



HAL
open science

Modos narrativos e modos de existência de saberes experienciais

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Modos narrativos e modos de existência de saberes experienciais. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, 2024, 28 (57), 10.26694/rles.v28i57.5395 . hal-04572402

HAL Id: hal-04572402

<https://hal.science/hal-04572402v1>

Submitted on 14 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



MODOS NARRATIVOS E MODOS DE EXISTÊNCIA DE SABERES EXPERIENCIAIS¹

Hervé Breton²

Université de Tours, Institut Universitaire de France (IUF)

RESUMO

No contexto dos dispositivos de Validação das Aquisições da Experiência (VAE), a narrativa constitui-se, para o candidato, como um meio que possui uma finalidade: a escrita e a composição do texto que devem possibilitar a manifestação e a caracterização dos saberes adquiridos por meio da prática, em situação. Essa proposição nos leva a postular um princípio de codependência entre os sistemas narrativos usados nas aplicações da VAE e as formas como o conhecimento experiencial existe do ponto de vista daqueles que ocupam o papel de avaliadores. Essa operação muito específica, que envolve a passagem para a linguagem da experiência e a categorização dos saberes no contexto dos procedimentos de validação, merece ser examinada. O objetivo deste artigo é, portanto, examinar as respectivas contribuições e complementaridades geradas pelos modos de narrativa em primeira e terceira pessoa. O desafio desse exame está em definir as maneiras pelas quais a experiência vivida é expressa e caracterizar as estratégias narrativas a fim de analisar seus efeitos sobre os modos de existência dos saberes experienciais no contexto da validação das aquisições da experiência.

Palavras-chave: educação de adultos; hermenêutica; narrativa; conhecimento experiencial; validação.

NARRATIVE MODES AND EXISTENTIAL MODES OF EXPERIENTIAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

Within the framework of the validation of prior learning (VAE), the narrative is considered by the candidate as a resource serving a purpose: the wording and composition of the narrative must make it possible to manifest the knowledge acquired through practice, in situation. The formulation of this proposition leads to the assumption of a principle of codependence between the narrative régimes involved in the VAE files and the modes of existence of experiential knowledge from the point of view of the jury. This very particular operation, which proceeds from a shift to the language of experience and a categorisation of knowledge within the framework of validation procedures, deserves to be examined. The purpose of this article is to examine the respective contributions and complementarities generated by the first and third person modes of expression of self-narrative. The aim of this examination is to define the regimes of expression of experience and to characterise the narrative strategies in order to examine their effects on the existence modes of prior learning in contexts of validation.

Keywords: adult education; hermeneutics; narrative; experiential knowledge; validation

¹ Este artigo foi anteriormente publicado em francês. Breton, Hervé. Régimes narratifs et modes d'existence des savoirs expérientiels en VAE. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 52/3 | 2023, 461-475). O texto foi traduzido por Camila Aloisio Alves.

² Professor titular da Université de Tours. Pesquisador sênior do Institut Universitaire de France (IUF) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>. E-mail: herve.breton@univ-tours.fr.

MODOS NARRATIVOS Y MODOS EXISTENCIALES DE CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL

RESUMEN

En el contexto de los sistemas VAE (Validación de la Experiencia Adquirida), la narración se constituye para el candidato como un medio para alcanzar un fin: la redacción y la composición del texto deben permitir manifestar y caracterizar los conocimientos adquiridos a través de la práctica, en situación. Esta proposición nos lleva a postular un principio de codependencia entre los sistemas narrativos utilizados en las aplicaciones de la VAE y las formas de existencia del conocimiento experiencial desde el punto de vista del jurado. Esta operación tan específica, que implica un desplazamiento hacia el lenguaje de la experiencia y una categorización del conocimiento en el contexto de los procedimientos de validación, merece ser examinada. El propósito de este artículo es examinar las aportaciones y complementariedades respectivas generadas por los modos de expresión en primera y tercera persona. El objetivo de este examen es definir los modos de expresión de la experiencia vivida y caracterizar las estrategias narrativas para examinar sus efectos sobre los modos de existencia del conocimiento experiencial en el contexto de la validación de los aprendizajes previos.

Palabras clave: educación de adultos; hermenéutica; narrativo; conocimiento experiencial; validación

INTRODUÇÃO

Desde sua criação, na França, pela Lei de 2002, o que se convencionou chamar de Validação das Aquisições da Experiência (VAE) foi incorporada às práticas dos certificadores como uma das quatro vias de acesso à certificação³. Vinte anos depois da introdução dessa Lei, muitas perguntas continuam sem respostas acerca dos procedimentos de validação, dos métodos de avaliação e dos processos de certificação. No entanto, essas questões, muitas vezes técnicas, que são objeto de estudos aprofundados nas ciências da educação e da formação, em particular, interrogam muito pouco os processos de constituição e os modos de existência do que é comumente designado pelo termo “saberes experienciais”. O trabalho de definição desses saberes oriundos da experiência, que tendem a ser naturalizados no discurso, torna-se potencialmente necessário. Trata-se, portanto, de caracterizar a base teórica sobre a qual os dispositivos são produzidos, as práticas são organizadas e os discursos sobre a VAE são gerados.

