

NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO¹

Narratives in Education

Cecília Galvão²

A minha vida faz-se ao contá-la e a minha memória fixa-se com a escrita; o que não ponho em palavras no papel, o tempo apaga-o. (...)

A escrita é uma longa introspecção, é uma viagem até às cavernas mais obscuras da consciência, uma lenta meditação. Escrevo às apalpadelas no silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdade, pequenos cristais que cabem na palma da mão e justificam a minha passagem por este mundo. (Isabel Allende, Paula)

Resumo: A narrativa, sob forma oral ou escrita, pode constituir um método poderoso de investigação em educação. Neste texto abordarei o conceito de narrativa, tendo por base fundamentos de diversos autores. A análise narrativa constituirá um aspecto relevante e será ilustrada com histórias recolhidas a partir de investigação realizada com professoras em início de carreira. Serão apresentadas duas perspectivas de análise, sendo uma delas adotada na apresentação de outras histórias que ajudam a compreender as potencialidades da narrativa em estudos com professores. Uma das perspectivas assenta num modelo de análise de conteúdo em que diferentes momentos de evolução dos acontecimentos, correspondendo a significados do discurso também diferentes, são evidenciados e interpretados. Outra perspectiva tem por base um modelo sociolinguístico de análise (Labov, 1972-1982), constituindo uma estrutura mais rígida, mas permitindo pôr em evidência determinadas características do discurso que ajudam a analisá-lo mais em profundidade.

Apresentam-se também três potencialidades da narrativa – como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação – ilustradas com episódios relatados por professores.

Unitermos: narrativa, investigação em educação, perspectivas de análise, reflexão pedagógica, formação.

Abstract: *Oral or written narrative can be a strong method of research in education. In this text I shall present the theoretical concept of narrative based on several authors. Narrative analysis is a relevant aspect and is illustrated with stories collected from the research undertaken with teachers at the start of their careers. Two analysis perspectives will be presented, one of which is adopted in the presentation of other stories that help understand the potentialities of narrative in studies with teachers. One of the perspectives is based on a content analysis model that highlights and interprets different moments in the evolution of events, and also corresponding to different discourse meanings. The other perspective is based on a sociolinguistic model of analysis (Labov, 1972/82) that has a more rigid structure but still shows certain discourse characteristics that help analyse it more deeply.*

I also present three potentialities of narrative – as a process of research in education, as a process of pedagogical reflection, and as a process of teacher education – illustrating these with teachers' accounts.

Keywords: *narrative, research in education, analysis perspectives, pedagogical reflection, teacher education.*

¹ Artigo apresentado na Conferência Internacional de Investigação em Educação, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, em 5 e 6 de dezembro de 2002.

² Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Introdução

Toda a atividade humana envolve o uso da linguagem. Esta pode concretizar-se sob a forma de textos orais ou escritos que refletem as condições específicas e metas de diversas áreas, não só por meio do conteúdo temático e estilo linguístico, isto é, a seleção do léxico fraseológico e recursos gramaticais da linguagem, mas, sobretudo, por sua estrutura composicional. Estes três aspectos estão ligados inseparavelmente ao todo do texto e são determinados igualmente pela natureza específica da esfera particular da comunicação. No excerto do texto de Isabel Allende, apresentado anteriormente, a escrita de situações vividas apresenta-se como o recriar dessas mesmas experiências de uma forma tão intensa que o sentido posterior que lhes é dado aprofunda e esclarece a própria experiência. A linguagem assume assim uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática pelo próprio ou por um investigador, traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal.

Quando falamos de narrativa, temos de esclarecer o seu significado. De acordo com Stephens (1992), esta constitui-se a partir da imbricação de três componentes: História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada; Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso. Connelly e Clandinin (1990) estabelecem uma diferença entre narrativa e história. O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Deste modo, para aqueles autores, narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo. Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos (CARTER, 1993). Estes conceitos serão melhor diferenciados ao longo do texto.

A narrativa: elementos de uma fundamentação

A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. As representações nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos. Para Vygotsky (1979), os produtos culturais como a linguagem e outros sistemas simbólicos são os mediadores nas nossas representações da realidade. Os nossos filtros interpretativos nos permitem apropriarmos-nos dessa realidade e agirmos sobre ela utilizando, por vezes, modelos que antecipam o comportamento dos outros. E assim vamos construindo um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos contar.

Bruner (1991) afirma que organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa. Criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer. À medida que caminhamos para a vida adulta, pelo menos na cultura ocidental, tornamo-nos cada vez mais adeptos de ver o mesmo conjunto de acontecimentos de acordo com múltiplas perspectivas, interpretando os resultados como se fossem mundos alternativos. Damos diferentes status de realidade a experiências que criamos a partir de diferentes encontros com o mundo. Damos, por exemplo, um valor canônico a atitudes que dizem respeito a certas formas de conhecimento. Algumas delas são

o científico, o racional e o lógico. Mas muito da nossa experiência não é desta natureza (BRUNER, 1986). E as “histórias tornaram-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos com que lidamos” (CARTER, 1993, p. 6).

Para Bruner (1991), narrativas são uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada mais por convenção e necessidade, do que por verificação empírica e requisitos lógicos, embora continuemos a chamar de histórias verdadeiras e falsas. E, tal como a nossa experiência do mundo natural tende a imitar as categorias da ciência familiar, a nossa experiência das relações humanas tende a tomar a forma das narrativas que usamos para as contar. Há aqui dois fenômenos difíceis de separar: o processo mental e o discurso que o exprime. Isto leva-nos à questão do significado da narrativa, isto é, “ao modo como a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade” (BRUNER, 1991, p. 6). Ou, como diz Carter (1993), “histórias com a sua multiplicidade de significados são uma forma de expressar o conhecimento que emerge da ação” (p. 7). Para Vygotsky (1979), tal como para Bruner (1986), a linguagem é um meio de exteriorizar o nosso pensamento sobre as coisas, e o pensamento é o modo de organizar a percepção e a ação. No seu conjunto, linguagem e pensamento, cada um à sua maneira, refletem os instrumentos da cultura e da ação.

