REFLEXIVIDADE EU-OUTRO:
UMA ESTRATÉGIA DE PESQUISA COM AUDIOVISUAL E COLETIVOS

Lara Lima Satler / PPGACV – Universidade Federal de Goiás
Alice Fátima Martins / Universidade Federal de Goiás

RESUMO
Neste texto discutimos sobre a reflexividade como estratégia metodológica para uma pesquisa cujo objeto é a nossa prática docente em audiovisual no ensino superior. A partir da reflexividade, pensamos o processo de descoberta como professora-pesquisadora ao mesmo tempo em que investigamos o estudar e realizar audiovisual de dois coletivos artísticos. A Garapa e o Sistema Cooperação – Amigos do Cinema são para esta investigação referências que provocam outras reflexões sobre aprender e ensinar audiovisual na universidade. Assim, abordamos aqui as escolhas metodológicas feitas para articular estes campos, dentro e fora da academia. Como resultados, pretendemos contribuir com investigações interessadas na reflexividade como estratégia de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE
reflexividade; prática docente; audiovisual; coletivos.

ABSTRACT
In this paper we discuss about the reflectivity as a methodological strategy for a research that its object is the action as movie teacher in the university. In this action-reflection process, we think about being teacher-researcher in the same way that we search the study and make movies in two artistic collectives. The Garapa and the Sistema Cooperação – Amigos do Cinema are references for this search and causing other reflections about learning and teaching audiovisual at the university. Thus we discuss the methodogical choices made to articulate these fields within and outside campus. As results, we intend to contribute to investigations concerned with reflexivity as a research strategy.

KEYWORDS
reflexivity; teacher action; audiovisual; collectives.

Este texto é fruto das reflexões de uma pesquisa em andamento cujo objeto é a nossa prática docente em audiovisual no ensino superior. Durante o processo investigativo, foram feitos contatos com coletivos artísticos que simultaneamente realizam e estudam audiovisual de modo que dois deles atravessaram os campos desta pesquisa. Assim, a Garapa e o Sistema Cooperação – Amigos do Cinema tornaram-se referências provocativas para pensar nossa ação docente na universidade.

Ao investigar as relações com estes dois campos e com a prática docente, nos modificamos como pesquisadoras e professoras, ao mesmo tempo. O que pretendemos abordar aqui é como este processo se desenrolou em termos metodológicos; que escolhas foram feitas para articular campos tão distintos (dentro e fora da universidade) e ainda como nos situamos nesse processo, cada qual como eu-pesquisadora.

Da subjetividade para a relação entre eu-outro: a questão dos coletivos

Em Martins (2013, p. 182, *grifos da autora*), encontram-se algumas pistas sobre abordagens metodológicas de pesquisas como esta, situadas no diálogo das visualidades com a educação,

> O que move o pesquisador a observar seu contexto, registrar informações, criar relações, compreender e produzir sentidos para as dinâmicas sociais em que está inserido? Como esses processos de pesquisa são afetados pelos pressupostos teórico-conceituais que o pesquisador porta consigo? Como funcionam os filtros, ou lentes, por meio dos quais observa os caminhos e as paisagens abrindo-se diante de si? Produzem o efeito de *lunetas* que permitem vislumbrar mais longe, ao preço de reduzir o campo de visão? Como lupas com as quais percebe melhor detalhes próximos? Ou atuam como equipamentos que *ajudam a ver*, mesmo quando seja mínima a incidência de luz?

A metáfora dos filtros ou lentes, lunetas, lupas e equipamentos de visão nos remetem a distintas abordagens metodológicas que um mesmo recorte de pesquisa pode proporcionar. É necessário, portanto, pensar uma entre as que serão utilizadas para realizar a investigação. Contudo, mais importante e antes de definir se lente, luneta, lupa ou outro equipamento que nos auxilie a ver, perceber e analisar o sujeito pesquisado, é preciso observar a questão com a qual a citação é iniciada: as

motivações que levam o/a pesquisador/a a observar seu contexto, criando relações e produzindo sentidos para as dinâmicas sociais nas quais está inserido/a. Interessa-nos esta questão, pois observamos coletivos cujas constituições não dependeram dessa pesquisa, mas também cruzamos estas informações com as de agrupamentos articulados especialmente para ela, nos quais o papel de pesquisadora entrecruza-se com o de professora.

