

DIMENSÕES METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DO PROJETO BIO-CARTAS: A NATUREZA A UNIR GERAÇÕES¹

METHODOLOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL DIMENSIONS OF NARRATIVE RESEARCH IN THE CONTEXT OF THE BIO-CARTAS PROJECT: NATURE UNITING GENERATIONS

DIMENSIONES DIMENSIONES METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO BIO-CARTAS: LA NATURALEZA UNE GENERACIONES

Márcia Alexandra Leardine²

Maria Helena Araujo e Sá³

Liliana Xavier⁴

RESUMO

Neste artigo, discute-se a escolha da narrativa como metodologia principal do projeto que faz parte do programa intergeracional de Bio-Cartas, cujo objetivo é fortalecer os vínculos intergeracionais entre crianças, adolescentes e adultos mais velhos. O objetivo do projeto é construir um intercâmbio por meio das experiências e da valorização das tradições locais. A abordagem teórico-metodológica desenvolvida pressupõe a investigação narrativa em três dimensões que se produzem simultaneamente e de forma articulada, incluindo (1) as fontes de dados, (2) o registro reflexivo de pesquisa (constitutivo da produção de dados), e (3) a forma de produzir conhecimento. Sob essa perspectiva, o projeto utiliza cartas, relatos orais e registros artesanais e visuais para evidenciar as interações entre os participantes, situando-os em contextos históricos, culturais e ético-políticos. Inspirados nas teorias de Bakhtin e Morin, que oferecem fundamentos teóricos essenciais para entender as interações e a produção de conhecimento de forma complexa e dialógica, exploramos como essas dimensões narrativas se entrelaçam com as experiências vividas. Isso permite ampliar o instituído e apoiar práticas formativas reflexivas, criando novas formas de convivência e aprendizado intergeracional. Como contribuição final, refletimos sobre como as práticas narrativas contribuem para a construção de um conhecimento significativo e transformador.

Palavras-chave: metodologia narrativa; narrativas multimodais; programa intergeracional; aprendizagem dialógica.

ABSTRACT

This article discusses the selection of narrative as the primary methodology for the project that is part of the Bio-Cartas intergenerational program, which aims to strengthen intergenerational bonds between children, adolescents and older adults. The project seeks to foster exchange through experiences and valuing local traditions. The theoretical-methodological approach developed presupposes narrative research in three dimensions that are produced simultaneously and in an articulated fashion, including (1) data sources, (2) reflective research record (constitutive of data production), and (3) the manner of knowledge production. From this perspective, the project employs letters, oral accounts and handcrafted as well as visual records to underscore the interactions among participants, placing them within historical, cultural, and ethical-political contexts. Drawing on the theories of Bakhtin and Morin, which provide essential theoretical foundations for understanding interactions and knowledge production in a complex and dialogical way, we explore how these narrative dimensions intertwine with lived experiences. This allows us to broaden what is instituted and support reflective educational practices, fostering new forms of coexistence and intergenerational learning. As a final contribution, we reflect on how narrative practices contribute to the construction of meaningful and transformative knowledge.

Keywords: narrative methodology; multimodal narratives; intergenerational program; dialogic learning

RESUMEN

El presente artículo discute la elección de la narrativa como marco metodológico del proyecto de investigación inserto en el programa intergeneracional Bio-Cartas, que busca fortalecer las conexiones intergeneracionales entre

¹ Este trabalho foi financiado por uma Bolsa de Investigação de Doutorado na área das Ciências da Educação, desenvolvida por Márcia Alexandra Leardine no âmbito do processo n.º BI/FCCV/9416/2021 (UI64), atribuída pela Universidade de Aveiro, através do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

² Universidade de Aveiro – UA – Aveiro – Portugal – ORCID 0000-0002-2341-2134 – marcialeardine@ua.pt.

³ Universidade de Aveiro – UA – Aveiro – Portugal – ORCID 0000-0002-6623-9642 – helenasa@ua.pt

⁴ Universidade de Aveiro – UA – Aveiro – Portugal – ORCID 0000-0003-3491-7119 – lilianax@ua.pt

niños, adolescentes y adultos mayores mediante la compartición de experiencias y la valorización de tradiciones locales. El enfoque teórico-metodológico desarrollado supone dimensiones narrativas que se producen simultáneamente y de forma articulada a lo largo de la investigación, abarcando las fuentes de datos, el registro reflexivo del recorrido—que es constitutivo de la producción de datos—y el modo de producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, el proyecto utiliza cartas, relatos orales y registros artesanales y visuales para evidenciar las interacciones entre los participantes, situándolas en contextos históricos, culturales y ético-políticos. Inspirados en las teorías de Bakhtin y Morin, que ofrecen fundamentos teóricos esenciales para comprender las interacciones y la producción de conocimiento de manera compleja y dialógica, exploramos cómo estas dimensiones narrativas dialogan con lo vivido, desafían lo instituido y sostienen prácticas formativas y transgresoras, creando nuevas formas de convivencia y aprendizaje intergeneracional. Al compartir las experiencias del Bio-Cartas, reflexionamos sobre cómo estas prácticas contribuyen a la construcción de conocimientos significativos y transformadores.

Palabras clave: metodología narrativa; narrativas multimodales; programa intergeneracional; aprendizaje dialógico.

Submetido para publicação: **09/09/2024**

Aceito para publicação: **09/06/2025**

DIMENSÕES METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO DO PROJETO BIO-CARTAS: A NATUREZA A UNIR GERAÇÕES

Diálogos Iniciais

Destaca-se a relevância do tema para as pesquisas na área, especialmente no que diz respeito às relações intergeracionais, que têm ganhado visibilidade nas discussões sobre coesão social e preservação das tradições culturais. Tais relações, ao promoverem a troca de saberes entre diferentes gerações, favorecem o aprendizado mútuo, o fortalecimento dos laços sociais e o resgate de memórias e práticas locais.