³ Essa perspectiva sustenta que há quatro vias de acesso para obter (e depois manter) uma certificação: a via da formação inicial (FI), a via da formação contínua (FC), a via da aprendizagem e a via da VAE. A diferença entre essas quatro vias é marcada pela atenção dada à experiência nos processos de avaliação e validação, sendo que o nível mínimo está estruturalmente presente na FI e o nível máximo está situado no outro extremo do espectro, na lógica por trás da validação dos saberes adquiridos na experiência.

Apesar dos desafios de primeira ordem, envolvidos nesse trabalho de caracterização conceitual, a compreensão compartilhada do que constitui os saberes experienciais permanece instável. A primeira proposição apresentada neste texto visa mostrar que o trabalho de definição desses saberes permanece dependente da distribuição dos pontos de vista e, portanto, das formas de apreendê-los e de pensar sobre eles, que podem se dar por meio da fala em primeira, segunda e terceira pessoas. O objetivo da primeira parte deste artigo é especificar cada uma das três posições e mostrar que o problema dos saberes experienciais não pode ser dissociado de uma filosofia da experiência. Assim, para definir o conhecimento experiencial, é preciso definir as dimensões *incorporadas* do agir, as dimensões *imersas* da ação e as dimensões *co-emergentes* da atividade.

A segunda parte examina as formas de codependência entre os modos de existência dos saberes experienciais e os regimes narrativos que participam da sua manifestação no discurso (FOUCAULT, 1972), pelo cruzamento entre narrativas e descrições situadas. Trata-se concretamente de estudar os efeitos da circulação dos registros da expressão em primeira, segunda e terceira pessoas (DEPRAZ, 2014; VARELA & SHEAR, 1999) sobre os modos de existência dos saberes experienciais, com base em trechos de relatos de práticas apresentados sob a forma *verbatim*. A teoria dos registros de expressão sobre a experiência formalizada no final dessas duas partes é, em seguida, interrogada de forma situada, a partir dos contextos e procedimentos da VAE, por diferenciação das posições dos candidatos, dos representantes profissionais da área e dos representantes do mundo acadêmico nos júris⁴.

OS SABERES EXPERIENCIAIS: UMA QUESTÃO DE PONTO DE VISTA?

Na recente obra, Simon et. al. (2020) procuraram definir o perímetro das noções e dos usos do conceito no campo da saúde. A abordagem realizada pelos

⁴ Nos processos de VAE, a formação dos júris é sempre composta por representantes acadêmicos e representantes da área na qual o candidato demanda a validação. Por exemplo, se o candidato demanda a certificação em arquitetura, haverá arquitetos como representantes da área na composição do júri.

autores para definir esses saberes consiste, especialmente, na inscrição dos referentes de uma filosofia pragmatista da experiência, inspirada principalmente pelos trabalhos de John Dewey (1938/1968). A perspectiva escolhida pelos autores consiste em formalizar os sistemas de relação entre experiência vivida e a constituição dos saberes, o que os conduziu a promover um modelo que faz da experiência uma matéria a partir da qual um trabalho de elaboração é possível, o qual transforma a experiência e torna viável a caracterização dos seus adquiridos. A perspectiva parece próxima das teorias de tomada de consciência piagetiana e das concepções associadas ao trabalho de construção da experiência (PARLIER & ULLMAN, 2013).

Esses elementos de definição contribuem para a caracterização da problemática da dimensão incorporada dos saberes adquiridos por meio da experiência (VARELA, 1995). Essa problemática produz questionamentos de primeira ordem para os contextos e o sistema de validação. Para definir seus termos, é possível usar o experimento fictício intitulado “A câmara chinesa”, proposto por Searle (1980) e relatado por Descombes na seção 6.4 de seu livro (1995). Esse experimento pode ser descrito da seguinte forma:

Trata-se de considerar o seguinte dispositivo. Uma pessoa está em uma sala e recebe folhas de papel com ideogramas chineses. Para cada ideograma, ela deve dar um pedaço de papel contendo outro ideograma, sendo que a correspondência é estabelecida por um livro de regras, que é conhecido pela pessoa. Os resultados permitem estabelecer uma capacidade de entender chinês que pode ser atribuída ao sujeito se a montagem do dispositivo permanecer oculta. Se o dispositivo for conhecido, essa habilidade poderá ser atribuída somente ao dispositivo.

