

**UMA VIAGEM ERRANTE: O DESVIO COMO MÉTODO EM PESQUISAS
NARRATIVAS E (AUTO)BIOGRÁFICAS
– CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN**

Camila Petrucci dos Santos Rosa¹
Universidade Estadual de Campinas

Adriana Carvalho Koyama²
Universidade Estadual de Campinas

Inês Ferreira de Souza Bragança³
Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O presente artigo convida à reflexão sobre o desvio como método em pesquisas narrativas e (auto)biográficas, a partir das contribuições de Walter Benjamin, por meio da socialização de lampejos de uma viagem errante, vivida em uma *pesquisaformação* que tematizou as infâncias, na relação com as memórias, as narrativas e os cotidianos escolares. Em um contexto em que a aceleração desenfreada faz com que as experiências sejam cada vez mais esfiapadas, soterradas e dadas como ruínas, o pensamento benjaminiano potencializa o inusitado dos cotidianos que se fazem presentes na vida, na formação, na pesquisa, na produção de conhecimentos em educação. O entrecruzamento dialógico de narrativas (auto)biográficas de múltiplas infâncias, escritas em mônadas, faz emergir potencialidades da racionalidade estética e das relações entre a memória e narração. O texto convida a um voltar-se para as nossas experiências vividas na pesquisa, sempre de novo, com uma alteridade renovada, assim como as crianças fazem cotidianamente em suas relações, em movimentos que subvertem caminhos antes fixados. Ao mesmo tempo que o desvio como método pode parecer um risco, ao nos perdermos, podemos produzir, juntos, conhecimento e (trans)formações preciosas, instituintes, sem pretensão de intencionalidade pautada na racionalidade instrumental. A imersão no cotidiano escolar da educação infantil na companhia das crianças, de Benjamin e da escrita de mônadas apontou, assim, para reflexões que podem nos inspirar no que tanto desejamos, modos outros de habitar a Terra, a escola, a universidade.

Palavras-chave: Desvio como método; Infâncias; Práticas de memória; Pesquisa narrativa; Pesquisa (auto)biográfica.

¹ Doutoranda Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora na Prefeitura Municipal de Campinas (PEBI), Campinas, São Paulo, Brasil. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas - SP – Brasil, CEP 13083-865. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8428-444X>. E-mail: cpetruccirosa@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora e Professora do PPGE em Educação e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas - SP – Brasil, CEP 13083-865. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6283-3177>. E-mail: koyama@unicamp.br.

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora – Portugal (UE). Professora Livre Docente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil. Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas - SP – Brasil, CEP 13083-865. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4782-1167>. E-mail: inesfsb@unicamp.br.

A WANDERING JOURNEY: DEVIATION AS A METHOD IN NARRATIVE AND (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH – CONTRIBUTIONS OF WALTER BENJAMIN

ABSTRACT

This article invites reflection on deviation as a method in narrative and (auto)biographical research, drawing on the contributions of Walter Benjamin through the socialization of glimpses from a wandering journey experienced in a research-training that focused on childhoods, in relation to memories, narratives, and everyday school life. In a context where unrestrained acceleration causes experiences to become increasingly fragmented, buried, and considered ruins, Benjaminian thought enhances the unexpectedness of the everyday that is present in life, in education, in research, and in knowledge production. The dialogical intertwining of (auto)biographical narratives of multiple childhoods, written in monads, brings forth the potentialities of aesthetic rationality and the relationships between memory and narration. The text invites us to turn towards our lived experiences in research, again and again, with renewed alterity, just as children do daily in their relationships, in movements that subvert previously fixed paths. While deviation as a method may seem risky, in getting lost, we can collectively produce valuable, instituting transformations and knowledge, without pretensions of intentional rationality. Immersion in the everyday school life of early childhood education in the company of children, Benjamin, and the writing of monads, thus pointed towards reflections that can inspire us in what we so desire: other ways of inhabiting the Earth, the school, the university.

Keywords: Deviation as method; Childhoods; Memory practices; Narrative research; (Auto)biographical research .

UN VIAJE ERRANTE: EL DESVÍO COMO MÉTODO EN INVESTIGACIONES NARRATIVAS Y (AUTO)BIOGRÁFICAS – CONTRIBUCIONES DE WALTER BENJAMIN

RESUMEN

Este artículo invita a reflexionar sobre el desvío como método en investigaciones narrativas y (auto)biográficas, tomando como base las contribuciones de Walter Benjamin a través de la socialización de destellos de un viaje errante vivido en una formación de investigación que se centró en las infancias, en relación con las memorias, las narrativas y la vida cotidiana escolar. En un contexto en el que la aceleración desenfadada hace que las experiencias sean cada vez más fragmentadas, enterradas y consideradas ruinas, el pensamiento benjaminiano potencia lo inesperado de lo cotidiano que está presente en la vida, en la educación, en la investigación y en la producción de conocimiento. El entrecruzamiento dialógico de narrativas (auto)biográficas de múltiples infancias, escritas en monadas, hace emerger las potencialidades de la racionalidad estética y de las relaciones entre la memoria y la narración. El texto nos invita a volver una y otra vez hacia nuestras experiencias vividas en la investigación, con una alteridad renovada, tal como lo hacen diariamente los niños en sus relaciones, en movimientos que subvierten los caminos previamente fijados. Si bien el desvío como método puede parecer arriesgado, al perdernos podemos producir colectivamente transformaciones valiosas, instituyentes y conocimientos, sin pretensiones de racionalidad intencional. La inmersión en la vida cotidiana escolar de la educación infantil en compañía de los niños, de Benjamin y de la escritura de monadas, apuntó así hacia reflexiones que pueden inspirarnos en lo que tanto deseamos: otras formas de habitar la Tierra, la escuela, la universidad.

Palabras clave: Desviación como método; Infancias; Prácticas de memoria; Investigación narrativa; Investigación (auto)biográfica.

INTRODUÇÃO

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer

instrução. Neste caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfileiro.
Walter Benjamin

A imagem da cidade como *espaçotempo* do inusitado está presente no convite de Walter Benjamin. Como professoras-pesquisadoras, inspiradas pelo autor, propomos a viver a produção do conhecimento em educação enquanto uma viagem errante, aberta aos desvios que se fazem ao caminhar. Estudantes de graduação, pós-graduação e professoras da educação básica chegam ao nosso grupo de pesquisa⁴, trazendo histórias de vida e formação que se desdobram em movimentos de estudo especialmente encarnados nos cotidianos escolares. Em encontros de orientação coletiva (Bragança, *et al.*, 2020), somos convidados a narrar as itinerâncias, com questionamentos que nos movem, escritos que transbordam na escrita acadêmica de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.

Ao longo da viagem de *pesquisaformação*⁵, fazemos registros de fragmentos de memórias das (des)venturas de viver, narrar, pesquisar e formar, adensando o acervo de documentos pessoais (Camargo, 2009) a que recorremos para a escrita, que vai assumindo contornos em diversos gêneros como cartas (Silva, 2020), diários (Pezato, *et al.*, 2023), narrativas, pipocas pedagógicas (Prado, 2013; Campos, 2016), mônadas (Galzerani, 2021). Durante todo o percurso da pesquisa, as experiências, a literatura e a arte nos atravessam, favorecendo o diálogo e a contemplação, pautados pela racionalidade estética das narrativas produzidas pela autora-pesquisadora-narradora, em rodas de conversa, com pesquisadoras e pesquisadores do grupo, que compõem conosco movimentos de (trans)formação e produção do conhecimento.

