

Proposta-itinerário de pesquisa: *o ver, ouvir e narrar em educação não escolar*

Research proposal-itinerary: seeing, hearing
and narrating in non-school education

Propuesta-itinerario de investigación: ver, oír
y narrar en la educación no escolar

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Data de recepção: 7 de dezembro de 2023

Data de aceitação: 12 de dezembro de 2024

Data de disponibilidade em linha: abril de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.pip

AMANDA WECKER ZUCATTI ✉

amandawecker@feevale.br

UNIVERSIDADE FEEVALE, BRASIL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5573-3928>

ANTÔNIO SOARES JÚNIOR DA SILVA

antoniojunioredu@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEEVALE, BRASIL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8739-4265>

ALISSOM BRUM ROBERTO

alissom-r-brum@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEEVALE, BRASIL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2098-4097>

DINORA TEREZA ZUCCHETTI

dinora@feevale.br

UNIVERSIDADE FEEVALE, BRASIL

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>

ELIANA PEREZ GONÇALVES DE MOURA

elianapgm@feevale.br

UNIVERSIDADE FEEVALE, BRASIL

 ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7106-0770>

Para citar este artigo | Para citar este artículo | To cite this article

Wecker, A., Brum, A. Silva, A., Zuchetti, D. & Moura, E. (2025). Proposta-itinerário de pesquisa: o ver, ouvir e narrar em educação não escolar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m18.pip



Resumo

Este artigo apresenta uma proposta metodológica para observação em contextos de educação não escolar, desenvolvida a partir de uma experiência de observação participante no projeto de extensão *Jovem Aprendiz* de uma universidade no Rio Grande do Sul (Brasil). Conjugando saberes da Antropologia Visual, Socioantropologia e Psicanálise, a metodologia articula três dimensões: ver, ouvir e narrar. A dimensão do “ver” explora o olhar implicado no processo investigativo; a do “ouvir” destaca a escuta atenta dos sujeitos, e a do “narrar” envolve a construção de um enredo a partir da experiência vivida no campo. Os resultados indicam que essa abordagem metodológica interdisciplinar oferece subsídios significativos para a compreensão de processos educacionais não escolares, promovendo uma prática investigativa sensível e integrada. A proposta se destaca por possibilitar uma análise densa e significativa, em que ver, ouvir e narrar se entrelaçam ao longo da pesquisa, abrindo caminho para novas abordagens metodológicas flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos. Além disso, contribui para o avanço das metodologias qualitativas, ampliando possibilidades de investigação em contextos educacionais diversos, especialmente na educação não escolar, em que práticas investigativas interdisciplinares são urgentes.

Palavras-chave

Educação, pesquisa, metodologia, abordagem interdisciplinar

Resumen

Este artículo presenta una propuesta metodológica para la observación en contextos de educación no escolar, desarrollada a partir de una experiencia de observación participante en el proyecto de extensión *Jovem Aprendiz* de una universidad en Rio Grande do Sul (Brasil). Combina conocimientos de antropología visual, socioantropología y psicoanálisis; la metodología articula tres dimensiones: ver, oír y narrar. La dimensión del “ver” explora la mirada implicada en el proceso investigativo; la del “oír” destaca la escucha atenta de los sujetos, y la del “narrar” involucra la construcción de un relato a partir de la experiencia vivida en el campo. Los resultados indican que este enfoque metodológico interdisciplinar ofrece aportes significativos para la comprensión de procesos educativos no escolares, promoviendo una práctica investigativa sensible e integrada. La propuesta se destaca porque posibilita un análisis complejo y significativo en el que el ver, el oír y el narrar se entrelazan a lo largo de la investigación, abriendo camino a nuevas aproximaciones metodológicas flexibles y adaptables a diferentes contextos. Además, contribuye al avance de las metodologías cualitativas, ampliando posibilidades de investigación en contextos educativos diversos, especialmente en la educación no escolar, donde son urgentes las prácticas investigativas interdisciplinares.

Palabras clave

Educación, investigación, metodología, enfoque interdisciplinario

Abstract

This article presents a methodological proposal for observation in non-school educational contexts, developed from an experience of participant observation in the Young Apprentice extension project at a university in Rio Grande do Sul (Brazil). Combining knowledge from Visual Anthropology, Socioanthropology, and Psychoanalysis, the methodology articulates three dimensions: seeing, listening, and narrating. The “seeing” dimension explores the implicated gaze in the investigative process; the “listening” dimension highlights attentive listening to the subjects; and the “narrating” dimension involves constructing a narrative from the lived experience in the field. The results indicate that this interdisciplinary methodological approach provides significant insights for understanding non-school educational processes, promoting a sensitive and integrated investigative practice. The proposal stands out by enabling a dense and meaningful analysis, where seeing, listening, and narrating intertwine throughout the research, paving the way for new flexible methodological approaches adaptable to different contexts. Furthermore, it contributes to the advancement of qualitative methodologies, expanding investigative possibilities in diverse educational contexts, especially in non-school education, where interdisciplinary investigative practices are urgently needed.

Keywords

Education, research, methodology, interdisciplinary approach

Descripción del artículo | Article description | Artigo descrição

Este artigo de pesquisa insere-se nos artigos de reflexão, tratando-se de uma elaboração metodológica denominada “proposta-itinerário de observação em contextos de educação não escolar”, pautada em uma investigação realizada pelos autores, a partir das pesquisas de mestrado e doutorado da primeira autora, Amanda Wecker. A proposta origina-se em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Foi financiada pela bolsa PROSUC/CAPES vinculada à autora em questão.

“O olhar é silêncio ativo e a palavra, escuta em gestação”
Christian Dunker (2020, p. 14).

Introdução

Todo e qualquer trabalho que alvorece no esforço de explicar determinados acontecimentos, sujeitos e contextos – entre os quais reside estruturas complexas de ritos e sentidos – demanda, inevitavelmente, o exercício da observação, isto é, de percepção e de compreensão das tessituras conceituais que emergem das especificidades do território e dos indivíduos entre os quais se instituem as relações e o afloramento dos significados. Mas, como observar e registrar essas complexidades – uma vez imersas em aspectos intangíveis e de difícil nomeação? Certamente, essa não é uma questão rasa e suas respostas podem ser diversas e multifacetadas.

Assim, a partir dessas inquietudes, este trabalho é oriundo de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, de caráter interdisciplinar. Com o objetivo de construirmos uma proposta de itinerário metodológico para ser utilizada em contextos de investigação científica no campo da educação não escolar que abarcasse as diferentes linhas de pesquisa do PPG, *Linguagens e Tecnologias, Saúde e Inclusão Social, e Políticas Públicas*, nos amparamos na epígrafe aqui apresentada. Destacamos, desde já, que não intencionamos apresentar uma resposta conclusiva à questão que inaugura a nossa investigação, mas sim suscitar possibilidades-caminhos que podem ser ressignificados de acordo com as essências que emergem dos processos de se fazer pesquisa e de cada pesquisador/a. Nesse sentido, o caminho-itinerário aqui apresentado se aprofunda na base e nas vivências de formação dos autores que o escrevem.