Nesta perspectiva, Martins e Tourinho (2013, p. 63) notam que "demandas e dinâmicas de uma cultura visual que expande conexões geopolíticas, amplia e confunde ambientes eletrônicos e virtuais" além de possibilitar "interação em micro e macro escala" exigem fluidez metodológica, diversificação e abertura à criação de abordagens, pois se afinam com "práticas contemporâneas que miscigenam ideias, imagens, artefatos e formas de mediação em diferentes contextos e culturas". Desse modo, argumentam que os estudos das visualidades e dos artefatos visuais consideram aspectos das culturas, compreendendo o visual como mediador e produtor de sentidos culturais e, portanto, exigindo para fins de interpretação as noções de: contextualidade, incompletude e circunstancialidade. Para tanto, sugerem que os estudos das visualidades e as pesquisas em educação privilegiem metodologias cujos processos de construção interpretativa sejam contínuos e reflexivos, bem como associados às pesquisas empíricas ou de campo.

Inspirados em abordagens reflexivas que ganham espaço nas Ciências Sociais a partir de 1960, os autores aproximam a epistemologia da reflexividade à subjetividade discutida por teorias pós-modernas, pós-estruturalistas e pelo construcionismo social, bem como questionam as noções positivistas empiristas para as quais os filtros pessoais dos pesquisadores pouco interferiam nas práticas e resultados das pesquisas.

Resumidamente, o pós-modernismo teria dois significados gerais: tanto poderia ser utilizado para se referir às transformações ocorridas nas artes após o modernismo e em reação a ele, quanto ao um período, a pós-modernidade. Nesse último, a modernidade é apresentada como época posterior à medieval e precedente à pós-modernidade, na qual se percebe uma mudança de valores e práticas modernas,

que se configuram pelo fim das grandes crenças, macro ideologias, identidades coletivas em nível de nação ou de grandes agrupamentos. Sobre estes aspectos não há consenso, bem como se deve considerar que a noção de período não indica uma sequência precisa de modo a ser aceitável atualmente a coexistência de valores modernos e pós-modernos.

Quanto ao pós-estruturalismo, Silva (1994, p. 247) define-o como "conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a determinada concepção do papel e da natureza da linguagem", alargando as premissas estruturalistas. Nas pesquisas com visualidades e educação o pós-estruturalismo se manifesta, dentre outras, pelo foco dado à subjetividade.

Assim, com Nascimento (2013, p. 242) é possível esclarecer: pesquisas nesta direção advogam que "aventurar-se por si mesmo é uma atitude movida pela necessidade de aprender sobre os efeitos da subjetivação, ou seja, sobre os processos de assujeitamento, sobre as maneiras como nos tornamos sujeitos". E ainda para Peters (2000), o conceito de pós-estruturalismo estaria tão relacionado que deveria ser subordinado ao de pós-modernismo.

O cenário é múltiplo, sem maiores consensos. De modo que Nogueira (2001) argumenta não haver um mesmo posicionamento epistemológico entre pós-estruturalismo, pós-modernismo e construcionismo social, embora haja determinadas concordâncias. A autora compreende este último a partir de fundamentos como: posicionamento crítico do conhecimento concebido como 'verdade'; compreensão de que o mundo e o indivíduo são construídos por meio de inter-relações sociais, históricas e culturais; defesa de que os sentidos da linguagem são determinados pelo seu uso social; interesse pelas formas de discurso e vida cultural; afirmação de um caráter antiessencialista e anti-realista. Herraiz García (2013) também cita os fundamentos mencionados, mas aprofunda a discussão, trazendo a abordagem metodológica fundamentada no construcionismo social para o campo específico das pesquisas em cultura visual e educação ao optar por pesquisar entre a autobiografia e a autoetnografia.

Martins e Tourinho (2013, p. 70) ponderam que a estratégia reflexiva "se fundamenta no princípio de que o(a) pesquisador(a) deve tomar consciência de sua influência no processo e nos resultados da pesquisa e tornar essa influência explícita". Isto é, ao invés de negar os filtros ou lentes do/a pesquisador/a, mantendo-o distante do tema, os reconhece como parte da pesquisa, refletindo sobre como eles interferem e de que modo.

