

IDENTIDADE, RELAÇÃO E CONTEXTO: UMA RELEITURA EPISTEMOLÓGICA DOS MÉTODOS BIOGRÁFICOS ¹

Laura Formenti*

RESUMO

Este artigo desenvolve algumas ideias teóricas, epistemológicas e metodológicas sobre os métodos biograficamente orientados na pesquisa sobre educação de adultos, numa perspectiva sistêmica e construtivista. O objetivo é criar uma estrutura para compreender os pressupostos básicos da pesquisa baseada nesses métodos, colocando no ponto central a procura de identidade, que é interpretada aqui como incorporada, relacional/de conversação e contextual. Formação e identidade estão intimamente interligadas; na verdade podemos ler a ontogenia (o processo de desenvolvimento da própria identidade durante toda a vida) como um processo de aprendizagem. No entanto, isso significa também que os outros estão envolvidos: as narrativas biográficas são coconstruídas. É possível ler a pesquisa através das lentes de diversas metáforas: como a descrição de uma trajetória ou como o desdobrar-se de um caminho; aqui, outras duas metáforas que se propõem para interpretar a pesquisa são o “pacto” e o “olhar”. Ambos envolvem uma reciprocidade. Do ponto de vista metodológico, vários pesquisadores (em coerência com seus pertencimentos disciplinares e paradigmáticos) enfrentam esse problema de diversos modos, variando da utilização maciça de reflexividade pessoal, até o pleno envolvimento dos participantes em uma pesquisa cooperativa.

Palavras-chave: Autobiografia. Identidade. Relação. Pesquisa cooperativa.

ABSTRACT

IDENTITY, RELATIONSHIP AND CONTEXT: AN EPISTEMOLOGICAL REVIEW OF BIOGRAPHICAL METHODS

The paper develops theoretical, epistemological and methodological ideas about biographical oriented methods in adult education research, from a systemic and constructivist perspective. The aim is to create a framework to understand basic assumptions in researches that are based on these methods, focusing on the quest for identity that is interpreted here as embodied, relational/conversational and contextual. Education and identity are deeply interconnected; in fact, we can read ontogenesis

¹ Artigo originalmente escrito em língua italiana. Tradução para a língua portuguesa feita pelo Prof. Dr. Anderson Spavier Alves, docente de Língua Italiana da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Revisão: Prof. Dr. Gianni Boscolo, docente de Filosofia do Departamento de Educação, Campus I (DEDC-I/UNEB) e coordenador do Nesti/UNEB; e Ana Maria de Souza Batista, pedagoga e especialista em Educação.

* Professora Adjunta do *Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione - Università degli Studi di Milano Bicocca* (Departamento de Ciências Humanas para a Formação – Universidade de Milão Bicocca). Piazza Ateneo Nuovo, n. 1 – 20126, Milão – Itália. laura.formenti@unimib.it.

(the process of developing one's own identity throughout life) as a process of learning. But this also means that it happens in relation to others: biographical narratives are co-constructed. We can read research through the lenses of different metaphors: as describing a trajectory or as developing a path; other two metaphors are proposed here to interpret the research relationship: the “pact” and the “view”. Both imply reciprocity. Methodologically, different researchers (coherently with their paradigmatic backgrounds) face this aspect in different ways, from a massive use of personal reflexivity to a full participants' engagement with a cooperative research.

Keywords: Autobiography. Identity. Relationship. Cooperative research.

Identidade, relação e contexto: uma releitura epistemológica dos métodos de pesquisa biograficamente orientados. Uma interminável busca por identidade

Minha pesquisa é *biograficamente orientada* desde 1993, ano da primeira conferência² da rede *Life History and Biography in Adult Education*³, que hoje coordeno com Linden West. Uma conferência desejada por duas figuras principais da pesquisa educativa: Pierre Dominicé e Peter Alheit. Um pedagogo e o outro sociólogo. Um de língua e cultura francesa, o outro, alemão. O primeiro interessado com as subjetividades na formação, e na educação como intervenção capaz de transformar as consciências e os contextos, as estruturas políticas e práticas de trabalho educativo (DOMINICÉ, 1992, 2000), o outro mais concentrado nas estruturas, nos determinantes sociais e influência destes em moldar as estratégias identitárias e de adaptação dos adultos aos contextos em que vivem; um olhar “de cima” sobre vidas em transição e sobre o valor adaptativo de “biograficidade” (ALHEIT;

DAUSIEN, 2007), essa capacidade propriamente humana de dar forma à própria vida (ou pelo menos tentar).

Aquela primeira conferência, não por acaso, era dedicada à dualidade “subjetividade e estruturas”: como *compor* duas dimensões que são também – ou melhor, antes de qualquer coisa – dois olhares dos pesquisadores sobre a realidade, mas que muitos ainda hoje (e à época) aspiram *contrapor* em uma indomável polarização? Boa parte do meu trabalho nos últimos anos (FORMENTI, 2008a, 2008b) foi dedicada exatamente à *composição* dos opostos, na ideia de que as polarizações são “patologias da epistemologia” (BATESON, G., 1972, p. 478), bem distantes do reconhecer, celebrar e dar sentido à complexidade do viver. E do narrar.

Vinte anos de pesquisa, portanto, de encontros com adultos que me narraram suas histórias: profissionais ligados à relação e aos cuidados (professores, educadores, profissionais que trabalham no âmbito social, enfermeiras, psicoterapeutas, médicos etc.), mas também os *carers* não profissionais, como os pais. Na verdade, trabalho em dois âmbitos aparentemente diferentes e distantes, a formação profissional e a pedagogia da família, que encontram um ponto de conexão na busca de identidade. A formação dos profissionais, na realidade, pode ser lida como a lenta, infinita e contínua construção, através da experiência vivida e contada, de uma identidade que se manifesta nas práticas, nas relações entre colegas e com diferentes tipos de situações operacionais, na partilha de um *éthos* profissional que se encaixa no estilo de vida e de pensamento daquele sujeito, e finalmente na expressão de si mesmo como ator social, mais ou menos responsável e consciente, capaz de colocar-se em ação (*agency*), liberdade e criatividade.

2 O *network* é parte integrante da *Società Europea di Ricerca in Educazione degli Adulti* (ESREA) – Sociedade Europeia de Pesquisa em Educação de Adultos –, uma associação de estudiosos de diferentes países europeus, composta por cerca de 13 *networks* (mas continuamente novas redes são criadas) que pesquisam sobre as diversas temáticas da educação de adultos: estudos de gênero; imigração, etnicidade, racismo e xenofobia; *carreiras e acesso de adultos aos estudos acadêmicos; políticas educacionais; cidadania ativa e democrática*; formação de educadores e formadores de adultos; formação para o trabalho; história da educação e da formação na Europa; desenvolvimento, entre global e local (www.esrea.org). Grifo da autora (sublinhado) e grifo nosso (palavras estrangeiras).

