marinas denomina núcleo do feito, mas, igualmente, pelas dimensões periféricas do que aconteceu” (ABRAHÃO, 2014, p. 62).

Nesse processo, o narrador pode estranhar o próprio narrado, diante dos fatos e sentimentos que vão surgindo. Por essa razão, a palavra dada significa “assistir, contribuir, não estorvando o processo de apropriação” (MARINAS, 2007, p. 20), pelo sujeito, dos fatos e feitos.

Assim, inspiradas em Marinas (2007), entendemos as histórias de narrativas de identidades profissionais a partir de dois processos (Figura 1): o processo de produção de dados e informações, que inclui as abordagens positivista, dialética, interacionista; e o processo de interpretação, que evidencia as abordagens estrutural, cênica e hermenêutica. Entre os dois processos, há duas dimensões postas em dois planos: um socioestrutural e outro sociossimbólico, que “servem de grandes seletores das formas narrativas” (MARINAS, 2007, p. 104), conforme indica a Figura 1, a seguir.

**Figura 1** – Análise do discurso em história oral: produção e interpretação



Fonte: (MARINAS, 2007, p. 103).\*

\*A figura foi traduzida para o português pelo doutorando Luciano Vasconcellos.

No plano socioestrutural encontram-se os elementos da organização, os componentes institucionais, o que equivale a dizer que seriam as posições que estes ocupam no percurso do relato. Na dimensão do plano simbólico, há referência aos “modos de representação, simbolização, formas do imaginário compartilhado” (MARINAS, 2007, p. 204). As motivações narradas sob determinado foco podem constituir-se em um alicerce ou uma barreira, porque são representações com as quais se explica ou se legitima o que se faz. Estas podem demarcar a forma como conduzimos os encontros de escuta, como também a interpretação que damos ao fato narrado; no entanto, essa divisão, na prática, não é assim tão simples. O que podemos entender quanto à questão da formação profissional do professor é que, por um lado, ele busca compreender a organização, a estrutura institucional, as formas de conduzir as razões do sistema, as determinações; por outro, percebe as contradições havidas nessa instância e muda o foco, isto é, passa a considerar a perspectiva simbólica, das representações, e se dedica a perguntar e a escutar as razões particulares da própria formação (MARINAS, 2007).

Podemos, ainda, entender as diferenças e as formas de produção classificadas, segundo Marinas (2007), em uma ou outra dimensão: positivista, ao destacar o fato em si; interacionista, ao enfatizar o discurso; e dialética, ao narrar o fato que se desenrola em uma trama, constituindo, assim, uma nítida imagem. Podemos dizer que existem processos narrativos com os quais não nos detemos em outro aspecto que não seja entender a informação que transmitem, bem como as circunstâncias que condicionam os acontecimentos narrados. Nesse sentido, falamos de uma perspectiva positivista porque nos detemos apenas nos fatos, e não nos motivos ou nos modos de representá-los. Percebemos que em cada acontecimento há fatos e significações – acontecimentos estes que podem ser relatados de forma distorcida. No entanto, não é essa a discussão, nem é essa a questão principal, porque não entenderíamos o verdadeiro sentido do fato narrado. Na perspectiva interacionista, o que interessa não são os fatos em si, mas saber o que eles representam, simbolizam, quais os significados e sentidos do discurso. Tendo, em um extremo, a perspectiva positivista e, no outro, a interacionista, elegemos como ponto de equilíbrio a perspectiva dialética (de conflito), que possibilita indicadores de que há escuta no processo; de que, nessa escuta, a compreensão dos fatos é possibilitada pela articulação entre os sistemas de relações e o sentido dado no processo de interpretação pelo conflito entre o narrado e o feito.

As três modalidades são efetivamente “formas de produção discursiva, que surgem espontaneamente segundo o interesse que o discurso tem para quem narra” (MARINAS 2007, p. 107). Esse triplo modo de produção discursiva encaminha para o segundo momento específico – o da escuta. Nela podem estar implícitas a transferência e a contratransferência de dados e informações, desde que há informações que ouvimos, mas há outras que surgem das nossas próprias reflexões. Está presente, neste quesito, a compreensão cognitiva, mas também está implícita a compreensão afetiva, aquela com a qual se é capaz de acompanhar o dizer do outro, tendo a capacidade de esperar por ele, mesmo que apresente dificuldades, inquietações, paradas e acelerações. Nessa forma de agir, é possível que o sujeito da narração revele o que está esquecido. Durante a entrevista, é aconselhável deixar suspensa a interpretação, porque pode não se captar o sentido que

se está elaborando, com um tempo e um esforço que não são propriamente os da escuta atenta (MARINAS, 2007).