Esse exemplo, usado por Searle (1980) para interrogar a diferenciação que pode ser feita entre inteligência humana e inteligência artificial abre um campo de questionamentos úteis para nossos comentários a fim de especificar o caráter tangível do saber mobilizado e da sua capacidade manifestada – se houver capacidade⁵ – em uma dada situação e uma prática dada. Um segundo campo de

⁵ Não entraremos aqui em uma discussão sobre a tensão entre saberes manifestos e capacidade adquirida, pois isso aponta para teorias disposicionais, conforme indicado por Chauviré (2002, p. 10):

questionamento diz respeito à codependência entre a lógica dos pontos de vida e dos modos de existência dos saberes mobilizados na ação.

Do ponto de vista externo (ou seja, em terceira pessoa), os resultados constatados da ação conduzida pela pessoa que ocupa o papel de agente incluída no dispositivo de validação permitem considerar que ela domina o chinês: as respostas produzidas pela recepção dos papéis são, na verdade, linguisticamente coerentes. Na situação, o agente encontra-se no centro da ação, o que conduz – por efeito ótico, especialmente – a designá-lo como o operador responsável dos resultados da ação. Contudo, como mostrou Cortessis (2014) no contexto das atividades de avaliação no seio dos júris da VAE, os processos de raciocínio e julgamento não se organizam segundo um princípio de irrefutabilidade. Com isso, parece concebível, até mesmo provável, considerar que a pessoa que está na “câmara” e que está produzindo as operações tem as habilidades linguísticas para falar chinês. No contexto de um procedimento de VAE, seria então necessário verificar o nível de competência. Mas esse já é outro campo de questionamento.

Contudo, no exemplo dado por Searle (1980), é especificado que a pessoa não fala chinês. Portanto, devemos concluir que o conhecimento que pode ser objetivado por um estudo lúcido das habilidades dessa operação se restringe à capacidade de entender e aplicar o livro de regras de correspondências em uma série limitada de ideogramas. Além disso, nesse exemplo, a definição da geografia dos saberes adquiridos só pode ser produzida pela pessoa que está executando a ação. A câmara chinesa é de fato concebida como uma caixa preta na qual o sujeito age, sem que os processos de ação possam ser observados de fora (em segunda⁶ ou terceira⁷ pessoa), o que leva Searle a argumentar, como observa Descombes (1995), que a compreensão

“A capacidade, como vimos, não tem nada a ver com o possível ou o futuro em potencial. No entanto, não concordaremos com Ryle (cf. BOURDIEU E., 1998, p. 53) que atribuir uma capacidade é simplesmente apontar para uma não-impossibilidade: saber falar japonês não é ser incapaz de falá-lo.

⁶ De um ponto de vista externo: um colega, pesquisador, instrutor, tutor, avaliador, etc. (por exemplo) observando a ação sem estar envolvido nela.

⁷ De um ponto de vista genérico, com foco nos processos, independentemente da natureza situada da ação, da intencionalidade dos agentes envolvidos e das condições contingentes associadas à situação especificada.

deve ser diferenciada do comportamento. O que é acessível de um ponto de vista externo é o comportamento. O que é acessível à pessoa que está vivenciando a ação é a compreensão. Assim, em segunda e terceira pessoas, é possível inferir que a pessoa pode conversar em chinês (ou seja, tem competência linguística para falar chinês ou até mesmo para escrevê-lo). Na primeira pessoa, a pessoa sabe que o que ela está mobilizando é o conhecimento de um conjunto de regras prescritas que devem ser aplicadas com base em configurações formais.

Esse exemplo permite caracterizar vários pontos problemáticos para os profissionais da validação dos adquiridos experienciais. Em primeiro lugar, o que é doravante apreensível é a influência central da dinâmica dos pontos de vida em VAE sobre os processos de formalização e de constituição dos saberes experienciais. Assim, no contexto da experimentação dita “a câmara chinesa”, se a pessoa é conduzida a verbalizar os saberes experienciais que ela mobiliza para realizar a operação de correspondência dos ideogramas, ela deveria ser conduzida a descrever um conhecimento das regras prescritas em um manual e uma capacidade de aplicação dessas regras. Esse tipo de operação supõe uma forma de preocupação conscienciosa da aplicação de regras de ação, o que é por natureza distinto de uma capacidade de comunicar, ler e escrever em chinês. Contudo, se a mesma questão é feita a um observador externo à ação (situado portanto fora da câmara chinesa), ele se encontrará em uma situação de indizibilidade quanto à caracterização dos saberes. A detenção dos saberes associados ao domínio do idioma chinês não pode ser descartada. É até possível argumentar que, do ponto de vista da segunda pessoa, é a capacidade de se comunicar em chinês que é dada como plausível, pois a presença do livro e das suas regras é mantida nas sombras, enquanto os resultados da ação constituem observáveis. A diferença de natureza e força deve, portanto, ser vista como significativa em comparação com a perspectiva em primeira pessoa.