Assim, segundo os autores, a construção do conhecimento em pesquisas que optam pela reflexividade pressupõe a inter-relação desta com o trabalho de campo, de onde requer do pesquisador abertura ao encontro para dele reinventar a narração da sua pesquisa. Isso implica em ser pesquisador e, simultaneamente, ser pesquisado de modo a dar-se ao uso da pesquisa como ferramenta, com a qual se alcança o fenômeno investigado ao mesmo tempo em que é por ele alcançado, mas implica também em diversificar as narrativas científicas, subjetivando-as por meio das suas perspectivas. A metáfora de pesquisador como ferramenta centra nele ainda a construção de laços, de modo que ao mostrar a si próprio e a sua prática de pesquisa ele relaciona-se com indivíduos do campo e de comunidades interpretativas, que o ajudam avançar na investigação.

Apesar de Martins (2013, p. 182) não fazer uso do conceito de reflexividade, ocupa-se em compreender sobre as motivações que levam pesquisadores a observar seus contextos de inserção social, aos quais recomenda metaforicamente,

> É prudente não coincidir com o próprio tempo, em seu propósito de compreendê-lo. Sua jornada requer esse descompasso e, certamente, algum desconforto. Aqueles que se investem plenamente do espírito de seu contexto, por nele crerem, não conseguem exercitar distanciamentos. Decorre daí a necessidade de estranhamento com os espaços-tempos dos quais se pretende conhecer certos fragmentos-recortes, como condição de percebê-los, ao menos, um pouco além das crenças e dos desejos que pautam os pensamentos. Não coincidir com seu tempo é desconfiar das próprias crenças, mesmo aquelas que se pretendam críticas, transgressoras, progressistas...

Mas como compreender o estranhamento com os espaços-tempos, mencionado acima? Para esclarecer, a autora faz uso de outra metáfora, o binômio luz e sombra, com o qual discute na tradição ocidental a atribuição luminosa do conhecimento

versus o desprezo pela sombria ignorância. No campo das visualidades e da educação, nos apresenta a naturalização dos discursos sobre a falível objetividade do conhecimento de uma ciência nascida no Século das Luzes, de modo que alerta para a indissociabilidade de aspectos objetivos e subjetivos na produção de conhecimento, assim como luz e sombra são inseparáveis.

Desse modo, Martins (IDEM, p. 193-194) sugere ao/a pesquisador/a "que aprenda a transitar entre diferentes graus de luminosidade" de modo a perceber as informações do campo (em muitos casos, situadas em regiões de penumbra), as dinâmicas, conflitos e negociações com os sujeitos, todas requerendo a compreensão de que "as questões relativas às subjetividades contemporâneas envolvem uma dimensão coletiva situada aquém e além do indivíduo, do sujeito e da sociedade". Isso implicou nesta pesquisa a alteração do foco da subjetividade para a relação entre eu e outro, por isso no entre.

Ainda pondera, a autora, que os trânsitos entre luz e sombra exigem espaços-tempos para adaptação da visão, com os quais: se maturam as relações; constroem uma escuta interessada, não interesseira e nem apressada; concebem continuamente estratégias flexíveis acolhendo, e não rejeitando, os imprevistos dos eventos envolvendo o nós; negociam os limites até onde a pesquisa poderá ir sem ultrapassar a privacidade de seus colaboradores. Enfim, Martins (IDEM, p. 196-197) chama-nos a ver a relação e não apenas a subjetividade do pesquisador, para tanto, sugere,

> É necessário, portanto, antecipar possibilidades, preparar, organizar ferramentas, registrar os processos, revisá-los, reajustar percursos, exercitar a sensibilidade e o respeito aos sujeitos da pesquisa, experimentar lentes com diferentes eixos e curvaturas e perguntar-se, a cada caso, sobre procedimentos e possibilidades. Tudo isso sem que se percam as referências do sensível e da poesia, bem como o respeito ao outro, aquele com quem nos encontramos em campo.

Este reajustar contínuo só se torna possível com espaços-tempos mais largos para que pesquisador/a e colaboradores/as sejam envolvidos na pesquisa com sensibilidade e respeito, e também com alguma objetividade, tornando-a realizável. Além disso, é preciso considerar os espaços-tempos das etapas de modo a ser

possível revisar e refazer percursos, caso o outro nos aponte para as necessidades de outras lentes para observá-lo melhor, com mais precisão e poesia a fim de não o tomarmos por menos do que ele é.