Ao pesquisarmos tendo entrevistas narrativas como fonte ou ao trabalharmos com a metodologia de histórias de vida ou história oral, é preciso cuidar da relação entre o que está sendo dito e o que está sendo registrado. É um momento essencial que propicia sopesar se quem fala elabora o que diz e se quem escreve pensa no que está sendo escrito. Isso exige um tempo próprio, central no processo de escuta e de interpretação, desde que “investigamos não para verificar, mas para descobrir” (MARINAS, 2007, p. 108). Isso nos leva a buscar entender os outros três momentos de interpretação (Figura 1), respectivamente: estrutural (com base no documento), hermenêutica (com base no texto), cênica (com base no conflito).

Sinteticamente, já foi explicitado que a “interpretação estrutural tem como objetivo produzir um modelo que dê conta do valor documental do narrado” (MARINAS, 2007, p. 109). Relatar os fatos como se estes fossem um acontecimento não resulta em pensar que se lhes encontrou o sentido. A interpretação hermenêutica “trata de ir no plano subjetivo da construção de sentido. Este sentido não preexiste ao processo interpretativo, ele é produzido na interação que é o resultado de uma ‘negociação’ entre hipóteses de leitura” (MARINAS, 2007, p. 109). A interpretação cênica, como posta pelo autor e como a entendemos, pretende, sem elidir as demais, “incorporar o conflito”. Reconhecer que em cada relato a elaboração “não é simplesmente uma transcrição linear dos ditados de uma suposta mente que pacificamente recorda ou narra” algo (MARINAS, 2007, p. 109). O autor destaca que quando se fala não se pode policiar a fala; esta acontece espontaneamente. Mesmo que a pessoa pense no que quer falar, ao enunciar descreve fatos e situações sobre os quais não tinha planejado falar. O próprio discurso pode atuar contra, pode aparecer disfarçado, e a pessoa acabar dizendo o que não pretendia dizer. Como Marinas pretendeu evidenciar, é no processo de caráter dialético que as narrativas são entendidas como um processo recursivo, no qual elas são articuladas entre quem fala – quem revela as situações – e quem as ouve. Por essa razão, em nosso estudo utilizamos, no esforço de interpretação das narrativas das ex-bolsistas, a corrente dialética conforme pontuada por Marinas.

## **Aproximações clarificadoras da compreensão cênica**

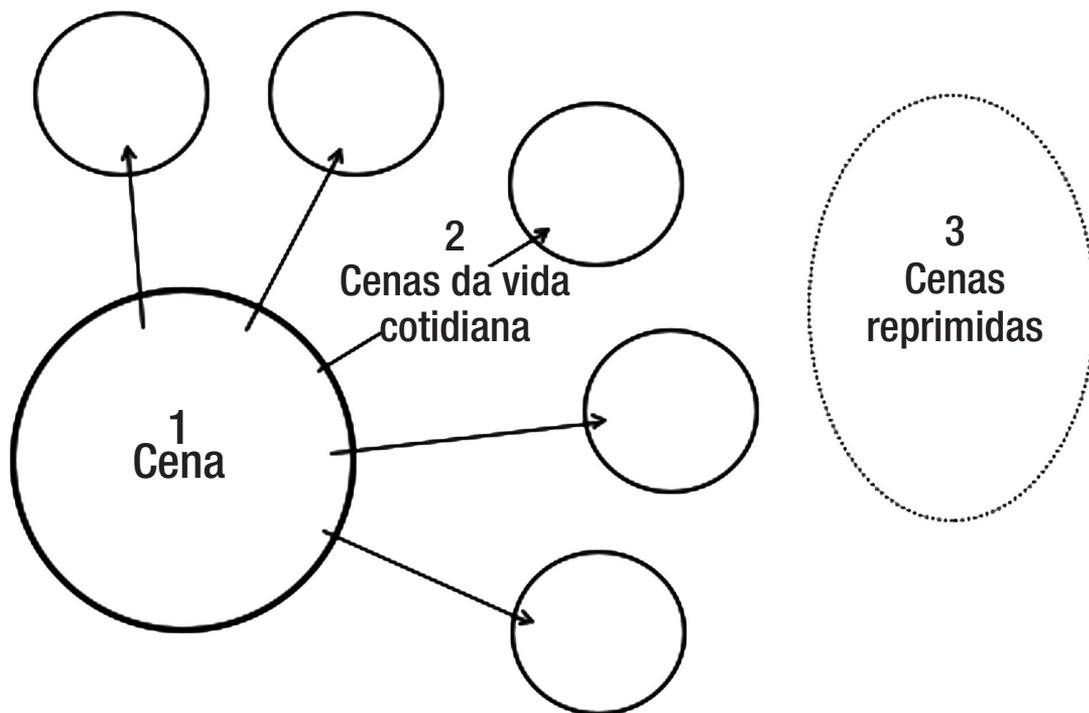
“Entender a compreensão cênica implica entender o relato não como história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (MARINAS, 2007, p. 118); o foco da análise passa, portanto, a incidir sobre cada cena e na relação que se estabelece entre elas. Marinas (2007) apresenta três conjuntos de cenas (Figura 2): 1) a cena que reúne narrador e entrevistado na escuta que suscita a palavra dada; 2) as cenas que se referem a múltiplos fatos e vivências da vida cotidiana do entrevistado; 3) as cenas que foram ou estão reprimidas ou esquecidas.