Narrativa como método de investigação em educação

Os conceitos de narrativa, história, biografia, são cada vez mais usados por investigadores nas ciências sociais e em educação. A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa. Mais do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem, ao mesmo tempo que se mantêm as existentes formulações e várias versões se desconstroem e se recombinaem (CASEY, 1995). Sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto. Narrativa tem, no entanto, sempre associado um carácter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

Na área da educação, Elbaz (1990) é uma das autoras que defendem o recurso à investigação narrativa. Argumenta que as “histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido” (p. 32). Carter (1993), por sua vez, afirma que “para compreender o pensamento é necessário encontrar a história que estrutura um modo individual ou teoria dos acontecimentos” (p. 7). Mas, para Riessman (1993), não há acordo quanto à definição precisa de narrativa. Há autores com uma definição tão abrangente que inclui quase tudo. Labov (1972-1982), por exemplo, considera que todas as narrativas são histórias que se reportam a acontecimentos passados e específicos e têm propriedades comuns. Mas Riessman diz que nas entrevistas nem todas as narrativas são histórias no sentido lingüístico do termo. Os indivíduos relatam suas experiências usando uma variedade imensa de gêneros narrativos que reconhecemos pela persistência de certos elementos convencionais que nos encaminham para perspectivas diferentes. Diz aquela autora, que quando ouvimos histórias esperamos ter protagonistas, contextos e acontecimentos, mas nem todas as narrativas os possuem. Dá, como exemplo, outros gêneros narrativos: narrativas habituais, em que os acontecimentos existem repetidamente, não existindo um culminar da ação; narrativas hipotéticas, que relatam acontecimentos que não existiram; narrativas temáticas, que relatam eventos passados, ligados tematicamente entre si.

Estes gêneros narrativos, com estilos e estruturas narrativas diferentes, são modos de representação que os narradores escolhem, por vezes de acordo com o que pensam ser as expectativas dos ouvintes. Scholes (1981, citado por CARTER, 1993) dá ênfase particular ao tempo, à sequência e à continuidade do assunto ao definir narrativa. “Uma narrativa é a apresentação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo. Sem relação temporal apenas temos uma lista. Sem continuidade de assunto temos outro tipo de lista” (p. 6). Diz, além disso, que qualquer conjunto de acontecimentos sequenciados pode ser narrado, mas uma história é uma narrativa com uma forma sintática muito específica. É composta por começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela. Interessante é a visão de Elbaz-Luwisch (2002) ao considerar que, tal como na física, o espaço e o tempo interagem na narrativa, são relativos um ao outro e que o espaço em que a ação decorre é curvo. Esta representação permite-nos compreender como a narrativa funciona, por vezes de uma forma claramente contra-intuitiva, embora próxima do modo como as pessoas vivem e conquistam esse espaço e esse tempo.

A narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo. Decorrente desta visão, existe na narrativa uma conotação narcisista que tem a ver com a exposição do “eu”. A necessidade de contar a nossa própria história encerra algum exibicionismo – explorado, hoje em dia, às vezes de uma forma negativa pelos meios de comunicação – que exige voyeurismo de alguém que ouve (CASEY, 1995). Mas esta visão restrita é complementada, ou talvez negada, pela função de partilha de experiências de reconstrução de identidade, de comunidade, de tradição, mesmo que temporariamente. Histórias orais dão passado histórico às pessoas nas suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, também as ajuda a criar um futuro. Por exemplo, o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha das suas histórias. Isto se baseia nas premissas de que ensinar é experienciado como acontecimentos sociais complexos, que o conhecimento está organizado em teorias explicativas e, por sua vez, serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um. Para Carter (1993), o interesse das histórias de professores está ligado à ênfase na reflexão em ação, aos argumentos práticos dos professores e a considerarem-se os professores como investigadores. Mas, não podemos esquecer que não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas.

Connelly e Clandinin (1986) defendem que os professores conhecem o ensino por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a sua experiência. Do mesmo modo, Elbaz (1983) nota que o conhecimento dos professores não é linear, mas holístico, embebido de significado pessoal e largamente tácito. Este tipo de conhecimento é contrastante com os conceitos de ensino nas disciplinas académicas formais que constituem o modo paradigmático do conhecimento. Mas compreender o conhecimento dos professores por meio das suas histórias não implica elevar a história ao campo do método privilegiado da verdade. Carter (1993) alerta-nos para os perigos de não considerarmos a interpretação, os valores e a própria história do investigador, como se fosse possível apresentar relatos despojados da subjetividade, dos modelos interpretativos e das teorias que compõem todo o propósito de uma investigação. Histórias podem ser um excelente terreno de análise se não ignorarmos todos os

aspectos inerentes à sua recolha e apresentação. Histórias constituem elementos dos casos que se estudam e a generalização é sempre problemática, isto é, não podem ser considerados gerais, fatos dizendo respeito a contextos muito particulares. A sua validade tem esse mérito: ser contextualizada, analisada sob diferentes perspectivas, tornando-se uma excelente proposta pedagógica, na medida em que os casos podem ser contados, analisados e os diferentes aspectos discutidos, por exemplo, por jovens em formação ou professores em início de carreira. Do mesmo modo, uma história de vida ou o relato de uma experiência pessoal fazem emergir todo o aspecto formativo dos acontecimentos, porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata. São criados, com a narrativa, momentos, a que Josso (2004) chama de “charneira” que fazem o próprio refletir e encontrar os recursos necessários para se desenvolver, isto é: “os recursos, os projetos, os desejos que são portadores de futuro. No passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro” (p. 16).