3 N. do T.: grifo nosso. Na tradução deste artigo, por escolha do tradutor, todos os termos em língua diferente da italiana (inglesa, francesa, latina etc.) não foram traduzidos para a língua portuguesa no corpo do texto, sendo escritos em itálico. Em alguns casos, o significado desses termos está escrito em nota de rodapé.

Também no caso da família, de forma similar, interessa-me compreender como é construída, mantida e transformada a identidade de cada um dos componentes, relacionados entre eles, por meio de processos quase invisíveis de recíproca dependência e influência, através do cotidiano e das histórias que são permutadas, que constituem o *éthos* familiar, uma cultura que pertence a “nós”, como se a família fosse uma entidade supraindividual construída, também ela, por meio de ação e narração (FORMENTI, 2002, 2012).

A busca por identidade é o elemento central dos nossos tempos: um presente do século XX, juntamente com a pluralização das relações, a impossibilidade de prever as trajetórias de vida, a liberdade e a consequente responsabilidade de escolher quem queremos/podemos ser. Por isso, creio eu, os métodos biográficos têm tanta sorte. Por isso eu os uso como direcionamento para o conhecimento do outro e de mim mesma. Nascidos quase ocultamente, nas pistas deixadas pela Escola de Chicago e, depois, pelo pensamento crítico e a pedagogia de Paulo Freire, desenvolvidos em diferentes vertentes que animam essa forma de pesquisa, nos anos de 1990 esses métodos literalmente explodiram em uma variedade de paradigmas, de abordagens disciplinares, metodologias, contextos de pesquisa dificilmente comparáveis, na verdade, às vezes contraditórios e conflituosos⁴, mas unidos pelo interesse nas histórias narradas, pela identidade colocada em palavras.

Escrevo sobre pesquisa “biograficamente orientada” exatamente para enfatizar essa semelhança: são as histórias, contadas por sujeitos de carne e osso, compartilhadas no *setting*⁵ diádico (entrevista) ou, ainda, em grupo, em seguida analisadas e recontadas na forma de “dados” (embora a esse termo sejam dados significados diferentes), para orientarem a construção do conhecimento. O âmbito da pesquisa é a educação de adultos, tão ampla que chega a perder seus limites: tudo é

educação para o adulto, que toma forma através da vida. O paradigma de referência é, no meu caso, o sistêmico-construtivista (WATZLAWICK, 1984; GLASERSFELD, 1995), que me permite colocar na posição central os processos de construção singulares/plurais, em vários planos, e celebrar a complexidade e o mistério da narrativa de si mesmo, como tentarei defender nestas páginas.

O encontro com os métodos narrativo-biográficos foi para mim, mesmo no plano existencial, a oportunidade de fazer muitas perguntas a mim mesma, não somente sobre “o que é” e “como está” a pesquisa em Educação, e quais são seus critérios de verdade, mas sobre “quem sou eu” e como fazer pesquisa é (também) um percurso tortuoso de reflexão sobre a minha experiência como pesquisadora e como ser humano. O uso da primeira pessoa na escrita científica não é mais um problema, graças a pioneiros como Marie-Christine Josso (1991), que estabeleceu a legitimidade, na verdade a necessidade do pesquisador se comprometer, indagando-se profundamente sobre os seus próprios determinantes, sobre seus próprios pressupostos, e sobre a própria, e inesgotável, *quête*⁶ de sabedoria e de sentido.

Merrill e West (2009) também mostram o quanto é útil considerar o pesquisador não mais como uma entidade opaca, separada dos dados e das escolhas do processo de pesquisa, mas um ser humano que se questiona, que age às cegas, fazendo escolhas, propondo boas teorias, em seguida, voltando atrás e refletindo sobre os limites do próprio conhecimento. O pesquisador, basicamente, é um adulto em formação, e como tal a sua demanda de identidade torna-se uma das apostas do processo de pesquisa. Abandonada definitivamente a ideia de uma pesquisa neutra e separada, que se limita a descrever a realidade, os métodos biográficos solicitam dos pesquisadores uma tomada de posição, a assunção da responsabilidade pelas escolhas metodológicas feitas que, inevitavelmente, influenciarão o âmbito e os resultados do seu trabalho.

Como afirmava Heinz von Foerster (1974), o olhar sistêmico segue dois imperativos: o *estético* – “se você quer ver, aprenda a agir” – que vincula de maneira indissociável o que vemos de nossas

4 O *network* ESREA (veja nota anterior) oferece uma grande oportunidade para entender que as variedades paradigmáticas e metodológicas não é um sinal de fraqueza, mas sinal de uma necessidade: para poder fazer pesquisas em educação, cada estudioso corta um “pequeno arco de circuito” (BATESON, G., 1972) no qual lhe é possível olhar; resta entender como compor os diferentes olhares a fim de reconstituir todo (FORMENTI; HORSDAL; WEST, 2013).

5 N. do T.: grifo nosso. De acordo com o Dicionário Michaelis online, *setting* no texto é usado no sentido de ambiente, lugar.

6 N. do T.: grifo nosso. Segundo o dicionário *Le Robert de poche* 2009, *quête* significa busca, pesquisa.

práticas, e o *ético* – “aja de modo a aumentar as possibilidades” – que nos confia a responsabilidade de multiplicar as possíveis visões de um determinado fenômeno. Esses dois imperativos são cruciais para quem faz pesquisa em Educação e chamam os pesquisadores para uma clara responsabilidade.

É necessário, porém, esclarecer que, no quadro sistêmico-construtivista, a identidade “do sujeito” é entendida como o resultado de um *diálogo*, no qual se compõem as histórias que os participantes contam de si mesmos com aquelas contadas pelos outros, em especial os outros significativos, que restituem um olhar às vezes deformado e deformador, mas com o qual temos que lidar. Se não podemos prescindir de nossa família para compreender quem somos na vida privada, desse modo não podemos prescindir dos colegas, superiores hierárquicos e dos vários interlocutores na vida profissional e acadêmica, para entender uma parte determinante da identidade adulta. Porém, não podemos nem mesmo prescindir daquela forma especial de diálogo que é a pesquisa em si, onde *o outro* é o pesquisador. A identidade é, portanto, sempre contextual e relacional.