Nesse contexto, destaca-se o projeto *Bio-Cartas: a Natureza a Unir Gerações* (PIBC), uma iniciativa piloto que visa justamente promover essas conexões intergeracionais. O conceito de “bio-cartas” refere-se a produções escritas ou multimodais elaboradas pelos participantes a partir de experiências vividas com a natureza e com o outro, funcionando como dispositivos de memória, expressão e partilha intergeracional.

Convidadas a integrar essa proposta, participamos da implementação do projeto, que envolveu 112 pessoas, com idades entre 8 e 93 anos, e reuniu diferentes profissionais, incluindo uma bióloga, dois professores da rede municipal e eu, como investigadora. Desenvolvido em parceria com a Universidade de Aveiro (UA), três turmas da Escola Básica e Secundária de Lousada Norte (Lustosa) – dos 5º, 7º e 12º anos – e quatro unidades do Movimento BioSénior de Lousada, o projeto foi conduzido com base em um Acordo de Cooperação, em conformidade com o código de ética aprovado pelo RGPD.

Particpei ativamente do PIBC, desde sua implementação até a conclusão, que ocorreu entre dezembro de 2022 e setembro de 2023. O estudo gerou uma diversidade de materiais que estão sendo analisados no âmbito da pesquisa intitulada "Relações Intergeracionais: Diálogos, Práticas e Perspectivas", em desenvolvimento no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da UA.

O PIBC foi implementado por meio de dois encontros mensais, cada um direcionado a grupos específicos. Inicialmente, realizávamos encontros com as turmas escolares, nos quais atividades como a escrita, entrega e leitura de cartas para os adultos mais velhos eram realizadas, com os pares sendo definidos por sorteio. Esses momentos eram seguidos por rodas de conversa, em que os participantes expressavam seus sentimentos, percepções e reflexões sobre as experiências compartilhadas (Sá-Chaves, 2001). No contraturno, a bióloga e eu conduzíamos encontros com os adultos mais velhos, replicando a mesma estrutura para promover a interação intergeracional e diálogos sobre temas de interesse comum. Essas práticas estimularam uma escuta atenta às diferentes perspectivas, colaborando para a construção de relações baseadas na alteridade (Bakhtin, 2010).

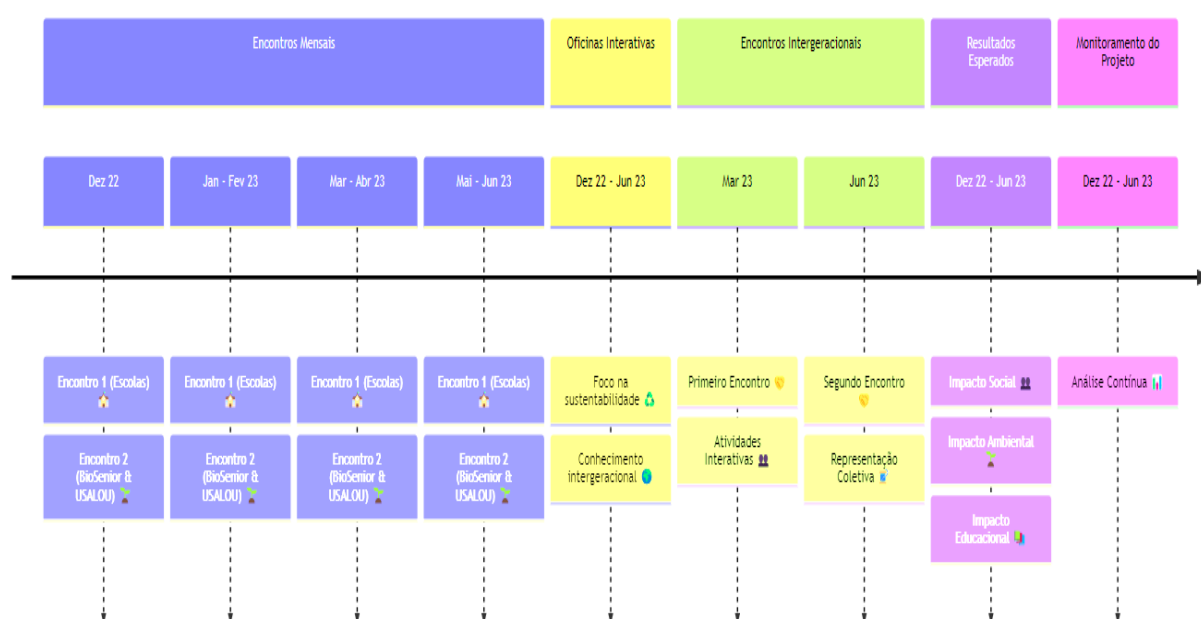
Cada encontro mensal incluía uma oficina interativa que abordava temas como sustentabilidade ambiental, saberes locais e percepções sobre vida e desenvolvimento humano. As oficinas eram seguidas por rodas de conversa, nas quais os participantes discutiam seus dilemas pessoais de acordo com suas faixas etárias, ampliando o entendimento sobre as outras gerações. Nesses momentos, conflitos geracionais e preconceitos eram tratados, desafiando os participantes a dialogar e a refletir sobre alternativas conjuntas para superar essas barreiras e promover apoio mútuo.

Essa abordagem dialógica e processual permitiu interações focadas em cada grupo, contribuindo significativamente para a construção de conhecimento intergeracional e ambiental ao longo do projeto. A continuidade dos encontros fortaleceu o sentimento de pertencimento e responsabilidade, fazendo com que os participantes reconhecessem a importância de suas contribuições tanto nas discussões quanto nas atividades práticas (Alves, 2001; Bakhtin, 2012).

Para consolidar as experiências compartilhadas, promovemos dois encontros intergeracionais, um no meio do projeto e outro no encerramento. Esses momentos foram fundamentais para criar um espaço de convivência direta, onde os participantes puderam se conhecer pessoalmente e fortalecer os laços previamente estabelecidos. Como discutido por Larrosa (2002), a experiência é essencial na construção do saber e do ser: "A experiência é o que

nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (p. 28). Dessa forma, a Figura 1, apresentada a seguir, oferece uma visão geral do PIBC.

Figura 1. ESTRUTURA DO PROJETO BIO-CARTAS (PIBC)



Fonte: Elaborado pela autora, jan. 2023.