A fim de convergir os elementos *olhar, palavra e escuta*, elencados por Christian Dunker (2020), propomos três dimensões fundamentais para um processo de observação, nomeadas da seguinte forma: dimensão do ver

– fazendo referência ao olhar implicado no processo investigativo; dimensão do ouvir – enquanto escuta atenta e flutuante dos ditos e não ditos pelos sujeitos do estudo; e dimensão do narrar – como modo de dar corpo à palavra, formando o enredo experienciado no campo de pesquisa. Nos apropriaremos de tais dimensões conjugando saberes advindos da antropologia visual, da socioantropologia e da psicanálise, áreas de formação dos autores.

Em busca de amparo teórico-prático dos processos que compõem esta proposta-itinerário, adentramos no campo por meio de uma atividade de observação no projeto de extensão *Jovem Aprendiz*, da Universidade Feevale. Abordaremos as dimensões, desse modo, a partir de excertos advindos do campo. Cabe destacar que o local da intervenção é também objeto de estudo das pesquisas de mestrado e doutorado da primeira autora.

Sendo assim, suscitamos uma discussão centrada na temática das juventudes no contexto brasileiro em convergência com a perspectiva epistemológica da educação não escolar. Sobre essa noção, Moura e Zucchetti (2010, p. 630) elucidam o seguinte:

Trata-se de práticas bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho.

Portanto, compreendemos como campo de educação não escolar, no que diz respeito ao constructo desta pesquisa, o projeto de extensão *Jovem Aprendiz*, enquanto espaço de formação para o trabalho, tangenciando as relações de inclusão social, cultural e profissional. Nessa acepção, partimos da compreensão sobre as abordagens e conceitos do tema juventudes e culturas juvenis que transpõem uma visão centrada na juventude como etapa preparatória, como problema e como modelo, afirmando esses jovens enquanto sujeitos de direitos (Perondi & Stephanou, 2017). À vista disso, consideramos os sujeitos na sua integralidade e, nesse sentido, nossos esforços visam compreendê-los em todas as suas dimensões, em uma relação com modos e condições de vida na prática societal que, em síntese, expressam as múltiplas dimensões da condição juvenil no Brasil.

Apreciadas essas prerrogativas conceituais, partimos para o campo de observação. De antemão, introduzimos a concepção de que o espaço universitário se destaca pela produção, acervo e disseminação de conhecimentos, estando alicerçado em três bases, a saber: ensino, pesquisa e extensão. A extensão, fundamento base do nosso objeto de estudo, é compreendida,

aqui, enquanto as mais diversas ações desenvolvidas pela universidade junto à comunidade externa, sustentadas no conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. Dessa forma, concebemos a extensão como possibilitadora de interação e transformação da realidade social, a partir de um ponto de articulação entre o acervo científico, construído no ensino e na pesquisa, e as necessidades da comunidade em que a universidade se encontra (Pires da Silva, 2020).

No que se refere ao citado projeto, o enfoque é a inclusão, sustentada nas dimensões sociais, culturais e profissionais, de jovens oriundos de famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. Desde 2007, com mais de 800 jovens formados, o projeto estimula a travessia para a vida adulta de forma ética e cidadã, por meio de ações voltadas à promoção de autonomia, capacitação e inserção no mundo do trabalho, integrando oficinas de Informática, português e psicologia (Wecker *et al.*, 2019). Os oficinairos responsáveis pelas oficinas de psicologia e de português são bolsistas de extensão dos respectivos cursos de graduação da universidade. Ainda, há o incentivo, por parte da coordenação do projeto, de que atividades de ensino, vinculadas a componentes curriculares e a atividades de pesquisa, envolvendo trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, ocorram no espaço do projeto. Dessa forma, além de beneficiar os jovens aprendizes, a integração entre ensino, pesquisa e extensão enriquece as experiências de formação da comunidade acadêmica (Wecker *et al.*, 2019).

Diante do exposto, esta proposta-itinerário traz, como recurso teórico-argumentativo, inspirações na sociologia da vida cotidiana, vislumbrando a possibilidade de situar o cenário e os sujeitos da pesquisa (Stecanela, 2009). Para isso, recorreremos a uma metodologia epistêmica qualitativa sobre a emanção de uma observação participante, centrada em três dimensões – ver, ouvir e narrar –, que afloraram de uma estada no campo de estudo, ocorrida em um turno da tarde, no contexto das oficinas de língua portuguesa e de psicologia.

O lineamento intelectual deste escrito se organiza da seguinte forma: na primeira seção, denominada “Dimensão do Ver”, a partir do campo da antropologia visual (Achutti, 1997), resgatamos a linguagem fotográfica como forma de olhar para as tessituras subjetivas que emergem das relações entre jovens-jovens, jovens-oficineiros, jovens-trabalho, jovens-vida, jovens-culturas, enfim, os jovens em toda a sua integralidade social; já em um segundo momento do texto, intitulado “Dimensão do Ouvir”, partimos das contribuições da socioantropologia (Amorim, 2002), a fim de pensar uma escuta disposta a ouvir as vozes ditas e não ditas das juventudes, que ecoavam tanto singularmente quanto coletivamente, pois se constituem de atravessamentos culturais. Por último, a seção nomeada de “Dimensão do

Narrar” tem como aporte os saberes advindos da psicanálise (Gurski, 2014), de forma a dar tangibilidade, a partir da palavra, ao que foi visto viu e ouvido durante a observação.

Dimensão do Ver

Em vista dos intentos deste itinerário – que pretende apresentar um caminho com possibilidades que podem servir de estratégias para colaborar com a apreensão das singularidades presentes em ambientes de educação não escolar –, buscaremos, nesta dimensão, denominada de “ver”, trazer algumas reflexões e possibilidades relativas à antropologia visual e à linguagem fotográfica.

É precípuo à observação a tarefa de olhar – tudo inicia com o/a cientista pondo-se a ver, fazendo-se aberto/a às intensidades da contemplação. A visão, nesse sentido, é basilar nessa tarefa acadêmica de desvelamento do desconhecido, sendo muito mais que uma ação biológica e orgânica do simples estado de estar com os olhos abertos (obviamente, não para as pessoas com deficiência visual). Ela atua como codificadora e decodificadora do intelecto, compondo-se como uma própria estrutura significativa, decorrente da consciência e da atitude investigativa do/a pesquisador/a. No entanto, essa dimensão visual tem se mostrado, geralmente, pouco valorizada nos estudos, sendo arraigada ao aspecto instrumentário da conduta apreciativa. Desse modo, é comum, por exemplo, que as produções imagéticas consequentes do trabalho de campo se transmutem em outras expressões que não as da natureza do seu idioma – assumindo, por vezes, a estrutura comunicativa da linguagem alfabética-ortográfica. Conforme Achutti (1997, p. 11), “a antropologia, que se baseia fundamentalmente em uma técnica descritivo interpretativa, faz ainda um uso restrito de imagens e técnicas visuais, embora essa abordagem sempre tenha feito parte das intenções da antropologia enquanto disciplina”.