Os espaços-tempos servem ao/a pesquisador/a, que na sua investigação, precisará de maturação solitária sobre o que observou, ouviu e leu, comparando e associando a fim de produzir sentido entre campo e pensadores que anteriormente refletiram sobre questões semelhantes a fim de, simultaneamente, respeitá-los e questioná-los, nem os venerando demais, nem os desprezando de menos, mas buscando compreender o que disseram e, em qual contexto, e destinado a quem e de que modo para avaliar se no recorte da investigação em curso, seus ditos auxiliam na produção significado ou precisam de reformulações.

Finalmente, mas não necessariamente nesta ordem linear, os espaços-tempos requerem que as maturações sejam compartilhadas com os colaboradores a fim de caso necessário refazê-las, e com outros/as pesquisadores/as para serem pensadas, criticadas e melhoradas, considerando que tudo o que será discutido por eles precisa ser acolhido por meio de filtros, pois em muitos casos colaboradores/as e pesquisadores/as ouvem apressadamente o que lhes foi exposto.

Assim, considerando as perspectivas aqui debatidas, interessa-nos nomear a abordagem metodológica para esta pesquisa de reflexividade eu-outro. O hífen na grafia não indica uma marcação que separa, mas um traço que une. Desse modo, a abordagem mantém seu foco em refletir continuamente sobre a relação eu-outro, nos diversos grupos que compõem os campos desta investigação.

A reflexividade eu-outro como estratégia de pesquisa

Desse modo, apropriando-nos da recomendação supracitada de investir em nosso contexto, por meio do que denominamos de reflexividade eu-outro. Explicando, a partir das relações estabelecemos instrumentos de coleta de dados distintos, dentro de uma mesma abordagem reflexiva. Portanto, a partir dos grupos com os quais nos relacionamos que foram sendo escolhidas inspirações de abordagens e seus instrumentos de coletar e sistematizar as informações, os dados e as percepções. Por isso, advém dos grupos e das suas distintas composições as opções por

abordagens metodológicas, a definição dos instrumentos de pesquisa e seus modos de uso.

Primeiramente, analisamos os modos de fazer de dois grupos que conjugam o aprender e o realizar filmes experimentalmente: o Sistema CooperAÇÃO – Amigos do Cinema e a Garapa. No primeiro deles, o Sistema CooperAÇÃO, fomos pesquisadoras entre os membros por meio de observação participante. Acompanhamos as filmagens da realização intitulada O Capitão do Mato (Martins Muniz, 2013), entre fevereiro e março de 2013, em locações que incluíram Goiânia, Aparecida de Goiânia e Cedro, um povoado próximo a Trindade, todos no Estado de Goiás.

Este lugar de observadora pode ser desconfortável se muito marcado pela vigilância e distância que nos torna estranho ao outro por muito tempo, mas se com o passar dos encontros a cumplicidade torna-se maior que a estranheza, pode ser um lugar de descobertas. Por isso, antes das entrevistas, com Comolli (2008, p. 87), nos questionamos “o que fazer do outro, que lugar lhe dar, que não seja aquele de uma redução nem de uma estigmatização, no interior mesmo de uma cultura do consenso político (com quem, contra quem)?”. Assim, tentamos estabelecer um compromisso entre eu e esse outro, buscando compreendê-lo com precisão e no seu tempo, na complexidade que lhe é peculiar e permitindo-lhe que nos desse a sua medida. Esse foi o sentido de estar no entre.

Na capa do DVD de O Capitão do Mato (MARTINS MUNIZ, 2013), o grupo opta pela inclusão do nome das pesquisadoras na obra como cinematográfica, incluindo o papel de pesquisadora entre as funções no filme. Em termos gerais, a função do/a pesquisador/a em um filme de época, como este, auxilia seu processo de reconstrução histórica, contribui com a veracidade das suas visualidades e narrativas.

No entanto, ali nas filmagens, a inserção da pesquisadora tinha como objetivo investigar algo externo ao interesse direto do filme. Contudo, para o grupo essa distância talvez não tenha sido tão evidente. Talvez porque para este coletivo o brincar e o filmar seja quase a mesma coisa ou porque estar no entre seja difícil de identificar. Assim, tanto no Making Off, nos créditos finais, quanto na capa do DVD

do filme, a função de pesquisadora está incluída, sem maiores problemas ou questões.

Mas não apenas isso significou estar no entre. A figura 1 traz a cena de uma figuração. Durante as filmagens, pesquisadores, figurantes e performers, de improviso, foram incluídos, pelo diretor Martins Muniz, na atuação entre as demais personagens do enredo. Esposa do coronel e dama de companhia da "sinhazinha" dão corpo às pesquisadoras, já que a trama se passava no tempo da escravatura em Goiás, interior do Brasil.

