



O ser múltiplo a partir do ponto clímax da (auto)biografia¹

The multiple being from the climax point of the (auto)biography

Thayane Cazallas do Nascimento*
Douglas Rosa da Silva **

Resumo: O ser múltiplo constrói suas experiências junto a sua narrativa e, ao refleti-las, vê-as no centro do processo autobiográfico. Considerando esta premissa, o presente artigo disserta sobre o ponto clímax da narrativa dos sujeitos e de como a autobiografia é re-formada a partir disso. O objetivo deste estudo é verificar as problemáticas que integram a trajetória deste/a sujeito/a e observar a interação entre os processos de reinvenção e as narrativas externas. Metodologicamente, apresenta-se uma breve revisão bibliográfica na área dos estudos autobiográficos. Além disso, estruturam-se os elementos da narrativa em consonância com o estudo autobiográfico. A discussão do artigo centra-se na função da educação como mediadora nos processos de (auto)formação dos/as sujeitos/as. Como conclusão, a pesquisa expõe o ser múltiplo refeito continuamente pela experiência.

Palavras-chave: Ser múltiplo. Autobiografia. Ponto clímax.

Abstract: The multiple being constructs his/her experiences along with their narrative and, in reflecting them, sees them at the center of the autobiographical process. Considering this premise, the present paper discusses the climax of the subjects' narrative and how autobiography is re-formed from it. The aim of this study is to verify the problems that integrate the trajectory of this subject and to observe the interaction between reinvention processes and external narratives. Methodologically, a brief bibliographical review is presented in the area of autobiographical studies. In addition, the elements of the narrative are structured in consonance with the autobiographical study. The discussion of the piece focuses on the role of education as a mediator in the processes of (self-)formation of subjects. In conclusion, the research exposes the multiple being continually remade by experience.

Keywords The multiple being. Autobiography. Climax.

¹ Este texto é uma versão recriada do artigo apresentado no eixo temático "Histórias de Vida, Gênero e Educação", do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (VI CIPA), realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre os dias 16 e 19 de novembro de 2014.

* Cientista social, mestra em Ciências e Práticas Sociais e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Bolsista de doutorado do CNPq. Contato: thaycazcaz@gmail.com

** Mestrando em Literatura Comparada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de mestrado do CNPq. Licenciado em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Contato: douglasrosa.per@gmail.com



Introdução

*“Só não conto os fatos de minha vida: sou secreta por natureza.
O que há então? Só sei que não quero a impostura.
Recuso-me. Eu me aprofundei mas não acredito em mim
porque meu pensamento é inventado.”²*

Realmente, o pensamento pode ser inventado. Ao se debruçar sobre facetas das revelações dos “nós” que nos constroem e que se imbricam em meio aos questionamentos, é notável que as experiências antecedam o ato de constituição do pensamento. Isso posto, o sujeito singular plural³ é expresso como múltiplo, concepção que advém do caráter formador das circunstâncias que são tecidas por – e junto a – ele/a.

As experiências formadoras⁴, que embasam o dissertar desta escrita, são originadas por intermédio da participação do curso de extensão Práticas Investigativas e Pesquisa de Gênero, ofertado na Escola Superior de Teologia (EST)⁵, em 2013. Por meio de uma revisão bibliográfica dos estudos de formação e gênero aliada a uma dinâmica prática, o curso propunha-se a traçar um importante elo de aprendizagens e conhecimentos. Pela instrumentalização deste elo, os pesquisadores e pesquisadoras que se envolveram na atividade tinham a oportunidade de explorar um lugar de compreensão acerca de suas próprias narrativas, perscrutando marcas dadas como importantes e centrais em cada trajetória.

No campo metodológico, a técnica de pesquisa empregada neste processo desenvolvia-se a partir do exercício em que cada participante pudesse expor sua fala, ciente da gravação via áudio que, posteriormente, seria transcrita. Conseqüentemente, esta narração ficaria sob análise e estaria passível de apontamentos por um dos participantes. A discussão analítica dava-se em duplas, culminando num processo de troca: em pares, os participantes permitiam a troca das narrativas e das transcrições, apontamentos e observações originados a partir dessa narrativa da experiência do outro.

O processo foi desencadeado de maneira circular e os trabalhos de análise, que eram feitos de modo introspectivo, retornavam ao grupo, sendo externalizados. Por fim, à luz de cada grifo, as passagens consideradas importantes eram vinculadas ao debate prático-teórico, em especial na

² LISPECTOR, Clarice. *Clarice na cabeceira*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, p.193.