Contudo, o erro potencial da segunda pessoa (observação de um ponto de vista da exterioridade) e da terceira pessoa (dedução dos saberes a partir da análise dos resultados da ação) resulta de uma passagem que não é óbvia. Se os observadores externos (os membros do júri no contexto da VAE, por exemplo)

inferem que os saberes manifestados oriundos da comunicação em língua chinesa estão demonstrados, esse julgamento parece estruturalmente muito rápido, pois está pouco documentado. Múltiplos cenários são, na verdade, possíveis. Um dentre eles seria, por exemplo, atribuir aos dispositivos poderes e saberes. Essa perspectiva parece contraintuitiva, pois ela conduz a diluir a agentividade pela qual a ação se atualiza no seio de uma lógica que descreve a regularidade manifesta pelos eventos que pode se incarnar em um protocolo, até mesmo em máquinas. Nesse caso, o candidato é entendido como um operador que procede em interação com outros, humanos e não humanos. Como resultado dessas reflexões sobre a “câmara chinesa”, o resultado da ação deve ser considerado no nível do sistema do qual a pessoa na sala faz parte. Essa perspectiva cria novas dificuldades para a caracterização dos saberes experienciais, pois torna necessário pensar nas formas de contribuição da ação do indivíduo em um todo do qual ele faz parte.

O DIFÍCIL PROBLEMA DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Na seção precedente foi possível problematizar a existência do que é designado por competências na trajetória da VAE, sem que esse termo seja realmente definido e estabilizado (BATAL & FERNAGU OUDET, 2013). Uma condição dessa estabilização está em definir de qual ponto de vista a objetivação do saber-fazer é produzida. Trata-se de avaliar um comportamento exterior medindo sua pertinência em relação aos resultados gerados? Ou, ao contrário, apreender uma prática de maneira situada? Essa segunda interrogação conduz a solicitar a expressão do agente, ou seja, do referente da ação de modo que o que ele faz seja dito e narrado, que a experiência passe para a linguagem sem perder a perspectiva incorporada, embutida e situada da ação. Esse ponto merece um exame concreto, a partir das situações de avaliação pensadas em contexto. Antes disso, contudo, um outro plano merece um exame.

Na verdade, o ponto de vista dito em primeira pessoa (DEPRAZ, 2011) possibilita a expressão de uma lógica que forma a base dos atos e gestos que se

atualizam em uma situação. Em outras palavras, a mudança para uma perspectiva em primeira pessoa é, acima de tudo, uma mudança de foco. Em segunda pessoa, a atenção está concentrada nos procedimentos observáveis de um ponto de vista externo da ação. Em primeira pessoa, a atenção está direcionada para as maneiras de fazer, as condições de manifestação e de atualização dos saberes experienciais, a pertinência contextualizada e situada deles. Novos problemas surgem: o primeiro dentre eles diz respeito à natureza *incorporada* dos saberes e *embutida* da ação.

Esse ponto, a dimensão incorporada do conhecimento, enquadra-se no que Chalmers (1995) chamou de “o problema difícil da consciência”. Trata-se de considerar que os processos e os procedimentos que participam do que é feito pelo sujeito em situação são dados sem o seu conhecimento. Essa perspectiva é problemática, pois ela poderia deixar a entender que o sujeito que age em uma dada situação mobiliza saberes, no curso da ação, que ele não conhece. Os resultados da ação, nesse caso, podem ser decorrentes do acaso ou de forças atuantes – potencialmente mágicas - que se impõem ao sujeito e determinam sua conduta. Também é possível, e essa é a opção privilegiada neste texto, que o modo como a atividade é configurada seja o resultado de um acoplamento sujeito/situação que é dado ao longo do seu curso, de modo evidente e natural. Essa doação comporta uma dimensão encarnada, embutida, orientada, co-emergente (VARELA & SHEAR, 1999). Ela é encarnada pois resulta do vivido do corpo em um meio social, cultural, ecológico. Embutida pois a doação é dinâmica, evolutiva, em função da junção sujeito/situação; orientada pois o sujeito que age é um agente maduro por uma intencionalidade.

Segundo essa perspectiva, parece abusivo considerar que uma pessoa age com pertinência – seja em função do que a situação necessita sem se deter nos saberes que permitem a ela de agir. É mais justo pensar a pertinência da ação e os recursos a partir dos quais esse agir se desdobra em uma lógica de distribuição entre o sujeito e o meio, ou mais exatamente segundo uma perspectiva emergente e enativa (VARELA et al., 1993), ou seja, a partir de uma dinâmica imersa, situada e incarnada (BILLETER, 2019).