Os fundamentos desta investigação estão alicerçados na complexidade das interações humanas (Morin; Le Moigne, 2000; Morin, 2006) e na perspectiva dialógica de Bakhtin (2013) e de Prado e Seródio (2015), que considera as ações dos sujeitos intrinsecamente ligadas à produção de história, cultura e realidades, ao mesmo tempo em que são influenciadas por esses processos (Bruner, 2002; Clandinin & Connelly, 2011). Para implementar essa proposta, adotamos uma abordagem teórico-metodológica baseada nos trabalhos de Prado (2013) e Prado, Soligo e Simas (2014), que propõem a pesquisa narrativa em três dimensões: fontes de dados, registro reflexivo do percurso e modo de produção de conhecimento.

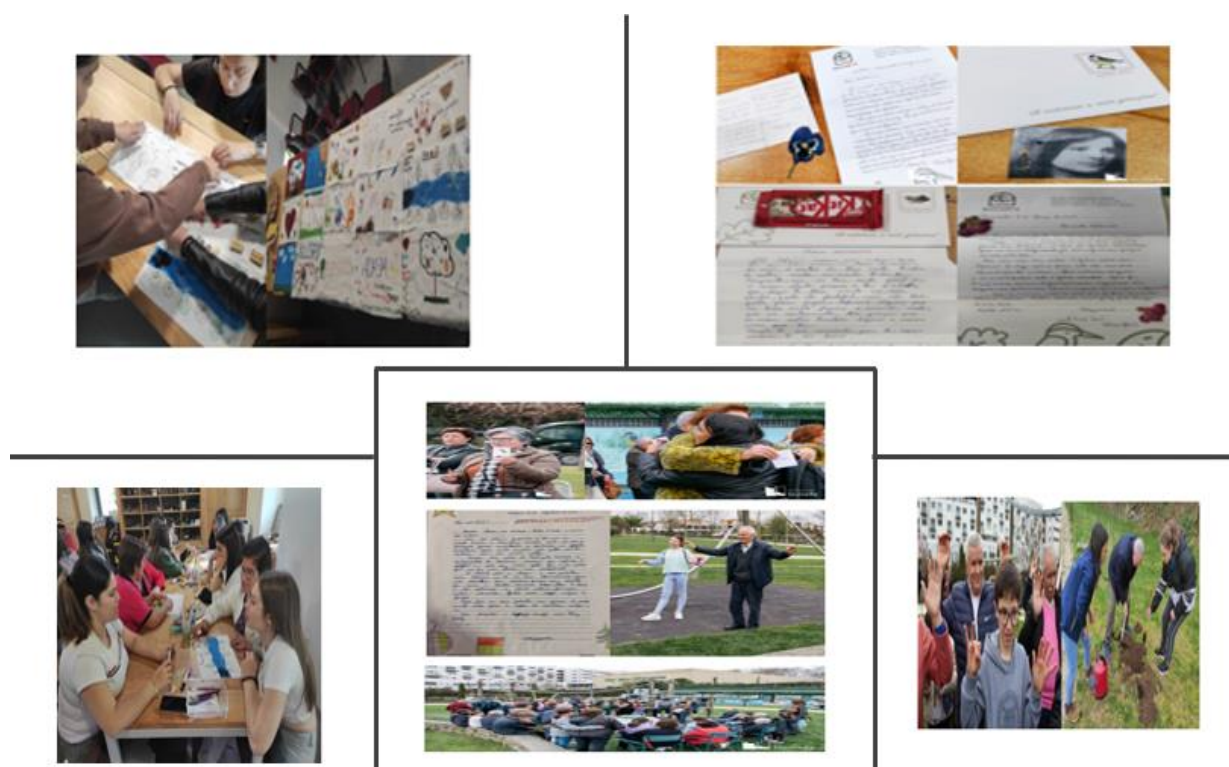
Essa metodologia compreende um registro narrativo multimodal das experiências vivenciadas, validado pela comunidade científica (Lopes & Viegas, 2023), incluindo cartas,

fotografias, ilustrações, relatos orais, poesias, músicas e elementos da natureza. Esse registro permitiu-nos o estudo sob diferentes perspectivas, proporcionando uma compreensão mais ampla das expressões dos participantes (Lopes & Cunha, 2017).

Desenvolvido de forma colaborativa com os sujeitos da pesquisa, o portfólio da investigação se consolidou como uma ferramenta que ultrapassa barreiras geracionais, integrando contribuições diversas (Alves, 2001; Sá-Chaves, 2002, 2005), com registros que evoluíram continuamente ao longo dos encontros mensais, fortalecendo a coesão e o compartilhamento entre os participantes.

O que impulsiona este estudo é a compreensão da pesquisa narrativa como um processo que possibilita o desenrolar do evento-conhecimento no ato de sua produção. Nesse contexto, os registros tornam-se exemplares da escrita-evento, conforme postulado por Bakhtin (2010), implicando uma abordagem relacional e dialógica da produção do saber. Na Figura 2, apresenta-se uma pequena amostra do portfólio, evidenciando essa diversidade e evolução colaborativa.

Figura 2 – FRAGMENTOS DA COLABORAÇÃO E EXPRESSÃO COLETIVA



Fonte: Elaborada pela autora.

A construção colaborativa do portfólio reflete essa perspectiva, contribuindo para a produção dialógica do conhecimento, ao reconfigurar as experiências dos sujeitos que o

constroem. O portfólio, assim, se transforma em um evento narrativo, onde o sentido emerge das interações sociais e do diálogo entre diferentes vozes, consolidando-se no espaço compartilhado entre os sujeitos e suas histórias.

Dada a vasta quantidade de dados e a diversidade de expressões envolvidas, a Análise Temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), foi adotada como abordagem metodológica complementar. Essa metodologia permitiu explorar as nuances das interações humanas e os significados subjacentes nas narrativas multimodais (Lopes & Cunha, 2017)

O texto em pauta configura-se como uma narrativa enquanto prática investigativa, abordada não apenas como um meio de transmissão de saberes, mas como um processo dialógico que conecta passado, presente e futuro; individual e coletivo; ensino formal e informal, contribuindo para a produção, preservação e (trans)formação dos conhecimentos e saberes culturais. A interação com os sujeitos da pesquisa revela a complexidade das relações intergeracionais e o papel fundamental das narrativas multimodais na construção de significados e na co-construção de identidades culturais.