Cena do filme *O Capitão do Mato* (Martins Muniz, 2013)

Aqui, nossa atuação no âmbito da pesquisa também aparece borrada com uma participação direta na brincadeira do coletivo. Neste momento, já não havia mais uma distância polarizada entre eu-pesquisadora e a equipe técnica e os atores. E a confusão entre os papéis neste campo ajudaram a perceber algumas portas de entrada para as entrevistas que ocorreram posteriormente.

Com o segundo grupo, o Projeto Correspondências, buscou-se manter o sentido de estar entre, mesmo não sendo possível a observação participante do projeto em curso. Assim, informações, dados e percepções foram levantadas por meio de longas entrevistas com participantes das oficinas em Goiânia e com um dos autores do projeto, na sede da Garapa, em São Paulo. A cada entrevista, pistas como referências e endereços virtuais eram sugeridas, as quais serviam à entrevista seguinte.

Um ano antes de investigar nos campos acima, integrou os procedimentos desta pesquisa a articulação de dois grupos, que envolveram, também, prática docente universitária. O primeiro grupo foi constituído por crianças e adolescentes que frequentavam o Projeto Pezinho de Jatobá, no primeiro semestre de 2012, além de estudantes voluntários, vinculados a distintos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás (UFG) e eu-pesquisadora-professora. Este grupo foi articulado por meio de uma disciplina intitulada Saberes Audiovisuais Colaborativos, na qual os estudantes matricularam-se por opção. Os estudantes vivenciaram o voluntariado dentro desta disciplina de Núcleo Livre (NL).

O segundo grupo foi articulado por meio de outra disciplina intitulada Audiovisual Cotidiano, cujo vínculo também se deu por opção dos graduandos interessados, também configurada como Núcleo Livre (NL). É preciso esclarecer que nestes dois últimos grupos os papéis de pesquisadora e articuladora de relações e de saberes sobrepuseram-se.

Portanto, os quatro grupos e suas distintas constituições e relações com eu-pesquisadora são o ponto de partida para a definição dos instrumentos de coleta de informação e dados, bem como inspirações metodológicas para seus usos. Para produção de dados, além de construir relações, estabelecendo pontes entre quem pesquisa, quem ensina, e esses outros, foi necessário considerar que, pelo fato de os grupos serem constituídos anterior e independentemente a esta pesquisa, a inserção neles apresentou-se desafiadora. Assim,

> Ante a possibilidade de entrevistar pessoas novas para a pesquisa, gente que ainda nem sei se vai topar participar, vem, ronda em mim um medo: e se esse estranho não quiser ou puder? E se não se dispuser ou se entregar? Esse medo do outro, pessoa e situação estranha é semelhante ao que sinto na sala de aula, antes de um curso novo começar. Ele antecede a vivência e é da ordem da relação. É como se fosse um medo da relação. (SATLER, Diário de Campo, 17 ago. 2013)

O trecho do diário de pesquisa, que acompanhou essa investigação, durante o envolvimento com os quatro grupos, abre a apresentação deste outro instrumento utilizado e as inspirações metodológicas para seu uso nesta reflexão. Ao relermos o trecho acima, o associamos as palavras de Comolli (2008, p. 69) para quem

> Quando devo filmar esse outro que me dá medo tanto quanto me seduz, não o imagino, não posso pensá-lo como um anjo ou um cordeiro. Suponho-o, ao contrário, com toda a sua violência, a do seu desejo, a do seu medo. [...] É precisamente essa violência que está aqui entre nós, latente, não declarada, que me importa. Violência de sua decisão pessoal de participar ou não do filme. Violência, eventualmente, de sua decisão de deixar de participar dele. [...] Filmar o outro não significa tornar para ele a coisa fácil, suave, indolor e sem desafio. Muito pelo contrário. À violência do aparelho, do dispositivo, da *mise-en-scène*, responde a outra violência do sujeito filmado, que pode a cada instante, preservar seu mistério, sua independência, e interromper o jogo ou dele sair – violência contra a qual nada posso fazer.