O fazer antropológico, hoje, não busca mais um cientificismo pautado na “elaboração de amplos e genéricos modelos explicativos generalizáveis a toda a humanidade”, mas a inteligência daquilo que particulariza uma determinada forma de existência (Achutti, 1997, p. 23). Nessa acepção, notamos, cada vez mais, um percurso etnográfico – que é uma metodologia da antropologia voltada, justamente, à interpretação e à escrita das diferentes culturas –, afastado de princípios positivistas, entendendo que nem tudo na vida se estabelece sobre a concretude e a exatidão de fatos. Em meio aos constructos da cotidianidade de um determinado povo, residem as subjetividades, que se exteriorizam nas sutilezas do cotidiano e nos próprios processos ditos racionais. Nessas minúcias da existência compartilhada, manifestam-se

importantes representações da identidade comunitária, evidenciando as individualidades presentes nos modos de ser e de estar de seus indivíduos.

A limitação da etnografia, porém, pode residir exatamente aí, em querer descrever um repertório de enredos e de sentimentos sobre o prisma único das palavras, uma vez que nem todos os manifestos da cultura são passíveis de serem transponíveis em sínteses gramaticais. Logo, diante dessa e de outras intempéries, surge a antropologia visual, com outros modos de narrar os achados e as experiências da observação. Luiz Achutti (1997), um dos teóricos desse campo, compreende “a antropologia visual enquanto um recurso narrativo autônomo na função de convergir significações e informações a respeito de uma dada situação social” (p. 13). Nesse sentido, ele repensa e ressignifica os processos etnográficos tradicionais a partir de uma metodologia que ele cunha como fotoetnografia.

A fotoetnografia reconhece “o potencial narrativo-descritivo da fotografia” no exercício de observação, compreendendo-a como uma “narrativa imagética capaz de preservar o dado e convergir para o leitor uma informação cultural a respeito do grupo estudado” (Achutti, 1997, p. 14). Com isso, Achutti dialoga com dois modos específicos de olhar, o do fotógrafo – aquele que domina as especificidades da linguagem fotográfica e de suas tecnologias – e do etnógrafo – que traz “a vivência antropológica do trabalho de campo no sentido de buscar interpretar as realidades culturais que se apresentam” (Achutti, 1997, p. 14). Assim, ele propõe “que se busque a importância da linguagem fotográfica no espectro do trabalho antropológico, no que essa linguagem tem a somar, a narrar, de uma forma especial, um dado especial: a cultura” (Achutti, 1997, p. 38).

Por conseguinte, no que tange ao processo produtivo das imagens, principalmente enquanto concepção de pesquisa, é fundamental reconhecer as implicações do olhar no resultado fotográfico. Segundo Achutti (1997), “o olhar não é individual, ele é determinado social e conjuntamente”, ou seja, ele “é aprendido, é treinado, de forma articulada com outros olhares” (p. 42). Desse modo, aspectos relativos à nossa visão de mundo, um mundo que aprendemos a ver sob determinados preceitos e padrões, estarão refletidos nas questões estruturais e metódicas do instante captado. Logo, é preciso estar atento aos vieses ideológicos, pois estes influem nas decisões do que enquadrar e do que ocultar, nas formas de compor e apresentar os elementos da cena, na definição das cores ou na opção por sua ausência, na escolha das luzes e das sombras, entre tantas outras ponderações que exercem um papel significativo perante as evidências. Essas configurações demonstram um estilo e uma maneira singular de o/a fotógrafo-pesquisador/a olhar a realidade investigada, propondo uma abordagem conceitual à escrita visual. Em concordância com Sebastião Salgado (1981):

Existe uma corrente que diz que a fotografia é objetiva, representa uma realidade, nem mais nem menos. Ela é imparcial e mostra a realidade total. Não é verdade. Isto é a maior mentira do mundo. Você não fotografa com a sua máquina. É a coisa mais subjetiva que existe. Você fotografa com toda a sua cultura, com os condicionamentos ideológicos. Você aumenta, diminui, deforma, deixa de mostrar. (...) A fotografia é uma maneira de viver, de continuar o trabalho social e ideológico.

As fotografias, portanto, uma vez resultantes das observações e de uma forma particular de olhar, são tidas como cenas do itinerário da pesquisa, que refletem não só o cotidiano e seus sujeitos, mas a própria trajetória do/a pesquisador/a, compreendendo-o/a como um indivíduo que está em processo de interação, e não de afastamento, vivenciando, desse modo, as adversidades do campo. Melhor dizendo, são “cenas de componentes tão inextricáveis” que fazem da “etnografia [...] o relato de um percurso, [...] uma experiência conflituosa de um observador” como “condição para o entendimento do que foi observado (Silva, 2009, p. 171).

Ademais, no contexto da fotoetnografia, é importante que o/a autor/a da investigação torne-se conhecido/a e, de certa forma, íntimo/a dos indivíduos que busca retratar e revelar segundo seu ponto de vista, diligenciando por um olhar sensível e respeitoso. Sem dúvida, confrontar-se com uma realidade outra que não a sua é um trabalho que requer preparação para entender o campo de fragilidades ao qual estará exposto e com o qual será confrontado. Em outras palavras, esta é uma prática de pesquisa que requer uma dinâmica de conexão, que precisa ser elaborada “com bastante sinceridade e respeito pelo fotógrafo-pesquisador, para que este possa conquistar a confiança dos sujeitos objeto do estudo” (Diniz & Veiga 2010, p. 8).

Figura 1
O primeiro encontro



Fonte: autoria própria.

Ao chegarmos na oficina, aicineira de português foi pega de surpresa. Ela não havia sido avisada da nossa presença, mas nos recebeu muito tranquila e, a partir disso, nos apresentamos para todos/as, comunicando que estávamos ali em nome de uma disciplina do nosso Programa de Pós-Graduação, para realizar uma observação. A bolsista, prontamente, solicitou a um dos pesquisadores que explicasse o que significava um “doutorado sanduíche”, pois os jovens estavam com expressões confusas, mas aparentemente tímidos demais para questionarem por si. Essa questão, me parece, foi se dissipando ao longo da observação, pois, ao final da oficina de psicologia, eles já estavam fazendo perguntas sobre as formações dos pesquisadores e interagindo de forma tranquila e natural (Fragmento do Diário de Experiência, 2022)¹.