Por isso, considero indispensável, para quem trabalha com as histórias, uma reflexão epistemológica sobre as perguntas (implícitas, silenciosas em sua maioria) que envolvem tanto a busca de identidade quanto a relação ou as relações nas quais essa pesquisa toma forma e direção. Parece-me necessário renunciar à visão essencialista, de senso comum, em que a identidade e o “sujeito” são definidos como entidade, como simples objetos e conhecíveis em si. Uma visão na qual prevalece a quietude, a continuidade. O construtivismo oferece um olhar diferente sobre a identidade, como processo infinito de composição de histórias e de pessoas em relação, que assume uma forma *de e no discurso*, às vezes coerente, mas sempre provisória. Uma composição que tenta responder à pergunta “quem sou eu?”: em certos momentos da vida torna-se tão central, tão abrangente, que colocamos essa pergunta tacitamente a qualquer pessoa que conhecemos. “Diga-me quem sou eu”.

A pesquisa *biograficamente orientada*, portanto, subentende sempre uma pergunta geral (que será, em seguida, desmembrada nas várias questões da pesquisa): como faz esse adulto para construir, se

descrevendo, sua identidade? Como consegue, na descontinuidade constitutiva do viver, “compor uma vida” (BATESON, M., 1989). Presume-se que narrar/narrar-se seja uma operação constitutiva e construtiva, uma ação autoeducativa, que coloca-em-forma, modela e transforma. A questão do pesquisador – “conte-me a sua história” – é generativa: ativa processos de autoconsciência e autoconhecimento, revelando ligações profundas entre pesquisa e formação. No entanto, isso não acontece automaticamente: quando a questão é malfeita em um contexto inadequado, em uma relação não suficientemente segura, o processo corre o risco de gerar constrangimento, conflito ou, na melhor das hipóteses, uma resposta *de default*, superficial. “Conte-me sua história” comporta, porém, o risco de desviar a atenção *do fato em si de interrogar*, porque o olhar, ou o ouvido, se move muito rapidamente na história narrada, sobre seus conteúdos. Conhecemos bem o fascínio pelas histórias: assim que a narrativa começa, eis que o ouvinte e o próprio narrador são absorvidos para um mundo de ações, eventos, imprevistos, obstáculos, emoções...

Em vez disso, acho que é importante parar e refletir sobre as relações que essa questão gera (e vice-versa, de quais tipos de relações ela é gerada). A relação que não é um elemento externo, acessório, irrelevante, mas intervém de modo determinante para definir o modo em que a questão é interpretada. A relação entre pesquisador e participante (e é *uma* das relações ativadas pela pesquisa biográfica) faz parte dos critérios que nos permitem decidir se uma determinada história narrada é conhecimento confiável, utilizável para estabelecer um saber. Uma boa história. Uma reflexão epistemológica sobre a natureza relacional da narrativa e, portanto, sobre os critérios de validade do saber biograficamente fundado, é indispensável para evitar desorientações e ingenuidade metodológicas.

A identidade como teoria de si

Na pesquisa biográfica, as narrativas – orais, escritas, visuais ou performáticas – de sujeitos adultos são geradas e trocadas em específicos contextos e dispositivos relativos à pesquisa, para serem, então, analisadas, organizadas e transformadas em

uma “teoria satisfatória”, isto é, em proposições que pretendem transmitir uma maior compreensão das experiências pesquisadas e dos fenômenos aos quais fazem referência. As narrativas não falam de si e por si. Sem o desenvolvimento de uma reflexão sucessiva e de uma teoria satisfatória, mesmo local e provisória, as histórias podem satisfazer ou não, seduzir, enganar, sufocar a consciência, criar um bem-estar temporário, mas não necessariamente fazer avançar o conhecimento. A pesquisa é construção de teorias: requer uma passagem do saber meramente acadêmico para o saber propositivo (HERON, 1996).

Uma teoria é uma composição lógica, coerente, entre ideias e ações, entre “verdades” e escolhas, entre conceitos claros e (aparentemente) bem expressos e metáforas, mas, sobretudo, uma teoria é “satisfatória” se quem a formula expressa um juízo de verdade, beleza, utilidade, valor. Em suma, uma teoria não é apenas um fato mental e lógico: está imbuída de valores, emoções, ações, relações; está inserida em um mundo e um contexto que a validam e a credenciam (FABBRI; MUNARI, 2005).

Na construção de teorias satisfatórias, o pensamento paradigmático e o narrativo não estão separados; a mente humana funciona de uma forma holística, interconectada. Uma das contribuições mais notáveis de Gregory Bateson é a reflexão sobre os danos causados pelos dualismos epistemológicos, sendo o primeiro deles o dualismo cartesiano. A lei da composição se aplica também às microteorias cotidianas, que cada pessoa constrói para dar sentido à experiência. Conceitos, emoções e valores estão fortemente interligados: a necessidade de formular uma “verdade” nasce de uma emoção que pressiona, de um evento incompreensível, de uma novidade que assusta ou uma ação cujos resultados nos deixam insatisfeitos. Assim, usamos a mente, ou seja, nossa capacidade de conectar informações, para encontrar algum sentido na experiência. A teoria – neste caso, a resposta para a pergunta “quem sou eu?” – permite alcançar equilíbrios provisórios. Pouco importa se é “real” o que nós pensamos: se nos satisfaz, então vamos usá-lo, assim como faz o *bricoleur*⁷. A formulação

explícita da teoria, no entanto, é outra em relação à teoria incorporada na ação; não contempla o não dito, a dimensão tácita ou inconsciente, o corpo sensível, que não podemos narrar e racionalizar. Há um limite para o valor cognitivo da autonarrativa, então confiar exclusivamente no que as pessoas dizem é uma ingenuidade, sobretudo se o objetivo não é apenas descrever, mas abrir possibilidades.

Uma vez reconhecido o caráter incompleto, dialógico, problemático da busca pela identidade, não podemos mais nos posicionar como pesquisadores alheios e neutros; nem mesmo podemos exigir uma reflexão sobre os “dados puros”, sobre os conteúdos da narrativa, mantendo-os separados dos processos generativos que caracterizam o dispositivo de pesquisa. Somos obrigados a nos questionar: que teoria do ser humano está implícita nas minhas perguntas, no meu modo de fazer pesquisa? As minhas práticas narram o quê? Somente questionando-se criticamente sobre os próprios dispositivos, a pesquisa educativa pode se tornar uma maneira de influenciar a realidade: não é uma operação neutra de coleta de dados, de descrição de um mundo lá fora, mas um modo de construir um mundo melhor.