O diário revela um diálogo com a proposta *comolliana* de realizar documentários por dois motivos: 1º) pelo fato de eu-pesquisadora estar lendo Comolli (2008), no período da escrita do diário; 2º) pela aproximação metodológica entre pesquisar, ensinar/aprender e realizar audiovisual. Ou seja, estas três atividades podem ser associadas pela mesma relação eu-outro que elas engendram. O pesquisar, no trecho do diário, pode ser aproximado com o realizar um filme com o outro no trecho acima de Comolli, de modo que há um desafio de ambos os lados do dispositivo de filmagem. E um medo desse outro advém do incontrolável, do imprevisível que ele pode imprimir na relação, como exemplo, desistindo do filme ou da pesquisa.

Alinhamo-nos à perspectiva do autor, pois ela não traz à discussão apenas a técnica do fazer. Antes, a problematiza trazendo à tona as relações entre os envolvidos no filme argumentando que elas determinam os seus resultados tanto quanto as escolhas de lentes, filtros, ângulos de câmera, tipos de planos etc. Além disso, o autor não está interessado apenas na perspectiva do outro filmado (em muitos casos, tratado como vítima pela tradição documentária), mas na relação dele com o eu que filma. E ele apresenta esta relação ao compartilhar suas experiências como realizador, refletindo como estas o tomam ao vivenciá-las: tanto sentindo medo do outro, quanto sendo seduzido por ele.

Por fim, o autor trata esse eu-outro em relação à câmera, que media a ambos. Essa mediação precisa ser discutida, pois ela define o filme, ou seja, ela interfere profundamente no seu resultado final. Assim, o esquema gráfico que traduziria o triplo interesse desta investigação envolvendo eu-camêra-outro e outro-câmera-eu

pode ser também eu-ensino-outro e outro-ensina-eu e ainda eu-entrevisto-outro e outro-entrevista-eu, representando a mão dupla das relações/ações/experiências.

É desse modo que o diário serve a esta pesquisa, como um suporte para a reflexão desta mão dupla envolvendo eu-outro nas variáveis do aprender e ensinar a realização audiovisual. Funcionam como inspiração a (auto)biografia sobre história de vida de docentes em Nóvoa (1988) e Josso (1988), pela contribuição que tais autores trazem para as adaptações da metodologia ao contexto educacional.

Diários de pesquisadora e os dos/as estudantes colaboradores/as (arquivo pessoal)

Souza (2004) discute origem da metodologia história de vida nas Ciências Sociais, na década de 1920, apresentando que os seus pontos de ancoragem foram os pressupostos epistemológicos, filosóficos e teóricos da etnopesquisa crítica, tradição fenomenológica enraizada na antropologia social.

Segundo o autor, a área da educação adapta a abordagem história de vida, especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como investigação-formação, obtendo os dados por meio dos seguintes instrumentos: entrevistas autobiográficas (orais ou escritas) e documentos pessoais (diários, agendas, correspondências, textos e arquivos autobiográficos), entendendo autobiografia como escrito da própria vida em oposição à ideia de biografia, cuja escrita é mediada pela interpretação do outro. Souza (IDEM) utiliza a denominação narrativa (auto)biográfica ou narrativas de formação, pois se apropria da reflexão de

Nóvoa (1988), quando este defende o uso do parêntese para enfatizar o duplo sentido do movimento de investigação e formação que o método possibilita.

No entanto, na sua pesquisa, Souza (2004) faz uso de documentos pessoais em grupos de modo possibilitar a discussão da experiência como produtora de sentido e apropriações da narrativa do outro. Os documentos, no qual estão inclusos os diários dos seus colaboradores, foram concebidos não apenas como fonte informação ou dado, mas utilizados em encontros que supunham uma escuta coletiva com suspensão de juízo, pré-conceitos e verdades/certezas absolutas. Esta perspectiva da 'experiência formadora' lhe possibilitou observar e fazer os sujeitos participantes da pesquisa observar nas suas narrativas compartilhadas em coletivo o que cada um elegeu como atividade significativa de sua vida, articulando com experiências do passado, presente e futuro.