Nosso objetivo, portanto, é refletir sobre a escolha da metodologia adotada, partilhando excertos das vivências e aprendizagens entrelaçadas em narrativas multimodais. Buscamos também dialogar sobre as potencialidades dessa escolha, entendida como um conceito que nos permite estudar e aprender com essas narrativas únicas e irrepetíveis, as quais refletem e refratam a complexidade e a riqueza das relações intergeracionais investigadas.

Antes de aprofundarmos o detalhamento da metodologia da pesquisa, é essencial reconhecer os pesquisadores que também trabalham com Programas Intergeracionais (PIs), mesmo que sob outras perspectivas. Esse reconhecimento contribui para ampliar os conhecimentos sobre as relações intergeracionais e enriquecer a compreensão teórica e metodológica adotada, situando o PIBC no contexto mais amplo dos PIs.

Um Olhar Polifônico sobre Programas Intergeracionais

Fizemos um estudo da literatura científica global dos últimos 20 anos, período em que os Programas Intergeracionais (PIs) começaram a ser implementados no contexto europeu (Hatton-Yeo, 2002). Destacamos o crescente reconhecimento desses programas como uma resposta eficaz aos desafios do isolamento social e da solidão, especialmente entre os adultos mais velhos.

Essa implementação inicial no contexto europeu desempenhou um papel crucial na legitimação dos PIs como uma estratégia promissora para enfrentar o isolamento e a solidão nas

populações idosas. Estudos como os de Hawkey e Kocherginsky (2018) evidenciam que esses indicadores têm aumentado ao longo dos anos, reforçando a urgência de pesquisas que validem os impactos sociais dessas interações intergeracionais.

Fatores como a segregação institucional e as lacunas tecnológicas, conforme sugerido por Hagestad e Uhlenberg (2006), podem intensificar o distanciamento social. Breck et al. (2018) sublinham a eficácia dos PIs na construção de laços sociais, destacando a redução do isolamento, especialmente com o uso de tecnologias que superam as barreiras geracionais. Bernard et al. (2011) observam que essa integração tecnológica foi amplamente acelerada durante a pandemia de coronavírus, quando a interação virtual se tornou uma ferramenta essencial para manter a coesão intergeracional.

Ainda neste contexto, os estudos de MacCallum et al. (2006) corroboram a importância das práticas intergeracionais. Os autores apontam que a interação entre diferentes gerações, especialmente por meio de práticas colaborativas, possui grande potencial de impacto, embora ainda seja pouco explorada na literatura acadêmica. Palmeirão (2007) reforça o papel contínuo da pedagogia na promoção dessas interações, defendendo práticas inclusivas que abordem a aprendizagem ao longo da vida.

Um exemplo relevante é o trabalho de Boström (2003, 2011), que ressalta a importância dos Programas Intergeracionais (PIs) e o papel crucial do capital social na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Iniciativas como o *Swedish Granddad Program*, que começou como um projeto local e evoluiu para uma associação nacional, ilustram o impacto duradouro e a ampla disseminação dessas práticas.

Hancock, Shenk e George (2013) apontam que o sucesso dos PIs está atrelado ao equilíbrio entre estrutura e escolha, permitindo que as interações sejam, ao mesmo tempo, organizadas e flexíveis, de modo a atender às necessidades dos participantes.

De acordo com o relatório da *European Network for Intergenerational Learning* (ENIL, 2012), a potência das interações intergeracionais reside na capacidade dessas práticas de gerar benefícios mútuos e transformadores para todas as gerações envolvidas. Além de possibilitarem a partilha de histórias e experiências, essas práticas colaboram para a co-criação de identidades e novos significados, promovendo a compreensão mútua e valorizando a diversidade geracional.

Em consonância com essa perspectiva, no PIBC, direcionamos nosso foco para a criação de benefícios mútuos. Enfatizamos que as relações intergeracionais devem ser construídas com base na alteridade. Nossa proposta é que todas as gerações envolvidas participem ativamente da

partilha de saberes e da construção conjunta de novos significados, reforçando a coesão e o aprendizado coletivo.

Além das contribuições sociais, o impacto dos Programas Intergeracionais (PIs) estende-se ao campo da Educação Intergeracional (EI), amplamente discutida como uma estratégia eficaz para promover o aprendizado colaborativo entre gerações. Conforme proposto por Delors et al. (1996), a EI fundamenta-se em quatro pilares essenciais: aprender a viver juntos, a conhecer, a fazer e a ser. Dessa forma, ela potencializa as possibilidades de envelhecimento saudável e oferece aos indivíduos oportunidades contínuas de participação social, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento de competências fundamentais ao longo da vida.

No ambiente escolar, essa prática tem se mostrado eficiente para promover a inclusão social, o fortalecimento das tradições e a preservação da identidade coletiva. Além disso, contribui para a adaptação às novas tecnologias, como evidenciam Gamliel e Gabay (2014) e Tam (2014).

A adaptação dos programas intergeracionais a diferentes contextos culturais e socioeconômicos ainda é uma área pouco explorada, apesar de sua relevância para garantir a eficácia e pertinência dessas iniciativas (Jarrott, 2011; Stame, 2010).

Em nosso estudo, realizado em colaboração com dois professores e três turmas de alunos, a escola revelou-se um espaço privilegiado de interação entre gerações no âmbito do PIBC. Esses sujeitos foram fundamentais para viabilizar as partilhas intergeracionais, promovendo a compreensão mútua e o aprendizado coletivo. Nesse contexto, a escola emergiu como um dos pilares institucionais mais relevantes, desempenhando um papel vital na construção de pontes entre gerações e no fortalecimento das relações sociais.