O método da narrativa, na perspectiva de Cortazi (1993), é ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista. Elbaz (1990) enumera seis razões para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores: as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência. Para Chapman (1992) o professor é a história, uma história particular em termos de passado, presente e de experiências antecipadas. Neste contexto, os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal. As explicações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional. No entanto, “o significado é fluido e contextual, não é fixo nem universal. Tudo o que temos é oralidade e textos que representam parcial, seletiva e imperfeitamente a realidade” (RIESSMAN, 1993, p. 15). Mas as histórias “lembram-nos que estamos no negócio do ensino, da aprendizagem e da investigação para melhorar a condição humana” (WITHRELL & NODDINGS, 1991, p. 280). Ou, como realça Elbaz (1990), a noção de história evoca uma imagem de uma comunidade de ouvintes. Diz que uma história mantém uma audiência de ouvintes porque o significado que ela pode ter, ou o que torna uma história boa, depende do ouvinte e do seu papel ativo para que essa história tenha sentido, fazendo uma analogia entre o termo “história” e o termo “texto” de Roland Barthes.

Podem utilizar-se diferentes meios de coleta de dados, desde que investigador e professores trabalhem em conjunto. Podem utilizar-se notas de campo e experiência partilhada, diários, jornais, entrevistas transcritas, observações diretas escritas, histórias contadas, cartas, autobiografias escritas, documentos – como plantas de aula, planificações e regras escritas –, princípios, figuras, metáforas. “Uma área chave da pesquisa é explorar a relação entre narrativa e metáfora, as duas tão comuns na conversa e no pensamento dos professores” (CORTAZI, 1993, p. 139). Cortazi (1993) e Riessman (1993) propõem que o método da narrativa seja usado em conjunto com outras formas de investigação qualitativa e mesmo quantitativa. Esta autora diz

que numa entrevista podem coexistir perguntas abertas e perguntas fechadas passíveis de análise diversa. Cortazi (1993) afirma que as transcrições de entrevistas, por exemplo, podem ser reexaminadas à procura de anedotas e histórias que, de outro modo, se perderiam, para se investigar o seu conteúdo, a estrutura, a função e gênese na entrevista. A combinação de métodos, no entanto, força os investigadores a confrontarem diferente fundamentação filosófica, elucidando os leitores acerca dessa fundamentação. Mas “qualquer abordagem metodológica é, por natureza, incompleta, parcial e historicamente contingente. É preciso uma diversidade de representações. A análise narrativa é uma abordagem, não é uma panacéia, aplicável numas situações e não noutras” (RIESSMAN, 1993, p. 70).

O problema da validação deste tipo de análise é o mesmo que se coloca a outros tipos de análise qualitativa. De acordo com Riessman (1993), há quatro processos de fazer uma aproximação na validação das narrativas: 1) Persuasão – o texto tem de ser coerente e plausível para ser convincente e isso consegue-se pela explicitação dos suportes teóricos e pela admissão de modos alternativos de análise dos dados; 2) Correspondência – os textos devem ser construídos com os comentários dos participantes no estudo, após leitura de todos os documentos produzidos (entrevistas transcritas, cartas e outros textos interpretativos); 3) Coerência – o investigador tem de estar atento à coerência da narrativa em todos os seus aspectos, de uma forma global (objetivos que o narrador quer atingir com a história que conta), local (os lugares onde se passa a ação) e temática (o conteúdo da ou das narrativas que são analisadas); 4) Utilização pragmática da narrativa – um estudo particular pode constituir a base de trabalhos posteriores. Isto assenta no fornecimento máximo de informação relativamente à coleta de dados e respectiva interpretação. Contrariamente aos outros critérios de validação, este último está orientado para o futuro, é coletivo e assume uma natureza de construção social da ciência. Gee (1990) sugere a recolha de relatos diferentes a partir da mesma pessoa, afastando, assim, o dogmatismo de uma história singular. Múltiplos textos e vários intérpretes trazem a apresentação de conhecimento pessoal para fora das confidências da diáde analítica para uma comunidade de pessoas que partilham um mesmo mundo.

A análise da narrativa

Palavras como discurso, texto, análise do discurso, parecem ter pouco a ver com o dia-a-dia de uma sala de aula, uma sala de professores ou de conselho diretivo, devido à conotação destas palavras com análises literárias e estudos culturais. Mas o termo discurso implica a dialética entre a forma lingüística e as práticas sociais comunicacionais (HICKS, 1995). Assim, uma abordagem à análise crítica do discurso utilizado por professores e alunos pode dizer-nos muito sobre, por exemplo, o modo como as escolas e as aulas constroem sucesso e insucesso e de como os textos escritos e orais de professores e de alunos dão forma a políticas e regras. Bakhtin (1981, em HICKS, 1995) refere que as palavras têm conteúdo semântico e as frases têm forma gramatical estável. Contudo, assim que uma palavra ou frase se encontram escritas, assumem, por natureza, um significado social. Esta concepção vai ao encontro da afirmação de Vygotsky (1979) de que as palavras têm significado, mas só o discurso tem sentido. A linguagem falada e escrita assume significado somente pelo uso social.

No processo da narrativa, incluem-se cinco níveis de representação (RIESSMAN, 1993) da experiência vivida: dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. E poder-se-ia, ainda, acrescentar interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente, dá um novo sentido ao texto, de acordo com as suas vivências e referências. Cada um destes níveis é, ao mesmo tempo, reducionista e expansionista. Os narradores escolhem partes significativas do todo,

mas acrescentam-lhe outros elementos interpretativos. A questão principal que se põe ao investigador, tendo em conta estes níveis de representação, é como estruturar a narrativa para poder ser analisada e interpretada, ao mesmo tempo em que forma um relato coerente e agradável para ser lido.

Existem vários métodos de análise das narrativas dos professores, fundamentando-se em modelos sociológicos e sociolinguísticos, psicológicos, literários e antropológicos. Modelos psicolinguísticos e sociolinguísticos, por exemplo, fornecem explicações, por vezes contrastantes, para os textos e os discursos. Enquanto os modelos psicolinguísticos explicam a produção da linguagem com referência às capacidades semânticas e sintáticas do narrador, os modelos sociolinguísticos tendem a explicar os textos com referência às interações sociais e às ações do narrador. Ambos os modelos, no entanto, dão ênfase à natureza construída dos textos escritos e falados (LUKE, 1995). No campo da sociolinguística, a ênfase está na relação entre os membros da comunidade e as formas e funções da linguagem. A organização do discurso produzido pelas interações sociais incide no próprio discurso e nas atividades que, em conjunto, constituem a vida diária. As duas abordagens oferecem meios complementares de exploração de como o conhecimento é transmitido pela linguagem.