As imagens² das figura 1 simbolizam o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, no projeto de extensão *Jovem Aprendiz*. Nessa ocasião, antes de iniciarmos os trabalhos, nos apresentamos, enquanto pesquisadores/as, aos jovens e àicineira da turma, com o intuito de esclarecer os motivos e as circunstâncias da nossa presença na atividade, além de elucidar sob quais pretextos se dá o desenvolvimento da investigação. Ainda, explicamos as formas e os aparatos de observação, enfatizando que, para além de registros textuais, ela contaria, também, com a produção de fotografias.

Posto isso, após a autorização da turma para a realização das observações que envolveram de modo concomitante as três dimensões constitutivas deste itinerário – ver, ouvir e narrar –, os registros começaram a ser esboçados, cada qual considerando os princípios e as linguagens condizentes com a estrutura e com os métodos que regem a atividade. Salientamos que tal autorização ocorreu de forma verbal, posto que os/as jovens assinaram um termo, no qual consentiram o uso de suas imagens e sua participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão da universidade, sendo um documento que compõe a matrícula do projeto. Contudo, tendo em vista que são jovens menores de idade, optamos por preservar suas identidades³.

- 1 Optamos por apresentar este e os demais fragmentos enquanto uma espécie de legenda-narrativa para a imagem registrada. As narrativas são oriundas do diário de experiência, uma metodologia de registro dos processos de pesquisa que será apresentada na última dimensão deste itinerário.
- 2 Embora a metodologia da fotoetnografia (Achutti, 1997) considere que as imagens sejam expostas de forma independente do texto, tendo em vista seu potencial narrativo-descritivo, optamos, neste manuscrito, por expô-las juntas aos fragmentos do diário de experiência, uma vez que as duas formas de comunicação/linguagem (verbal e visual) dialogam em suas evidências. Isso, contudo, não implica em posicionar as imagens como uma ilustração, mas sim uma ideia viabilizada pelo fotógrafo etnólogo.
- 3 Os rostos dos jovens que ficaram em evidência, nas fotografias que constituem este artigo, foram pixelizados. Apenas a identidade dos pesquisadores foi mantida.

O que queremos assinalar, ao explicitar esses pormenores do processo, é o zelo ético na conduta investigativa, principalmente no que tange ao cuidado e ao respeito com os dados coletados. Nunca é demais lembrar que, por detrás da informação, há pessoas donas de histórias e existências únicas. São sujeitos de direitos, e não “cobaias” de experimentação.

No caso desta dimensão – a do ver – delineada sobre as diretrizes da antropologia visual –, os olhares voltaram-se, primeiramente, a captar e descrever os espaços, isto é – qual é o espaço? Onde se localiza esse espaço? E qual sua relação com o fenômeno investigado? Essas questões são introdutórias a qualquer atividade de pesquisa que tenha a observação direta como base. Conforme Rocha e Eckert (2009), “as primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como ‘saídas exploratórias’, são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado. A curiosidade é logo substituída por indagações sobre como a realidade social é construída” (p. 1).

Figura 2
Os espaços



Fonte: autoria própria.

“A oficina de psicologia, frente à reclamação de um aluno sobre o formato circular em que as cadeiras estavam dispostas, questiona: “prefere voltar para o formato tradicional?”, em referência ao contexto escolar” (Fragmento do Diário de Experiência, 2022).

De imediato, foi possível constatar que, embora seja uma realização formativa não fixada aos processos formais de escolarização, suas estruturas e sistemas de ensino-aprendizagem se relacionam, ou fazem lembrar, o ambiente da escola. Essa visão se estabelece ao observar a padronização entre as salas, o alinhamento das classes, a presença do quadro e de materiais escolares, a disposição dos/as estudantes em relação ao espaço ocupado pelo/a professor/a, entre outros elementos e circunstâncias do território. Albino (2015), em seus estudos, reflete sobre essa configuração uniformizante do espaço escolar, apontando que, mesmo diante da modernidade, “o formato ainda não mudou, as carteiras continuam enfileiradas, o professor continua na frente da sala e os alunos ‘colocados’ em seus lugares esperando receber o conhecimento” (p. 338).

Entretanto, percebemos que esse aparente lineamento do projeto com o universo escolar de educação não se sustentou por muito tempo, ganhando, à medida que foram se instituindo as discussões e atividades, novas ambiências e dinâmicas de aprendizagem. Nas imagens da figura 3, é possível observar o quanto esse espaço foi se transmutando em relação aos registros anteriores, promovendo uma atmosfera mais íntima, espontânea e dialógica de construção do conhecimento. Em concordância com Paulo Freire (1982), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado” (p. 46).

Figura 3
Os diálogos



Fonte: autoria própria.

A bolsista de português iniciou a oficina compartilhando uma experiência pessoal com os jovens, em que, em seu outro trabalho (como prof. de uma escola), se sentiu “violentada verbalmente” por sua chefe (que também atua como professora da respectiva escola). Os jovens se conectaram com

a história narrada, se posicionando de forma a acolher a bolsista, com falas como: “é normal, sora, infelizmente”; “é, os professores e chefes são assim mesmo...”. Ela agradeceu o acolhimento, emocionada e tocada com a situação, e conduziu os jovens a pensar a cena dentro de uma empresa. Introduziu, a partir disso, uma discussão sobre empatia e comunicação não violenta (Fragmento do Diário de Experiência, 2022).

Essa essência da educação enquanto um ato comunicativo, sensível e afetivo fica notória na atmosfera que ali preponderava: conversas, interações, dinâmicas sociais, porta aberta, jovens entrando e outros saindo, jovens em silêncio, conversas intercruzadas sobre futebol, redes sociais etc. Essa dinamicidade, de conceber o espaço como um local de acolhimento e de respeito às singularidades, possibilitava, segundo o que foi observado, tangenciar os conflitos da vida pessoal e coletiva dos/as estudantes, tornando-os/as eixos da mediação e da conduta educativa promovida pelo projeto. Em outras palavras, o saber se construía na intimidade da troca, na confiança em se expressar e na substancialidade de um trabalho pautado nos afastamentos do cotidiano. Isso conflui com “uma filosofia da educação fundada numa filosofia da experiência” (Dewey, 1979, p. 18).

Tem-se que a experiência, enquanto aspecto imanente da educação, conforme propõe Dewey (1979), seja uma das principais características observadas no projeto *Jovem Aprendiz* da Universidade Feevale. Por outro lado, em contraste, foi possível constatar, em meio à exposição dos/as estudantes, o quanto essa promoção da experiência é escassa no sistema educativo escolar. De acordo com um dos jovens participantes do projeto, “só a escola não é suficiente. Aqui eu abro mais portas. Eles dão prioridade pra gente no Jovem Aprendiz. São portas de trabalho e de conhecimento. A diferença tá na conversa e no conteúdo. Flui sobre outras coisas e a gente aprende nas trocas” (Fragmento do Diário de Experiência, 2022).