Esses elementos permitem formalizar diferentes planos e critérios para pensar os saberes experienciais: a referência experiencial, os processos de enação no curso da ação, o conteúdo da atividade. A formalização do saber experiencial pressupõe um trabalho de elaboração que toma por base a experiência vivida. É este ponto que explica a importância da narração para a descoberta e a formalização dos saberes experienciais. Essa formalização implica também em proceder a partir de uma descrição situada, uma vez que a manifestação dos saberes experienciais é dependente das situações concretas que permitem sua atualização. Um terceiro plano diz respeito ao conteúdo da atividade: trata-se de interrogar e descrever a ação (VERMERSCH, 1994/2000).

REGIMES NARRATIVOS E MODOS DE EXISTÊNCIA DOS SABERES EXPERIENCIAIS

Resulta das proposições apresentadas precedentemente uma ideia que pode ser resumida da seguinte maneira: os modos de existência dos saberes experienciais variam segundo a circulação dos pontos de vista. Em primeira pessoa, seu modo de existência é, antes de tudo, regido por um princípio de pertinência e de junção em relação com a dinâmica de uma dada situação. Em segunda pessoa, a existência dos saberes experienciais supõe co-construir formas de linguagem que levem em conta uma regularidade de ocorrências, a partir de situações vividas e expressas em uma linguagem oscilando entre a situada e a regular, entre o especificado e o padrão. Assim, se o modos de expressão em primeira pessoa mobiliza os registros da descrição fenomenológica (Depraz, 2011) e da explicitação (Vermersch, 1994/2000, 2012), o modos da segunda pessoa pode edificar-se a partir de narrações que podem se tornar o suporte de um diálogo sobre as práticas e os recursos que elas mobilizam. Quanto à terceira pessoa, ela é genérica, teórica, uma forma de reflexão não correlacionada com uma base referencial experimental.

Os três extratos abaixo apresentam narrativas de práticas no contexto do ensino superior internacional podem ajudar a dar uma compreensão concreta das diferenciações propostas. Se, por exemplo, meu objetivo é apresentar as habilidades que adquirir, relacionadas à capacidade de ensinar em um contexto estrangeiro, sou

conduzido, ao escrever estas linhas, a retomar uma situação vivida recentemente. Trata-se de uma situação durante a qual iniciei um curso em uma universidade de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). A fim de concretizar os elementos expostos neste artigo, passo ao relato escrito dessa situação a partir de uma perspectiva em primeira pessoa, seguida da segunda e da terceira, mantendo o formato quase idêntico do texto. Trata-se de produzir duas operações: formalizar a problemática associada ao trabalho de definição e de formalização do que é designado pelo termo “saber experiencial”; caracterizar a codependência dos modos de existência desse tipo de saberes com três regimes narrativos⁸ (BRETON, 2023): a descrição fenomenológica a narração biográfica e a formulação temática. O texto gerado a partir de uma descrição em primeira pessoa é o seguinte:

É terça-feira, 9h30 da manhã, estou no auditório da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais, Belo Horizonte. Diante de mim tem umas quarenta pessoas. Ao meu lado está Gabriel, que me disse, há alguns minutos atrás, que ia traduzir minha intervenção. Pensei inicialmente que era um estudante, um doutorando da equipe de professores que me acolhe no contexto do programa de pesquisa. Minha apresentação está pronta. Uma colega brasileira a leu. Estou confiante, pois ela é rigorosa cada vez que faz uma releitura.

Começo então a falar. Minha primeira preocupação é em agradecer a professora que me acolhe, a equipe e a instituição, os participantes e a pessoa que traduz. Uma vez que essa primeira etapa é realizada, começo a entrar no conteúdo do curso. É nesse momento que convém encontrar o sequenciamento adequado entre a expressão em francês e a tradução que vai se seguir. Esse processo de alinhamento pressupõe uma forma de tateamento que, na situação presente, opera-se quase que instantaneamente. A primeira fala é realizada, de um minuto mais ou menos. Gabriel traduz, levando em conta a singularidade do conteúdo, sem reduzi-lo ou transformá-lo. Continuo com uma proposição teórica que se afirma. Ele segue com o mesmo ritmo e a mesma densidade. Continuo me autorizando a fazer aprofundamentos por vezes árdus. Mesma fluidez. Compreendo no intervalo que ele é tradutor profissional.

⁸ A teoria dos regimes narrativos é estruturada em relação às noções de escalas temporais e de cinética narrativa. De acordo com esta teoria, os efeitos da narração da experiência vivida sobre a formalização do saber experiencial estão correlacionados com a escala da experiência de referência captada durante a narrativa e com a velocidade com que os fatos se desenrolam durante a expressão.