Em outras palavras, a cena 1 (C1), motivada pela escuta, aproxima narrador e entrevistador e dela emergem fenômenos que surgem do íntimo do narrador, bem como do *extimo* dos contextos sociais e das condições discursivas que os envolvem. A cena 2 (C2) é o conjunto de cenas vividas no cotidiano de quem narra. O emissor e o receptor voltam

à C1, na medida em que nesse espaço os elementos discursivos se atualizam. Segundo Marinas (2007, p. 119), 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”. Esse jogo vivido nas cenas 1 e 2 é o possível passo para emergir a cena 3 (C3), revelando algo que pode ter sido esquecido, isto é, pode ter sido, por alguma razão, não dito, o que, segundo o autor, pode ter sido reprimido.

A seguir, a representação desse modelo, segundo Marinas:

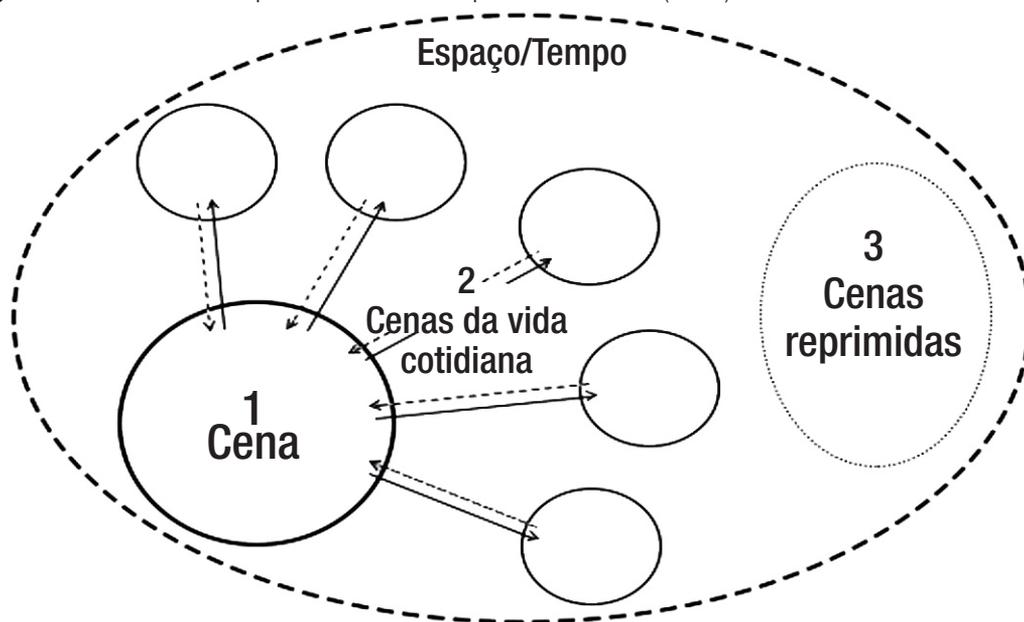
**Figura 2 – Modelo da compreensão cênica**



Fonte: (MARINAS, 2007, p. 118).

À luz da concepção teórica e da consequente prática metodológica evidenciada por Marinas (2007) na Figura 2, Abrahão (2014) constrói uma nova representação gráfica da compreensão cênica (Figura 3). Segundo tal entendimento, essas cenas se configuram segundo tempos e espaços biográfico-narrativos e interfertilizam-se para uma compreensão sistêmica mais orgânica do fenômeno em atenção. No desenho (Figura 3), essa autora representa o movimento de atualização das diferentes cenas (cenas 2 e 3) no *locus* que lhes é próprio, o momento da enunciação (cena 1). Nessa representação, as três cenas constituem um conjunto sistêmico, em que o sentido do vivenciado/narrado é compreendido em conformação com espaços/tempos que lhe dizem respeito. Nesse sistema, as cenas esquecidas têm representação juntamente àquelas que possam ser entendidas como tendo sido reprimidas pelo narrador.