Entre linguagem e corpo: uma presença autêntica

Mesmo antes da teoria, as histórias que coletamos na pesquisa biográfica são linguagem: palavras e gestos, *logos* e voz. A língua “madre” é experiência incorporada, construída através do corpo e as primeiríssimas relações, e cada aprendizagem subsequente é um desafio a esse primeiro núcleo de sentido, encorpado e contextualizado (FORMENTI; HORSDAL; WEST, 2013). Um exemplo claro da estreita relação entre linguagem e corpo é a autobiografia de Eva Hoffman (1989): *Lost in translation*. Há 13 anos, Ewa deixou a Polônia com sua família para se estabelecer no subúrbio de Vancouver, no Canadá, e se tornar Eva. No início não foi fácil. Sobreviventes do Holocausto, exilados em um país do qual não conheciam a língua e a cultura, os Hoffman lentamente encontraram uma maneira para conquistarem uma boa vida; simplificando, podemos definir essa história como “a típica

braçal, honesto” (tradução nossa).

7 N. do T.: grifo nosso. *Bricoleur* deriva do verbo *bricoler* que significa, segundo o dicionário *Le Robert de poche 2009*, “ganhar a vida fazendo pequenas tarefas. Envolver-se em trabalhos manuais (consertos, etc); Instalar, organizar de modo amador e com engenhosidade. Organizar, corrigir algo. Adjetivo e nome: trabalhador

narrativa” de sucesso, uma imigração com o final feliz. Mas a teoria autobiográfica de Eva é mais rica e ambígua; sua narrativa é dividida em fases: no início o “Paraíso”, representado pela infância e pela primeira adolescência na elegante Cracóvia; depois a desorientação e os medos do “Exílio”; e, finalmente, a interiorização de um “Mundo Novo” e de um novo Eu, moldado através da língua inglesa, que transmite uma cultura diferente, outros significados, outros valores. Para conseguir “se sentir segura” com o inglês, Eva deve renunciar a uma parte de si mesma. Também suas memórias de infância, vividamente sentidas no corpo, com todos os sentidos, devem ser filtradas pela nova língua, para poder ser narradas. Dessas palavras, inicialmente desconectadas, fisicamente alheias à experiência por ela vivida, a certo ponto, Eva começa a confiar “também em falar sobre a minha infância, para dizer o que estava escondido assim por tanto tempo... Talvez qualquer linguagem, se a vivenciamos por um determinado período, nos conduz exatamente ao mesmo lugar” (HOFFMAN, 1989, p. 115). Essa finalidade redimensiona o título do livro – *lost in translation* – porque celebra, pelo contrário, aquilo *que não se perde*, mesmo na tradução: a capacidade dos seres humanos de atravessarem as fronteiras e se entenderem reciprocamente, além dos pertencimentos linguísticos e culturais.

Essa história dolorosa e poética mostra que as palavras da nossa autobiografia estão ligadas ao corpo, mesmo quando nos esquecemos: lugares, rostos, cheiros, cores, traumas, pequenas luzes... Na “memória radical” (HERON, 1996) do corpo existe a resposta para a pergunta “quem sou eu?”. O corpo é a coerência mais completa. Usar outra língua, fazer outros gestos, em ambientes em que sentimos não ser nossos, pode nos fazer sentir profundamente alienados, não autênticos. Eva, como nos narra, *pensa diversamente* em inglês e em polonês; até mesmo seus gostos, seus valores mudam quando ela usa as duas línguas. Ewa e Eva devem encontrar sua composição. A narrativa mostra que viver esse desvio e poder contá-lo significa aprender a compor a própria identidade. Uma aprendizagem que hoje diz respeito a todos; viver as transições sem perder sentido e significado tornou-se um desafio global.

Bron (2007), por exemplo, mostra em uma pesquisa biográfica as estratégias de transformação

identitária em dois grupos humanos em transição: os imigrantes na Suécia e os estudantes de doutorado. Ambos devem aprender a fazer parte de uma nova comunidade e aprender as palavras para poderem dizer “eu mudei” ou mesmo “tornei-me outra pessoa”. As biografias guiam os modos em que suas identidades (teorias satisfatórias de si) são forçadas na transição cultural.

Esses processos não são apenas “de palavras”, mas envolvem o corpo sensível (GAMELLI, 2005; JOSSO, 2008; RUGIRA, 2008, HORS DAL, 2012). Quando a narrativa de si mesmo é autêntica, mostra evidentes conexões entre a experiência sensível e a teoria de si, entre o cognitivo e o emotivo, entre consciente e inconsciente. Ou, ainda, colocando a lógica, podemos dizer que uma narrativa densa e interligada nos dá uma impressão de autenticidade, porque envolve, provoca e emociona... O trabalho biográfico é um exercício de presença, de atenção.

Que forma deve tomar a pesquisa para valorizar essa relação entre palavras e corpo, para se tornar um processo capaz de chamar seus participantes para uma presença autêntica? A práxis dominante na pesquisa social e educativa focaliza, sobretudo, as palavras, o discurso, analisa as histórias em relação aos conteúdos em vez de processos ou relações, portanto, convida os sujeitos, pelo menos em uma primeira instância, a usarem suas máscaras sociais. Isto pode paradoxalmente dificultar, ao invés de promover, nossa capacidade de explorar a experiência, de viver as emoções plenamente, livres, ao menos em parte, das máscaras sociais ou da “atitude natural” (RUGIRA, 2008). Viver a presença, na relação com o pesquisador, é viver um encontro autêntico. A presença é uma postura a ser cultivada, não garantida *a priori*⁸: encontrar a própria *epochè*⁹ significa exercer grande disciplina do corpo, da palavra e do espírito. Isto requer prática rigorosa, diária, autêntica.

O pesquisador biográfico procura exercitar a sua própria capacidade de ressoar emocionalmente com a história do outro e, portanto, ser responsivo. Uma imagem muito longe do estereótipo do pesquisador impessoal e neutro.

8 N. do T.: grifo nosso.

9 N. do T.: grifo nosso. Segundo o *Dizionario Garzanti*, *epochè* significa “na fenomenologia de E. Husserl (1859-1938), o abster-se de pressupor o mundo material e qualquer realidade que transcenda a esfera da consciência” (tradução nossa).