Contudo, uma das principais lacunas identificadas na literatura atual é a escassez de estudos que abordem de forma detalhada a implementação prática de PIs baseados em evidências. Embora existam exemplos pontuais de programas bem-sucedidos, como o *Experience Corps* (Carlson et al., 2008; Fried et al., 2004), os desafios relacionados à execução e adaptação dessas iniciativas permanecem como entraves significativos à sua ampliação e efetividade.

Essa carência de estudos detalhados é reforçada por Jarrott (2019), que observa que, apesar do surgimento constante de novos Programas Intergeracionais (PIs) com o objetivo de proporcionar benefícios recíprocos entre os mais jovens e os adultos mais velhos, muitos deles enfrentam dificuldades na identificação e aplicação de estratégias baseadas em evidências. A ausência de um detalhamento adequado nos processos de implementação limita a compreensão

dos mecanismos que levam aos resultados e dificulta a replicação eficaz das boas práticas.

No contexto do PIBC, essa questão foi levantada pelos dois professores envolvidos. É importante destacar que os nomes reais dos participantes foram mantidos com autorização expressa e consentimento livre e informado, em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD). Essa escolha reflete o compromisso ético da pesquisa com a valorização humana, reconhecendo a singularidade e dignidade de cada sujeito como parte essencial da construção do conhecimento.

O professor João, de Língua Portuguesa, que leciona para os 7º e 12º anos, manifestou a seguinte preocupação:

A minha maior preocupação é como integrar o projeto nas aulas de português, especialmente porque o 12º ano está na fase final e focado nos estudos para os exames nacionais, essenciais para o ingresso na universidade. No 7º ano, o meu receio é com a escrita, já que a turma está muito atrasada devido à pandemia (Transcrição da 2ª reunião, 2022).

Da mesma forma, a professora Leonor, que leciona para o 5º ano, salientou: "No quinto ano, temos de seguir um plano muito estruturado. Tenho receio de que participar no projeto possa desviar-nos dos conteúdos obrigatórios" (Transcrição da 2ª reunião, 2022).

Essas falas revelam uma preocupação comum na implementação de PIs em contextos educacionais. O equilíbrio entre as atividades intergeracionais e a carga curricular se apresenta como um desafio significativo. Os professores questionavam de que forma o envolvimento no PIBC impactaria suas rotinas e até que ponto isso poderia ser conciliado com as metas educacionais previamente estabelecidas.

Não queríamos correr o risco, como bem nos alerta Morin (2000), de reduzir a visão de mundo a círculos restritivos e redutores da individualidade, travando os movimentos de evolução solidária e inclusiva. Foi necessário repensar as perspectivas, ultrapassando uma visão tecnicista, utilitarista e economicista do saber e do fazer humanos.

Por meio de muito diálogo, reflexões e tensões, conseguimos chegar a um acordo que, minimamente, atendesse aos interesses de todos os envolvidos, cuja complexidade será aprofundada no próximo tópico.

Assim, a reflexão crítica torna-se uma condição essencial para o desenvolvimento tanto da dimensão profissional quanto da pessoal. Conforme apontado por Sá-Chaves (2005), a

capacidade de autodistanciamento é crucial para que eu, no lugar de investigadora pudesse me observar como sujeito atuante no contexto da ação e, simultaneamente, como sujeito pensante no quadro da meta-reflexão.

Em Portugal, o apoio crescente a serviços e PIs, impulsionado pelo Decreto-Lei n.º 9/2024, tem fomentado a criação de respostas sociais inovadoras. Essas respostas favorecem a autonomia, o envelhecimento saudável e a participação comunitária.

No entanto, além da falta de estudos detalhados sobre a implementação prática de PIs baseados em evidências, observa-se uma segunda lacuna significativa relacionada à formação dos profissionais envolvidos nesses programas. Profissionais e gestores enfrentam dificuldades ao adaptar estratégias para contextos específicos e ao avaliar os resultados dessas intervenções (Jarrot, 2019).

Ao elegermos a metodologia narrativa, para documentarmos as interações, também podemos transforma-la em eventos formativos e de conhecimento, legitimando-a como uma técnica metodológica eficiente para estudos educacionais e sociais.

Ao incorporar essa metodologia, no PIBC vivenciou-se a narrativa tanto como técnica quanto como método nas relações intergeracionais, proporcionando-nos uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados. Defendemos que a pesquisa narrativa em três dimensões, conforme proposto por Prado, Soligo e Simas (2014), se articula através de um processo contínuo de criação de conhecimento, envolvendo a produção de dados, o registro reflexivo e a ressignificação das vivências ao longo do percurso investigativo.

Essa abordagem permitiu-nos capturar as múltiplas vozes e perspectivas dos sujeitos envolvidos, favorecendo uma construção colaborativa e dinâmica do conhecimento. Dessa forma, consolidamos a metodologia narrativa como uma ferramenta dialógica e eficaz para a investigação de práticas intergeracionais.

Nesse contexto, com o objetivo de compreender e dialogar com os processos que emergem dessas interações, optamos pela pesquisa narrativa, ampliada pelo diálogo com a teoria bakhtiniana. Essa metodologia mostrou-se apropriada e cientificamente validada. O uso da escrita-evento — conceito derivado da radicalidade da pesquisa narrativa —, conforme proposto por Serodio e Prado (2017), não apenas amplia as possibilidades da narrativa, mas também integra a dinâmica dialógica, permitindo que o ato de narrar seja mais do que um simples registro de experiências, produzindo conhecimentos em tempo real e valorizando o contexto social e as vivências como fontes de saber.

Essa abordagem transformou a narrativa em um processo dialógico e contínuo de transformação, em que a partilha de histórias e vivências se tornou tanto o objeto quanto o método da investigação. Essa conexão com as experiências dos sujeitos envolvidos abriu novas possibilidades de significação e compreensão.

Diante disso, passamos agora a detalhar a metodologia utilizada, com foco na maneira como a narrativa foi desenvolvida no PIBC, em diálogo com alguns impactos que essa abordagem nos permitiu observar nas relações intergeracionais promovidas ao longo do estudo.