³ Cf. JOSSO, M-C. Prefácio. In: SOUZA, E.C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 7-13.

⁴ Conceito oriundo das leituras feitas em Josso (2004).

⁵ O curso apresentou carga total de 60 horas e foi realizado entre os dias 2 de agosto e 22 de novembro de 2013, na Faculdade EST, em São Leopoldo. O público-alvo do curso envolvia pesquisadores/as e professores/as, incluindo estudantes de pós-graduação de diferentes áreas. Foi coordenado pela professora Edla Eggert (PUCRS), que foi convidada pelo Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdade EST para ministrar a atividade.

constituição dos *nós formadores* debatido como “período de indefinição” e “transformação interior” presentes em Marie-Christine Josso⁶.

A imersão no trabalho que tem como viés a pesquisa implicada nas trajetórias de vida oportuniza focar em um recorte de interpretação posterior das narrativas, ao mesmo tempo em que se questionam as razões de um determinado desenvolver científico. Muitas vezes, a epifania do processo educativo autobiográfico é ignorada e desconhecida, o que sobreleva a importância desta leitura prática ocupada em desdobrar estes “nós” da experiência.

Os caminhos da reflexão podem ser suscitados dentro do paradigma experiencial que, para Josso, adentra uma “ótica da abordagem (auto)biográfica”⁷. Este paradigma representa em si um eu múltiplo. Além disso, esta perspectiva demarca passos importantes do trabalho desenvolvido e proporciona as redes complexas do que, para a autora, é uma maneira de caminhar para si.

Esta experiência retomada através deste artigo, revisitada no período de dois anos depois, pode ser tomada como ainda mais esclarecedora. Existe uma força maior de apreensão em visitar este processo de experiência formadora, permitindo desdobramentos, clareza nas transformações de si. E entre as muitas asserções que podem ser realizadas a partir disso destaca-se o empoderamento presente na pluralidade de olhares no âmbito da consciência intelectual. Neste encontro, a experiência formadora “do outro e da outra” nunca é dada como reduzida, e sim em contínua mutação e maturação.

No que se refere ao ato do exercício feito em grupo, a tomada da reflexão favorecia uma interpretação da proposta a partir de uma internalização das emoções, sem apurá-las em uma instância primária. Por haver uma preocupação com a exteriorização demasiada das emoções e das verbalizações em face deste “eu” visto e demonstrado, não era efetivo, neste primeiro momento, se encaminhar à reflexão aprofundada. O distanciamento, exercício de um segundo momento, e póstumo à emissão da perspectiva de contar a si mesmo, torna possível o pensamento em uma perspectiva de consciência crítica da experiência – completa no quadro de ouvirem-se entre si no momento das considerações e interpretações do relato de quem investiga sobre o que, para ele ou ela, foi considerado o momento *charneira*, conceito desenvolvido por Josso (2010)⁸.

A tomada de aprendizagem na pesquisa formadora e a profundidade da teoria e da prática concretizam a relação dos processos de conhecimento em uma rede de complexidade contida no procedimento. Assim,

⁶ OSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 182-189.

⁷ JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004, p.12.

⁸ Este conceito é também um dos mais importantes para a autora, pois se desencadeia a interpretação de outra passagem da experiência vivida, entre entender um antes e depois na vida, portanto *momento charneira*.



o próprio procedimento põe ao mesmo tempo em evidência a impossibilidade de existir independentemente de outrem. O lugar do outro como revelador de mim mesmo e como tendo uma visão redutora do eu. Este outro que acolhe a minha diferença e que a ameaça, cuja presença oscila entre o medo de se afirmar e o medo de não poder fazê-lo.⁹

Desse modo, o embate das discussões e interferências da interpretação permite a construção do material do artigo numa tentativa de exprimir as vivências no âmbito do sujeito singular plural, delineando as propostas contidas no reconhecimento da abordagem metodológica das histórias de vida, ainda que na recordação dos significados gerais desta abordagem.

Contudo, não desviando do trabalho de rememoração dos próprios traços pessoais e como faceta única de revisita-la, frisa-se que

este trabalho de rememoração, que reúne as recordações à escala de uma vida, apresenta-se como uma tentativa de articular as experiências contadas e é feito, principalmente, sob o ângulo do percurso de formação ao longo da vida e da sua dinâmica, evidenciando as práticas formativas inerentes a um itinerário escolar, profissional, e a outras aprendizagens organizadas (sessões ou oficinas de formação), incluindo aí, finalmente, as experiências de vida que o autor considera terem deixado uma marca formadora¹⁰.