Dentro do modelo sociolinguístico, Labov (1972-1982) propõe uma estrutura de análise bastante pragmática que tem sido aplicada a narrativas em educação. Segundo este autor, as narrativas têm propriedades formais, cada uma com a sua função. Uma narrativa completa deve incluir seis elementos: um Resumo (*Abstract* – sumário da substância da narrativa), Orientação (*Orientation* – tempo, lugar, situação, participantes), Complicação da ação (*Complication* – seqüência de acontecimentos), Avaliação (*Evaluation* – significado e sentido da ação, atitude do narrador), Resolução (*Result* – o que aconteceu, como foi resolvida a complicação) e Coda (*Coda* – termina a narrativa, voltando a perspectiva para o presente). Com este tipo de estrutura, um narrador constrói uma história a partir de uma experiência primária e interpreta o significado dos acontecimentos, revelando a avaliação que está implícita. Labov desenvolve, assim, uma análise formal baseada em padrões determinados que examinam as unidades estruturais invariantes e uma análise funcional que evidencia duas funções sociais da narrativa – a referencial e a avaliativa. A função referencial consiste em dar ao ouvinte informação por meio da recapitulação da experiência do narrador, na mesma ordem em que ocorreram os acontecimentos. Labov diz que todos os narradores avaliam as ocorrências, daí a importância da função avaliativa que consiste em dar à audiência o significado da narrativa que o próprio autor lhe dá. Este modelo pode ser complementado com outros, uma vez que é restrito a um encadeamento seqüencial de discurso, deixando de fora o voltar atrás e as intenções de futuro (que fazem parte de um modelo literário de análise, por exemplo). Um dos complementos deste modelo de análise pode ser a recorrência a sinais léxicos que examinam as relações semânticas entre frases, de modo a estudar as estruturas de informação dos textos em termos de inferências do escritor e do leitor. Estas relações são geralmente assinaladas por palavras-chave num texto.

De acordo com Cortazi (1993), há várias razões para se utilizar este modelo avaliativo na análise das narrativas de professores. Esta metodologia recorre à utilização de questões que envolvem emocional e cognitivamente o narrador, o modelo mostra que as narrativas orais de experiências pessoais têm uma clara estrutura interna e as narrativas dos professores têm essa estrutura que é fácil isolar. O modelo evidencia ainda as funções sociais das narrativas, pelo que revela as perspectivas culturais dos professores em entrevistas e mesmo em conversas informais de salas de professores. Uma análise da componente avaliação (uma das categorias de análise no modelo de Labov) nas narrativas de professores, chama a atenção para o foco central dessas

narrativas. Uma questão metodológica importante é que em narrativa o narrador fornece tanto o contexto como a interpretação, e este modelo põe também em evidência o contexto da ação.

Ainda outra estrutura é proposta por Gee (1985) que evidencia o modo como uma história é contada. Trabalhando sobre o discurso oral mais do que sobre o texto escrito, aquele autor está atento às hesitações, às pausas, às inflexões que pontuam o discurso. Usando unidades poéticas (a entrevista é reescrita em frases numeradas como se fossem versos), estâncias e estrofes para examinar o discurso, tenta avaliar a organização, a coerência e o sentido do que é dito. Para este autor, Discurso, com letra maiúscula, é diferente de discurso. O primeiro representa o conjunto de sinais que os participantes de uma comunidade partilham. Os atores sociais podem participar em múltiplos discursos, podendo alguns ser conflituais. Usar linguagem científica ou linguagem matemática, por exemplo, implica mais do que aprender um conjunto de formas lingüísticas, envolve também a aprendizagem de valores e crenças (GEE, 1990).

Riessman apresenta, no seu livro *Narrative Analysis*, três exemplos de estudos de caso sobre preocupações de saúde contadas por mulheres. A autora tenta demonstrar que não há um só método de análise narrativa, mas um conjunto de abordagens dos textos que tomam formas narrativas diferentes. O primeiro exemplo explora o extenso contorno de uma história de vida, o segundo as histórias ligadas numa entrevista simples, podendo constituir uma narrativa temática, e o terceiro as características poéticas embutidas numa narrativa pessoal. No primeiro caso, a narrativa é apresentada em fragmentos de discurso ilustrativos da análise/interpretação que o investigador vai fazendo da vida de cada uma de 35 mulheres entrevistadas. A narrativa é entendida como sendo toda a entrevista que serviu de base à análise, juntamente com a respectiva interpretação. Os excertos não constituem narrativa, uma vez que não transportam o leitor para os acontecimentos do passado, mas resumem e comentam apenas esses acontecimentos. O texto foi construído com os momentos de transformação individual, geralmente curtos, misturados com longos excertos do discurso das mulheres entrevistadas, assim como com considerações teóricas da autora da investigação, servindo, por vezes, de categorias de análise cruzada de todas as entrevistas realizadas. Neste tipo de narrativa é privilegiado o quarto nível de representação, a análise, uma vez que é a autoridade do investigador que sobressai.

No segundo caso, é usado o método de Labov para transcrição e as suas categorias estruturais são usadas para construir o texto referente às histórias que são contadas, pondo em relevo a lógica de ligação (os temas) entre elas. Simultaneamente, o discurso é dividido em frases numeradas e as partes da narrativa são identificadas pela sua função (de orientação, complicação da ação, resolução etc.). Para manter a atenção no foco principal que se pretende evidenciar, certas partes do discurso foram apagadas (descrições, interação entre investigador e narrador e a maior parte da avaliação), embora se lhes dê atenção numa análise posterior. Além disso, são contabilizadas as pausas e a sua duração, que se assinalam entre parênteses. A entrevista é, assim, dividida em histórias analisadas em separado, de acordo com momentos da vida do investigado, que são cruciais para a compreensão dos acontecimentos. O investigador está também atento à repetição de palavras nas histórias, que ajudam a identificar a transformação pessoal. Estudando a seqüência de histórias numa entrevista e as ligações lingüísticas e temáticas entre elas, um investigador pode ver como é que os indivíduos relacionam acontecimentos significativos nas suas vidas. Para isso, o investigador analisa segmentos de narrativas, reduz as histórias a um núcleo, estuda as palavras que são escolhidas, a ligação e a coerência das frases e examina como é que a seqüência da ação numa história assenta numa seqüência anterior. A estrutura de análise de Labov é fundamental para a análise das histórias neste caso. O significado é conseguido de uma forma colaborativa entre narrador, investigador e leitor, abrangendo vários níveis de representação.