Do Diálogo à Escrita-Evento: Conhecimentos que se (Trans)formam

Passamos a apresentar um recorte temático voltado à transformação de saberes e construção de conhecimentos, com base nas reflexões desenvolvidas ao longo do PIBC. Os episódios refletem e refratam parte das dinâmicas vivenciadas no projeto, gerando subtemas como a significação das práticas educativas, o papel do diálogo na construção do conhecimento e a interação entre sujeitos como espaço de aprendizagem.

O uso do portfólio (Sá-Chaves, 2002, 2005), alimentado pelos registros do diário de campo, coloca a escrita de narrativas no centro do processo de investigação. Segundo Bakhtin (2010), esse processo permite que os participantes se tornem agentes ativos na construção de conhecimento, transformando o sujeito e o outro por meio da enunciação.

A enunciação, conforme Bakhtin, não é uma mera conformidade às normas linguísticas, mas um acontecimento, algo novo que se realiza na interação social. Isso se reflete e refrata nas palavras do professor João. Sua narrativa não apenas relata uma experiência pessoal, mas reflete suas interações anteriores com os alunos e refrata essas experiências ao produzir novas compreensões, revelando um diálogo entre o que é dito, vivido e partilhado:

Este projeto está a mexer muito comigo. Só ao começar a escrever as narrativas e participar nas partilhas, ao olhar para as fotos e vídeos, me apercebi da realidade, que me atingiu como uma bofetada. Senti vergonha, como se tivesse estado cego todo esse tempo. Na sala de aula, havia tantos saberes trazidos pelos próprios alunos, muito além das regras gramaticais. Sempre estive tão focado na estrutura da língua que não percebi o quanto a relação com os alunos poderia ser usada no ensino. Agora entendo que criar espaço para a partilha e o diálogo pode ser tão ou mais importante do que ensinar as regras. (Prof. João, 3.^a narrativa, jan/2023)

Essa mesma ideia se desdobra na narrativa da professora Leonor. O medo inicial de não dar conta e a padronização das primeiras cartas refletem a ansiedade de cumprir as expectativas educacionais de forma mais rígida, enquanto as cartas posteriores refratam a liberdade criativa

dos alunos, que, ao serem liberados do padrão imposto inicialmente, revelam suas próprias vozes no processo de escrita:

É tão visível o quanto o medo de não dar conta me levou a padronizar a escrita das primeiras cartas. Estão todas muito bonitas, mas, na verdade, são praticamente iguais. Quando comparo com a segunda carta, depois de termos feito a oficina de escrita narrativa, consigo perceber claramente o quanto de mim estava nas primeiras e o quanto das crianças se revelou nesta segunda carta. Estou verdadeiramente surpresa e, ao mesmo tempo, muito contente por perceber que, através deste projeto, a escrita dos meus alunos está a melhorar imenso. Aquele receio inicial de não dar conta já não faz mais sentido, porque agora os meus alunos estão, inclusive, a escrever melhor nas outras aulas também. É simplesmente espetacular! (Profa. Leonor, 2.^a narrativa, jan/2023)

Da mesma forma, o professor João, ao revisitar suas experiências, passa a valorizar a importância do diálogo com seus alunos, percebendo que o conhecimento vai além das regras gramaticais, e que a interação em sala de aula é fundamental para a construção do conhecimento. A professora Leonor também experimenta essa (trans)formação. Após a oficina de escrita, ela reconhece que suas primeiras cartas refletiam o seu medo e a tentativa de controle. Já as segundas cartas revelaram a autenticidade e as vozes das crianças.

Esse processo de resposta ativa ao outro, característico do dialogismo bakhtiniano, também se manifesta no episódio seguinte, envolvendo Mariana e o Sr. Manuel. Ao ler a narrativa que traz as vivências de Manuel, Mariana não apenas reflete sobre a situação, mas refrata sua percepção inicial ao adotar uma perspectiva mais profunda e compreensiva, demonstrando como o diálogo enunciativo revela e transforma a realidade através do encontro de vozes.

"Eu não sei escrever"

Quinta Narrativa 12/01/2023

O sorriso do Sr. Manuel, depois de ouvir a carta que "narrou" para o seu "netinho emprestado", marcou o início deste registro. Ele, com sua tipoia no braço e a muleta ao lado, parecia mais frágil naquele dia. Ao me aproximar, perguntei: — Como está, Sr. Manuel? Ele segurou a carta em silêncio, com os olhos marejados. — Precisa de ajuda? O silêncio continuou até que, com um sussurro quase imperceptível, disse algo que não consegui entender. Aproximei-me mais. — Pode repetir, por favor? Ele segurou minha mão e, quase num murmúrio, ouvi: — Eu não sei escrever. As palavras ecoaram em mim. Um simples pedido de ajuda, carregado de tanta vulnerabilidade. Peguei a carta e perguntei: — Quer que eu leia para si? Li cada palavra pausadamente, enquanto ele se abria em diálogo, respondendo para o que estava ouvindo, como se conversasse diretamente com sua netinha. Quando terminei, ele abraçou a carta junto ao peito, segurando-a por alguns segundos. — E agora, Sr. Manuel? Como posso ajudar? Com um leve sorriso e os olhos ainda emocionados, ele repetiu: — Eu não sei escrever. — Mas sabe falar. Quer responder? Podemos ouvir o que gravamos. Ele acenou em concordância. Ao ouvir-se, seu rosto iluminou-se com um sorriso. Pegou o papel e a caneta, entregou-me e pediu: — Escreva o que eu disse aí, por favor (apontando para o gravador). E assim o fiz. Ao terminar, releio para ele ter certeza de que era aquilo que queria. Ele me olha e sorri. E eu? Sorrio com ele. Agora cá estou, ainda sob o efeito deste dia. Tantos gestos de confiança ali expressos.