Da multiplicidade à composição: uma metáfora unificadora para a pesquisa

Como se posicionar em relação à variedade de paradigmas, teorias, questões de pesquisa, dispositivos metodológicos que caracterizam a pesquisa biográfica? Como tratar objetos semelhantes por nomes diferentes e vice-versa? Como traduzir expressões de idiomas e culturas acadêmicas diferentes? A *histoire de vie* e o *récit de vie* dos francófonos não são o mesmo que a *life history* da tradição do norte europeu (MONTEAGUDO GONZÁLEZ, 2008). Dentre os estudiosos britânicos, aparece uma barra entre as palavras *auto/biography*, significando o caráter relacional e a coimplicação entre pesquisador e participante (MERRILL; WEST, 2009). Existem, também, diferenças entre os dispositivos: histórias livremente narradas e entrevistas semiestruturadas, oralidade e escrita, artefatos (filmes, fotografias, objetos...), histórias individuais, de família, de grupo, histórias de territórios, narrativas individuais, com o outro ou em um grupo... Na Itália, por exemplo, o interesse pela escrita autobiográfica (DEMETRIO, 1995) levou à ênfase da capacidade do adulto em se descobrir pensador, de tomar conta de si mesmo e da sua própria aprendizagem por meio da autoanálise. A escola fenomenológica, muito presente na Itália, enfatiza na autoformação de um sujeito (autossuficiente?) que se constrói e dispõe seu próprio mundo através da narração e graças a ela. Até mesmo a análise dos paradigmas e das teorias que inspiram e apoiam a pesquisa biográfica na Europa mostra uma grande variedade (FORMENTI, 1998; WEST et al., 2007; MONTEAGUDO GONZÁLEZ, 2008): fenomenologia, análise institucional, etnografia, pensamento crítico, pós-estruturalista, feminista, marxista, psicanálise...

Essa diversidade corresponde, também, a finalidades diversas que a pesquisa pode perseguir (GALLEZ; DE VILLERS, 1996): a *hermenêutica*, focada no desenvolvimento de uma teoria satisfatória, a *emancipatória*, que visa o empoderamento, e a *pragmática*, centrada nas possibilidades de transformação do sujeito e/ou do contexto. O posicionamento do pesquisador é um dado crucial: unir às finalidades hermenêuticas, próprias da pesquisa acadêmica, os objetivos de libertação e de transformação significa definir a pesquisa como algo

político, que tem uma recaída sobre a sociedade.

As diferentes escolas de pensamento dificilmente dialogam entre si. No entanto, elas estão unidas pela ideia de que a compreensão da aprendizagem em idade adulta, do *lifelong learning*, do próprio viver, não pode ser ignorada pela narrativa da experiência feita pelo sujeito daquela experiência, o *insider*. Uma ideia que plasma o próprio conceito de aprendizagem como experiência humana constitutiva e generativa de sentido (WEST et al., 2007). A escolha do método biográfico nasce da rejeição por aquelas formas de pesquisa impessoais e neutras que descartam as percepções, os conhecimentos e as experiências dos sujeitos da educação. As pesquisas baseadas nas teorias deterministas e reducionistas da aprendizagem e do comportamento humano, na verdade, excluem a informação à noção de “significado” como excessivamente ambígua e de difícil codificação. Aqui, em vez disso, trata-se exatamente de se questionar sobre os possíveis significados, a fim de reconhecer o papel ativo dos sujeitos da formação em dar forma aos fenômenos educativos e, portanto, uma sabedoria, uma competência em decifrar os acontecimentos que os controlam. Trata-se, antes de qualquer coisa, de se perguntar qual é a pertinência de nossos temas e questões de pesquisa do ponto de vista daqueles que pretendemos envolver. Sem essa atenção, na verdade, a pesquisa corre o risco de se tornar autorreferencial e de perder o contato com a realidade.

Duas metáforas/imagens (ARDOINO, 1996) podem ilustrar a clássica oposição entre duas posturas de pesquisa:

- a imagem da “trajetória” é proposta por aquelas abordagens que visam reunir informações e coletar dados de acordo com um procedimento indutivo; por exemplo, a *Grounded Theory*¹⁰, que constrói de baixo a possibilidade de produzir (relativas) generalizações, a partir de textos coletados. Universalidade e singularidade procuram aqui uma união: as histórias individuais são analisadas para que guiem o geral. A trajetória, metáfora trazida pela Física mecânica, coloca em evidência a temporalidade e a historicidade das narrativas, mas ao mesmo tempo, evoca o traçado de um

¹⁰ N. do T.: grifo nosso.

objeto inerte, transferido por uma fonte de energia externa;

- o “caminho” é, em vez disso, a imagem de um itinerário que é construído aos poucos pelos sujeitos; representa aquelas abordagens biográficas que são utilizadas em situações de aprendizagem, orientação, formação, em atividades avaliativas e em projetos de pesquisa-formação que visam não somente a construção de conhecimento, a transformação, a mudança. A imagem do caminho focaliza os ritmos pessoais, a fantasia e o imaginário, permite acolher a circularidade, a complexidade, o retorno, as rupturas, as escolhas na metodologia, em suma, os significados importantes que cada um desenvolve em seu próprio percurso de vida.

Podemos qualificar as duas abordagens como “apolíneo” e “dionisiaco”, o primeiro prevalente nos países do norte europeu, o segundo nos países latinos (mas trata-se de uma simplificação).

A educação militante requer a adoção de um olhar “clínico”, ideográfico, isto é, do especial que celebra e torna visível a riqueza e complexidade da experiência. Consequentemente, a metodologia presta atenção nas dimensões relacionais, éticas e práticas de trabalho narrativo. Como combinar essa perspectiva com objetivos do conhecimento, por exemplo, quando é chamada para projetar e validar dispositivos e práticas? Como escreve Ardoino (1996, p. 7), “será necessário, então, conseguir *articular e conjugar* esses diferentes registros”, deixando seus vocabulários hiperespecializados, que criam barreiras à comunicação ao encontrar novas linguagens e novas sínteses, a partir das práticas e de um diálogo intenso entre as diversas posições. Um trabalho de *composição* que não é fácil, mas hoje, mais do que nunca, é necessário para lidar com um mundo da pesquisa cada vez mais fragmentado e desconectado.

A pesquisa, como operação cognitiva, portanto, por definição aberta e curiosa, traz grande vantagem do diálogo entre abordagens e modelos diferentes. Um primeiro passo consiste em questionar as palavras, as teorias e se fundamentar nos pressupostos a fim de esclarecer e desvendar os significados, renunciar ao uso redutivo de certas palavras, abandonar os lugares comuns para pro-

curar lugares “em comum” entre pesquisadores de diversas proveniências e formações. Trazer, para um primeiro plano, a relação.