**Figura 3** – Modelo da compreensão cênica adaptado de Marinas (2007)



Fonte: (ABRAHÃO, 2014, p. 69).

Marinas (2007, p. 118) e Abrahão (2014, p. 69) mantêm, nas respectivas representações, os três planos da compreensão cênica: o contexto vivido no passado, que inclui as lembranças resgatadas do que foi vivido, isto é, o contexto em que os fatos aconteceram; o contexto do presente, que se refere a como as pessoas compreendem e ressignificam o que viveram no momento em que ocorre a narrativa; e o contexto da narrativa, momento em que a narração e a escuta são indispensáveis, tendo em vista que, nesse processo, narrador e pesquisador têm a possibilidade de afinar suas percepções em um diálogo em que a reciprocidade e a abertura se destacam como condição para a reflexão – destacamos aqui a palavra dada. Esses momentos revelam-se como processos intrínsecos à compreensão cênica, mediante os quais os sujeitos

[...] re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais das histórias. [...]. Trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito... para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais. (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 272).

### **A metodologia em processo: a busca da compreensão cênica nas narrativas**

No âmbito da compreensão cênica, destacamos o partilhar das narrativas mediante a palavra dada, no caso desta pesquisa, via leitura atenta do que foi escrito nos memoriais,

acrescida do diálogo proporcionado pelo grupo na ocasião em que as narrativas foram lidas, oportunizando ao grupo pensar sobre elas. Nesse momento, deu-se a oportunidade do redimensionamento das projeções, obviada por lembranças, fatos e questionamentos verbalizados pelo grupo.

Nesse rever e repensar sobre o que cada uma das professoras em formação via Pibid viveu, vive e intenciona viver, identificamos pistas para adentrarmos na busca de uma abordagem interpretativa mediante a qual cada narradora apresenta fios, como se estivesse com um novelo na mão, que vai enrolando/desenrolando/enrolando cuidadosamente, representando fatos, lugares, emoções. Segue buscando lembranças que descrevem o contexto: onde vive/viveu, o que faz/fez, por que faz/fez. Esse processo é contemplado com a escuta atenta das pesquisadoras que procuram, a cada novo indício, elementos para compor a história das narradoras, seus gostos, suas preferências, suas angústias. Nesse movimento, o grupo das ex-bolsistas foi envolvido com o que cada narradora dizia e descrevia, e estas percebiam, na narrativa, os ditos, os não ditos, as palavras silenciadas ou estampadas nas trajetórias fruto de análise. As ex-alunas se referiam também ao contexto das escolas em que atuaram no Pibid, verbalizando expressões nas quais percebíamos, nas entrelinhas de suas falas, acontecimentos que não foram explicados detalhadamente, mas que tinham sido vivenciados intensamente e até com certo nível de angústia.

Investimos em intercruzar as dimensões da palavra dada com a tessitura da narrativa (auto)formativa revelada nas diferentes cenas e explicitaremos os diferentes momentos por meio das cenas, pontuadas pela compreensão cênica. As narrativas das ex-pibidianas evidenciaram mudanças provocadas pela compreensão de si e dos outros. Revelaram que estão comprometidas com a dimensão educativa, cultural e social da própria formação, assumindo uma condição reflexiva, dispostas a organizar espaços e contextos de aprendizagem junto aos alunos com os quais trabalham. Assumiram, portanto, a formação como (auto)formação, revelando que as práticas vividas no Pibid solidificam esse processo de formarem-se professoras.

A seguir, revisitando as narrativas e buscando compreendê-las, descrevendo as diferentes cenas nelas reveladas, procuramos avançar na compreensão de como se configura a (auto)formação de professores, mediante a reflexão posta pelas ex-bolsistas em processo de formação, especialmente mediante vivências hauridas no Pibid.

## **O momento da revelação das escolhas - Cena 1**

Momento marcante para as ex-alunas ao perceberem a acolhida do grupo para a escuta de suas narrativas. O olhar atento e a escuta sensível do grupo de colegas do programa estimularam a narrativa dos fatos que cada uma havia registrado no próprio memorial escrito. Essa leitura não aconteceu apenas em um dia; ocorreram muitos dias de encontro e de partilha para que todas as narrativas fossem lidas. As ex-bolsistas verbalizaram que escrever para si é algo bem diferente do que escrever para ser narrado aos outros. A grande diferença consiste justamente no fato de haver a escuta atenta do outro, e esta, inicialmente, causa inquietação e receio pela possibilidade de a narrativa poder ser mal interpretada. Combinações foram feitas, desde o início, para que as envolvidas pudessem se sentir à