Conforme Giroux (1997), as escolas, por vezes orientadas por “pedagogias inflexíveis de tempo na tarefa” e na “lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa”, acabam por operar “a partir da suposição errônea de que todos/as os/as estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação” (p. 160). Logo, sob essa ótica comercializada da educação, as particularidades e as construções subjetivas que tornam cada aluno/a, professor/a, comunidade e escola singulares, são perdidas. Sendo assim, o referido autor assinala que uma formação voltada à emancipação e à construção da cidadania precisa trazer a “noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes” (Giroux, 1997, p. 160).

De fato, a escola precisa acolher mais para, assim, ser entendida e vista pelos/as educandos/as como um espaço de aceitação e, portanto, como um lugar bom para estar e compartilhar experiências e perspectivas de conhecimento e de vida – assim como o vivenciado no projeto. Nesse sentido, é fundamental conceber como importante o impacto da cultura escolar na qualidade de vida dos/as estudantes, dado que a escola é um espaço privilegiado para a afirmação dos direitos desses/as jovens enquanto cidadãos/as (Raddatz, 2015). Para este autor, “o ponto de partida, portanto, é o elemento humano que emerge como protagonista do processo de educação. Educar é percorrer os caminhos para educar-se com liberdade e orientação” (p. 393).

Por fim, para encerrar os apontamentos desta parte do trabalho, acreditamos que a fotografia foi uma grande aliada para enxergar os elementos e os processos envolvendo as experiências educacionais promovidas no projeto, uma vez que amplia a capacidade de ver do/a pesquisador/a, propondo uma outra forma de colher e narrar os dados.

Posto isso, ressaltamos que as informações visuais, condizentes com o arcabouço metodológico aqui exposto, continuarão a ser expostas nas dimensões a seguir, uma vez que se constituem de um mesmo campo empírico de pesquisa, em que os métodos e as técnicas se articulam nos modos de pensar as materialidades do território.

Dimensão do Ouvir

O exercício da escuta é uma atividade humana essencial para compreender os sujeitos em sua plenitude. É indispensável, também, quando se pretende entender o que se passa e como se passa em profundidade na análise empírica sobre determinado fenômeno. Ainda nesse íterim, no campo da pesquisa – nomeadamente, na investigação em ciências sociais e humanas –, a dimensão do ouvir apresenta-se como possibilidade de compreender a complexidade em sua totalidade epistemológica e ontológica.

Escutamos a beleza do fenômeno em interseccionalidade com as apreciações a partir do olhar (nosso olhar, nosso lugar de ser e de fala). Na sala, escutamos (para além das vozes) a diversidade das juventudes e, mais ainda, a atmosfera que ali preponderava. A partir do “comando” a estrutura do processo toma um caráter “conservador”. Passa-se à condução da aula ... que, em síntese, reproduz uma sala de aula tradicional com classes dispostas, de forma enfileiradas. Meninos sentados de um lado e meninas de outro (opa! uma exceção: uma menina com um grupo de meninos). Nova orientação! Proposta de atividade em grupo e o processo interativo retoma (Fragmento do Diário de Experiência, 2022).

Figura 4
O exercício da escuta do dito e não dito



Fonte: de autoria própria.

Assim sendo, nosso trabalho de observação considera quem e “quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes” (Amorim, 2002, p. 8). Sobre isso, procuramos compreender em densidade as vozes ditas e não ditas das juventudes, reconhecendo o lugar e a interseccionalidade desses sujeitos, considerando o recorte do tempo e espaço societal. Não queremos *dar voz*, mas ouvir essas vozes e esses silêncios para além de uma simples transcrição dos saberes e dos conhecimentos apreendidos, desenvolvidos, transformados em prática e em dinâmica social.

Por essa razão, nossa tentativa de apreensão densa da realidade pesquisada vislumbra transcender uma visão restrita de objeto na pesquisa científica. Destarte, nas ciências humanas, o discurso configura-se como a matéria significativa. Amorim (2002, p. 10) recorre a Bakhtin (1984) para afirmar que “as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante”. Nossa dimensão do ouvir se coloca em um lugar de observação que tenta identificar a essência da subjetividade *do* e *no* outro, mas também reconhece que é atravessado e carregado de um ponto de vista influenciado por toda carga sociocultural de quem olha o fenômeno.

O exercício da escuta/do ouvir só existe a partir da experiência do dizer. Ressaltamos, também, que o dizer vai além da palavra, pois considera o corpo, o olhar, os signos, as interações, o mundo. Tedesco *et al.* (2013) endossam essa perspectiva enfatizando que “as variações do dizer presentes no ritmo, entonação, tropeços carregam as intensidades da experiência. Os signos exalam os afetos ligados à vida, que agora circulam juntos, modulando o dizer, produzindo a vivacidade da linguagem” (pp. 303-304).

É nessa experiência de ouvir o dito e o não dito que nos arriscamos a construir um itinerário de observação permeados das questões que nos movem: o que buscamos com a observação e como alcançar uma compreensão densa do fenômeno? Na construção dessa trajetória metodológica, demarcamos que a “realidade a ser investigada é composta de processos e não só de objetos (coisas e estados de coisas) delimitados por contornos precisos e atemporais” (Tedesco *et al.*, 2013, p. 300).

Figura 5
A escuta do fenômeno, da realidade e da experiência



Fonte: autoria própria.

Percebe-se uma dualidade na exposição do tema que oscila entre o uso das tecnologias, o inovador, o ouvir as vozes e percepções dos sujeitos, a coexistência de ideias divergentes, a retórica dominante, a exposição oral centrada no saber do professor, a preparação para o mercado em uma bricolagem de sentidos e significados (Fragmento do Diário de Experiência, 2022).

Entendemos como necessária ao deslindamento do fenômeno procedermos com a escuta das narrativas desses/as jovens. Em vista disso, na etapa da pesquisa de campo, utilizamos a entrevista narrativa como instrumento para a coleta de dados. Para tanto, recorremos à dinâmica investigativa de Schütze (2020), que pressupõe a análise complexa dos fenômenos sociais a partir de perspectivas particulares. Segundo escreve Ravagnoli (2018), essa metodologia de análise de narrativas pressupõe que a “referência de resposta emerge do próprio entrevistado, em busca de compreender acontecimentos sociais a partir das perspectivas particulares dos indivíduos, sujeitos que, na interação, os constituem e modificam” (p. 02).