A relação na pesquisa biográfica: o pacto e o olhar

Duas imagens úteis para focalizar o caráter relacional da pesquisa são o *pacto* e o *olhar*.

O *pacto* ocorre entre narrador e ouvinte, entre participante e pesquisador; podemos defini-lo “pacto autobiográfico”, usando a excelente definição de Lejeune (1975): nele se permite que o narrador se coloque na narrativa, portanto, *narra em primeira mão*. No entanto, Lejeune, dedicando-se à escrita autobiográfica, não examina a interação entre os corpos, a comunicação real, concreta, aqui e agora, que estabelece uma interdependência entre os pactuantes. Isso complica enormemente o pacto, que é formulado, renegociado, desafiado continuamente durante a pesquisa. O objetivo é narrar/ouvir uma história, mas a conversa em torno da experiência biográfica nunca é narração pura: é uma construção complexa, na qual são trocadas muitas metamen-sagens (BATESON, G., 1972) que têm a função de responder à pergunta “Quem sou eu para você? E quem é você para mim?”, além de transmitir os conteúdos. Memória e imaginação, percepção e juízo não são puros fatos mentais, intrapsíquicos, isto é, dentro da mente do indivíduo: são interpessoais, produzidos por essa relação. O pacto autobiográfico pode ser formulado com total vantagem para o pesquisador: o sujeito “lhe entrega” sua própria história, sobre a qual, no entanto, ao fazer isso, corre o risco de perder todos os direitos. Do outro extremo, o pesquisador deixa a história nas mãos do sujeito: por exemplo, estudiosos como Pierre Dominicé relutam em analisar as histórias dos participantes, em publicá-las em seus textos. Em um extremo, existem pesquisas que coletam histórias para serem analisadas, sem envolver os participantes nas fases pré e pós-narrativa; no outro extremo as pesquisas que constroem um percurso compartilhado, onde os participantes estão envolvidos na análise, na atribuição de significado e até mesmo na publicação do trabalho científico. É importante que o pesquisador se questione sobre esse pacto e que aja através de uma escolha explícita, de um posicionamento.

O *olhar*, em vez disso, define a relação epistemológica entre conhecimento e conhecido. Na pesquisa, pesquisadores e participantes exercitam um olhar sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a relação, sobre as histórias narradas, sobre o contexto e assim por diante. Que lentes serão usadas? O olhar está fortemente ligado ao contexto e à história do observador: no campo da comunicação humana cada mensagem só tem sentido em um contexto. Então, as histórias coletadas em um processo de pesquisa são definidas e vinculadas pelo fato de que foi definido um contexto de pesquisa que, por sua vez, é determinado por uma disciplina de referência, pelas teorias e ideologias do pesquisador, pelo dispositivo metodológico. O caráter contextual e local da narrativa, sua força de análise implicativa, exclui a possibilidade de coletar “histórias puras”, imaculadas. O paradoxo é que, exatamente para se ter histórias confiáveis, autênticas, é necessária uma relação autêntica, de confiança, de escuta (embora nunca total), uma relação fortemente vinculante e definidora. Ao prosseguir a conversa são estabelecidas algumas regularidades, um estilo, um clima, uma “*res*”¹¹, e esses elementos tendem a se fixar, a serem autoconfirmados, embora em um curto espaço de tempo. Cada conversa que dura o tempo suficiente para criar um *script*¹² torna-se “sistema”.

Ao dizer isso, estou declarando uma opção epistemológica, que se define *construtivista* não porque considera conhecimento e aprendizagem como construções (a forma de construtivismo mais comum e banalizada), mas porque considera o processo de conhecimento – também o científico – como *enacted* e *embodied* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991) por produzir dados através de ações/interações com o mundo, com o outro, portanto, apresenta um constitutivo e imprescindível caráter tautológico-relacional.

“Diga-me quem sou”: do paradigma essencialista àquele sistêmico-relacional

A questão generativa da pesquisa biográfica, paradoxalmente, não é “conte-me quem você é”, mas “diga-me quem eu sou”. Uma pergunta que

revoluciona os lugares comuns sobre a pesquisa e a narrativa de si, colocando no centro o narrador e a identidade narrativa como construção social e relacional, que implica, ou melhor, *convoca* (CAVARERO, 1997, 2003) sempre um ou mais interlocutores. A pergunta: “Diga-me quem eu sou” é uma injunção, *exige* uma resposta. Contém uma urgência que eu encontrei muitas vezes na pesquisa. Na verdade, toda mulher ou todo homem – estudante universitário, profissional, refugiado, genitor, prisioneiro... – convidado a falar de si mesmo pede, antes de qualquer coisa, para ser visto, respeitado, reconhecido na legitimidade de sua experiência, pede para poder expressar o que ele tem a dizer, como portador de interesses, de motivações, de teorias sobre o mundo – mesmo quando aparentemente parece ter pouco a dizer e a dar.

“Tratar adultos como adultos” é um dos principais aspectos qualificantes da pesquisa biográfica em Educação e tem um efeito generativo. Por exemplo, nas pesquisas que envolvem adultos-genitores é permitido considerar a identidade de genitor não como algo dado, que a pesquisa deveria se limitar a trazer à tona. Trata-se, muitas vezes, de uma identidade desconhecida, que é inventada durante a própria entrevista, de um *focus group*¹³, de um laboratório autobiográfico. Uma identidade inevitavelmente contextual, parcial, provisória. Aquele genitor é também um cidadão, um trabalhador, uma evolução humana em busca de sentido.

Estamos habituados, pelo senso comum, a pensar a identidade em termos existencialistas: o discurso dominante contém um pressuposto substancial, de verdade suprema. *Descubra sua (verdadeira) identidade. Aceite seu verdadeiro Eu*. Ou ainda: *Eu sou assim*. Algumas narrativas colocam a identidade na natureza, no parentesco, no corpo, como uma essência que não leva em consideração a cultura, as aprendizagens. Outras usam o contexto social no sentido determinista: *nasceu naquele bairro, não podemos nunca esperar nada de bom; o que você quer, tal pai, tal filho...*

Na abordagem sistêmica prevalece uma ideia dinâmica, em transformação (FORMENTI, 2002, 2006, 2012). A complementaridade entre identidade e transformação, entre processos de controle homeostático e processos morfogênicos, pode ser

¹¹ N. do T.: grifo nosso.

¹² N. do T.: grifo nosso.