vontade e seguras para fazer sua narrativa como havíamos combinado. A organização da sala, o trabalho do grande grupo e a possibilidade de falar e ser ouvida contribuíram para a leitura das narrativas das colegas. Foi positivo o procedimento de ler e falar abertamente ao grupo, pelo fato de se ter um ambiente acolhedor e agradável. O olhar atento, de apoio revelado no grupo, contribuiu para que todas as participantes percebessem que haveria escuta e que esta oportunizaria o dizer de cada uma. Enquanto narravam sua própria trajetória, rememoravam fatos e acontecimentos peculiares e significativos de cada uma delas. Percebíamos que, de acordo com os fatos narrados, a entonação da voz era modificada: ficava leve, suave ou carregada de sentimentos e emoção. Esses fatos sensibilizaram o grupo e mobilizaram aproximações e reações de empatia.

Podemos dizer que as 20 narrativas tinham dois grandes focos: a escolha de ingressar no curso de Pedagogia e de participar ativamente do Pibid. Tais escolhas revelaram tensionamentos, medos, incertezas, inseguranças, mas, também, a convicção de que conseguiriam superar os obstáculos da escolha feita – ser professora. Revelaram que cresceram ouvindo que deveriam estudar, tendo em vista que, desde muito cedo, essa foi uma exigência dos pais, como uma meta a ser conquistada. Assim que ingressaram na escola, na universidade, tiveram modelos que fortaleceram essa tomada de decisão.

Cada ex-bolsista, ao narrar sua história, tinha o tempo que precisava para ler o que tinha escrito e, enquanto o fazia, percebia a acolhida das colegas. Os encontros se firmaram pelo clima de expectativa e respeito. Foram momentos de realização para cada uma, pela escuta recebida, marcados pela compreensão, pela abertura e pelo acolhimento do grupo. Quem enunciava e quem ouvia estavam envolvidas na mesma proposta, cada qual aprendendo a seu modo com a outra, ouvindo e imaginando o cenário vivido. Ouvir e se fazer ouvir foi o ponto alto da cena 1, muito embora as falas e a própria escuta estivessem carregadas de tensionamentos. Percebemos que as participantes se sentiam sensibilizadas pela narrativa da colega, pela história de vida relatada, e, assim, viviam as histórias narradas, de modo que cada narrativa fazia parte do coletivo e nele as histórias de vida se fortaleciam.

## **O cotidiano na escola: o grande desafio de ser professora – Cena 2**

Nas cenas do cotidiano da escola, as narrativas das 20 bolsistas revelaram aproximações de fatos que se destacaram como significativos momentos de aprendizagem. Alunas do curso de licenciatura em Pedagogia – algumas no primeiro semestre, outras em semestres mais adiantados –, todas se mostravam ansiosas para entender e viver o papel de ser professora. Planejar, organizar atividades de intervenção, tanto para a leitura e a escrita, quanto para o brincar, inebriara cada qual, deixando-as em estado de plena expectativa e profundo sentimento de realização.

Nas múltiplas cenas que envolveram o contexto, observamos que as ex-bolsistas explicitaram que viveram momentos intensos de leitura de textos, muitas vezes exaustivos, longos e complexos, mas todas elas destacaram que estes foram momentos de significativa aprendizagem. Afirmaram, também, que a interação entre colegas, professores

e supervisores contribuiu sobremaneira para que compreendessem o verdadeiro sentido da docência. Destacaram que a elaboração de projetos, a participação em seminários, palestras e outras atividades ampliaram seus repertórios de conhecimento e que as vivências foram de muita valia para a própria formação. Havia, nas falas, o entendimento de que era preciso trabalhar muito para encontrar meios que pudessem dirimir o fracasso das aprendizagens revelado pelos alunos nas escolas envolvidas com o Pibid.

Percebemos, nas diferentes cenas relatadas e na ordem dos fatos que iam sendo revelados, que a docência era pensada e vivida a cada frase pronunciada, momentos estes permeados de alegria, medo e muita determinação. Naturalmente, nas narrativas o contexto não esteve apenas ligado à escola; pontuaram, também, momentos difíceis que viveram ao fazer a escolha profissional, em seus lares, em suas escolhas pessoais, namoros, casamentos, filhos. Explicaram que influências familiares e de amigos contribuíram para que decidissem sobre a escolha profissional feita, escolha esta plenamente gratificada, mais especificamente quando adentraram o Pibid.

A seguir, destacamos excertos das participantes (indicados pela letra P), os quais evidenciam pontos que, em nossos entender, revelam cenas do cotidiano vividas na escola:

Aprendi muito. A avaliação diagnóstica foi um grande desafio, tinha medo de não saber fazer direito. Não queria ser superficial na escrita dos trabalhos, me esforcei para fazê-los. Percebi que o fracasso das crianças na escola pode estar ligado à forma de trabalhar na alfabetização. Trabalhar com diferentes portadores de texto fizeram-me perceber o quanto é produtivo, talvez a entrada principal para a aprendizagem da criança. Todo o trabalho foi muito mágico, percebi o quanto eu era importante para aquele contexto. (P1, 2013, p. 98).