Neste mesmo sentido, Oliveira (2013, p. 233-234) faz uso dos diários com duplo objetivo de investigação-formação no contexto de pesquisas com visualidades e educação e também o faz a partir do encontro, que se apresenta frutífero tanto para o grupo, quanto para a pesquisadora,

> A vivência com este grupo tem nos ensinado outras maneiras de ver-nos, de apresentar-nos e construir-nos, em que a posição não é a de ensinantes e aprendizes, de binômios estanques e opositores, com papéis definidos. Ao contrário, temos experimentado juntos uma formação movente em que se produz em deslocamentos cheios de multiplicidades. [...] A escrita sozinha não pode nada, mas no coletivo ela adquire velocidade, ela é potencializada. Ao experimentar a escrita, o pensamento adquire velocidade no seu meio, realizando outras conexões, bifurcações e construções de percurso, sobretudo porque ousa subverter o caminho previsto.

Considerações finais

A proposta, neste texto, foi pensarmos sobre a reflexividade como estratégia metodológica para uma pesquisa envolvendo prática docente em audiovisual na universidade. Os processos contínuos de reflexão peculiares desta estratégia abriram possibilidades ante as provocações de dois coletivos artísticos que o estudam e o realizam ao mesmo tempo fora da universidade. A abertura propiciada pela reflexividade é que viabilizou tornar a Garapa e o Sistema Cooperação campos

para uma pesquisa em andamento. As possibilidades de análise e comparação dos dados produzidos da minha ação docente com grupos estudantis dentro da academia têm tomado caminhos mais instigantes a partir das provocações recebidas fora dela, nestes coletivos artísticos.

Embora não tenhamos tratado das análises neste texto - cujo propósito foi antes disso pensar a descoberta deste percurso metodológico, seus fundamentos teóricos, suas fronteiras e ainda instrumentos de produção destes dados – notamos que não apenas sofremos provocações desde o campo da pesquisa, mas também provocamos. Seja por brincadeira, seja por dificuldade de identificar as especificidades do trabalho como pesquisadoras no coletivo dos Amigos do Cinema, este episódio foi sintomático, pois sinalizou quão borrado são os papéis ocupados no campo de uma pesquisa. Por isso a reflexividade eu-outro se faz tão necessária para esta investigação.

Se está em pauta o papel de professoras que investigam sua próprias práticas docentes, a clareza sobre zonas de penumbras da pesquisa – como a questionável neutralidade de qualquer pesquisador no campo e suas lentes na análise sobre os dados produzidos – traz à estratégia da reflexividade uma necessidade de esclarecer sobre as relações entre eu-pesquisadora e o outro-pesquisado. Ao invés de omiti-la da discussão, ressaltamos a necessidade de problematizá-la no processo de construção de conhecimento. Desse modo, não faz mais sentido a validação do conhecimento se dar em virtude de um distanciamento entre eu e o outro da pesquisa. Será preciso encontrar outros caminhos para validá-lo, mas sobre isso discutiremos em outro momento.

Referências

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, 374 p.

HERRAIZ GARCÍA, Fernando. Uma aproximação à pesquisa narrativa autoetnográfica: algumas questões para continuar aprendendo. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 273-290.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação ao sujeito... ao sujeito da formação. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

MARTINS, Alice Fátima. Algumas frestas de luz, zonas de penumbra: densas sombras sobre pesquisas em contextos educativos e suas visualidades. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 181-199.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. *In:*_____;_____(Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 61-76.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. A pesquisa em artes e a perspectiva da cultura visual. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 237-251.

NOGUEIRA, Conceição. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. *Cadernos de Pesquisa*, Portugal, n.112, p. 137-153, mar. 2001.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 37-50.

O CAPITÃO do mato. Direção de Martins Muniz. Goiânia/Brasil. Sistema CooperAÇÃO. Sistema CooperAÇÃO, 2013. 1 DVD. (58 min): son., color. 12 x 12 mm, DVD.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O que pode um diário de aula? *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 225-236.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. *In:* _____.(Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.* Bahia, 2004, 442 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Lara Lima Satler
Doutoranda em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG). Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade de Comunicação e Informação (FIC), onde ministra as disciplinas Teorias da Imagem I e II e participa do grupo de pesquisa Cultura Visual e Educação (PPCACV/FAV/UFG/ Cnpq).

Alice Fátima Martins
Pós-Doutora em Estudos Culturais (PACC/UFRJ), Doutora em Sociologia (UnB). Professora na Faculdade de Artes Visuais (FAV/ UFG), no curso de Licenciatura em Artes Visuais, e no PPG em Arte e Cultura Visual. Autora dos livros Catadores de Sucata da Indústria Cultural, pela Editora da UFG (2013) e Saudades do Futuro: a ficção científica no cinema e o imaginário social sobre o devir, pela Editora da UnB (2013).