No terceiro caso, que estuda em detalhe as experiências contadas de seis pessoas sobre o divórcio, a análise consiste na redução de uma resposta longa, dividindo-a, de acordo com um conjunto de regras, em linhas, estâncias e partes, examinando as suas metáforas organizadoras e criando um esquema para mostrar a estrutura. Baseia-se no modelo de Labov e na teoria de unidades de discurso de Gee. A interpretação do investigador tem em conta as propriedades estruturais, metáforas, palavras-chave, expressões verbais que evidenciam atitudes de ruptura, por exemplo, e o modo como os temas se desenvolvem a partir destas referências. Neste tipo de análise de narrativa, o investigador pode avançar para além do texto e fazer inferências relativamente ao contexto e implicações no futuro. Neste caso, tanto o discurso do narrador como a interpretação do investigador estão presentes, têm o mesmo estatuto de validade e aparecem no relato apresentado.

Martin (1996) propõe a existência de funções lingüísticas a que chama também gêneros narrativos (*narrative genres*), usando, portanto, a mesma terminologia de Riessman, embora lhes dê significados diferentes, relacionados com contextos sociais. Estes gêneros são escalonados, incluindo vários passos, orientados de acordo com um fim, tendendo a mover-se progressivamente para um clímax, ficando incompletos se esse fim não for alcançado, e representam processos sociais, caracterizados pela negociação entre narrador e ouvinte ou entre escritor e leitor. O “Recontar” (*Recount*) consiste no registo de experiências pessoais de ligação à família e aos amigos, a “Anedota” (*Anecdote*) é um relato de um acontecimento notável, convidando o ouvinte a partilhar uma reação (gargalhada, choro, gemido), o “Exemplo” (*Exemplum*) é um relato de um incidente significativo para o narrador, posicionando o ouvinte a partilhar um julgamento (aprovação, desaprovação, indignação) e a “Narrativa de uma experiência pessoal” (*Narrative of a personal experience*) consiste no relato de uma ação do narrador sobre uma adversidade, uma situação, para restabelecer o equilíbrio ou para cativar uma audiência, incluindo, por vezes, uma componente moral. A análise destes gêneros narrativos baseia-se em modelos sociolingüísticos, sendo a “Narrativa da experiência pessoal” a mais completa, cumprindo as exigências da estrutura de análise de Labov (1972-1982).

A análise narrativa pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito. Olha-se para o conteúdo e para a forma, podendo examinar-se o modo figurativo como a linguagem é usada. Metáforas, analogias, semelhanças e outros tipos de imagens, fornecem indicação sobre um significado diferente do que é dito. Em termos de análise, as metáforas podem ser entendidas do ponto de vista da sua função, do seu contexto cultural e do seu modo semântico. Podem ser pensadas como desvios de pensamento, servindo um fim particular do narrador. O uso de metáforas por um ator social nas suas interações com os outros, revela os seus contextos sociais e culturais, uma vez que estão baseadas em conhecimento social partilhado. Metáforas particulares podem ajudar a identificar domínios que são familiares aos membros de uma dada cultura, expressarem valores específicos, identidades coletivas, conhecimento partilhado e vocabulário comum.

Alguns exemplos de análise narrativa

Apresentamos, a seguir, duas histórias analisadas de modos diferentes, a primeira identificando os aspectos-chave inerentes ao texto, e a segunda recorrendo à estrutura de análise avaliativa de Labov. A história que segue refere-se a um projeto de co-docência levado a cabo por duas professoras no Ensino Superior, uma experiente e outra principiante (GALVÃO & FREIRE, 2001). Recria o momento em que a jovem professora ficou sozinha pela primeira vez e o registou num diário em que ia escrevendo:

Na aula da turma T1 (da tarde) C. mandou dizer que não podia ir - já eu estava na aula com os alunos todos à minha frente (A). O meu coração caiu-me aos pés (B). É certo que eu tinha preparado a aula (C), mas... e se qualquer coisa corresse mal e se os alunos me perguntassem algo que eu não soubesse responder. Se C. estivesse eu poderia sempre ser “salva”. E se eu não tivesse matéria para a aula toda? E se eles não participassem como eu queria que o fizessem? E se eu me esquecesse da matéria? Sei lá (D)...

O que é certo é que me veio uma força interior, respirei fundo e pensei: Bem, chegou a altura. Vamos lá (E). A aula correu lindamente – claro está, no meu ponto de vista. Senti um enorme prazer em estar a discutir com os alunos, em mostrar-lhes novas perspectivas, em pô-los a pensar e a descobrir coisas novas (F). Saí da aula tão contente. Adorei dar aulas!! (G)