Outra situação importante em uma sala de aula é o professor ouvir seu aluno, pois podem surgir inúmeras possibilidades de trabalhar conceitos e os conteúdos com a fala das crianças, o que possibilita motivar a discussão e a troca de ideias entre todos. (P5, 2013, p. 93).

[...] ao pensar na educação, sempre foquei em um âmbito geral e, vejo hoje, depois de diversos estudos oportunizados pelo programa, que esse pensamento não é o que faz e nem fará a diferença, pois a mudança deve vir das salas de aula, cada um fazendo o seu melhor. [...] o professor é um dos grandes agentes de transformação, figura imprescindível na mudança necessária na escola atual. (P19, 2013, p. 203).

### **O que não foi revelado: fato implícito, esquecido ou reprimido – Cena 3**

Pensar no que não foi dito parece minimamente algo estranho, mas a metodologia que opera com compreensão cênica encarece a importância dessa dimensão que, igualmente, parece-nos de vital importância. No caso das narrativas das 20 ex-bolsistas, entendemos a relevância dessa cena porque percebemos que muito deixou de ser explicitado – fatos não foram ditos, nem explicados; muitas frases ficaram subentendidas, mas deixaram de ser verbalizadas. Algumas falas demarcavam uma tentativa de enunciar o que entendiam que estava errado na escola, mas acabaram sendo reprimidas, naquele momento.

Cabe lembrar que as narrativas ocorreram enquanto as alunas cursavam a formação com bolsa Pibid e que nós, hoje, estamos fazendo a releitura do material produzido àquela época. Então, lembramos que, no contexto de bolsistas, entenderam ser inapropriado verbalizar pensamentos que pudessem desencadear sentimentos de hostilidade ou situações constrangedoras.

As bolsistas destacaram que, nas muitas entradas em sala de aula, ao observarem propostas de trabalho encaminhadas por algumas professoras de maneira completamente diferente do que havia sido pensando e planejado pelo grupo, suscitava-lhes o desejo de dizer algo, de dizer que não estava bem como estavam fazendo, ou, melhor, de dizer o que tinha que ser dito, mas na frente das crianças isso teve que ser silenciado, teve que ser reprimido. Calavam-se para evitar constrangimentos e desentendimentos. Calavam-se porque também aprendiam no silêncio, aprendiam o que não deveriam fazer em sua futura atuação docente. Várias constatações foram verificadas em sala de aula sobre o fato de as crianças pequenas estarem copiando do quadro sem entender o que estavam fazendo, o que, no entendimento das ex-bolsistas, só provocava angústia, por compreenderem que atuariam de outra forma. Assim, muitas palavras ficaram sem serem ditas, porque não houve tempo, nem espaço, nem momentos e possibilidades para fazê-lo. As ex-bolsistas revelaram, nas narrativas, que o contexto escolar é complexo e difícil e que muitas professoras também se calam. Falar/ouvir é complicado, porque também causa fragilidades. Assim, o ressentimento e o silêncio prevaleciam, sem o investimento em propostas que pudessem ajudar os alunos a aprender mais e melhor.

A seguir, alguns excertos das narrativas que pontuam algo vivido por essas estudantes: “Precisamos expor nossas ideias e nosso ponto de vista deve ser colocado, mas temos receio de ser mal interpretadas, o que acontece muito no contexto da escola” (P1, 2013, p. 68); “Precisamos planejar com a professora, assim creio que poderemos deixar claro qual o nosso posicionamento frente às discussões” (P6, 2013, p. 99); “A brinquedoteca não pôde ser colocada em prática..., existem motivos implícitos que não foram revelados, fica o questionamento do porquê fatos como estes se repetem nas escolas (P19, 2013, p. 204); “Vi na pré-escola que a professora dava uma folhinha para as crianças pintarem ou preencherem e, na medida em que terminavam, ela corrigia. Confesso que me sentia muito inquieta” (P6, 2013, p. 95).

Fatos como esses deixaram as ex-bolsistas sem saber o que fazer ou dizer. Afirmaram que poucas vezes foi possível dialogar abertamente; sempre havia problemas e constrangimentos. Algumas cenas, tão explícitas e claras para nós, foram sistematicamente reprimidas no contexto da escola e no diálogo entre professoras e bolsistas. Destacamos, ainda, que o pensado, o percebido, foi reprimido e não revelado, como disse uma das participantes: “O professor é um dos grandes agentes de transformação, figura imprescindível na mudança da escola, mas como fazer esse processo acontecer de fato?” (P19, 2013, p. 209).