A marca expressa em meio à construção desta escrita é uma parcela que acredita ser pertencente ao processo, retomando-o em outras e outras vezes, de modos inéditos e variados. Atravessados pelos modelos de pesquisadores/as e formadores/as, busca-se identificar os significados de atribuições pessoais com o intento de, novamente, desdobrar as experiências que perpassam e embasam a trajetória.

A menção é dada na profundidade e na ligação obtidas junto ao grupo, porque de fato é válido iniciar este princípio da formação contido nas observações de um dos trajetos que dele partiram, encarando como princípio de um dos pontos de vista; podendo ao percurso da leitura e releituras tomar outras interpretações de como este trabalho se propõe a pensar no trajeto autobiográfico da educação tida como (auto)formadora.

A estrutura da narrativa autobiográfica – o nó e o ponto clímax

*“No vácuo de mim eu me despenco.
Porque seria preciso também abdicar de mim mesmo
para novamente reconstituir-me.”¹¹*

À medida que foi sendo efetivada a proposta do curso, e diante da interação feita com a materialidade narrável do outro e da outra, foi sendo constatado, de maneira linear, que as narrativas apresentavam aquilo que será denominado nesta escrita de *nó* e *ponto clímax*.

⁹ JOSSO, 2004, p.61.

¹⁰ JOSSO, 2004, p. 64.

¹¹ ABREU, Caio Fernando. *Inventário do ir-remediável*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 69.



Delimita-se o *nó* a partir da ideia formulada e do senso amplo daquilo que se coloca como sendo o sofrimento e a dificuldade no percurso existencial. É observável na estrutura narrativa de grandes obras da literatura que a ação de sofrer da personagem implica no desenvolvimento do ponto que se denomina *nó*: nesta situação está culminado um problema, ou seja, um conflito, um desentendimento que pode e deve ser resolvido dentro deste enredo.

Portanto, pensar na experiência e na narrativa e quais as formas de constituição destas é também pensar na identificação e na formulação do nó. Concomitantemente, reavalia-se o impacto que a problemática tem e teve dentro destas experiências formadoras que são inerentes à trajetória. E, num passe metafórico, contrapomos narração e elemento do real para supor um conceito, assemelhando-o ao termo *verossímil*.

De modo dilatado, dentro dos estudos da narrativa, o nó também se apresenta como sinônimo de complicação. Um dos importantes teóricos da linguagem em uso, William Labov¹², conceitua a narrativa mínima como aquela que tem uma complicação e uma resolução, porque tratar do desequilíbrio implicado pelo nó é também tratar das buscas que são realizadas para resolvê-lo. Mediante o exposto, é possível questionar: Quantos nós a experiência já compilou até o momento? O presente representa a consequência da resolução ou um dos desdobramentos do nó?

De modo a elucidar esta relação, para que ela seja interligada em seguida com a discussão acerca do trabalho autobiográfico na educação, a tabela abaixo percorre eixos que possibilitam uma leitura horizontal da experiência individual:

¹² LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972, p.33.



Tabela 1 – Eixos de possibilidades de leituras horizontais

EXISTÊNCIA		
Tipo situacional	Algumas definições	Exemplificação livre (auto)biográfica
SITUAÇÃO NORMAL	Nascer, aspirar, desejar, sonhar, viver de modo harmonioso com aquilo que o cerca.	Estudos para o vestibular/concurso público. Relação familiar estável. Tranquilidade no emprego.
SITUAÇÃO COMPLICADORA	Aspirar implica em barreiras, desejar torna-se corrompido.	O acesso e o entendimento aos estudos começam a ficar difíceis. A relação familiar se desestabiliza.
FECHAMENTO/RESOLUÇÃO	Reelaborar a aspiração, sem alterá-la, reeditar o desejo sem dispensá-lo.	Novas maneiras de estudar, sem danos à aprendizagem. Novo olhar para a relação familiar.

Fonte: Nossa autoria.