¹³ N. do T.: grifo nosso.

interpretada como um par de conceitos inter-relacionados, que encontram uma síntese exatamente no processo de formação, que preserva e altera, leva adiante tradições e pressupostos, mas adaptando-os e dispondo-os em novas contingências. Outra complementaridade típica da pesquisa biográfica é aquela entre identidade e alteridade, que se formam em um quadro de *reciprocidade*. Para descobrir quem eu sou, devo encontrar o outro, mas somente quando o outro se revela na sua identidade (e vice-versa). Os dois aspectos são inseparáveis.

Essas duas tríades – identidade/transformação/formação e identidade/alteridade/reciprocidade – ilustram o sentido e as apostas dos métodos biográficos na pesquisa educativa: na narrativa da experiência de vida se compõem aquilo que existe, que já tomou forma em nós e é reconhecível, com aquilo que poderia ser, e que toma forma na narrativa em si. Em relação à questão relacional, se compõem a autodefinição e a definição do outro, evidenciando, assim, a reciprocidade constitutiva da relação de pesquisa.

A esse nível de reflexão, é sensato dizer que uma história de vida não é nunca propriamente e inteiramente autobiográfica: tanto para o sociólogo que tenta extrair dados, quanto para o pedagogo ou o psicólogo que “acompanha” a pessoa em sua narrativa, o texto pode ser compreendido profundamente somente se interrogando sobre a relação e sobre o contexto que o produz. Um contexto que deve ser analisado e questionado a fim de validar a história coletada: como eu faço para saber se e quanto é autêntica, a não ser interrogando a relação que a gerou? E como se deve interrogar uma relação?

A análise assistida, ‘elaborada’, guiada, de algo vivenciado, em vista de uma narrativa, subordinada a determinadas finalidades, é explicitamente *intersubjetiva* e deve, portanto, ser teorizada como tal. Pondo essa pergunta, recuperamos o fascínio questionável praticado em determinados âmbitos pelo prefixo *auto* (autoaprendizagem, autogestão...) o qual pode incentivar o equívoco que leva a esquecer ou minimizar a interdependência, a relação entre o sujeito e o outro. (ARDOINO, 1996, p. 7, grifo do autor).

Esse ponto central da pesquisa biográfica é, por vezes, subestimado, ainda que as diferentes abor-

dagens – crítico-interpretativa, pós-estruturalista, feminista, psicanalítica, fenomenológica, construtivista – concordem que é problemática a separação entre história e contexto, entre narrador e ouvinte. Um jogo sutil de recíprocas projeções interpessoais irá persuadir o narrador de si mesmo a selecionar, destacar, sublinhar, remover determinados conteúdos da sua história, para adaptar-se/alterar o estilo de clima relacional que se cria durante a pesquisa e às expectativas de quais sejam as histórias permitidas e proibidas naquele contexto. Para conseguir contar eventos dolorosos, muito pessoais, ou simplesmente de significado confuso, para se deixar levar e oferecer uma imagem imperfeita de si mesmo, para poder evocar temas relacionados ao corpo, ao cotidiano ou ao jogo, um adulto precisa – exatamente como uma criança – de uma relação suficientemente boa, como aprendemos da psicanálise e de autores como Winnicott (MERRILL; WEST, 2009).

Se a narrativa de si mesmo muda em função do contexto, nos resta entender se e como é possível extrapolar as continuidades transcontextuais, provavelmente que fazem referência às modalidades mais do que aos conteúdos, às premissas reais, ao estilo, o que Bateson define de nossa “epistemologia”, a “metáfora que nós somos”. O problema envolve os próprios pressupostos da pesquisa, epistemológicos, metodológicos e éticos. As soluções, portanto, são diversas, coerentemente com esses pressupostos.

A primeira, mais simples e direta, é a solução *reflexiva*. Consiste em evocar sistematicamente o pesquisador nas diferentes fases da pesquisa: da reconstrução das razões biográficas que o levaram à questão da pesquisa, à descrição minuciosa do contexto no qual ele coconstrói os dados, complementadas por anotações pessoais nas quais ele analisa reflexivamente e criticamente a sua relação com o tema da pesquisa, com a situação e com os sujeitos entrevistados. A composição entre olhar biográfico e etnográfico e o uso da descrição autoetnográfica são cada vez mais comuns entre os pesquisadores que assumem a incerteza da “verdade intrínseca” das histórias coletadas e decidem se envolver. Isso não significa, no entanto, que essa solução irá conduzi-lo a uma efetiva *análise relacional* do campo de pesquisa.

Um tipo diferente de estratégia é aquela *coim-plicativa*, própria da construção de dispositivos de pesquisa circulares e recorrentes, por exemplo, quando o pesquisador utiliza o método de entrevista e multiplica o número de encontros com o mesmo sujeito a fim de ter a possibilidade de retomar, revisar e aprofundar juntos os encontros anteriores. Isso permite aos participantes terem voz, serem reconhecidos e respeitados como portadores de uma visão; podem refletir criticamente, tomar uma posição, rever e esclarecer suas próprias afirmações. A circularidade do dispositivo permite uma maior reciprocidade entre pesquisador e participante que, por sua vez, pode levar (mas não necessariamente) à metacomunicação, isto é, a conversas nas quais o objeto da troca move-se na relação entre os dois. Isso abre espaços de conhecimento e de aprendizagem inesperados, às vezes desconcertantes para ambos os sujeitos envolvidos. Por exemplo, quando é denominada e redefinida uma relação de poder. O caráter cíclico e recorrente do dispositivo gera, com o tempo, uma transformação dos critérios de verdade e validade das histórias coletadas: de uma narrativa inicial que se baseia prevalentemente em expectativas sociais, projeções recíprocas, teorias deduzidas, é possível chegar a histórias mais autênticas, o que significa, muitas vezes, mais problemáticas e duvidosas. No entanto, a recorrência produz histórias estratificadas, onde os “mesmos” eventos assumem significados novos, gradualmente, mas sem necessariamente cancelar os anteriores. Uma pluralização das histórias e de seus possíveis significados é quase inevitável.

Finalmente, a estratégia *cooperativa* é aquela mais consistente com o modelo sistêmico, por representar a busca em desenvolver um processo efetivo de coconstrução dos conhecimentos, que inclui não apenas uma reflexividade individual e recíproca, mas também uma metarreflexão sobre o contexto mais amplo. Por exemplo, na *co-operative inquiry* (HERON, 1996) estão envolvidos, de maneira igualitária, pesquisadores e participantes, ou seja, esta distinção não tem sentido. Um dos principais aspectos qualificadores dessa forma de pesquisa é o trabalho de negociação que a precede e a acompanha: são questionadas eventuais assi-

metrias dos papéis, a partir da própria definição da questão da pesquisa, do método e conteúdos pertinentes. Todos são considerados *insiders*¹⁴ de uma determinada experiência, portanto, existe uma igualdade substancial. Um objetivo não muito fácil, porque representa o “poder do saber”, representado, por exemplo, pela presença no grupo de um expoente da Academia, requer ações coerentes e decisivas de desconstrução dessa posição, se se deseja, realmente, criar a base para uma relação autenticamente igualitária.