Tomamos como referência abordagens narrativas, dentre elas, a (auto)biográfica. Assim, elegemos o termo no sentido de indicar modos de abordar, de

⁴ Fazemos parte dos coletivos Polifonia (<https://grupopolifonia.wordpress.com>) e Educação das sensibilidades, história e memória (sites.google.com/unicamp.br/educaodassensibilidades/), vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

⁵ O termo *pesquisaformação* advém de estudos do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ), tendo como referências os estudos nos/do/com os cotidianos escolares e as pesquisas narrativas e (auto)biográficas.

chegar perto, de sentir, de perspectivar que envolvem compromissos políticos e epistêmicos com outros modos de habitar a Terra, a universidade, a escola. Modos esses inspirados em Freire (2021), Galzerani (2021), Linhares (2007), Krenak (2009; 2020), Josso (2010) e muitos outros que antes de nós e conosco não separam vida, produção do conhecimento e (trans)formação social. E o que dizer do método?

Inspiradas em Benjamin, assumimos a pesquisa como viagem errante e o desvio como método, guiadas por uma racionalidade estética, que acolhe *logos* e *eros* (Matos, 1995; Galzerani, 2021). O presente artigo partilha a *pesquisaformação* “Narrativas de infâncias em um quintal de *pesquisaformação*”, dando a *ver/sentir/ler* o modo como a produção do conhecimento e a formação foram vividas em atravessamentos indissociáveis ao longo de um percurso de permanente (re)construção em partilha.

Pensar sobre os modos como se constituem nossas relações na contemporaneidade nos parece relevante: vivemos em um mundo no qual cada vez mais nossas relações vão sendo esfiapadas, soterradas, dadas como ruínas. Nesse contexto, o filósofo judeu-alemão nos convida a pensar, de modo contra hegemônico, sobre tais relações, *na escola, na pesquisa e na formação*. Deixar-se perder exige se colocar a caminho, com a atenção no presente, em diálogo com muitos outros, vislumbrando vínculos constituídos no tempo e no espaço, permitindo que o instituinte da experiência possa nos atravessar (Bragança, 2012).

Tematizar o método de produção de conhecimento como resposta urgente à barbárie que se instalou na modernidade tardia foi a forma de luta eleita por Walter Benjamin contra esse estado de coisas, fruto da radicalização da modernidade capitalista (Benjamin, 2006; Galzerani, 2021), reagindo ao fascismo, à guerra, às violências de toda ordem que se normalizaram no cotidiano da vida urbana desde o final do século XIX. Assim, ao refletir sobre os processos de produção de conhecimento, vislumbramos possibilidades de viver a pesquisa, assumindo que as escolhas *teoricometodológicas* estão vinculadas à forma como refletimos e agimos sobre o nosso ser e estar no mundo. Trata-se de abraçar uma forma de compreensão das experiências em uma racionalidade estética, como veremos, que tece conhecimentos ancorados na historicidade dos sujeitos envolvidos, como resposta às

violências trazidas pela ciência e tecnologias fundadas na racionalidade técnica (Galzerani, 2021; Benjamin, 1994; Matos, 1995).

Os movimentos *teoriometodológicos* das pesquisas, nomeadamente as narrativas e (auto)biográficas, são escolhas que dizem de concepções *epistemopolíticas* tecidas ao longo da trajetória de vida dos sujeitos que vão ganhando novos sentidos no percurso da experiência. Essas escolhas respondem à pergunta de como o conhecimento é produzido. São como bastidores que delineiam limiares, favorecendo que diversos alinhavos sejam tecidos, *saberesfazeres* cotidianos nos quais fios vão se entrelaçando, enredando e tensionando.

A construção do conhecimento, na *pesquisaformação* aqui partilhada, tem como cenário a escola pública, lugar de disputas, no qual circulam muitas vozes, contraditórias, atravessadas por forças instituídas, mas também plenas de movimentos instituintes, que vão permitindo a reinvenção de *saberesfazeres*, “na direção de potencializar a inclusão de outros sujeitos, de outras linguagens, outros métodos e, sobretudo, de outros horizontes” (Linhares, 2007, p. 119).

Adentrar essas brechas do tempo narrado foi uma escolha *epistemopolítica* que se contrapôs aos modos de produção de conhecimento ligados ao tempo do capital. Nos diálogos estabelecidos, tecemos um conjunto de reflexões buscando subverter esses modos de relação com o tempo, com as memórias e com a narração na formação de professores, nos cotidianos educacionais, com a atenção voltada, sobretudo, ao diálogo com as infâncias.

A narração remete cada um de nós ao mundo em que habitamos, o mundo que é vivido e sentido, trazendo ambiguidades, limites, tensões e horizontes. Imersos no contexto contemporâneo, no qual as dimensões temporais são, muitas vezes, ligadas à produção, ao acúmulo e ao consumo, pensar e escrever narrativamente nos possibilita outros percursos e outros modos de ser e estar no mundo.

Na condição de professoras, sabemos o quanto tempo nos escorre, seja para escrever narrativas, seja para acompanhar o caminhar das formigas no chão (Rosa, 2022). Vem primeiro a finalização do portfólio, o preenchimento de fichas de bibliotecas, a produção de desenhos...!

Assim, quando falamos no tempo do capital, na aceleração das relações dentro da modernidade capitalista, estamos fazendo uma crítica completamente ligada à vida. Escutamos que “falta tempo” em diferentes situações da vida cotidiana - para visitar um parente que mora em outra cidade, para dialogar com a colega professora, para acompanhar mais de perto determinada criança, para tomar um café com uma amiga, para escrever nos diários... falta tempo para tanta coisa! Mas, afinal, como podemos subverter nossa relação com o tempo? Talvez, para isso, o desafio seja puxar o freio de emergência desse trem que é a modernidade e seu “progresso”, como nos sugerem Walter Benjamin (1994, 2006), Krenak (2009) e Galzerani (2021), dentre outros.

Buscando esses movimentos, propomo-nos, nesse artigo, refletir sobre uma *pesquisaformação* vivida como desvio, no entrecruzamento de narrativas (auto)biográficas de infâncias que foram escritas, pela primeira autora, em mônadas – da sua infância, do ser professora das infâncias, do diálogo com as infâncias de Liz, Benicio e Malu (Rosa, 2022). Deixando-se perder, os movimentos foram favorecendo entrelaçamentos entre memórias, narrativas, infâncias e prática docente. As mônadas benjaminianas são tomadas, aqui, como narrativas curtas, intensas em atravessamentos temporais que, na agorabilidade, produzem sentidos renovados como cristais, forjadas nas singularidades e em dimensões coletivas (Benjamin, 2006, Galzerani, 2021).

Caminhamos, assim, em uma viagem errante na qual, ao pisar os gravetos secos no chão, refletimos, com o pensamento benjaminiano, acerca do avanço da modernidade capitalista, suas relações com os saberes cotidianos ancorados na historicidade, na narração e em suas racionalidades, tematizando como, em uma viagem errante, o desvio vai se colocando como método.

ESTALAR DE GRAVETOS SECOS: O AVANÇO DA MODERNIDADE CAPITALISTA E A RACIONALIDADE ESTÉTICA COMO DESVIO

Os diálogos benjaminianos nos possibilitam produzir significativas rupturas com o historicismo que encarcera a leitura do passado, nossa percepção do tempo e da história; convida-nos, ainda, a questionarmos modos de produção de conhecimentos

que se apoiam na concepção de que o real pode ser capturado por meio de técnicas derivadas de uma racionalidade técnica e de uma suposta neutralidade do sujeito do conhecimento, fórmula tendencialmente hegemônica na academia.