O trabalho colaborativo entre professores tem potencial para contribuir na busca da resolução de problemas, criando possibilidades de sucesso na difícil tarefa pedagógica (DAMIANI, 2008). No caso da relação entre bolsistas e professoras, descrita anteriormente, fica evidente a dificuldade de compartilhar e, conseqüentemente, de realizar um trabalho colaborativo, ocasionando a fragmentação do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos.

Além disso, ficam evidenciados os obstáculos encontrados pelas ex-bolsistas, pois, de acordo com os depoimentos, os obstáculos, os problemas, como já foi pontuado, paralisam, geram dúvidas e angústias, sendo difícil controlá-los e superá-los. Várias dificuldades e diferentes obstáculos foram citados, com referência específica à falta de reuniões e de diálogo aberto na escola. É interessante dar-mos conta de que as ex-bolsistas compreenderam que não tinham o direito de avaliar o profissional da sala de aula, mas que lhes cabia o dever de propor ideias, de buscar parcerias, sem esperar a aceitação de suas ideias pelo professor da turma. Percebemos que, muitas vezes, se restringiram apenas a essa posição, o que lamentamos, embora entendamos que a troca de conhecimentos pressupõe quebra de hierarquias. Foi proposto, no decorrer das narrativas, que as bolsistas se mobilizassem com o objetivo de enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentassem superá-las. Assim, os obstáculos deixariam de ser tão atemorizantes, pois as então bolsistas passariam a pensar na superação desses desafios.

### **Para não fugir de uma conclusão...**

O que as cenas nos revelam? Que pode haver fértil articulação entre as cenas vividas de formar e de formar-se; que a escrita de memoriais em processos de (auto) formação nos mostra ser esta uma possibilidade de promover o aprender de si e do outro pela reflexão autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008), que qualifica a narrativa de (auto)formação como um processo pelo qual os envolvidos, a partir de suas escolhas, estabelecem metas a serem alcançadas, refletem sobre esse processo, compreendem os significados dos impasses e problemas que surgem, tomam decisões mediante uma espécie de diálogo consigo mesmo (VEIGA SIMÃO, 2004).

Esse entendimento está em consonância com o que percebemos em relação ao processo formativo realizado com o grupo de ex-bolsistas pibidianas. A escrita narrativa realizada por integrantes desse grupo, via memoriais de (auto)formação, possibilitou-lhes entrar em contato consigo mesmas e, buscando superar inquietações, certezas, incertezas emergidas no âmbito dos contextos escolares, (re)construir a própria identidade pessoal/profissional. Desse modo, a escrita reflexionada do memorial de (auto)formação configurou-se, para essas ex-bolsistas, como um momento especial, pelo qual puderam registrar fatos e aprendizagens vivenciais que foram ressignificadas em experiências formadoras, como a seguir exemplificamos com um enunciado nesse sentido:

Foi no Pibid que me transformei como pessoa, pois entendi o grande significado da nossa profissão, a grande responsabilidade que tenho de poder ou não mudar a vida dos meus alunos, de poder ou não construir uma nova forma de educar, de investir numa educação transformadora que qualifica e aprimora as potencialidades de cada aluno e os incentiva a buscar um mundo melhor. (P15, 2013, p.180).

Compreensões de si mesmo parecem revelar-se na cena 3. Conforme exposto anteriormente, entendemos que, quando fatos e feitos importantes para o processo formativo do sujeito da narração são reprimidos ou esquecidos, esse fenômeno pode

ocorrer em razão de algo que dificulta seu enfrentamento. De outra parte, entendemos que, a partir do processo de compreensão cênica, a vivência desses fatos e feitos pode ser ressignificada. Inicialmente, a compreensão da cena é perceptível a quem ouve a palavra do outro, quem a escuta com atenção, mas acreditamos que é justamente este ouvir o outro – em escuta atenta – que promove a possibilidade de o sujeito da narração tomar consciência do que disse e do que silenciou, fortalecendo-se para que, no decorrer da sua narrativa, possa compreender algo que antes tinha sido reprimido, que não tinha sido dito.