Esse texto de 225 palavras descreve uma atividade e procedimentos de ação relacionados a uma intervenção universitária internacional que se inicia a partir um momento de alinhamento entre o conferencista e seu tradutor. O conteúdo do vivido pode surpreender, pois parece, à primeira vista, que o saber-fazer, nessa situação, é detido pela pessoa que traduz. Contudo, e isso traduz a dimensão *co-emergente* da situação, a análise da dinâmica em questão refere-se aos processos de alinhamento entre o conferencista e o tradutor. A proposição é apresentar a ideia de que um conferencista também precisa saber como falar enquanto está sendo traduzido. Isso poderia ser chamado de “sintonizar o saber-fazer no contexto da tradução oral em um ambiente universitário”.

A ação é descrita com base na experiência de falar em uma situação específica: no Brasil, na PUC de Minas Gerais, em uma terça-feira, 30 de agosto de 2022, às 9h30. Essa descrição permite apreender a maneira temporalizada do desenrolar da ação e revela os tipos de pontos de referência usados pelo orador para chegar a um acordo com o tradutor: a busca pela duração ideal das sequências de fala, a apreciação dos níveis de complexidade alcançáveis no discurso, a consideração dos movimentos na assembleia, etc.

O mesmo exercício pode agora ser realizado a partir de um modos de expressão que permanece na primeira pessoa.

Faz alguns anos que venho ao Brasil e que realizo intervenções traduzidas. Uma das primeiras aconteceu em 2019. Fui acompanhado por Natália, que era doutoranda da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Durante dois dias, tive o tempo de conversar com ela, o que me permitiu compreender a maneira como ela procederia para se alinhar comigo. Ela me descreveu os problemas éticos encontrados quando o conteúdo da intervenção contrariava seus valores. Na época, minha palestra era sobre histórias de vida em formação. Para ela, ocorreu o efeito oposto. Mais do que a experiência de um fosso, ela foi cativada pelo conteúdo, o que a levou a repensar sua história ao traduzir meu discurso e as trocas com o público. Um mês mais tarde, em 2019, realizei uma intervenção em Brescia (Itália) e de novo tinha que ser traduzido. Contudo, a tradutora era pouco familiarizada com o mundo universitário e estava muito estressada. Tinha podido medir o efeito gerado sobre a sua maneira

de fazer e sobre o público, que parecia ter muita dificuldade de apreender o sentido do meu discurso. Essas constatações me conduziram a simplificar ao máximo o conteúdo da minha intervenção a fim de diminuir a carga de trabalho da tradutora. Desde então, a cada uma das minhas intervenções, tomo um tempo de conversar com a pessoa que vai traduzir para compreender sua prática.

Este segundo texto, uma narrativa de 228 palavras, apreende o saber-fazer do alinhamento segundo uma outra perspectiva, de ordem biográfica, que mobilizam várias situações que têm em comum a mesma atividade. A duração é mais longa, o que tem o efeito de suavizar os micro procedimentos que só podem ser apreendidos em uma situação específica. Entretanto, esse efeito de suavização é parcialmente compensado pelo contraste gerado entre as duas situações usadas na narrativa, ambas ocorridas sucessivamente no decorrer da experiência do narrador. O que é colocado em palavras, então, é um processo de construção de um saber, um processo que é apreendido a partir de uma perspectiva longitudinal. Esse processo pode ser caracterizado da seguinte forma: uma situação inicial de intervenção ocorreu na UFMG, Belo Horizonte, Brasil. Essa situação foi traduzida por um tradutor experiente, permitindo uma análise reflexiva das dimensões recíprocas e dialógicas da atividade de tradução de conferências científicas. Uma segunda situação, em Brescia, Itália, na Universidade Católica do Sagrado Coração, é apresentada sob o modo de uma lacuna, que pressupõe a produção de novos gestos e processos de ajuste, o que torna possível concretizar os desafios dos processos de alinhamento em situação para a atividade de intervenção com o tradutor.

Um terceiro texto pode ser então proposto. Ele é escrito em terceira pessoa, porque não se está referido a uma vivência, mas está estruturado usando uma lógica analítica e explicativa.

Parece-me que as intervenções universitárias que mobilizam um trabalho de tradução demandam um saber-fazer particular. Eu o compreendi neste ano, em 2022, ao longo das conversas com Gabriel, a pessoa que me acompanhava para a tradução na PUC Minas. Por meio das conversas e partilhas que eu pude desincorporar e conscientizar esses saberes. Fiquei surpreso pela sua capacidade de apreender o sentido do meu discurso, o que me conduziu a

questioná-lo acerca da sua forma de proceder. E quanto ele descreveu sua maneira de fazer que eu entendi o que ele produzia para me adequar à situação da tradução.