Em suas produções educacionais, Galzerani (2021) dialoga com a produção de Walter Benjamin, convidando-nos a refletir acerca dessa abordagem e dos cotidianos escolares, a partir de uma racionalidade estética. Eles nos abrem possibilidades para a criação de outras experiências nos modos de ver, estar, sentir e tecer as práticas educacionais. A autora flagra como, com o avanço da modernidade capitalista, além da hierarquização de saberes, evidencia-se também o encurtamento de tempos, muitas vezes esfacelados e a produção de sujeitos partidos, com a separação entre teoria e prática, *logos* e *eros*, racionalidade e sensibilidades (Galzerani, 2021). Alinhados a essa perspectiva, os estudos sobre os cotidianos escolares (Alves *et al.*, 2002; Barbosa, 2013) também buscam romper com perspectivas lógico-formais, assumindo subjetividades e objetividades de forma dialética, corpórea e inteira, de tal forma que aprendamos a nos respeitar e dialogar sobre as tensões vividas diariamente no chão da escola em um movimento dialógico.

A vida e os cotidianos escolares não se reduzem a aquilo que é observável e organizável formalmente, pois implicam diferentes valores, sentimentos, pensamentos, redes de conhecimentos tecidos coletivamente em partilha e, desse modo, consideramos os saberes socialmente produzidos nos cotidianos como legítimos (Alves *et al.*, 2002; Barbosa, 2013; Suárez, 2021). São os saberes produzidos nas miudezas, aparelhando o gosto por passarinhos (Barros, 2015), nas histórias, nos teatros, “amarrando o tempo no poste” e desvendo o mundo.

As infâncias constantemente nos rerepresentam o mundo por meio de suas percepções. Tal como Liz, que chorava, pois sua professora havia se ausentado da sala para se preparar para um teatro a ser apresentado para as crianças, e depois, ressignificou esta experiência por meio de jogos de montar:

Ao passar por Liz, novamente, vejo que ela estava fazendo a construção de algo, que achei bem interessante. Pergunto “Que legal isso que está fazendo Liz! O que é?”. E ela me diz, bem baixinho: “É um teatro”. (Rosa, 2022, p. 135)

Talvez devamos estar mais atentos ao presente, aos teatros que estão sendo construídos pelas crianças, aos pedaços de formiga no chão, para que, realmente, estejamos atentas às agorabilidades e àquilo que vai produzindo deslocamentos, movimentos outros, desvios.

Walter Benjamin nos alerta sobre a pobreza de experiência e como nossas relações estão cada vez mais sendo soterradas por um “projeto histórico, intimamente articulado à ordem burguesa, capitalista, chamado “modernização”, contraditório, inacabado, mal resolvido, produtor de ruínas” (Galzerani, 2021, p.158). Estamos perdendo a comunicabilidade de nossas experiências, pois:

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 1994, p. 114)

As ações da experiência estão em baixa, sendo desvalorizadas em proveito do desenvolvimento da técnica, que se sobrepõe ao humano. Benjamin nos conta sobre uma geração que viveu entre 1914 e 1918 “uma das experiências mais terríveis da história” (*ibid*, p. 114). Esse fato trata dos soldados que foram à guerra, observando que voltavam silenciosos do campo de batalha, pobres de experiências comunicáveis. Desde então, temos vivido a aceleração desse processo, radicalizado na contemporaneidade veloz das redes em pulsar elétrico. Em um mundo no qual a aceleração do tempo e o esgarçamento das nossas relações trazem essa dificuldade de nos comunicarmos e intercambiarmos experiências, é importante enfrentar obstáculos da ordem da cultura e da linguagem para que se constituam espaços de partilha de experiências, uma vez que essas são desqualificadas pelos modos tendencialmente hegemônicos de produção de conhecimento.

Na radicalização contemporânea da modernidade capitalista (Giddens, 1991), a linguagem do próprio humano vai sendo ao longo do tempo, esfacelada, pois há uma supervalorização da informação, na qual é preciso “devorar” tudo, com relações efêmeras, produzindo a fantasmagoria de um tempo em que tudo é novo e, ao mesmo tempo, é sempre igual, que se sobrepõe a outras formas de experienciar o tempo.

Vamos ficando saciados e exaustos, pobres de experiência e de palavras que as descrevam, imersos em uma cultura de vidro. Sendo o vidro um material frio, liso e duro, no qual nada se fixa, não marca, não deixa rastros e é facilmente limpável, percebemos o quanto é importante refletir junto com o pensamento benjaminiano sobre a cultura de vidro e de veludo, em diálogo com uma reflexão crítica acerca dessa experiência do tempo.

O tempo implícito na narrativa histórica, tal como é (ainda) aprendida na escola, é predominantemente historicista, semelhante a um rosário de acontecimentos e fatos sem conexão com nossas experiências como sujeitos históricos. A esse tempo homogêneo e vazio do historicismo se funde a cultura de vidro, na qual cultivamos o que pode ser abreviado e que, apagadas as ambiguidades e tensões do vivido, apresentam-se como *continuum*, constituindo uma ilusória percepção de linearidade e progresso, na qual as experiências derrotadas (Benjamin, 1994) são soterradas, expropriadas, esfiapadas.

Em contraposição, podemos pensar em uma imagem de veludo, no qual os vestígios estão presentes, com camadas mais profundas, veludo que convida a “um estado de distensão que se torna cada vez mais raro” (*ibid*, p. 204). Quando dialogamos com Benjamin, no sentido de “escovar a história a contrapelo”, vemos que a escrita docente e a escrita narrativa, como movimentos de produção do conhecimento, contribuem para dar a ver/sentir e valorizar os saberes socialmente produzidos no chão da escola. Com essa escrita, podemos ver/sentir movimentos dos cotidianos que não conseguimos, muitas vezes, com os “olhos nus”, ou, dito de outra forma, com os olhos armados pelos óculos da racionalidade instrumental, que guia muitas das práticas contemporâneas, na escola e no mundo. O mesmo acontece com a escavação, isto é, com a contemplação, repetida e renovada, das experiências vividas em nossas pesquisas, com a qual produzimos deslocamentos, aproximações e distanciamentos, significações e ressignificações de tais experiências:

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo

para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo. (Benjamin, 1984, p.50)

As narrativas, postas no cerne da produção de conhecimentos, fazem com que seja possível flagrar, puxar e alinhar fios que nos atravessam nos cotidianos escolares, refletindo e contribuindo para uma outra educação das sensibilidades. Partilhar experiências que se encontram em sementes de melancia, em lixeiras, terrenos, em nos entregarmos nas dinâmicas do imprevisível:

O lixeiro (ou Sementes de Melancia)

Estávamos no refeitório, algumas crianças terminando sua refeição, outras já comendo sobremesa, que é sempre uma frutinha. Naquele dia, a sobremesa era melancia e percebi que uma das crianças estava jogando todas as sementes que não queria comer no chão. Me aproximei da mesa e perguntei: "Se não queremos comer a sementinha, podemos fazer o que com ela?" e outra responde: "Colocar na tigela para depois jogar no lixo". "Isso, precisamos cuidar da nossa escola e se não queremos comer, jogamos no lixo"- disse. Sou atravessada pela fala de outra criança: "Lixo é no lixo". Isso! - Pensei. E comecei a conversar com as crianças sobre isso: "Na casa de vocês, vocês também jogam lixo no lixo?"; "Sim!"- um disse. "Aqui perto da nossa escola está cheio de lixo na rua"; "Não pode jogar lixo na rua"- outro disse. Falei: "Não pode mesmo, temos que cuidar da rua, não é mesmo?". E outra criança diz: "Tem que colocar no lixo e depois deixar onde o lixeiro vai passar". Completei essa criança e falei: "O lixeiro leva o lixo que tem na nossa casa". Liz, entrando na conversa, diz: "Na minha casa não tem lixeiro, a gente joga no terreno lá perto de casa". Assim, já querendo conversar com ela que isso não era o certo, disse: "Mas Liz, o lixeiro não passa lá na sua casa?". Seus grandes olhinhos arregalaram e ela me disse: "Não, professora, eu moro na favela!". (Rosa, 2022, p.91-92)

A fórmula "Lixo é no lixo", tão presente na cultura escolar, vivida cotidianamente como parte da educação básica, de repente viu-se confrontada com a cidade da experiência da Liz, deslocando a professora, desviando seu olhar, educando suas sensibilidades docentes e provocando a pesquisadora a refletir sobre sua própria experiência na/da cidade em que vive.