A relação dele com a escrita, que revela como uma falta, tornou-se uma ponte entre o dito e o vivido, entre ele e o outro. Ao transformar suas palavras ditas em escrita, teria ele percebido que o conhecimento não está apenas no que é escrito, mas também no que é compartilhado, escutado e vivido? Sorri com ele, ciente de que, naquele momento, estávamos ambos a aprender. (Autora, 12/01/2023)

As narrativas, ao revelarem as vozes dos sujeitos envolvidos, ampliaram nossa compreensão por meio do diálogo e da interação entre diferentes perspectivas, como evidenciado no relato de Mariana:

Tenho aprendido tanto. Escrever sobre o que estamos a realizar está a ampliar o meu olhar, ajudando-me a compreender coisas que antes não percebia, nem pensava sobre elas. Tenho aprendido tanto, principalmente, a respeitar, a escutar, a considerar os outros em todo este processo. (Mariana, 3.^a narrativa, jan/2023)

A estranheza que surge nesse encontro, entre o familiar e o desconhecido, é o que nos leva a novas formas de compreensão. Ao escrever e refletir sobre o que foi vivido, Mariana expande sua compreensão, assim como o Sr. Manuel, que, ao escutar sua própria voz, reconstrói seu sentido de participação.

A prática narrativa, portanto, não apenas revela a subjetividade dos envolvidos, mas transforma o espaço coletivo de diálogo, ressignificando o saber coletivo e reforçando a interdependência entre o "eu" e o "outro".

Essas experiências têm nos mostrado que, conforme Bakhtin, a enunciação é sempre social e orientada para uma resposta, caracterizando o princípio dialógico. Ao narrar suas experiências, os sujeitos desta pesquisa não apenas expressam suas vozes individuais, mas dialogam com os outros participantes e com o contexto social em que estão inseridos. Para Bakhtin, todo discurso é influenciado por uma resposta antecipada, o que reflete e refrata o caráter dinâmico e interativo das trocas narrativas no projeto.

Ao revisitarem suas narrativas, João, Leonor, Mariana e Manuel reconhecem o papel dos outros na sua compreensão, evidenciando o conceito de dialogismo, onde a enunciação é sempre uma interação entre vozes e contextos. Assim, a prática de compartilhar e escutar as narrativas contribui para o entendimento individual, como também transforma as relações entre os participantes, confirmando que a linguagem é um fenômeno social que conecta o "eu" e o "outro" em um processo contínuo de aprendizado e (trans)formação.

Assim, com base no que foi exposto ao longo deste trabalho, e a partir do diálogo estabelecido com o conceito de enunciado sob o olhar alteritário do discurso, desejamos ressaltar

a relevância dos preceitos bakhtinianos para os estudos enunciativos, especialmente no contexto das narrativas aqui apresentadas e assim passamos às considerações finais.

ENTRE ACABAMENTOS E ABERTURAS: O INACABADO QUE NOS MOVE

Neste estudo, discutimos a escolha da narrativa como metodologia principal para o PIBC, com foco no fortalecimento de vínculos entre diferentes gerações por meio da partilha de experiências, valorização das tradições e saberes locais e cuidados ambientais. A investigação narrativa, em suas três dimensões — fontes de dados, registro reflexivo e produção de conhecimento — demonstrou ser uma abordagem capaz de capturar e ressignificar as interações entre crianças, adolescentes e adultos mais velhos, situando-as em contextos históricos, culturais e ético-políticos.

Com base nas teorias de Bakhtin e Morin, observamos que as interações entre os participantes do Bio-Cartas são parte de um sistema dinâmico e complexo, no qual o diálogo entre o "eu" e o "outro" gera novos significados e formas de convivência. A responsabilidade-responsividade presente na narrativa confirma sua capacidade de transformação social e educativa, reforçando o papel da escuta responsiva e do diálogo.

As cartas, os relatos orais e os registros visuais utilizados no projeto não apenas documentaram as interações, mas também tornaram-se veículos para a criação de novas formas de conhecimento, sustentadas pela flexibilidade e abertura dos participantes para o novo. Ao situar a narrativa como um acontecimento único e irrepetível, a pesquisa permitiu a co-construção de saberes que envolvem a subjetividade dos sujeitos, revelando o potencial criativo da escrita e da expressão.

Portanto, este estudo evidencia como as práticas narrativas podem ser mobilizadas como instrumentos para a construção de um conhecimento significativo e transformador. Ao apoiar práticas formativas reflexivas e promover o intercâmbio intergeracional, o Bio-Cartas tem conseguido ampliar horizontes e vem reforçando a importância de um diálogo contínuo e dinâmico entre as diferentes gerações, possibilitando o desenvolvimento de novas formas de convivência e aprendizado.

Nosso trabalho também contribui para suprir uma lacuna importante destacada no estado da arte. Conforme Jarrott (2019) observa, apesar de novos PIs continuarem a surgir com o objetivo de gerar benefícios mútuos entre as gerações, muitos ainda enfrentam o desafio de aplicar estratégias baseadas em evidências. Ao detalhar o processo de implementação e os

resultados alcançados pelo PIBC, oferecemos alguns subsídios para a compreensão dos mecanismos que sustentam o sucesso dessas iniciativas, favorecendo o desenvolvimento de práticas intergeracionais mais fundamentadas.

Desejamos que o contributo que oferecemos se apresente com relevância e ressoe nas interações, permitindo que o outro o reconheça como uma possibilidade viável e instigante. Acreditamos que o saber, para ser significativo, deve se abrir à alteridade, deixar-se tocar pela diversidade das vozes, e permanecer em constante movimento. Assim, nossa enunciação se torna uma obra inacabada, que se (trans)forma continuamente, à medida que dialoga com o mundo e com o outro. Que cada palavra lançada neste projeto seja, então, uma semente que florescerá no tempo certo, conforme os olhos e ouvidos de quem a encontrar, ressoando de forma única em cada contexto. Porque, em última instância, é na abertura ao outro que reside o potencial mais profundo da transformação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. (Ed.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 101-115.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BERNARD, Marie-Madeleine.; FRUHWIRTH, M.; BROOKS, M.; OAKLEY, K.; WANG, X.; OUECHNI, K. G.; JANSON, F. Intergenerational telementoring for the promotion of social relationships. **Journal of Gerontechnology**, Canadá, v. 10, n. 1, p. 38-50, 2011. DOI:[10.4017/gt.2011.10.01.005.00](https://doi.org/10.4017/gt.2011.10.01.005.00)
- BOSTRÖM, Ann-Kristin. Lifelong learning in intergenerational settings: The development of the Swedish Granddad Program from project to national association. **Journal of Intergenerational Relationships**, Suécia, v. 9, n. 3, p. 293–306, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15350770.2011.593439>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- BRAUN, Virginia.; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Hove, England, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a. Publicado online em: 21 jul. 2008.
- BRECK, Bethany M.; DENNIS, C. B.; LEEDAHL, S. N. Implementing reverse mentoring to address social isolation among older adults. **Journal of Gerontological Social Work**, Kingston, UK, v. 61, n. 5, p. 513-525, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/01634372.2018.1448030>.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental: mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARLSON, Michelle C. *et al.* Exploring the effects of an “everyday” activity program on executive function and memory in older adults: Experience Corps®. **The Gerontologist**, [S.l.], v. 48, n. 6, p. 793–801, dec. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geront/48.6.793>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CLANDININ Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa** – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORS, Jacques; CARNOY, Martin; HALAL, Flávio R. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Porto: Edições ASA, 1996.