Ao observar a tabela, compreende-se que o nó apresenta-se como a *situação complicadora* na narrativa da vida do ser múltiplo. É por isso que no trabalho de contar-narrar ao público o que foi vivenciado e experienciado em cada jornada individual observa-se que a problemática é tão intensa como aquela que fora confidenciada. Numa ótica coletiva, é depreendido que o sofrimento e a libertação andam combinados; e de que sofrer nas tentativas de solucionar os nós ou ações complicadoras intrínsecas à experiência não é exclusivo a apenas uma história, mas inerente ao próprio ato de viver.

Se antes o nó era visto como algo que fazia referência a um elemento exclusivo do nosso enredo, percebe-se que, ao entrar em contato com outros desenlaces de conflitos, esta visão é ressignificada para a amplitude. Para entender melhor como se dá a sistemática disso, Maurice Jean Lefebvre destaca que “um significado em que uma certa experiência que possuímos do objeto surge relembada, recriada, reativada [...] resulta de uma intenção virada para as coisas, de uma aproximação concreta do mundo”.¹³

Aproximar o significado do nosso objeto para o mundo. É dessa maneira que se dá o alargamento daquilo que, anteriormente, era apenas algo individual. Enfrentam-se os nós quando une-se o nó ao nós – na sua acepção mais plural e diversificada. E isso resulta, em grande medida,

¹³ LEFEBVRE, Maurice-Jean. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*, 1980, p. 161.



uma imersão de um restaurado ponto de vista acerca da narrativa produzida, sempre, pelos sujeitos da experiência.

Já que a discussão avança sobre os desdobramentos do nó, outra indagação emerge: e o ponto clímax? Qual a relação que essa especificidade faz com as complicações existenciais de cada pessoa? Que força de impacto o ponto clímax exerce a ponto de considerarmos que ele tem grande relevância nos estudos do narrar a si?

Antes de tudo, o ponto clímax é um gerador de todos os nós subjacentes à existência humana. Diferentemente da estrutura usual da narrativa, entende-se o ponto clímax como o momento de maior tensão dentro da experiência, o que resulta no desenvolvimento prolongado de tudo aquilo que causa perturbação ou desconforto. Ao exemplificar a significação que o ponto clímax tem no ato de contar (compartilhar) a vivência, constata-se: o clímax está impregnado na própria ação de viver que pode ou não trazer o nó – ou os nós – para que haja solução e prosseguimento em busca de novos significados.

Unindo a conceitualização apresentada ao que foi trabalhado e vivido dentro do referido Curso de Extensão, pode-se pensar que o ponto clímax é constituído unicamente da missão invisível que cada pessoa esboça para si. A missão é, em primeiro lugar, uma prática que está na essência de viver. É o que dá sentido à busca, é o que faz com que o sujeito (ou a sujeita) se movimente. Sendo assim, o ponto clímax está localizado como o norteador e gerador do nó. Sem a categorização da missão, não há situações complicadoras, não há formação de nó.

Na seção destinada a comentar sobre a autobiografia espelhando-se em pontos estruturais da narrativa, uma menção a Roland Barthes torna-se imprescindível, uma vez que o autor explicita a narrativa salientando que a sua função “não é a de representar, mas de constituir um espetáculo que permanece ainda para nós muito enigmático”.¹⁴

A experiência autobiografia instaura metaforicamente um espetáculo. Escolhem-se os cenários, os personagens, o figurino e o enredo. Re-contar o que é vivido, além da tentativa de decifrar o indecifrável, favorece a reflexão de que os nós subjacentes sempre estarão aptos a desordenar toda e qualquer organização ao longo da trajetória do ser múltiplo.

O trabalho autobiográfico na educação

“Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração.”¹⁵

¹⁴ BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Petrópolis: Vozes, 1976, p. 60.

¹⁵ FREIRE, 1996, p. 42.

Considerar a educação como uma das principais fontes formadoras do eu-sujeito é divagar sobre as condições educacionais vigentes e, conseqüentemente, avaliar o que está sendo feito e praticado em sala de aula. Ao versar sobre os modos de produção do conhecimento no âmbito educacional, Edgar Morin salienta que o conhecimento pertinente está, muitas vezes, apagado do fazer docente.

[...] não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto. Nós seguimos, em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar. É evidente que as disciplinas de toda ordem ajudaram o avanço do conhecimento e são insubstituíveis. O que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis. Mas isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade. É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto.¹⁶

Colocar o conhecimento no contexto vai além da visão interdisciplinar de ensino. É, antes de tudo, uma tentativa de diálogo com o *fazer-ser* do aluno e da aluna, de modo que estes venham usar o conhecimento adquirido no âmbito educacional para desenvolver a presença de protagonismo na própria narrativa.