Quantas ressonâncias existem na fala de Liz que são atravessadas pela escrita, pelos modos de ver e narrar o mundo e que, muitas vezes, não dão conta da pretensão de uma suposta racionalidade total. É preciso contar histórias para não perder nossa capacidade de ver rastros de semente de melancia no chão, de rerepresentar-se à cidade com a experiência narrada, vivida. O olhar infante nos ajuda a flagrar as dinâmicas do imprevisível, assim como as narrativas fazem.

Ao rememorarmos experiências da nossa própria história de vida, da nossa infância, podemos também, por meio das pesquisas narrativas, encontrar brechas e fragmentos que possibilitam nos ancorarmos na nossa historicidade para refletir não só pela nossa vivência, mas sobre experiências que guardam correspondências com as nossas, que inesperadamente lampejam, em encontros no tempo, e possibilitam rerepresentações do vivido no palco das memórias (Koyama, 2015; 2018), Rosa (2022, p.61) nos traz uma mônada acerca das lembranças de sua infância, por volta de 1999:

Aí sim era uma boa aluna

Copiar e ter uma letra bonita: por muito tempo essa foi a minha meta no Ensino Fundamental. Talvez, fosse a saudade dos lápis, gizes de cera e tintas que tanto acompanhavam a Educação Infantil. Ah, o começo de ano! Era aquela expectativa quanto à “sorte” de estar com a minha mãe quando ela ia às casas de sonhos – shoppings – comprar meu material. Se eu estava com ela nesse momento, pedia canetas das cores mais variadas e, na maioria das vezes, não tinha tanto sucesso em ter as aquisições que mais me brilhavam os olhos – que, por sinal, eram muitas. Aquilo que eu chamava de “sorte”, poderia ser, na verdade, o fato de que ela sabia que, se eu fosse, os gastos poderiam ser maiores. Chegando à escola, via que muitos de meus colegas tinham mais essa “sorte” do que eu. Para mim, o mais importante era copiar a lousa e se, copiasse com canetas coloridas, brilhantes, com uma letra cursiva cheia de detalhes: aí sim era uma boa aluna!

Nessa mônada, percebemos uma racionalidade instrumental implícita, na qual a técnica de copiar da lousa com letras bonitas e canetinhas coloridas nos aprisiona nas *casas de ilusões*, tais como os *shoppings*. Essa técnica, muitas vezes, pode nos enjaular. Maria Carolina Bovério Galzerani (2021) ajuda-nos a questionar os modelos de racionalidade produzidos na modernidade, racionalizações submissas ao progresso tecnológico, no velho e no novo, em canetinhas mais ou menos “da moda”, em técnicas de cópia da lousa minuciosas, ou seja, em visões de mundo em que a pura subjetividade e a pretensa racionalidade total estão imbricadas entre si, forjadas pela modernidade capitalista, tanto em suas materialidades, como em suas relações culturais.

O avanço desenfreado da modernidade capitalista, muitas vezes, nos aprisiona, produzindo fantasmagorias que se expressam em nossas relações com o conhecimento e com o mundo. Ao mesmo tempo, nós, enquanto sujeitos de

historicidade, devemos também adentrar as vielas da memória, entendendo que, como nos diz Freire (2021): “a humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”.

De acordo com essa visão, vale-nos pensar o quanto tais fantasmagorias estão nos nossos cotidianos e presentes nas relações com o conhecimento e com o mundo. Existem relações que vão sendo soterradas dentro da modernidade capitalista, são ruínas, rastros de sementes de melancia no chão, que não parecem mais tão interessantes dentro da barbárie, mas que as infâncias e o olhar infante nos convidam a subverter. Na mônada “Aí sim, era uma boa aluna” (Rosa, 2022, p.61), vemos dimensões que foram apagadas em nossas relações culturais e de linguagem, nos fazendo perguntar se ficamos aprisionados nas relações de consumo que temos dentro da modernidade. Ao mesmo tempo que nossas relações estão encharcadas pelas materialidades mercadológicas, vemos como podemos subverter e criar, refletindo sobre essas casas de ilusões, com um olhar infante, com canetinhas coloridas e outras miudezas que nos atravessam cotidianamente, levando-nos ao desvio instituinte.

Viver, assim, a produção de conhecimento em educação consiste em uma oportunidade de sermos deslocadas corporalmente nos processos *teoricometodológicos*, de irmos subvertendo, criando possibilidades que (trans)formam tanto as pesquisadoras e pesquisadores, como a própria pesquisa, produzindo, de forma indissociável, conhecimento pedagógico e formação.

Esse modo de pesquisar nos convida ao questionamento sobre as abordagens metodológicas homogeneizadoras, compartimentalizadas, globalizantes, e a consequente hierarquização de saberes. Convida, pois, ao afastamento de metodologias guiadas por uma racionalidade técnica e instrumental, que são: “dicotômicas, maniqueístas, mecânicas, distantes das experiências - as quais têm prevalecido nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos” (Galzerani, 2008, p.25-26), levando-nos ao encantamento do desvio como método.

Ainda com Galzerani, contemplamos as pesquisas produzidas com uma metodologia que afirma uma racionalidade estética, uma vez que:

potencializam a busca de maior imbricação entre pesquisa/ensino, micro e macro-histórias, memórias e histórias, fundamentos psicopedagógicos e

historiográficos, teorias e experiências, presente/passado/futuro, Logos e Eros. Fundam-se, portanto, na racionalidade estética (Matos, 1989), permitindo a explicitação de pontos de vista e não pontos fixos, a imbricação de racionalidade e de sensibilidades, transformando os tempos perdidos em tempos redescobertos, conferindo a cada experiência, historicamente revisitada, a verdade que lhe é própria na relação com os desafios educacionais do presente. (Galzerani, 2008, p.25-26)

Essa fusão entre *logos* e *eros*, que culmina na racionalidade estética, é tecida, com práticas humanizadoras, de significados mais profundos e inteiros. Ao longo da escrita, seja ela acadêmica ou não, tensões de sentidos são produzidas e abrem possibilidades para nos vermos como seres que têm dimensões conscientes e não conscientes, com certezas e incompletudes, dentro de uma trama enraizada no tempo, no espaço e nas relações sociais.

As experiências vividas contribuem para que as pesquisas narrativas e (auto)biográficas sejam tecidas. Elas não se afirmam como construções feitas anteriormente às experiências, pois conforme vamos narrando, os fios vão sendo tecidos em tramas plurais, tal como os oleiros em contato com a argila, que entram em uma relação corpórea com a própria criação (Benjamin, 1994).

É preciso ressaltar então que, apesar de sermos orientados inicialmente por perguntas e objetivos trazidos de nossa história de vida docente, ao longo das pesquisas outros questionamentos se desdobram, tensionando o movimento da escrita. Segundo Lima, Geraldi e W. Geraldi (2015, p.27), é da “experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais irá se dialogar e que, por sua vez, fazem emergir lições a serem tiradas”.