Nesta história identificam-se sete momentos distintos que fazem com que a narrativa cresça do medo para a alegria. O primeiro momento, relacionado com a situação inesperada de ter de gerir a aula sozinha (A), desencadeia uma seqüência de emoções (B) e de dúvidas antecipando problemas (D), e é gerador de angústia típica de um professor em início de carreira, apesar de ter havido preparação prévia da aula (C). O quinto momento caracteriza-se pelo sentido de responsabilidade que se sobrepõe ao medo e a faz avançar no desempenho do seu papel (E). O sexto momento corresponde ao desenrolar da aula e ao modo como toma iniciativas e a conduz (F). É o dar-se conta que uma aula pode proporcionar prazer associado ao assumir do papel de professora. Discutir com os alunos e mostrar-lhes novas perspectivas tem implícito o poder de gerir o espaço, a matéria e o tempo. Foi a descoberta do poder do professor na sala de aula. O sétimo momento (G) diz respeito à análise que faz da aula. Sente que correu bem, que foi capaz e o medo inicial ficou bem para trás. Esta história revelou-se um momento crucial de evolução pessoal. A professora realçou bem o fato de ter de ir buscar em si algo que pensava não existir, a capacidade de enfrentar os alunos, de modo a ser aceita por eles, quer do ponto de vista relacional, quer cientificamente. Consegue entender-se, para além do que é dito, a segurança que uma preparação anterior da aula lhe deu e que, aliada ao sentido de responsabilidade profissional, a fez avançar no seu novo papel de professora autônoma. Entre o primeiro e o último momento desta história, há uma professora diferente. Há um ganho qualitativo, um crescimento à medida da auto-confiança que foi vencendo a ansiedade inicial. Da expectativa relativa a si própria e ao modo como iria gerir a situação (“o coração caiu-me aos pés”) até à avaliação do seu procedimento (“Adorei dar aulas!”) está toda uma realidade complexa a que foi capaz de dar múltiplas respostas. Sente-se a inevitabilidade do crescimento pessoal feita de novas aprendizagens do seu novo papel profissional.

Podemos usar um método mais estruturado de análise narrativa, usando, por exemplo, o proposto por Labov (1977-1982). A história seguinte, retirada de um estudo longitudinal com professoras nos primeiros anos de carreira (GALVÃO, 1998), apresenta-se truncada em componentes fundamentais de acordo com este tipo de análise, permitindo pôr em evidência os excertos, que assim podem ser analisados separadamente, embora não perdendo de vista todo o significado global da história:

Eu agora não tenho porta-voz rotativo, porque acho que resulta mais fazer com porta-voz escolhido por mim. (Resumo)

Quando é rotativo, eles já sabem quem vai falar em seguida e os outros não estão atentos à discussão do grupo. Assim, sou eu que escolho o porta-voz. (Orientação)

Eu lanço uma questão para resolverem em grupo. Assim que vejo que há um mais distraído da discussão, (Complicação da ação)

assim que acaba ou a um minuto de acabar a discussão, eu passo e digo: O porta-voz vais ser tu. (Resolução da ação)

Ele, que não estava a tomar atenção, tenta saber o que se passou para me explicar em seguida. Escolhendo eu o porta-voz, sei quem é que escolho e vou àqueles que, naquele momento, estavam mais distraídos, mas dou-lhes a oportunidade, um bocadinho antes de falarem, de saberem que vão ser eles. Nunca é um castigo. Além de que eles não se apercebem porque é que eu os escolhi. (Avaliação)

Normalmente eu estou do outro lado da sala, (Orientação)

passo por ali e digo: Neste grupo vais ser tu o porta-voz. (Resolução da ação)

Não sabe porque é que foi escolhido, só sabe que não esteve com atenção e assim que eu me afasto, discretamente, pergunta aos colegas: Qual é a resposta, qual é a resposta? Imediatamente os colegas lhe explicam tudo, ele julga que eu não dei por nada, porque depois eu vejo que ele sabe, mas eu sei perfeitamente porque é que o escolhi. (Avaliação)

Dei-lhe oportunidade de aprender e é isso que eu quero. (Coda)

Esta professora aprendeu na sua formação inicial que o porta-voz de um grupo devia ser rotativo para dar oportunidade a todos os elementos de intervirem. Mas, em face da observação que foi fazendo do comportamento dos alunos, modificou as regras. A questão central desta história é bastante comum em qualquer sala de aula. Há inúmeros fatores que levam ao alheamento dos alunos num dado momento. A atenção desta professora a tudo o que se passa na sala tem a ver com as rotinas de controle e gestão do espaço: a movimentação constante na sala de aula, as perguntas cruzadas aos alunos e o trabalho de grupo, fazendo parte de segmentos de aula criados para estimular a atenção. A movimentação, por exemplo, compreende-se pelo que é dito no excerto integrado na “Orientação” (“normalmente estou do outro lado da sala”). Nesta história a professora mostra o cuidado que tem em não colocar mal um aluno perante os colegas. Podia chamar a atenção do distraído, mas opta por colocá-lo no centro do assunto da aula e a estratégia de que se serve passa completamente despercebida à turma e ao próprio. A tendência natural seria perguntar imediatamente ao aluno, de modo a confrontá-lo com a sua distração, mas isso seria, como está expresso na “Avaliação”, um castigo. Desta maneira, é a oportunidade que a professora lhe dá para aprender. As componentes postas em evidência permitem-nos identificar os momentos de reflexão associados à descrição do acontecimento, além de permitirem fazer uma análise mais minuciosa dos diferentes aspectos quer da gestão quer da interação.

Potencialidades da narrativa

Neste ponto pretende-se ilustrar com alguns exemplos algumas potencialidades da narrativa. Consideram-se três categorias, correspondendo cada uma delas a potencialidades evidenciadas num processo investigativo com jovens professoras em início de profissão (GALVÃO, 1998). Estas categorias são ilustradas com histórias, no sentido que lhe dão Connelly e Clandinin (1990) e Martin (1996), evidenciando-se diferentes patamares de interpretação e de análise. A estrutura narrativa está de acordo com o método de análise de Labov (1972-1982).