Diante do exposto até aqui acerca do entendimento da experiência, do nó e do ponto clímax, a educação pode e deve ter um papel fundamental nestas relações pautadas pelo conhecimento. O conhecimento subsidia a formação do/a discente, mas não a direciona, de modo que a extensão de um ponto clímax na vida de um/a estudante pode ser definida de acordo com a interação que fazem com os fatos de mundo, unindo o conhecimento crítico aos fatos que se caracterizam como experiência.

Se o/a discente não dispuser de ferramentas úteis para pensar e repensar elementos de sua vivência, fazendo um exercício de conscientização e crítica dos seus próprios atos e atitudes, a probabilidade de estar fadado ao acúmulo de *nós* sem resoluções é elevada. E a consequência implícita no ato de acumular nós é uma das tarefas mais duras para os que anseiam uma vida ausente de amarras – já que uma situação problemática e conflituosa apresenta-se intocável no tocante à solução. O afetado pode estagnar o seu ponto clímax, o que o torna incapaz de refletir e refazer sua narrativa, ocasionando um crescimento negativo desta.

A educação como prática de liberdade é sinônima de uma educação que prepara o aluno para o diálogo não só com o mundo, mas com ele/a mesmo/a. A educação preocupada com a progressão contínua da/do aprendiz deixa de lado fórmulas prontas e oferece um pensamento de subjetividade em relação à vida, reflexão inerente à biografia de cada um e cada uma de nós. A

¹⁶ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001, p. 2.



preocupação educacional precisa estar atrelada a uma educação do futuro e para o futuro, e pode-se justificar tal postura reconhecendo que o conhecimento se prolifera e se mistura com a vida – assim como o constituir de narrativas.

Mas, frente ao panorama exibido, como e quais as maneiras de dispor de ferramentas para pensar e repensar a experiência autobiográfica em sala de aula?

Parece que não há caminho simplificado para a abordagem didática das narrativas no ambiente escolar. Se for tomado como exemplo o que fora vivenciado no curso de extensão de que os autores deste artigo fizeram parte, certamente pode-se dizer que o ouvir (ou ouvir-se) e o narrar (ou narrar-se) são os pilares de sustentação para a ressignificação da existência.

A partir da escuta que a pessoa faz da experiência do/a outro/a, é possível pensar em sua própria experiência autoral como parte integrante de todo um ciclo contínuo que é “narrar a si mesmo é também narrar o mundo” – e este mundo é o outro e a outra, que vive do lado externo, mas que também sofre e procura algo ligado aos seus desejos íntimos de aspiração.

Portanto, organizar-se para que os alunos tenham este momento de *narrar* e de *escutar* o narrar dos/as outros/as é, surpreendentemente, de primordial importância para a qualificação das relações do eu-sujeito com os elementos de sua autobiografia. Paulo Freire salienta que

há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade.¹⁷

Ser plural. Eis o método educacional que não tardará em resultados, pois o eu-sujeito precisa, sobretudo, entrar e vivenciar um contato profundo com o mundo para que, em seguida, os conhecimentos sejam processados de maneira crítica e benéfica. Em vista disso, este trabalho sobressalta que o fazer autobiográfico só é voraz e em grande proporção quando individualidade e pluralidade estão postas de maneira adicional e complementar. Nessa visão, a crítica implícita feita aos processos educativos é que, ao forçar o conhecimento sem interligá-lo com a experiência humana, tal conhecimento se torna vazio e sem sentido, distante de uma verdadeira essência do saber. Isso posto, por quais motivos não tentar uma metodologia capaz de abranger os pontos aqui levantados?

¹⁷ FREIRE, Paulo. *A pedagogia da libertação*. São Paulo: Paz e Terra, 1972, p. 69.

Seria altamente benéfico para a comunidade escolar trabalhar as experiências, considerando que estas permitiriam um alargamento da visão de todo o corpo social, pedagógico e docente. Portanto, ao abrir as janelas para ouvir os alunos e alunas, a escola pode estar possibilitando um reinventar de ambiente e propósito, aproximando de si uma das bases fundamentais do domínio educacional: o ato de transformar.