Conforme tecemos nossas pesquisas, um campo problemático vai se delineando, o qual se (trans)forma e faz com que outras perguntas lampejem. Essas perguntas que aparecem no tecer da pesquisa não são retóricas, já que fazem parte do processo, e, algumas vezes, podem fazer com que os objetivos e expectativas iniciais também sejam (trans)formadas.

As pesquisas narrativas e (auto)biográficas têm o desafio de trabalhar com uma concepção outra, em um movimento decolonial, epistemopolítico e emancipatório (Passeggi; Souza, 2017). Segundo Bragança (2018), esse modo de *pesquisarformar* não se coloca no sentido de construir uma outra hegemonia do conhecimento científico,

mas sim trazer excessos de sentidos, potencializando ações coletivas, pedagógicas e epistemológicas ao testemunhar, documentar o que nos passa, assumindo o limiar como *espaçotempo* habitável.

Tais limiares permitem que as pesquisas criem brechas, construções e (re)construções em permanentes desvios, trazendo nossos inacabamentos para jogo, junto com os desafios cotidianos das nossas vidas-pesquisas-formações. As relações entre memórias e narração vão, então, se entrecruzando, vamos adentrando e nos perdendo nas cidades, assim como nas florestas (Benjamin, 1994).

SE PERDER NAS VIELAS: RELAÇÕES ENTRE A MEMÓRIA E A NARRAÇÃO

As pesquisas, a produção de conhecimentos e a própria formação são dimensões que se situam em diferentes tempos, espaços e relações sociais. É nos perdendo nas vielas, que os movimentos da vida vão se (re)construindo e vamos encontrando novas trilhas para nossos modos de viver, narrar, pesquisar, formar.

Imagens relativas às memórias trazidas pelo pensamento benjaminiano fazem questionamentos profundos quanto às práticas culturais que se constituíram na modernidade capitalista e as reflexões sobre os conceitos de história e memória que nos possibilitam tecer indagações acerca dos conhecimentos produzidos em nossas pesquisas. Flagramos, nesse percurso reflexivo, o quanto as práticas culturais centradas em uma racionalidade técnica deixam prevalecer uma imagem de memória como mero objeto da história e os sujeitos históricos como suas fontes. Flagramos, ainda, no polo dialeticamente oposto, as memórias percebidas como pura subjetividade, casas de sonho, ultra valorizadas como práticas intimistas, na esteira da subjetividade radical que se impõe na contemporaneidade (Galzerani, 2021). A contrapelo de tais sensibilidades, Benjamin busca uma escrita si em que “o seu ‘eu’ o represente, não o venda” (Gagnebin, 2007, p. 74), um “si mesmo como outro” (Ricoeur, 1988, 2010, 2014).

A discussão acerca dos saberes históricos escolares e o lugar da memória é rica e profunda, produzir movimentos mais dialogais entre sujeitos é uma tarefa desafiante e complexa, pois sabemos: “o quanto é difícil rompermos com as amarras culturais,

presentes na cotidianidade acadêmica, escolar e ousarmos inventar novas trilhas, relativas à educação histórica” (Galzerani, 2021, p.72).

A escrita narrativa colabora para que enxerguemos tais amarras culturais em relação à memória e à narrativa, presentes nas nossas próprias práticas de memória, centradas apenas em nossa individualidade. Ao tecer nossas memórias por meio da escrita narrativa, atravessadas sempre por muitos outros, ampliamos e (trans)formamos seus sentidos, colocando-as em diálogo e em jogo nos coletivos de que participamos. Conforme vamos rompendo com as amarras culturais em relação à memória e à narrativa, vamos encontrando novas trilhas, nos perdendo nas vielas e revendo nossas concepções de sujeito.

As reflexões benjaminianas acerca da memória trazem entrelaçamentos com a filosofia de Henri Bergson, com a psicanálise de Freud e Jung e com a escrita literária, nos estudos sobre Baudelaire, Edgar Allan Poe e Marcel Proust (Galzerani, 2021). Ao tecer suas lembranças em “Infância em Berlim por Volta de 1900”, Benjamin expressa distanciamentos e aproximações com o pensamento proustiano, em especial com sua obra “Em Busca do Tempo Perdido”. Essa obra proustiana transforma radicalmente nossa visão de autobiografia, pois: “[...] o *autos* não é mais o mesmo, o *bios* explode em várias vidas que se entrecruzam e a grafia segue o entrelaçamento de diversos tempos que não são ordenados por nenhuma linearidade exclusiva” (Gagnebin, 2007, p.78). Nesse sentido, Seixas aponta que:

Proust, assim como Bergson, em muitas passagens de sua obra alertou para o fato de que seria mais legítimo falarmos de memórias, no plural; memórias (e esquecimentos) desiguais e de estatutos diversos que ocupam lugares diferentes nos diversos planos que constituem a memória em seu percurso. Essas várias memórias não possuem o mesmo alcance e nem a mesma consistência [...] (Seixas, 2001, p.45).

A relação entre memória e narração é pensada para além da linearidade e do isolamento individualista, assim, o diálogo benjaminiano evidencia como é necessário pensarmos em memórias, no plural e não no sentido hegemônico de pensar em uma “grande memória da história”. Podemos nos desviar dessa *grande memória*, em modos

muito singulares, e ao mesmo tempo coletivos, de narrar experiências que se fazem presentes em nossas relações na contemporaneidade.

O aporte proustiano em relação às memórias voluntárias e involuntárias contribui para os modos de narrar e de produzir conhecimentos. Segundo Bergson, as memórias voluntárias têm seu sentido mais uniforme, e inserem-se “no presente do mesmo modo que nosso hábito de andar ou escrever; ao invés de representar o passado, ela simplesmente o ‘executa’, repete-o, sendo por definição sensorial e motora” (*ibidem*, p.45). Dessa forma, Bergson compreende que as memórias voluntárias trazem uma repetição mais passiva e mecânica, pois estão ligadas também à vida prática, muitas vezes, de forma corriqueira e superficial, referindo-se aos nossos hábitos. A essa contribuição de Bergson, Proust acrescenta que a memória voluntária se apresenta como espetáculo, “pois opera com imagens que, apesar de representarem a vida, não ‘guardam’ nada dela”, sobretudo por se constituírem como intenção racional de captura do passado, controlada pela inteligência. (*ibidem*, p. 46)

Ao narrarmos em movimento de pesquisas narrativas e (auto)biográficas, entendemos que confiar apenas no viés da memória voluntária pode ser uma armadilha, pois essa prática de memória ancora-se em um vão esforço de buscar o passado, uma vez que “buscar o passado por meio do gesto voluntário da inteligência é, a um só tempo, desgastante e infecundo [...]” (*ibidem*, p.46).

A memória involuntária, por sua vez, com suas inspirações proustianas, tem muito a colaborar para o processo de escrita narrativa, pois ela é: “espontânea, ela é feita de imagens que aparecem e desaparecem independentemente de nossa vontade” (*ibidem*, p.46). Tais memórias se apresentam sem que o sujeito possa controlar conscientemente sua emergência; dessa forma, as memórias involuntárias não são fruto de uma busca intelectual do passado, mas imagens que, ao “saltarem”, estão encharcadas pelas subjetividades do passado, no presente. São memórias que chegam, muitas vezes, de forma descontínua, cheias de afetividades e subjetividades, que estão relacionadas a percursos ambíguos, não raro associadas a experiências vividas no atual momento, na agorabilidade do encontro entre presente e passado, em saltos do tigre (Benjamin, 1994).