Eu acho que começo cumprimentando o auditório, o que me permite escutar a voz do tradutor a partir de um conteúdo genérico. Enuncio diferentes tipos de frases e passo à regulação quanto à duração das sequências. Para fazer isso, preciso evitar ser absorvido pelo conteúdo e não ficar muito preso aos desafios da situação. Em outras palavras, tenho que ficar atento à experiência da pessoa que está traduzindo. Contudo, essa frase dura apenas alguns minutos quando a pessoa que traduz é profissional. Se esse não é seu ofício, minha vigilância em relação a ela não pode diminuir, o que se opera às custas da atenção que ainda tenho de dar ao público e ao conteúdo do meu discurso.

Esse texto de 207 palavras é o resultado de um trabalho de reflexão que faz alusão apenas a uma ou mais experiências específicas. A reflexão é temática e questiona os procedimentos de ação associados à atividade de tradução. O discurso é, portanto, estruturado de uma forma que combina o analítico (com o objetivo de elucidar) e o temático (com o objetivo de nominalizar) dos processos descobertos. Ela inclui uma dimensão declarativa. Sua força está na designação quase direta do conhecimento de ação associado à atividade de intervenção com tradução. Sua limitação é que ela se limita ao registro temático e declarativo. O cenário da “câmara chinesa” é possível dentro desse registro. Em outras palavras, é possível que o discurso considere verdadeira, de forma dissimulada ou sincera, a manifestação ou posse de saberes que estão ausentes das práticas implementadas. Essa possibilidade existe simplesmente porque o registro declarativo não tem a capacidade de acessar o experiencial, o situado e, portanto, o real da atividade.

ESTRATÉGIAS NARRATIVAS EM CONTEXTO DE VALIDAÇÃO: CIRCULAÇÃO DOS PONTOS DE VISTA

Nas seções anteriores, foi demonstrado que cada um desses sistemas possibilitou uma forma específica de expressão dos saberes experienciais: descritivo e situado, narrativo e temporalizado, explicativo e formalizado. O que também é revelado pela sucessão das três formas de expressão é sua complementaridade. Cada

um dos três registros de expressão permite caracterizar, de um ponto de vista singular, o conhecimento implementado na ação de intervenção traduzida, a sucessão de versões que gera uma dinâmica de acumulação e que permite uma apreensão mais completa do objeto. O fato é que foram identificados diferentes registros de expressão, e que cada um deles tem seu próprio sistema de poder. Essa noção de potência deve ser entendida aqui como o poder de manifestar a singularidade da ação do sujeito e dos saberes experienciais que tornam possível esse agir.

Esse poder de manifestação pode ser pensado com base na análise epistemológica de Foucault (1983-1984/2009, p. 4) das estruturas do discurso e, em particular, da análise “em suas condições e em suas formas, do tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, manifesta-se e, com isso, quero dizer: representa-se para si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade”. Sob essa perspectiva, o modos de expressão em primeira pessoa tem intrinsecamente o poder de manifestar os saberes experienciais, que podem então ser nomeados e descritos, sem perder o contato com as situações vivenciadas, usando essa forma de expressão que envolve o sujeito. É esse modo de expressão que abre caminho para uma transição: de um modo de existência incorporado e situado para um modo de existência compartilhado e social dos saberes experienciais. Na narração em segunda pessoa, a força resultante está na tematização, ou seja, a capacidade de nomear o conhecimento com base em exemplos situados. Na narração em terceira pessoa, a força manifestada é categórica: o sujeito pode demonstrar o conhecimento que possui sobre a ação, enquanto se refere às classificações dos conhecimentos associados a um registro disciplinar.

É com base na especificação desses regimes de poder e no exame de suas propriedades complementares que as estratégias narrativas podem ser definidas e que os dispositivos de acompanhamento podem ser pensados no contexto da VAE. Isso significa examinar os efeitos de cada um dos regimes narrativos e, em seguida, sua conjugação, sobre os processos de demonstração no contexto da validação do adquirido pela experiência. Trata-se, por exemplo, de examinar as estratégias narrativas usadas ou que devem ser usadas pelos candidatos com vistas a formalizar

seus saberes adquiridos por meio da experiência, sendo que essas estratégias são regidas pela dinâmica de sequenciamento e combinação nos processos e na audição: entre a formalização dos saberes experienciais segundo um regime descritivo; a temporalização dos processos de aquisição em um regime narrativo; a classificação e formalização do conhecimento de acordo com uma lógica temática.

Essas estratégias ajudam a constituir um discurso que permite a formalização dos saberes experienciais em determinadas práticas. Elas também visam abrir diferentes meios de acessar os saberes experienciais, dependendo se os membros do júri são, em função de suas posições (avaliador acadêmico ou avaliador profissional, por exemplo), particularmente sensíveis e familiarizados com um determinado modo de expressão.