Essa análise tem sentido em vista do que afirma Marinas (2014), de que pode haver três tipos de escuta: uma comunicativo-social, uma psicanalítica, outra estritamente biográfica. É especialmente nessa terceira modalidade – a biográfica – que operamos. Acreditamos que o processo de o sujeito da narração encontrar-se consigo mesmo pode ser beneficiado pelo processo de escuta biográfica, que pressupõe, até mesmo exige, pensamento reflexivo por parte do narrador ao transformar o relato de sua vida em uma história com sentido para si, mas também para quem ouve (BOLÍVAR, 2016). O relato reflexionado de vida, a valorização das narrativas autobiográficas para com os sujeitos e com a comunidade certamente são elementos propiciadores de produção de significados. Segundo Marinas (2014), se alguém fala é porque alguém escuta; escuta com atenção, acrescentamos. Fala para pôr em ordem os pensamentos e a própria vida. Parece o desvendar do próprio circuito da vida mediado pelo circuito da narração.

A cena 3 permite pensar que ressignificar fatos é algo que exige esforço e um desejo de olhar para si próprio e poder perceber além do habitual, além dos fatos objetivos. É aprender a conviver com a própria vida. Marinas (2014, p. 49) afirma que “quem fala elabora o que diz”, em seu tempo, que não é o mesmo de quem escuta. A narrativa autobiográfica constitui-se mediada pelos condicionantes da própria pessoa, atravessada pelos reguladores sociais aos quais está ou esteve afetada sua história e seu passado, ativada pelo contexto presente, com base em que o narrador projeta as redes de relações construídas no presente e no passado, com prospectiva para o futuro.

As narrativas de abordagem (auto)biográfica podem, assim, ser entendidas como uma maneira de mediar estratégias que permitam ao futuro professor tomar consciência de suas responsabilidades pelo processo da própria formação, mediante a apropriação retrospectiva do seu percurso de vida, explicitada no presente da narração e pensada prospectivamente visando a ações futuras. A perspectiva da tridimensionalidade do tempo da narração (RICOEUR, 1995) ficou evidente nas narrativas de (auto)formação e, de alguma forma, relacionou, inter cruzou as cenas 1, 2 e 3, anteriormente descritas. Elas proporcionaram às ex-pibidianas, quando em formação, (re)organizar as próprias representações, contribuindo para a (re)construção e (re)significação das situações do então presente, que tiveram como base o passado, mas que projetaram um futuro.

Esse entendimento provém de termos percebido na prática que a perspectiva de trabalhar com narrativas autobiográficas na ótica da compreensão cênica possibilita à pessoa que constrói a narrativa tornar-se mais visível para ela mesma; oportunizando a ela um autoconhecer-se que lhe ensaje transformar a si e as próprias ações, se e quando entender apropriado.

Entendemos, outrossim, que promover a reconstrução de saberes de si privilegia o acesso ao universo da formação, desde que haja um esforço reflexivo do próprio sujeito nesse sentido.

Esse processo interno constitui-se, portanto, em uma espécie de filme, no qual o processo de aprendizagem fica registrado quase que em movimento, podendo os aprendizes de professor incluir processos alternativos de reflexão, a partir de situações diversificadas e particulares que integram o somatório de experiências e vivências singulares/plurais de cada indivíduo.

Mediante o registrado no presente texto, tecemos considerações sobre a possibilidade interpretativa da compreensão cênica, tendo como base empírica as narrativas de formação de ex-bolsistas do Pibid que, por já terem vivenciado esse processo formativo, oportunizaram ideias de realizações formativas futuras.

Esperamos ter conseguido alcançar esse intento.

## Referências

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

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Prefácio. In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano (Org.). **Diálogo entre a formação inicial e continuada através da escrita e autoformação**. 1. ed. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013. p. 9-11.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus; Natal: Edufrn, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo 1. Natal: Edufrn; Salvador: Eduneb; Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 27-69. (Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais; 1).

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, 2016. p. 251-287.

DAMIANI, Magda. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto**. São Paulo: Paulus; Natal: Edufrn, 2008.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano (Org.). **Diálogo entre a formação inicial e continuada através da escrita e autoformação**. 1. ed. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

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

MARINAS, José Miguel. Lo inconsciente en las historias. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 39-56.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010. p. 82-97.

RICOEUR. Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. São Paulo: Papyrus, 1995.

SANTAMARINA, Cristina; MARINAS, José Miguel. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRRES, Juan (Org.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994. p. 259-285.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Autorregulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 192-206.

*Recebido em: 12.01.2018*

*Revisões em: 24.04.2018*

*Aprovado em: 13.06.2018*

**Lourdes Maria Bragagnolo Frison** é professora associada da Universidade Federal de Pelotas (FAE/PPGE/UFPel), líder do grupo GEPAAR e pesquisadora do CNPq (Pq2) e da CAPES (Estágio-Sênior – Proc. 2583-15-1).

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão** é doutora em Ciências Humanas – Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente permanente da Universidade Federal de Pelotas (FaE/PPGE/UFPel), coordenadora do GRUPRODOCI/CNPq e pesquisadora 1A do CNPq.