Existem diversos dispositivos e artefatos de *pesquisaformação* que nos ajudam nos caminhos de uma racionalidade mais inteira, estética, corpórea, e que colaboram para que tiremos os óculos de uma racionalidade instrumental, tais como a produção de memoriais de formação (Prado e Soligo, 2005; Prado *et al.*, 2008; Passeggi, 2008, 2001; Silva *et al.*, 2016; Leme e Koyama, 2019), o trabalho de significação dos inventários de pesquisa (Morais e Prado, 2011; Cunha e Prado, 2017; Prado *et al.*, 2018⁶) e a produção de mônadas como forma narrativa nas pesquisas em Educação (Galzerani, [2002]/(2021); Petrucci-Rosa *et al.*, 2011; Beck, 2019; Pereira, 2020; Almeida e Koyama, 2022; Rosa, 2022). Tais estratégias, ao se entrelaçarem ao desvio como método, permitem que nos entreguemos pelo viés da memória involuntária, *logos* e *eros*, que se fundem no momento de perigo, e nos permitem saltar.

Podemos perceber esses movimentos na leitura da mônada **Você lembra?** de Rosa (2022), na qual Benício rememora seu passado passeando na escola, após mais de um ano sem contato presencial na escola devido à pandemia advinda da COVID-19⁷. As relações com as crianças nos dão brechas para refletirmos e ressignificarmos a modernidade, sobretudo quando essas têm seu apelo e atenção ao presente. O olhar infante permite sentidos mais abertos, com relações transgressoras, pulsantes, cheias de hipóteses, autorias e criações. Quando falamos em uma ótica infante, entendemos que há essa brecha com diferentes sentidos e significados nas leituras de mundo, sem que haja uma pretensão de uma universalidade e/ou objetividade.

Você lembra?

Na última semana, continuamos com os revezamentos das crianças, presencialmente, em três grupos. Na semana de Benício ir à escola, houve dias em que apenas ele e Ana foram. Era a primeira semana que eles iam à escola, depois da pandemia, e o segundo ano em que era a professora deles. Estive, presencialmente, com eles, no ano anterior, por apenas três dias. Antes disso, não os conhecia pessoalmente. Quando fomos passear na escola, no momento pós- retorno presencial, Benício reencontra alguns dos lugares da escola e me diz: "Você lembra quando bati a cabeça neste parquinho?" - expliquei para ele que não lembrava, pois devia ser outra professora que estava com ele neste momento. Nosso passeio continua e entre encontros e

⁶ Os inventários de pesquisa são parte de uma opção metodológica na qual trazem possibilidades de organização de fontes de uma pesquisa. Essa prática busca uma ordem na desordem, na multiplicidade de materiais que guardamos ao longo dos anos: cadernos, cartas, desenhos, fotos e muitos outros achados que podem ser partes constituintes do percurso das pesquisas em educação. (Prado; Morais, 2011).

⁷ A COVID-19 é uma doença causada por um vírus SARS-CoV-2, a qual a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia no Brasil em meados de março de 2020.

reencontros ele diz: "Você lembra quando a gente veio aqui?"- Reforço novamente que antes a professora deles era outra, mas ele não pareceu se importar com isso, e continuando o passeio e ele diz: "Você lembra quando fiquei de castigo aqui?" - dou risada, digo que não era eu, que a Cacá não colocava crianças de castigo. O passeio continua e ele diz: "Você lembra quando aprendi a subir aqui?". Entre os "você lembra" e as lembranças de Benício opto por ouvi-lo e parar de afirmar que não era eu que estava com ele nestes momentos. No final do passeio, paramos no parque e ficamos olhando para a paisagem que pode ser vista de lá e que, inclusive, é em direção a casa de Benício. Ana, ele e eu ficamos olhando as pessoas que passavam na rua. Foi quando ele disse mais um "você lembra"- "Você lembra que minha mãe morreu?". Abaixo para escutar melhor e ele diz "Ela chama P e mora lá no céu". (p. 141-142)

As imagens dessa mônada nos oferecem brechas para pensar que relação entre o passado e o presente também se faz na relação entre a memória e o esquecimento, trazendo, entretidas, suas ambiguidades e tensões. Ao interrogar sua professora se ela se lembrava de algumas de suas experiências escolares anteriores àquele passeio, Benício traz, por meio da sua narrativa oral, experiências que poderiam estar soterradas e/ou esquecidas, mas que se lançam ao presente no momento que ele volta a ter contato presencial com o espaço escolar.

Buscar saber se Benício estava repetindo “você lembra...?”, direcionando-se para a professora, para sua colega Ana, ou para ele mesmo, pode limitar as possíveis compreensões sobre o vivido daqueles instantes. O que destacamos é como ele foi relacionando à linguagem com o tempo, em suas experiências, com muita técnica e sensibilidade, quem sabe, como um modo de se relacionar com a força da experiência do presente, marcado pelo primeiro contato presencial com a escola e a professora, após o isolamento social.

Nesse enfoque, vale-nos destacar que as relações com as memórias, na filosofia benjaminiana, se distanciam de Proust ao não se colocarem como práticas radicalmente intimistas, uma vez que ao recordar o passado, na agorabilidade, afirmam possibilidades de outros futuros coletivos. As lembranças do passado podem estar imersas em modos solitários, complacentes e infinitos de produção, como Benjamin flagra em Proust: para além da grandeza proustiana de se entregar ao viés da memória involuntária, há também o risco de um devaneio infinito, do qual podemos não querer mais emergir. Na produção de conhecimento, corremos o risco de que as

relações entre memórias e narração deflagrem práticas de memória radicalmente intimistas:

O conceito benjaminiano de *Eingedenken* (rememoração) me parece exprimir esta necessidade de recapitulação atenta sem a qual *Erinnerung* [lembrar] segue o fluxo incansável, contínua a desenrolar-se só para si mesma, não tem fim no duplo sentido da palavra: nunca cessa e não desemboca a nada além do seu próprio movimento. (*ibidem*, p.80)

As memórias contêm, como sementes, tanto a força da experiência pessoal, como a própria ação coletiva. Para trazer essa força revolucionária Benjamin compreende que *Erinnerung* submerge nossa memória individual em um fluxo incansável e mais restrito, e que *Eingedenken* interrompe e recolhe esse rio, traz fragmentos do passado para o agora, para o instante privilegiado. Esses destroços, fragmentos e lampejos do passado, quando contemplados com atenção ao presente, têm um poder transformador. As crianças “sabem” muito sobre isso.

Destacamos que, no conceito de rememoração benjaminiano, a articulação com o passado não se dá de forma contínua, linear. O tempo, quando não pautado apenas pela lógica do *cronos* e da continuidade, traz dimensões outras das experiências vividas, que se opõem ao tempo quantitativo, no qual as vivências são vazias e mecânicas. Em uma ótica historicista, na qual o tempo é contínuo, e/ou um encadeamento de eventos, há uma ilusão de que o futuro já é dado e que não temos muitas possibilidades, e muito menos, possibilidades de transformação. O esvaziamento da experiência na contemporaneidade convida-nos a refletir sobre como a forma das narrativas está articulada à concepção de tempo, na ótica benjaminiana.

Na contracorrente dessa experiência de tempo, entendemos que somos sujeitos prenhes de riquezas e de lembranças, e que as transformações não têm hora marcada, que elas vêm tanto dos anseios e desejos sociais, como também dos nossos sonhos; tanto da experiência individual, como da experiência coletiva. Benjamin flagra certa urgência em pensarmos nas nossas relações com o passado, ressaltando que temos uma tarefa histórica em relação às rememorações, não sendo essas um ato passivo, uma vez que: “rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes

também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro” (Galzerani, 2021, p.171).