Me aproximei dos/as jovens ao vê-los trocando figurinhas - um hobby que compartilho com eles/elas. Aproveitei o momento de interação e

introduzi algumas outras questões referentes à apreciação dos/as jovens sobre o programa na sua integralidade. Utilizando a entrevista narrativa, os questiono sobre e um aluno diz “aqui a gente aprende de uma forma diferente”! Ouvir também exige troca... exige aprender com a diferença do e para o outro ... é preciso escutar, analisar, refletir, ganhar e perder, até alcançar a catarse. Quem investiga aprende na interação com objeto, envolvido com o objeto, na troca. Distanciar-se para quê? Se a compreensão exige campo, imersão, interação, tato e escuta. Exige ser gente! (Fragmento do Diário de Experiência, 2022).

Figura 6

A entrevista narrativa e a troca de saberes



Fonte: de autoria própria.

A característica marcante dessa possibilidade é o ponto de partida que vislumbra o desenvolvimento de entrevista não estruturada, através da qual o/a pesquisador/a propõe temas gerativos com o intuito de construir estruturas processuais que valorizam os cursos de vida dos sujeitos, distanciando-se do processo que induz respostas fomentadas pelo sujeito objeto da pesquisa (Schütze, 2020). Para Ravagnoli (2018), “o papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea” (p. 02).

Assim, os dados em análise caminham para uma abordagem descritiva e interpretativa, levando em consideração as marcas textuais – orais e transcritas e no âmbito da investigação acadêmica. À vista disso, emerge como estrutura essencial a exposição oral, a retrospectiva de experiências próprias vivenciadas no mundo real (Schütze, 2020).

Dimensão do Narrar

Pensamos a dimensão do narrar a partir da concepção de que sua arte é inesgotável, visto que seu ato é sempre “capaz de desdobramentos”

(Benjamin, 1936/2012, p. 220), abrindo para novas e outras questões, articulações e, por que não, narrativas. A dimensão do narrar, aqui pensada em costura com a pesquisa em psicanálise, aposta não no fechamento ou conclusão, mas na abertura de sentidos, caminhos, palavras... aposta na ética própria deste campo de pesquisa, o que implica em o/a observador/a, ao adentrar o meio acadêmico, estar permeado pela ética do inconsciente (Lacan, 1964/1988).

Inaugura, assim, a partir do ato de narrar aquilo que vê e ouve, um tempo outro, que faz contraponto à urgência de nossa cultura e, principalmente, à urgência das instituições – marcadas pela burocracia, pela pressa de um tempo cronológico e, muitas vezes, pelo desamparo (Pires, 2018). Dessa forma, propomos que todo o manuscrito se encaixe e ilustre a dimensão do narrar, haja vista o ato de colocar em palavras e conferir sentido, ordenação e elaboração para o que se vê e ouve. O itinerário é, em si mesmo, o produto-narrativa-resultado de nossos esforços.

Para além deste narrar que perpassa todo o itinerário, e o é o próprio itinerário, utilizamos como metodologia de registro dos processos da observação o diário de experiência (Gurski & Strzykowski, 2018). Em sua concepção, bordeja a escuta psicanalítica em correlação com a temática da experiência em Walter Benjamin (1933/2012), inspirando-se na leitura que Benjamin (1937/1989) empreende acerca da figura do *flâneur* de Baudelaire.

Quanto à escuta psicanalítica, a tomamos enquanto uma postura ética do/a observador/a, a partir de uma experiência de ignorância, um não-saber sobre o outro que permeia a *práxis* da psicanálise. Conforme nos diz Christian Dunker (2020), essa postura de ignorância é tomada “como ponto de partida para a aventura da escuta e da abertura para o outro” (p. 15). Assim, compreendemos que

O fazer do psicanalista se restringe à possibilidade maior ou menor de criar que ele tem em sua prática. Quando se aprisiona a um narcisismo desmedido e se trancafia no saber já produzido, fica impedido de escutar. O psicanalista tem que poder flunar em si mesmo para constituir sua escuta (Pires, 2018, p. 11).

O ato de “flanar em si mesmo” diz respeito a uma escuta primeira, que é a escuta de si. Só nos pomos a escutar porque não sabemos e, assim, poderemos fazer operar alguns furos na dimensão do conhecimento e do saber já produzido, de modo a abrir espaço/passagem para o não-saber e, como efeito, para a experiência de escuta.

Ao vincularmos a temática da experiência, importa dizer que Walter Benjamin (1933/2012), na gênese da teoria experiencial, estudou soldados

que voltaram silenciados da Primeira Guerra Mundial, pelo caráter traumático da vivência, ao não conseguirem metaforizar o que foi vivido e, portanto, transformar em narrativa e experiência. Gurski (2014), nesse sentido, pensa o ato de narrar como algo com potencial de construir e compartilhar experiências, a partir de uma escrita que engendra novos lugares para as vivências cruas que vêm ao encontro ao observador.

Retomamos o ato de flunar para introduzirmos o *flâneur*, uma figura destoante frente à efervescência de Paris no século XIX, espécie de cataador de restos que conseguia perceber detalhes e cenas só revelados a partir de uma posição desacelerada em relação à vida (Benjamin, 1937/1989). Gurski (2014) o toma como inspiração para compor um modo de pesquisar (e, aqui, observar) que ocorre em contrapelo ao ritmo imposto pela nossa cultura, possibilitando maior “liberdade poética” no pensar e “desenvolver todo um modo investigativo de refletir sobre certas nuances do laço social” (Gurski, 2014, p. 172). Apresenta, dessa forma, um modo outro de olharmos para a educação, não como lixo, mas como potência, a partir do material recolhido – e narrado – nas observações.

Encontramos, no catador de restos, a partir do que seria descartado ou negado, a possibilidade de oferecer um espaço para o desaceleramento e para o tropeço, para o impensável e para o detalhe, podendo vir a se produzir novas formulações acerca das mesmas coisas. Ao flunar, tal qual o *flâneur*, por entre as palavras escritas, nos deparamos com restos resgatados da vivência de observação, com potencial de tecer questões acerca dos arranjos singulares e conteúdos transferenciais entre pesquisadores/as e participantes.

Sobre essa questão, recortamos, do nosso diário, um fragmento que nos possibilita pensar e explorar múltiplos caminhos de análise. Um deles, em primeiro plano, trata da relação transferencial entre pesquisador/a e sujeito de pesquisa, bem como os efeitos produzidos a partir dela. Outro caminho possível, que surge a partir dos efeitos dessa relação conjugada à postura de *flâneur*, é a resposta à pergunta inicial “quem sou eu?”, que ocorre de fato somente após a oferta, por parte do/a pesquisador/a, de um outro tempo, de uma outra escuta, do estabelecimento de uma relação/identificação.