Por intermédio desta escrita, frisa-se um trabalho autobiográfico na educação que seja distinto de uma didática altamente irregular e tradicionalista. Os discentes precisam ter voz e, mais do que ter voz, precisam usar a voz para reaprender a aprender: aprender a si mesmo, aprender a lidar com os conflitos, aprender a desenlaçar os nós. Colocado está o objetivo de formação e de reformação da narrativa através do ponto clímax, nomenclatura que dá título a este artigo.

O ato de educar precisa ser sinônimo da formação de corpos-sujeitos e não corpos-objetos. Educar para a formação e a reformação e não para o estático: são estes os desafios de quem está implicado na e/ou com a educação. As propostas de trabalho que este artigo apresenta visam à elaboração de olhares da sala de aula como um espaço contínuo da sociedade, em que valida o arcabouço das construções individuais e coletivas e as traz como elemento de observação de si. Neste ambiente, as propriedades de conhecimentos relacionados à observação do mundo em que pertencem são construídas em confluência com as visões particulares, lançadas a uma integração daquilo que se vê, percebe. Dessa forma, o aprendizado sente tornando-se experiência, como o ritmo da vida e, posteriormente, como memória vivida.

Reformular como sobrevivência

*“O opaco me reverberava nos olhos.
O segredo de minha trajetória milenar de orgia e morte
e glória e sede até eu finalmente encontrar o que eu sempre tivera,
e para isso tinha precisado morrer antes.
Ah, estou sendo tão direta que chego a parecer simbólica.”¹⁸*

Como ponto de vista, a reformulação como sobrevivência propõe trazer os meios vivenciados e pontos de formação, os quais estão presentes inerentemente às trajetórias de vida como atribuição dos processos de transformação do/a sujeito/a plural. Porém, dado o processo de deixarmos em segundo momento a reflexão destas trajetórias, acaba-se por vezes em ser tomada como escondido em nós.

Neste impasse da reformulação, o dado apresentado não se torna neutro, porque na autobiografia, em meio aos processos e facetas de desvencilhar dos nós, e podemos nos ver como se constituiu a narrativa do eu-sujeito, olhando no espelho estas, são as “tensões dialéticas entre polaridades que estruturam nossos comportamentos e nossas escolhas”¹⁹. Trata-se, portanto, de

¹⁸ LISPECTOR, 2011, p. 152.

¹⁹ JOSSO, 2010, p.314.



dar seguimento deste ser potencialmente encontrado no viraser nesta formação autobiográfica e biográfica.

Em resumo, o material biográfico (os relatos orais, escritos e as interpretações interativas) permite aos autores que desejam isso e mediante um esforço de reflexividade, responder a um conjunto de macro-questões tais como: Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm as ideias que acredito serem minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, pragmáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordadas nos relatos) da maneira como enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos?²⁰

Obviamente o grupo de pesquisa e formação em gênero recupera em nossa trajetória a capacidade de explorar os nossos encontros com as dificuldades e superações dos projetos de vida. Ao mesmo tempo, desenvolveu o caráter compreensivo das facetas profissionais tanto quanto pessoais, de modo a levar-nos a dizer que houve efetivamente uma eficiência de adotar como experiência educacional este processo e com o efeito daqueles conhecimentos intelectuais e de cunho pessoal.

É como se imposições da emissão da fala, muito direcionada a questão do poder de *quem fala* e de *quem permite falar*, quebrassem nesta imersão as questões fundamentais da constituição do próprio poder, seja ele institucional, pessoal, acadêmico ou de teor metodológico. Dessa forma, esta *quebra* nos autoriza a falar, perceber, ver-se, colocar-se dentro do programa proposto, de alguma maneira o rompimento destas imposições solidificadas, inclusive por nós mesmos.

Com profundidade, estas observações possibilitam que projetos e tomadas metodológicas de histórias de vidas, autobiografias, biografias se caracterizem, antes de tudo, dentro da rede de complexidades para com as experiências e dos desafios eminentes. Porém é na prática que esta relação se constitui, e tamanho envolvimento exige de alguma maneira a imersão aos conhecimentos teóricos e metodológicos, tanto quanto das profundezas desta aprendizagem de exposição de si mesmo.

O fato de que estejamos em devir, apesar das aparências devidas à nossa escala de observação deveria nos preservar de nos identificarmos completamente com isso que o relato de nossa história de vida conta de nós mesmos. Esses relatos não são, paradoxalmente inteiramente fictícias. Dito de outro modo, esses relatos são, paradoxalmente inteiramente autênticos e singulares ainda que escritos segundo os padrões sócio-culturais atuais do relato de si.²¹

A proposta intitulada de “reformulação como sobrevivência” se dá em meio aos impactos constituídos nos processos colocados como presentes destes saberes, neste projeto de

²⁰ JOSSO, 2007, p.25-26.