Percebo que essa última estratégia é muito adequada para mim. Há vários anos eu pratico seguindo um modelo espiral (FORMENTI, 2008a) de pesquisa cooperativa, que tenta compor a experiência vivida e a experiência narrada, para desenvolver uma teoria satisfatória. Uma passagem necessária para produzir essa composição, frágil e, no entanto, indispensável, é a narrativa autobiográfica, que pode usar muitas linguagens, além daquela verbal, para representar, sensível e autenticamente, a experiência. A representação estética da experiência, na verdade, é a forma mais autêntica e imediata que temos de comunicá-la aos outros e a nós mesmos. As teorias vêm depois, quando do pensamento narrativo e artístico passa-se àquele classificatório, racional, paradigmático, que discerne e separa, mas também compõe e se conecta. A construção de teorias satisfatórias sobre a experiência advém por meio da atribuição de significado, à qual contribuem todos os participantes. O objetivo final desse ciclo é a ação no mundo, deliberada, direta e eficaz. Ação que incorpora teorias e é pressuposto para a experiência: não podemos experimentar o mundo, perceber, sentir, a não ser a partir de nossa ação imbuída de teoria.

Eu escolho, portanto, a narrativa como a porta de entrada – métodos “biograficamente orientados” – porque acho que narrar seja o modo de representar a experiência (dentre muitos) mais próximo e mais respeitoso com a ação que a criou. É na narrativa que se reconstrói a ação, a interação com o mundo, graças à qual a experiência humana pode ter lugar. É na narrativa que se celebra as relações e a dinâmica de cada saber nosso e da nossa identidade.

14 N. Do T.: grifo nosso.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Lifelong learning and biography: a competitive dynamic between the macro and the micro-level of education. In: WEST, Linden. et al. (Org.). **Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: european perspectives**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. p. 57-70.
- ARDOINO, Jacques. Editorial. **Pratiques de formation/Analyses**. Les filiations théoriques des histoires de vie en formation, n. 31, p. 5-8, Janvier 1996.
- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine, 1972.
- BATESON, Mary Catherine. **Composing a life**. New York: The Atlantic Monthly Press, 1989.
- BRON, Agnieszka. Learning, language and transition. In: WEST, Linden. et al. (Org.). **Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: european perspectives**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. p. 205-220.
- CAVARERO, Adriana. **Tu che mi guardi, tu che mi racconti**. Filosofia della narrazione. Milano: Feltrinelli, 1997.
- _____. **A più voci**. Filosofia dell'espressione vocale. Milano: Feltrinelli, 2003.
- DEMETRIO, Duccio. **Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé**. Milano: Raffaello Cortina, 1995.
- DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1992.
- _____. **Learning from our lives**. San Francisco: Jossey Bass, 2000.
- FABBRI, Donata; MUNARI, Alberto. **Strategie del sapere**. Verso una psicologia culturale. Milano: Guerini, 2005.
- FOERSTER, Heinz von (Org.). **Cybernetics of cybernetics**. Urbana: BCL, University of Illinois, 1974.
- FORMENTI, Laura. **La formazione autobiografica**. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi. Milano: Guerini, 1998.
- _____. **La famiglia si racconta**. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni. Cinisello Balsamo: San Paolo, 2002.
- _____. Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni. In: FORMENTI, Laura (Org.). **Dare voce al cambiamento**. La ricerca interroga la vita adulta. Milano: Unicopli, 2006, p. 15-35.
- _____. Escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Vol. 3. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008a. p. 51-71.
- _____. La composition dans/de l'autobiographie. In: MONTEAGUDO GONZÁLEZ, José (Org.). **Pratiques de formation/Analyses**. Approches non francophones des histoires de vie en Europe, n. 55, p. 171-191, 2008b.
- _____. (Org.). **Re-inventare la famiglia**. Guida teorico-pratica per I professionisti dell'educazione. Milano: Apogeo, 2012.
- FORMENTI, Laura; HORS DAL, Marianne; WEST, Linden (Org.). **Embodied narratives**. Connecting stories, bodies, cultures and ecologies. Odense (DK): ESREA Life History and Biography Network and the University of Southern Denmark Press, 2013. (forthcoming).
- GALLEZ, Danielle; DE VILLERS, Guy. A la recherche de nos filiations. In: **Pratiques de formation/Analyses**. Les filiations théoriques des histoires de vie en formation, n. 31, p. 13-23, Janvier 1996.
- GAMELLI, Ivano. **Sensibili al corpo**. I gesti della formazione e della cura. Roma: Meltemi, 2005.
- GLASERSFELD, Ernst von. **Radical constructivism**. A way of knowing and learning. London: Falmer Press, 1995.
- HERON, John. **Co-operative inquiry**. Research into the human condition. London: Sage, 1996.
- HOFFMAN, Eva. **Lost in translation**. A life in a new language. New York: Penguin Books, 1989.
- HORS DAL, Marianne. **Telling lives**. Exploring dimensions of narratives. London: Routledge, 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Lausanne: L'Age d'Homme, 1991.
- _____. 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, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Org.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da Fasciaterapia e da Somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus/Centro Universitário São Camilo, 2008. p. 13-40.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975.

MERRILL, Barbara; WEST, Linden. **Using biographical methods in social research**. London: Sage, 2009.

MONTEAGUDO GONZÁLEZ, José (Org.). **Pratiques de formation/Analyses**. Approches non-francophones des histoires de vie en Europe, n. 55, 2008.

RUGIRA, Jeanne-Marie. A relação com o corpo e com a sensorialidade na história de vida: por uma abordagem somatopedagógica do acompanhamento. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. vol. 3. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008. p. 73-91.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind**. Cognitive science and human experience. Cambridge (MA): MIT Press, 1991.

WATZLAWICK, Paul (Org.). **The invented reality**. How do we know what we believe we know? (Contributions to constructivism). New York: W. W. Norton, 1984.

WEST, Linden. et al (Org.). **Using biographical and life history approaches in the study of adult ad lifelong learning: european perspectives**. Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 2007.

Recebido em 15.05.2013

Aprovado em 23.07.2013