As pesquisas narrativas trazem essas buscas atenciosas, fragmentos do passado que não estão postos de forma resignada, mas que trazem os destroços do passado com um intuito transformador, experiências antes soterradas, escondidas e, até mesmo, esquecidas. Na modernidade, muitas vezes, emudecemos dentro do contexto da barbárie, outras vezes, escolhemos emudecer. O que faz com que entendamos que os movimentos entre lembrar e esquecer estão também relacionados, pois “a necessidade de esquecer e os cuidados inerentes ao ato de lembrar estão relacionados ao poder das palavras de mobilizar forças e sentimentos, curas e doenças, para dentro da pessoa” (Koyama, 2018, p.14).

Nesse sentido, as inspirações freudianas do pensamento benjaminiano são fundamentais quando tecemos nossas lembranças, uma vez que: “a lembrança do passado desperta no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta” (Gagnebin, 2017, p.89). Benjamin considera como parte constituinte da lembrança as dimensões conscientes e inconscientes, pois o filósofo:

Coloca, em ação a noção freudiana de atenção flutuante, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas **por diversos caminhos e desvios**, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto. Neste sentido, concebe a verdade, não como adequação ou possessão, mas como “contemplação”, como “atenção” intensa e leve. (Galzerani, 2021, p.171, grifo das autoras)

A presença das memórias nas pesquisas narrativas e (auto)biográficas faz com que vejamos que há caminhos e desvios que nos são constantemente rerepresentados. Vamos desestabilizando certezas, criando brechas e centelhas de sentidos em cada um dos diálogos que vão sendo estabelecidos, nos trazendo possibilidades de adensar contextos históricos, políticos e sociais. A *atenção flutuante* se faz presente, de certa forma, dentro das possíveis velas das pesquisas, sendo eminentemente mais um *estado de atenção* do que um *estado de intenção*, no diálogo com as narrativas:

Exame

Malu tinha acabado de faltar à escola na quinta-feira passada. Entre as conversas e desconversas que tenho com as famílias por meio de um aplicativo de mensagens, sua mãe me disse que o cachorrinho novo de Malu, o Paçoca, comeu um dos brinquedos dela e isto fez com que eles tivessem

que ir com o cachorrinho ao veterinário para fazer exames. Assim, Malu não conseguiu ir à escola. Quando chegou a sexta-feira, Malu veio, contou as novidades com seu cachorrinho. Mesmo com isso, em um dos percursos de passar pelas mesas vendo o desenho das crianças, Malu me disse: “Eu fiquei muito triste em não vir na escola aquele dia”, nisso, olhei seus olhinhos sob a máscara e vi que eles estavam enchendo de lágrimas. Comecei a conversar com ela sobre Paçoca, disse que tinha um segredo para lhe contar, que tinha esperado ela para fazermos a biblioteca da semana, pois ela não tinha vindo, assim, iríamos fazer a biblioteca naquela sexta-feira e ela poderia escolher o livro que queria alugar. Além disso, disse que Paçoca era pequenininho e precisava de sua ajuda para entender que não podia morder, nem pegar seus brinquedos. Nisso, a vice-diretora apareceu na sala. Minha conversa com Malu esteve em suspenso e nosso cotidiano acabou por seguir sem aprofundamentos nessa história. Terminamos de “colorir” nossa sexta-feira no calendário, dia de parque, e fomos para ele. Em meio às brincadeiras do parque, resolvi chamar Malu e continuar aquela nossa breve conversa. Retomei com ela que Paçoca estava mordendo, com certeza, porque ainda era bebê e seus dentinhos estavam crescendo, e disse que, como ele comeu o brinquedinho, era necessário que ele fizesse alguns exames. Nisso, Benício escutou nossa conversa e disse: “Sabe meu pai? Ele fez o exame, o outro, aí que ele virou meu pai”. (Rosa, 2022, p.52).

Há muitos rastros e esconderijos presentes nesse fragmento narrativo. Nas mônadas presentes no quintal de *pesquisaformação* de Rosa (2022), vemos diversos fragmentos narrativos que se entrelaçam com histórias como as de Benício, Liz e Malu. Entre tantos lampejos, vislumbramos que, ao adentrar a conversa de Malu com sua professora, Benício nos convida a refletir sobre esse *estado de atenção* que estabelecemos (ou não) em nossas vidas, pesquisas e formações. Perceber que Benício falou sobre o exame de paternidade que fez com seu pai biológico, logo quando ouviu Malu dizer sobre seu cachorrinho que também iria fazer exame, traz esse modo de atenção ao presente, de questionamentos vividos ao longo dos movimentos de *pesquisarformar*.

DESFILADEIRO: UMA VIAGEM ERRANTE OU DESVIO COMO MÉTODO

As pesquisas em educação e os cotidianos escolares trazem sentidos que pulsam, que estão imbricados em nossas vidas e formações. Entre tantas imagens que vão se entrecruzando nesses percursos, na companhia de Walter Benjamin, somos convidadas a estar atentas ao presente, com tomadas de consciência sobre o nosso papel como sujeitos históricos e de linguagem.

A *pesquisaformação* vivida por Camila Rosa e, brevemente partilhada aqui, é um

convite a outras sensibilidades e modos de viver, narrar, pesquisar, formar. A imersão no cotidiano escolar na educação infantil na companhia das crianças, de Benjamin e da escrita de mônadas aponta para reflexões que podem nos inspirar pelas vielas e quebradas no que tanto desejamos, modos outros de habitar a Terra, a escola, a universidade.

Os caminhos da racionalidade estética são especiais para pensarmos sobre nossas tarefas históricas no fazer educativo e, ao mesmo tempo, em práticas de memórias que permitem se entregar pelo viés da dinâmica do imprevisível na produção do conhecimento em educação. Mais do que intenções que estão pautadas em práticas de memória que se fundem com a individualidade e em uma visão romântica da história e do fazer histórico, vemos que perder-se, adentrar-se corporalmente na *pesquisaformação* se sobrepõe à discursividade linear nos modos de produções de conhecimentos e convida a uma imagem de sujeito do conhecimento portador de saberes e não saberes, logos e eros, razão e sensibilidades, ancoradas em sua experiência histórica, isto é, no seu tempo, no seu espaço e nas suas relações sociais.

Aprendemos com as narrativas infantis de Camila, Liz, Benício e Manu que temos o dever da memória e o direito ao esquecimento, uma vez que: “os esquecimentos, as dimensões afetivas, as involuntárias, e que potencializam, também, trazer à tona pessoas mais inteiras, menos partidas” (Galzerani, 2021, p.72). Se colocamos uma obstinada intenção no diálogo com as memórias e narrativas dentro da pesquisa, acabamos por deixar apenas nossas dimensões conscientes nessa relação, limitando as produções e os sentidos possíveis que emergem com as narrativas e que poderiam ampliar a imagem de sujeito que se anuncia nestas escritas de si. (Gagnebin, 2007)

Para que as produções de sentidos que emergem com as narrativas não sejam limitadas à nossa intencionalidade, é preciso esse estado de atenção. Retomando o diálogo com o prefácio da *Origem do Drama Barroco Alemão* (Benjamin, 1984), trazemos com Gagnebin (2007) a noção do desvio como método, ou seja, que renunciemos à intencionalidade e ao controle em nossas pesquisas narrativas, para que assim possamos ser infantis, como as crianças:

Essa declaração de método significa a renúncia à discursividade linear da intenção particular em proveito de um pensamento *umständlich*, ao mesmo tempo minucioso e hesitante, que sempre volta a seu objeto, **mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta também uma alteridade sempre renovada do objeto**. A estrutura temporal deste método do desvio deve ser ressaltada: o pensamento para, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego. **É o exato contrário de uma consciência segura de si mesma, do seu alvo e do itinerário a seguir.** [...] Essas hesitações caracterizam também uma concepção da verdade que não seria nem adequação nem possessão, como Benjamin o expõe nas páginas anteriores, uma concepção que ele chama aqui de “contemplação” (*Kontemplation*). (*ibidem*, p. 87- 88, grifo das autoras)

Trata-se, nessa perspectiva, de voltar-se para as nossas experiências vividas na pesquisa, sempre de novo, com uma alteridade renovada, assim como as crianças fazem cotidianamente em suas relações. É a renúncia da segurança do previsível e, para isso, é preciso, assim como nos diz Freire (2021), um ato de coragem.