²¹ JOSSO, 2007, p.36.



imensurável reconhecimento individual e coletivo. Também pelo sujeito ser múltiplo, apresentar-se diferente, resoluto da metodologia e da formação trilhada. Apesar de uma contínua abordagem dos nós e das facetas prismáticas, neste próprio sentido da multiplicidade em enxergar um ponto em que se introduzem também as demais narrativas, o que se elabora é um recontar como uma experiência mais uma vez, mas embasado neste sentido da resiliência.

Considerações finais²²

Somos diversos porque enfrentamos o mundo. Enfrentamos o mundo porque somos diversos. E, até aqui, a escrita dissertou sobre a experiência, a (auto)narrativa, do eu-sujeito – que também é o narrador e a narradora – e o ponto clímax da autobiografia, que é o momento em que, diante de um problema que parece insolúvel, precisamos nos reformular para sobreviver. Só o ato de se reformular já é, por direito, a solução do nó. E lidar com o nó é colocar experiências vividas com o/a outro/a em evidência. É se permitir ser diverso. Ser diverso para experimentar viver no singular.

Falar da pluralidade que transpassa o ser é quebrar com o paradigma e a concepção de que devemos ser únicos/as. A unicidade já está implicada em nosso ato de viver no momento em que direcionamos o eixo do nosso ponto clímax. Quando fechamo-nos para as experiências formadoras, estamos nos fechando, concomitantemente, para a ampliação de riquezas que podem ser utilizadas e reutilizadas por nós.

E, ao unir toda a conceitualização e desdobramentos aqui apresentados à educação, estamos subsidiando uma educação reformulada e não formulada – a diferença entre uma e outra é que, enquanto a primeira se pauta no redescobrir de soluções a cada novo conflito, no acolhimento da pluralidade e do heterogêneo, a segunda apresenta sempre um paradigma que insere o/a aluno/a numa padronização objetificada, não permitindo que suas experiências sejam ferramentas de operação e transformação na (auto)biografia. Sendo assim, a educação precisa ser mediadora e não definidorado eu-sujeito. Para tal, basta reorganizar o trabalho concomitante às narrativas surgidas, ou os seus espaços de acolhimento, como um foco de cunho a tratar a pesquisa da educação formadora como um eixo contínuo à educação.

Entre os aspectos relevantes que sustentam os objetivos deste estudo, destaca-se, sobretudo, a condição de suportabilidade de um eu (sujeito) que, de tempos em tempos, indaga sobre o propósito *real* de sua caminhada (narrativa), repensa o seu ponto clímax e faz e desfaz seus nós. Isso porque sem os nós – em sua plena ambiguidade – as reformações que resultam uma nova formação/novo fôlego não seriam possíveis.

²² Num exercício que enfatiza à autoria e insere o/a sujeito/a da pesquisa como criador/a de sua experiência, optou-se por redigir as considerações que findam este artigo na primeira pessoa do plural.



Face ao exposto, enfatiza-se, neste término de escrita inacabada, que a culminância dos nós é indispensável na experiência do eu-sujeito. As situações complicadoras, o contato com o amargo e aquilo que aparenta ser indissolúvel intensificam a re-formulação de trajetos nessa caminhada. Afinal, o traço múltiplo da essência baseia-se justamente na ação de um interminável refazer: com isso, o sujeito múltiplo constantemente se forma, reformulando-se, a partir do ponto clímax de sua autobiografia.

Referências

ABREU, Caio Fernando. *Inventário do ir-remediável*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1971.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Petrópolis: Vozes, 1976.

FACULDADES EST. Política de Justiça de Gênero. In: *Coisas do Gênero: revista de estudos feministas em teologia e religião*. São Leopoldo: vol.1. nº. 1. p. 114-124. jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da libertação*. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, nº. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez.2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu.C.; ABRAHÃO, MariaH.M.B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 7-13.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEFEBVRE, Maurice-Jean. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Portugal: Almedina Coimbra, 1980.

LISPECTOR, Clarice. *Clarice na cabeceira*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

MORIN, Edgar. *Os setesaberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar. *Sete saberes*. Disponível em: <<http://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 16.



[Recebido em: novembro de 2016 /
Aceito em: dezembro de 2016]