Essa distribuição de familiaridade com um regime narrativo tem uma dimensão estrutural: falar sobre a prática de uma forma situada convoca uma forma de linguagem, um registro de expressão sobre o trabalho (BOUTET, 2016) que difere da linguagem dita na terceira pessoa e que estrutura os quadros de referência da atividade e as unidades de ensinamento resultantes.

CONCLUSÃO

O estudo apresentado neste artigo enfoca os modos de existência dos saberes experienciais, diferenciando suas dimensões incorporada, situada e desterritorializada. Essas três dimensões são apreendidas com base em uma teoria avançada que pressupõe uma codependência dos modos de existência do conhecimento experiencial com diferentes regimes narrativos: de descrição, que permitem que as dimensões corporificadas dos saberes experienciais sejam transferidas para a linguagem; de narração, que permitem que as dimensões situadas e biográficas desse conhecimento sejam configuradas em narrativas com vistas a um trabalho de tematização; de formalização de categorias, que possibilitam classificar os saberes experienciais e registrá-los como objetos que podem ser anexados a um quadro de referência ou localizados em um corpus disciplinar.

No cotidiano, no curso da vida profissional, esses três modos de existência podem evoluir de forma independente. Em contrapartida, o contexto de validação dos adquiridos pela experiência gera uma exigência particular: de tornar necessária a conjunção desses modos de existência e envolver a constituição de estratégias narrativas que permitam a reciprocidade de pontos de vista a fim de constituir plenamente esses objetos. De acordo com o estudo apresentado, é por meio do desenvolvimento de estratégias narrativas e, portanto, por meio da aquisição de habilidades narrativas, que o candidato pode compor entre esses diferentes registros de expressão, a fim de poder tornar manifesto o conhecimento experiencial que possui, sendo capaz de designá-lo conforme desejado, de forma incorporada e situada, de forma temporalizada e constituída, de forma temática e formalizada.

REFERÊNCIAS

- BATAL, C., & FERNAGU OUDET, S. Compétences, un folk concept en difficulté ? *Savoirs*, 2013, 33, 39-60. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0039>.
- BILLETTER, J.-F. *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Alia, 2019.
- BOURDIEU, E. *Savoir-faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Seuil, 1998.
- BOUTET, J. *Le pouvoir des mots*. La Dispute, 2016.
- BRETON, H. *Investigação narrativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.
- CHALMERS, D. Facing Up to the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2(3), 200-219, 1995. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195311105.003.000>
- CHAUVIRE, C. Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C. Chauviré & A. Ogien (Ed.), *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. *Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales*, p. 25-48, 2002.
- CORTESSIS, S. (2014). La VAE, comme épreuve d'argumentation continue. *Recherches & Éducation*, 10, 95-116, 2014 <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1897>

DEPRAZ, N. (2011). L'éloquence de la première personne. **Alter**, 19, 57-64, 2011. <https://doi.org/10.4000/alter.1365>

DEPRAZ, N. (Ed.). **Première, deuxième, troisième personne**. Zeta Books, 2014.

DESCOMBES, V. **La denrée mentale**. Éditions de Minuit, 1995.

DEWEY, J. **Expérience et éducation**. Armand Colin, 1938/1968.

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**. Gallimard, 1972

FOUCAULT, M. **Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France, 1984**. Gallimard, 1983-1984.

PARLIER, M., & ULMANN, A.-L. (Eds.). Éditorial. **Éducation permanente**, 196(3), 5-9, 2013.

RYLE, G. **The Concept of Mind. Harmonds worth**. Penguin Books, 1949.

SEARLE, J. Mind, Brain and Programs. **The Behavioral and Brain Sciences**, 3(3) 417-424, 1980. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756>

SIMON, E., ARBORIO, S., HALLOY, A., & HEJOAKA, F. **Les savoirs expérimentiels en santé. Fondements épistémologiques et enjeux identitaires**. Éditions universitaires de Lorraine, 2020.

VARELA, F. (1995). The Re-Enchantment of the Concrete. Some Biological Ingredients for a Nouvelle Cognitive Science. In L. Steel & R. Brooks (Eds.), **The Artificial Life Route to Artificial Intelligence. Building Embodied, Situated Agents**. Routledge, p. 11-23, 1995.

VARELA, F., & SHEAR, J. **The View From Within. First person approach to the study of consciousness**. Imprint Academic, 1999.

VARELA, F., THOMPSON, E., & ROSCH, E. **L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine**. Seuil, 1993.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. ESF, 1994/2000.

VERMERSCH, P. **Explicitation et phénoménologie**. Presses Universitaires de France, 2012.

HISTÓRICO

Submetido: 11 de Ago. de 2023.

Aprovado: 22 de Abr. de 2024.

Publicado: 03 de Mai. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

BRETON, HERVÉ. *Modos narrativos e modos de existência de saberes experienciais*. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.