Um dos pesquisadores escolheu dois jovens para responder à seguinte questão: “quem sou eu e por que estou aqui no Jovem Aprendiz?”. Ambos com 17 anos, responderam, em coletivo: “somos ansiosos e calmos, iguais e opostos, muitas coisas... mudamos a cada dia e ainda estamos nos descobrindo e mudando quem somos”. Sobre a presença no projeto, o jovem B. conta ter analisado a vida das pessoas e percebido que só a

escola não era suficiente, que o projeto abriria mais portas. Conta, ainda, que neste espaço sente ser prioridade, aprendendo nas trocas e nas conversas que fluem sobre diversos temas, além dos conteúdos de aula. Ao final da conversa, o jovem C. questiona: “por que tu escolheu nós dois?”, ao que recebe como resposta “acho que por identificação, o B. é um homem negro, como eu, enquanto eu gostei muito da forma como tu te colocou anteriormente, em sala, gostei das coisas que tu disse, C.”. A partir dessa fala, o jovem contou sobre seu processo e experiência de transição de gênero, bem como o nome que escolheu para si. Aí está a resposta singular – diferente da coletiva – para a questão inicial “quem sou eu” (Fragmento do Diário de Experiência, 2022).

Figura 7
A conversa



Fonte: autoria própria.

A partir dessa questão, amparados em Walter Benjamin (1936/2012), propomos pensar na criação de um tempo distendido de narração e transmissão, um tempo fora da urgência, com potencial de viabilizar uma elaboração através da experiência e, a partir disso, novas narrativas. O ato de narrar, nesse sentido, não diz respeito somente aos limites da metodologia aqui proposta, ou ao itinerário em si, mas também ao narrar próprio de cada sujeito de pesquisa, que empresta suas palavras nesta construção. Desejamos apontar, a partir deste recorte, que tudo (se) constitui em narrativa.

Utilizamos o diário de experiência para narrar todo o percurso da observação, de modo a recolhermos dele restos que permaneceram dessa experiência e que, portanto, têm potencial de tracejar questões para discussão.

Nesses fragmentos, encontramos, para além do que foi observado, a narrativa da experiência dos pesquisadores frente ao contexto, ou seja, o que daquilo observado reverberou nos pesquisadores (Pires, 2018). Conforme indicam Gurski e Strzykalski (2018), o material registrado no diário remete a um texto fragmentado, com aparência inacabada e sem a obrigatoriedade de uma articulação evidente do próprio texto, de modo a encontrarmos um texto mais livre – sem início e sem fim definidos – assim como a experiência, como o inconsciente. É possível notar, também, que os tempos e as pessoas verbais não obedecem a um padrão, pois trabalhamos com recortes de diferentes pesquisadores. Essas indicações podem ser ilustradas através do recorte a seguir.

Figura 8
Narrativas



Fonte: autoria própria.

Achei muito sensível como a bolsista de português trouxe temas relacionados a aspectos mais emocionais e subjetivos e, a partir disso, foi trabalhando os conteúdos mais particulares de sua área. Nesta oficina, ela disse aos/às jovens que ter empatia é criar espaço para o outro desaguar. Relacionou empatia – compaixão – sofrimento, pontuando que escutamos para compreender e acolher, e nem sempre para responder. Falou, ainda, sobre “ser espaço” para o outro. Convidou os/as jovens a refletirem, a partir dessas questões, finalizando sua fala com a ideia de que não somos perfeitos, alinhados, assimétricos, mas sim humanos. Internamente, me peguei refletindo sobre a potência desse discurso. Frente à problemática

da adolescência, em que este se sente convocado a responder à expectativa/ao ideal do outro, a bolsista acaba por colocar, em ato, o que diz em palavras. Neste momento ela foi e criou espaço (Fragmento do Diário de Experiência, 2022).

Ao narrar imagens, pensamentos e sensações, não buscamos a inscrição de um tempo cronológico aos fatos. Pelo contrário, ao narrar, no diário de experiência, deixamos e fizemos falar qualquer coisa que nos tocasse e fizesse questão, a partir de nossa vivência. Ao considerarmos que essa metodologia de registro se ampara, em sua constituição, na pesquisa em psicanálise, compreendemos que o observador está implicado, no campo observacional, enquanto sujeito do inconsciente e, a partir do fazer falar a transferência (Pires, 2018), o diário de experiência comporta certa abertura para que se narre não somente o conteúdo lógico da observação, mas toda e qualquer coisa que nos fizesse eco a partir das dimensões do ver e do ouvir.

Considerações Finais

Iniciamos esta proposta-itinerário de observação, em sua epígrafe, lançando luz a três elementos fundamentais: olhar, palavra e escuta. Os dispomos em três dimensões – ver, ouvir e narrar –, com o desafio de costurar nossos diferentes campos de saber, a partir da prática conjunta de observação em um contexto de educação não escolar.

Dunker (2020), ao propor que “o olhar é silêncio ativo e a palavra, escuta em gestação” (p. 14), ilustra o que o leitor deve ter observado no decorrer deste texto. Apesar de nossos esforços em separar tais elementos em suas respectivas dimensões, a fim de ilustrar cada um dos pontos que consideramos importantes em uma prática de observação, ocorre que o ver, o ouvir e o narrar estão interseccionados e (se) perpassam ao longo do exercício de observação e de elaboração em escrita.

Esta proposta-itinerário foi construída conjugando saberes advindos da antropologia visual, socioantropologia e psicanálise, áreas de formação dos autores, a partir de uma proposta advinda de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. A proposta interdisciplinar do programa culmina na articulação desses saberes e práticas, tornando a experiência – de pesquisa, de observação e de construção deste itinerário – riquíssima e potente para os autores.

Na dimensão do ver, discutimos que uma educação em uma formação democrática e cidadã só se firmará por meio da experiência, o que implica,

por sua vez, em uma prática educativa aberta aos conflitos da humanidade. Nesse sentido, a educação, seja ela escolar ou não, precisa ser regida em uma concepção plural de juventudes (Dayrell, 2003), entendendo os/as estudantes “enquanto sujeitos sociais” específicos, que, com existências próprias no mundo, “constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano” (Dayrell, 2003, p. 41).

Na dimensão do ouvir, as experiências relatadas apontam para uma autossatisfação em integrar o projeto, seja pela possibilidade de ascensão social ou pela oportunidade de ingresso no mundo trabalho. Os/as jovens consideram que a educação não escolar desenvolvida no projeto se distancia do processo tradicional da educação escolar em que estão inseridos e, a partir disso, nos deparamos com a impossibilidade de pensar contextos de educação não escolar desvinculados da realidade da escola. Educação e escola estão imbricadas não apenas nas nomenclaturas, mas na própria essência do que se refere a integralidade da educação.