Narrativa como método de investigação em educação

Como ilustração desta categoria, apresenta-se uma história que põe em evidência a concepção de ciência e de ensino das ciências de uma professora:

Pode dar-se precisamente o contrário, ter a aula preparada e depois surgir exatamente o contrário do que tinha pensado. Por exemplo, nesta atividade de determinação do teor de humidade, o que é que aconteceu? (Resumo)

Eles pesaram as caixas de Petri, depois colocaram o solo nas caixas e colocaram-nas na estufa. Passados oito dias, fizeram novamente as pesagens. Mas os resultados deram totalmente o contrário do que se esperava. Esperar-se-ia que diminuísse o peso, mas este aumentou. (Complicação da ação)

Os miúdos ficaram frustrados e eu fiquei um bocadinho, também não estava nada à espera daquilo. Esperava que fosse possível fazerem o relatório, mas... (Avaliação)

Pusemos os resultados no quadro e vamos então interpretar. Até lhes disse: “Calha bem que aconteça, eu também fico frustrada, reconheço, mas isto até é bom que aconteça para vocês perceberem que em ciência nem tudo é fácil. Temos que tentar explicar o que aconteceu”. Então tentamos encontrar explicações. (Resolução da ação)

[Erros de pesagem] era uma hipótese, mas era um bocado estranho que todos os grupos tivessem pesado mal. Descobrimos que a estufa era desligada durante a noite e durante o fim de semana. E, além disso, era colocado material a secar. O nosso material recebia a humidade dos outros. (Orientação) Eles perceberam que foi isso que aconteceu e, então, fomos repetir. (Resolução da ação)

Já pesa menos, mas em dois grupos ainda não. Mas aí foram erros de pesagem, porque a todos os outros deu menos. Mas a pergunta deles era: “O que é que eu ponho aqui?” E eu dizia: “Pensem. Pensem por que será”. Eles não querem pensar. Por acaso foi giro. Deu mal, mas foi engraçado. No outro turno deu tudo tão bem que eu até fiquei... aquela discussão foi tão gira pelo fato de ter dado mal, eles com montes de hipóteses, que foi pena os outros resultados. Deu tudo tão bem, nem a um grupo deu mal e eles não puderam discutir e eu acho importante... Para não terem aquela idéia que dá sempre tudo certo. Mas eles querem! A primeira coisa que disseram quando aquilo deu mal foi: “Então porque é que fizemos a experiência se isto dá mal?” Quer dizer que fazemos experiências para dar bem, não é? (Avaliação)

Mas eles têm essa idéia, para que é que fazemos se dá tudo mal? (Avaliação/Coda)

Esta história evidencia o conceito de ciência desta professora, segundo o qual as teorias se constroem a partir de atividades científicas muitas vezes morosas e com resultados, por vezes, contraditórios relativamente ao que era esperado. Há aqui a exploração do erro como meio de desenvolver a capacidade de raciocínio dos alunos. O erro não foi introduzido deliberadamente, mas o que sobressai neste relato é a capacidade da professora em conseguir aproveitar o insucesso experimental, com resultados não previstos, para criar estratégias enriquecedoras. E o mais engraçado é o fato de, depois de ultrapassar o sentimento de frustração com os primeiros resultados, ter sentido desilusão por outra turma ter obtido resultados previstos e não ter podido seguir o mesmo percurso de construção dos conceitos.

O excerto que evidencia a “Complicação da ação” transmite a idéia de uma planificação prévia da atividade experimental com os alunos, com formulação de hipóteses relativamente ao problema a estudar, uma vez que os resultados obtidos foram imediatamente entendidos como contrários ao esperado. A “Avaliação” que é feita imediatamente após a ocorrência, dá conta dos sentimentos envolvidos, o que mostra que a atividade que se desenrola nesta sala de aula não é desligada de uma relação afetiva com a aprendizagem. Ao mesmo tempo, a professora ao refletir sobre os fatos, contrapõe o planejado (pensava que os alunos estariam prontos a fazer o relatório, usando os resultados previstos) à necessidade de alterar estratégias e dar outro rumo à investigação. Toda a resolução do problema “Resolução da ação” segue um caminho investigativo: formulação de hipóteses explicativas para os fatos, repetição da experiência tentando controlar as novas variáveis e interpretação dos novos resultados, à luz das diferenças encontradas nos dois casos. Toda a “Avaliação” subsequente traduz o pensamento desta professora relativamente às concepções prévias que tem de ciência e do seu papel como professora de ciências, cujo objetivo é não só transmitir conteúdos, mas também contribuir para o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas e de intervenção crítica.

A concepção de que a ciência evolui e se vai construindo com o trabalho árduo e por vezes imprevisível dos cientistas, orienta a concepção de ensino das ciências desta professora. O seu trabalho de professora que ensina ciências não se esgota num único modelo, como foi patente ao longo da investigação e posto em evidência nas múltiplas histórias recolhidas e analisadas. Baseia-se em processos de ensino semelhantes aos de construção dos conhecimentos científicos, mas sem o recurso a passos de investigação estereotipados, porque recorre à construção e à evolução de conceitos fundamentais, deixando os alunos construir e organizarem o conhecimento, estando, por isso, próxima de um modelo de mudança conceitual. A história escolhida é ilustrativa, pelas diferentes componentes, de um modo de trazer à superfície um processo de ensino-aprendizagem e a reflexão associada a todo esse processo, na perspectiva da professora que o viveu.

Narrativa como processo de reflexão pedagógica

A história seguinte apresenta um caso de mudança de estratégia de aula, baseada na reflexão que a professora foi fazendo a partir da sua prática. Seguiu-se à constatação de que era inútil insistir em aulas de revisões que experimentava com frequência e, nos diálogos que íamos tendo, lembrou-se de aprendizagens que fizera no estágio e resolveu tentar. O relato seguinte é o resultado dessa tentativa nova de interessar os alunos, utilizada já algumas vezes com sucesso na sua perspectiva:

Para mim, uma aula de revisões é uma aula em que eu os ponho a dar as respostas. (Resumo)

Não gosto de fazer aulas normais de revisão porque não funcionam. Ou não estudaram ou já estudaram e não têm interesse em ouvir as coisas. Uma aula de revisões tradicional é uma confusão, é uma perda de tempo completa. (Complicação da ação)

Por isso, uma aula de revisões, para mim, é uma aula em que eu faço jogos, por exemplo, um concurso. Eles estão em grupo e eu levo uma grelha de observação ou estipulo apenas pontuações, tenho uma série de questões que lanço a um grupo. Eles têm apenas alguns minutos para reunirem e um – normalmente é o coordenador – dá a resposta. Levam dois pontos se está certo, um se está

incompleto ou zero se não está. No caso de uma resposta estar incompleta dou sempre hipótese a outro grupo de responder, por isso, toda a gente está com atenção para poder ganhar um pontinho à custa de um grupo anterior. Quando chega ao fim da aula – quando tocar, tocou, normalmente são aulas em que não se dá por passar o tempo – soma-se a pontuação, desde que se tenha completado uma ronda dos quatro grupos e vê-se quem ganhou. (Resolução da ação)