EUROPEAN NETWORK FOR INTERGENERATIONAL LEARNING (ENIL). **Report on Intergenerational Learning and Active Ageing**. Lifelong Learning Programme (Grundtvig), Brussels: European Commission, 2012.

FRIED, Linda P. *et al.* A social model for health promotion for an aging population: initial evidence on the Experience Corps model. **Journal of Urban Health**, New York, USA, v. 81, n. 1, p. 64-78, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1093/jurban/jth094>.

GAMLIEL, Tamar.; GABAY, Nahum. Knowledge Exchange, social interactions, and empowerment in a intergenerational technology program at school. **Educational Gerontology**, Abingdon, Oxon, UK, v. 40, n. 8, p. 597-617, 2014. DOI: 10.1080/03601277.2013.863097.

HAGESTAD, Gunhild O.; UHLENBERG, Peter. Should we be concerned about age segregation?: some theoretical and empirical explorations. **Research on Aging**, Thousand Oaks, CA, USA, v. 28, n. 6, p. 638-653, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/0164027506291872>.

HANCOCK, Cynthia Riffe.; SHENK, Dena.; GEORGE, Jeena. Balancing structure and choice in intergenerational service-learning. **Educational Gerontology**, Abingdon, Oxon, UK, v. 34, n. 2, p. 115-134, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701960.2012.679371>.

HATTON-YEO, Alan. Conference report: Connecting generations: A global perspective. In: **ICIP INTERNATIONAL INTERGENERATIONAL CONFERENCE CONNECTING GENERATIONS: A GLOBAL PERSPECTIVE**. Keele: UNESCO Institute for Education and Beth Johnson Foundation, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128018> . Acesso em: 18 jun. 2025.

HAWKLEY, Louise C.; KOCHERGINSKY, Masha. Transitions in loneliness among older adults: a 5-year follow-up in the National Social Life, Health, and Aging Project. **Research on Aging**, Thousand Oaks, CA, USA, v. 40, n. 4, p. 365-387, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0164027517698965>.

JARROTT, Shannon E. Where have we been and where are we going? Content analysis of intergenerational program evaluation research. **Journal of Intergenerational Relationships**,

New York, NY, USA, v. 9, n. 1, p. 37-52, 2011. DOI:
<https://doi.org/10.1080/15350770.2011.544594>.

JARROTT, Shannon E. **Intergenerational Brief Shared Site Survey Report**. 2019. O kit de ferramentas de avaliação intergeracional. Gerações Unidas. Disponível em:
<https://www.gu.org/resources/intergenerationalevaluation-toolkit/>. Acesso em: 08 set. 2024

JARROTT, Shannon E.; STREMMEL, A. J.; NAAR, J. J. Practice that transforms intergenerational programs: a theory- and evidence-based model. **Journal of Intergenerational Relationships**, New York, NY, USA, v. 17, n. 4, p. 488-504, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1579154>.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, local, n. 19, p. 21-45, 2002.

LOPES, Bernardino.; CUNHA, Ana Edite. Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. **Teaching and Teacher Education**, Kidlington, Oxford, UK, v. 68, p. 262-274, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.009>

LOPES, Bernardino.; VIEGAS, M. Clara. Narrações multimodais: uma e-ferramenta ao dispor da investigação. **EDEL**, Barcelona, Espanha, v. 15, p. 10, 2023. DOI:
<https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.10>

MACCALLUM, Judith; PALMER, David; WRIGHT, Peter; CUMMING-POTVIN, Wendy; BROOKER, Miriam; TERO, Cameron. Australian perspectives: community building through intergenerational exchange programs. **Journal of Intergenerational Relationships**, v. 8, n. 2, p. 113-127, 2010. DOI: [10.1080/15350771003741899](https://doi.org/10.1080/15350771003741899).

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PALMEIRÃO, Cristina. O esforço do nosso tempo. In: **Cadernos de Pedagogia Social**. Aprender na e com a vida as respostas da pedagogia social. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2007. p. 125-134.

PORTUGAL. **Lei n.º 9, de 12 de janeiro de 2024**. Aprova o Plano de Ação do Envelhecimento Ativo e Saudável 2023-2026. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2024. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/14-2024-836495389>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PRADO, Guilherme doVal Toledo; SERODIO, Liana. Arrais. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editora, 2015.

PRADO, Guilherme doVal Toledo; SOLIGO, Rosaura. Angelica.; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA - CIPA, 6., **Anais[...]** Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

PRADO, Guilherme doVal Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.

SÁ-CHAVES, Idália. **A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. (org.). **Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro**. Porto: Porto Editora, 2005.

SERÓDIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-18, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150044>. Acesso em: 18 jun. 2025.

STAME, Nicoletta. What doesn't work? Three failures, many answers. **Evaluation**, Thousand Oaks, CA, USA, v. 16, n. 4, p. 371-387, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356389010381914>.

TAM, Maureen. Intergenerational Service Learning Between the Old and Young: What, Why and How. **Educational Gerontology**, Abingdon, Oxon, UK, v. 40, n. 6, p. 401-413, 2014. DOI: 10.1080/03601277.2013.822201.