Entender que as pesquisas não nos levam, necessariamente, “a algum lugar” movido por nossa intencionalidade, exige subverter caminhos antes fixados, nos modos de se ver, pensar e sentir as pesquisas narrativas e (auto)biográficas. Ao mesmo tempo que esse processo pode parecer perigoso e, até mesmo, com risco de nos perdermos nas vielas dessa trajetória, temos que ter consciência da necessidade do estado de atenção ao presente, afinal: “orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (Benjamin, 1994, p.73). Ao nos perdermos, podemos também encontrar algo muito precioso, instituinte, que nos liberta da busca de uma pretensão de intencionalidade pautada na racionalidade instrumental.

Desejamos que, em nossas pesquisas, possamos continuar buscando mais um estado de contemplação quanto aos estalares de gravetos secos, que possamos nos perder, juntas, pelas vielas, e que, dentre os percursos, as horas do dia reflitam novos modos de nos relacionarmos com nossas experiências, memórias e narrativas, em um *fazerpensar* dialógico e coletivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. C. M. de; KOYAMA, A. C. Registros sonoros da pandemia: nas vozes dos estudantes, ensino de História e tempo presente. In: CUNHA, N. R. C.; NORONHA, G. C. de. (ORG.) **Na terceira margem: teorias, metodologias e sensibilidades do ensino de**

História. São Leopoldo, RS: Oikos, 2022, p. 128- 142. Disponível em:
<<https://oikoseditora.com.br/files/Na%20Terceira%20Margem%20-%20E-book%20final.pdf>>. Acesso em: outubro de 2022.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. In.: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p.78-102.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov.2013.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2015.

BECK, K. L. **Um convite ao labirinto: experiências cinematográficas na Educação Infantil**. 2019. 1 recurso online (152 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638391>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 7. ed.1994.

BENJAMIN, W. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRAGANCA, I. F. **Pesquisaformação** narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico- metodológicas. In.: ABRAHÃO, M. H; M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p 65-81.

BRAGANCA, I. F. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

BRAGANÇA, I. F. S.; MORAIS, J. S.; ALVARENGA, J. G. M. P; OLIVEIRA, L. R. Acompanhamento em “pesquisaformação”: experiências de orientação coletiva e escrita narrativa (auto)biográfica. **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Márgenes, 1(3), 326-334, 2020.

CAMARGO, A. M. A. Arquivos pessoais são arquivos. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, ano 45, n. 2, p. 26-39, 2009.

CAMPOS, C. M. **Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar**. 2016. 1 recurso online (327 p.) Tese

(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1628104>. Acesso em: 17 fev. 2024.

CUNHA, N. R. C.; PRADO, G. V. T. Memórias e Sensibilidades numa Produção de Conhecimentos Histórico-Educacionais. **Revista Memória em Rede**, v. 9, p. 26-45, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2021.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2a ed. 2007.

GALZERANI, M. C. B. **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Org. KOYAMA, A.C; GALZERANI, J.C.; PRADO, G.V.T. Campinas: FE-UNICAMP, 2021.

GALZERANI, M. C. B. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de História. **Cadernos do CEOM**, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOYAMA, A. C. **Práticas de memória, de ensino de História e de educação das sensibilidades**. 2013. [s.n]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013. Disponível: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/912866>

KOYAMA, A. C. Ação educativa no universo virtual. 1. ed. São Paulo: **Associação de Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP)**, 2015. Disponível: <http://arquivistica.fci.unb.br/titulo-da-obra/arquivos-online-acao-educativa-no-universo-virtual/>

KOYAMA, A. C. Lembranças, esquecimentos e narrativas: questões incômodas sobre história e memória na educação e nos arquivos. In: KOYAMA, A.C.; PARRELA, I.D. (Orgs.) **Arquivos, Arte & Educação** [recurso eletrônico] diálogos nas fronteiras do conhecimento. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2018, pp. 11-24.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2009.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020.

- LEME, M. S. ; KOYAMA, A. C. . **Diálogos sobre memória (R)**. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; PARRELA, Ivana Denise. (Org.). Arquivos, memórias sensíveis e educação. 1ed. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2019, v. 1, p. 50-74.
- LIMA, M. E. C. C; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.** [online]. vol.31, n.1, pp.17-44, 2015.
- LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007.
- MATOS, O. C. F. **Desejo de evidência, desejo de vidência**: Walter Benjamin. O desejo. Tradução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RICOEUR, P. L'Identité Narrative. **Revue Esprit**, n. 140-141, páginas 295-304. Paris, julho-agosto de 1988.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, vol. 1; 2010.
- RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- ROSA, C. P. **Narrativas de infâncias em um quintal de pesquisaformação**. 2022. 1 recurso online (s/n) Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2022.
- PASSEGGI, M. C. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-41.
- PASSEGGI, M. C. **Memorial de formação**. Processos discursivos e construção de identidade profissional. Relatório do projeto de pesquisa. Natal: FAPesq-UFRN, 2001.
- PEREIRA, M. B. Vir a Ser Outro por Meio das Narrativas do Vivido. **Cadernos De Pesquisa Do CDHIS**, 33(2), 280–309. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v33n2.2020.56775>
- PETRUCCI-ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B.R.; ALMEIDA JR, A.S.A. . Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, p. 198-217, 2011.
- PEZZATO, L. M.; BRAGANÇA, I. F. de S.; ROSA, C. P. Memórias, escritas e diários em pesquisaformação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. e1109, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1109. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13544>. Acesso em: 17 fev. 2024.

PRADO, G.T.V. e SOLIGO, R. Memorial de formação - quando memórias narram a história da formação. In: **Porque escrever é fazer história: revelações subversões superações**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p.47-62

PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. C. O. Barrichelo; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, G. V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros” sentidos do trabalho docente. In: CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013.

PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 532–547, 2018.

SEIXAS, J. A. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, S; NAXARA, M. (Orgs). **Memória (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001. p.37-58.

SILVA, A. G. da S.; OLIVEIRA, D.; MORAIS, J. de F. dos S.; ARAÚJO, M. da S. **Memoriais de formação: narrativa e autoria no processo formativo docente**. Faculdade de Formação de Professores FFP/ UERJ, São Gonçalo, 2016.

SILVA, J. V. da. **Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de cartas como modo de dizer-ser**. 2020. 156 p. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SUÁREZ, D. Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico: Array. **Espacios en Blanco**. Revista de Educación, [S. l.], v. 2, n. 31, p. 365–379, 2021. DOI: 10.37177/UNICEN/EB31-308. Disponível em: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1075>. Acesso em: 18 feb. 2024.

HISTÓRICO

Submetido: 28 de Fev. de 2024.

Aprovado: 25 de Abr. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

ROSA, C.P.S.; KOYAMA, A.C.; BRAGANÇA, I. F. S. Uma viagem errante: O desvio como método em pesquisas narrativas e (auto)biográficas – contribuições de Walter Benjamin. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.