Na dimensão do narrar, atentamos para esforços rumo à criação de um tempo distendido de narração e transmissão de saberes. Um tempo outro, que, alheio à urgência, carrega potencial de viabilizar uma elaboração através do ato de narrar/nomear/transmitir o que foi vivido, transformando a vivência em experiência. Abre-se, assim, a partir de tal elaboração, caminho para novas narrativas.

Em relação à educação não escolar, vislumbramos a reflexão sobre as ações e as práticas emancipatórias como possibilidades de superação de uma pedagogia esgotada, assim como a oportunidade de construção de saberes e de conhecimentos que encaminhem para uma nova epistemologia da pedagogia social. A materialidade dos dados observados evidencia que o projeto de extensão *Jovem Aprendiz* se configura como uma experiência exitosa de educação não escolar, com potencial de multiplicação, já que possibilita saberes e aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento, a emancipação e a inclusão social das juventudes no contexto das desigualdades brasileiras.

Ao retomarmos o objetivo primeiro, a saber, a construção de uma proposta-itinerário de observação em contextos de educação não escolar, consideramos fundamental destacar que, desde o título, tratamos aqui de itinerários, no plural. No decurso da elaboração deste trabalho, fomos percebendo – cada vez mais nitidamente – que não se tratava de fornecer um modelo, encerrando a questão e fazendo menção a uma representação única a ser seguida à risca. Pelo contrário, apontamos, aqui, apenas um caminho possível, dentre tantos, a partir das nossas experiências e saberes prévios.

Compartilhamos, com o/a leitor/a, pistas recolhidas dos nossos próprios caminhos do que e de como ver, observar, escutar, registrar, narrar... Afinal, como bem diz a palavra itinerário, o foco está no roteiro de um percurso e, aqui, tratamos de itinerários, ou seja, de percursos individuais e singulares que, a partir de um desafio lançado, nos esforçamos a costurar, na aposta de construir um percurso coletivo e interdisciplinar. Desejamos, por fim, que o/a leitor/a saia desta leitura com diversas novas questões e com uma boa “fermentação” para pensar a sua própria pesquisa.

Sobre os autores

Amanda Wecker Zucatti é Bacharel em Psicologia, Mestra e Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, Brasil.

Alissom Brum Roberto é Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, Mestre e Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, Brasil.

Antônio Soares Júnior da Silva é Pedagogo pela Universidade de Itaúna. Graduado em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/Niagara College - Canadá. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSUL. Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, Brasil.

Dinora Tereza Zucchetti é Bacharel em Serviço Social pela Universidade de Caxias do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Professora titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

Eliana Perez Gonçalves de Moura é Bacharel em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas, Mestra em Psicologia Social e Personalidade e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, Brasil.

Referências

- Achutti, L. (1997). *Fotoetnografia*. Tomo Editorial.
- Albino, J. (2015). A complexidade do cotidiano nas relações educativas. Em C. Lago & C. Viana (Orgs.). *Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos* (pp. 335-342). ABPEducom/NCE-USP/Universidade Anhembi Morumbi.
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de pesquisa*, (116), 07-19. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/554>

- Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Benjamin, W. (2012). Experiência e pobreza. Em W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e histórias da cultura. Obras escolhidas I* (pp. 123-128). Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1933)
- Benjamin, W. (2012). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas I*. (pp. 197-221). Brasiliense. (Original publicado em 1936)
- Benjamin, W. (1989). O flâneur. In W. Benjamin. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas III*. (pp. 37-68). Brasiliense. (Original publicado em 1937)
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ*, (24), 40-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Diniz, L. & Veiga, A. (2010). Formas de ver: a imagem fotográfica como construção social e cultural. *Revista de Recensões de Comunicação e Cultura*, 1-10. <http://bocc.ufp.pt/pag/bocc-diniz-fotografia.pdf>
- Dunker, C. (2020). *Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*. Editora Contracorrente.
- Freire, P. (1982). *Extensão ou comunicação*. Paz e Terra.
- Giroux, H. (1997). Professores como Intelectuais Transformadores. Em H. Giroux. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp. 157-164). Artes Médicas.
- Gurski, R. (2014). Três tópicos para pensar (a contrapelo) o mal na educação. Em R. Voltolini (Org.). *Retratos do Mal-estar na educação contemporânea* (pp. 25-45). Escuta/Fapesp.
- Gurski, R. & Strzykowski, S. (2018). A escuta psicanalítica de adolescentes em conflito com a lei: que ética pode sustentar esta intervenção? *Tempo Psicanalítico*, 50(1), 72-98. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=50101-48382018000100005&lng=pt&nrm=iso
- Lacan, J. (1988). *O Seminário Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Jorge Zahar Editor. (Original publicado em 1964).
- Moura, E. & Zucchetti, D. (2010). Educação além da escola: acolhida a outros saberes. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 629-648. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200016>
- Perondi, M. & Stephanou, M. (2017). Juventudes na atualidade: abordagens e conceitos. Em C. Craidy & K. Szuchman (Orgs.). *Socioeducação: fundamentos e práticas* (pp. 69-84). Evangraf.
- Pires, L. (2018). *A construção da escuta-flânerie: uma pesquisa psicanalítica com agentes socioeducadores que atendem adolescentes em conflito com a lei* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura]. <http://hdl.handle.net/10183/180548>
- Pires da Silva, W. (2020). Extensão Universitária: um conceito em construção. *Revista Extensão & Sociedade*, 11(2), 21-32. <https://doi.org/10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491>

- Raddatz, V. (2015). Tecnologias na educação: mediação para os Direitos Humanos. Em C. Lago, & C. Viana (Orgs.). *Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos* (pp. 393-402). ABPEducom/NCE-USP/Universidade Anhembi Morumbi.
- Ravagnoli, N. (2018). A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. *The Specialist*, 39(3), 1-14. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>
- Rocha, A. & Eckert, C. (2009). Etnografia: saberes e práticas. *Iluminuras*, 9(31), 1-23. <https://doi.org/10.22456/1984-1191.9301>
- Salgado, S. (1981, 01 de novembro). A fotografia é uma forma de vida. Entrevista a Renato Soares. *A Gazeta de Vitória*.
- Schütze, F. (2020). Análise sociológica e linguística de narrativas. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 14(2), e11-e52. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17117>
- Silva, H. (2009). A Situação Etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 172-188. <https://www.scielo.br/j/ha/a/qg3G8GrBsYz7H56nCzJWymx/?format=pdf>
- Stecanela, N. (2009). O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. *Conjectura*, 14(1), 63-75. <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>
- Tedesco, S., Sade, C. & Caliman, L. (2013). A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 299-322. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>
- Wecker, A., Goulart, C., Ritzel, B., Secco, F. & Bonetti, N. (2019). A sala de aula expandida na extensão: a percepção de acadêmicos acerca das contribuições da prática extensionista à formação em psicologia. *Revista Cata-ventos*, 11(2), 25-41.