Não há prémio, não há nada, mas eles têm uma ânsia tão grande para o grupo deles vencer... Lá está, não há prémios, não há estímulos externos, mas é o gosto de mostrarem que o grupo deles sabe e é isso que interessa. São aulas de revisões de que eles gostam, porque há até questões que um ou outro não sabe, mas a que um grupo responde, e isso é importante, porque vai ficando. Como é um jogo, fica mais na memória e é engraçado, normalmente as questões que eu lanço nas aulas de revisões deste tipo são as coisas que mais lhes ficam no ouvido. (Avaliação)

Uma coisa que eu desisti de fazer, e nunca mais faço, é a aula de revisões tradicional. (Coda)

Aqui está uma história bastante interessante, porque associa um acontecimento geralmente banal numa situação de ensino-aprendizagem, a aula de revisões, a um aspecto lúdico que pode constituir uma estratégia com múltiplas conseqüências. O jogo sempre estimulou a atenção e a participação. É uma estratégia pedagogicamente criativa, no sentido de ser um elemento diferente na escola tradicional, apelando à intervenção direta dos alunos. Neste caso, trata-se da resolução inteligente de um problema que muitos professores já sentiram, como fazer revisões para um teste, por exemplo. A não ser em casos de turmas com uma motivação muito grande para a aprendizagem, em que os alunos estão preocupados com as notas, as aulas de revisões tornam-se, muitas vezes, aulas confusas que só alguns alunos acompanham, levando os professores a desistirem delas. Neste caso, estas aulas são espaços de, provavelmente, maior aprendizagem, pela motivação que a estratégia encerra. A professora refere na “Resolução da ação” que os jogos variam, embora o princípio se mantenha, isto é, o concurso entre os alunos, a procura de uma vitória psicológica, é o motor principal. Toda a avaliação que a professora faz do processo dá conta dos resultados, não só em termos de aula com sucesso, como da aprendizagem que os alunos fazem de partes de matéria que, de outro modo, não ficariam bem sabidas.

Outro aspecto importante é a cooperação entre os elementos de cada grupo. Há uma rentabilização dos conhecimentos individuais, uma vez que dá oportunidade a quem sabe de colaborar para a vitória do grupo na sua globalidade, ao mesmo tempo que não põe em causa um aluno particularmente, uma vez que se a resposta estiver errada a responsabilidade é de todos. “São aulas em que não se dá por passar o tempo”, diz a professora, e isto revela o envolvimento de toda a turma. Percebe-se o gosto dos alunos em participar, a vivacidade com que decorre toda a aula, a alegria e o descontentamento pontuais, de acordo com os pontos que se ganha ou não. Há uma competição saudável que pode motivar para o estudo, uma vez que cada grupo quer ser o vencedor na vez seguinte. A professora acaba a história como a começou. Remata com a convicção de quem fazendo algo que lhe parece certo, porque experimentou e viu os resultados. Recusa, portanto, o modo tradicional, porque também o viveu e estabelece a diferença.

Narrativa como processo de formação

Trechos de depoimentos relativos ao método narrativo dão diretamente informação sobre as potencialidades da narrativa no que diz respeito à mediação para uma evolução personalizada. A história seguinte é um desses depoimentos, aconteceu no âmbito do estudo já referido (GALVÃO, 1998) e corresponde a um período de tempo em que houve algum desfasamento entre as nossas conversas para discussão de assuntos relacionados com aulas ou outros assuntos que preocupavam esta jovem professora:

Conversar sobre tudo isto foi extremamente importante no meu percurso como profissional. (Resumo)

E, por exemplo, este último intervalo de tempo teve um efeito negativo, sinceramente, sinto que teve, porque eu devia ter parado há mais tempo, tenho plena consciência disso há meses, que devia parar para pensar no que é que ando a fazer. (Complicação da ação)

E quando temos estes momentos de diálogo, de crítica, acabam sempre por serem momentos de autocritica extremamente importantes e de consciencialização, (Resolução da ação)

isto é, eu consigo aperceber-me do que é que estava bem e consigo aperceber-me de muitas coisas que estavam mal e isso é extremamente importante. E não só ter consciência da fase em que estou como professora, e isso foi acontecendo, e que ajuda a perceber que há certas coisas que têm desculpa. São o resultado da minha inexperiência, mas têm que ser modificadas. Estas reflexões obrigam-me a procurar as razões para determinadas atitudes que tenho, que estavam lá muito escondidas e eu tinha preguiça de pensar nelas, elas existiam só que não as tinha verbalizado completamente, para mim própria. (Avaliação)

Nesta história, fica bem em evidência, por meio do excerto “complicação da ação”, como a quebra de uma rotina de diálogo a que a professora se habituara constitui uma inibição da reflexão pessoal necessária à análise dos problemas diários e respectiva evolução. Assume aqui um papel de relevo o ouvinte que dá atenção e questiona como mediador de um processo fundamental de desenvolvimento profissional. A “avaliação” que a professora faz do processo dá conta da importância da verbalização de algo que pode não ser consciente e só o é quando se procuram explicações para determinadas atitudes. O contar obriga a pensar e a procurar essas explicações que, como ela refere, são mais importantes para si do que para o ouvinte, mas é o fato de ter um ouvinte que as desencadeia.

Conclusão

O método da narrativa constitui uma forma simultaneamente rica, exaustiva e difícil de investigação. Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, exaustiva pelo necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e difícil pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise. Quando se fala de narrativa é necessário esclarecer os três patamares que a compõem, porque cada um destes aspectos tem inerente um foco de observação e múltiplas dificuldades associadas.

A narrativa como método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação. As dificuldades começam logo após a decisão de se enveredar por um método desta natureza, uma vez que é necessário desbloquear desconfianças iniciais e estabelecer uma relação franca, indispensável ao fornecimento, por parte dos investigados, de dados o mais aproximados possível à sua realidade. Ultrapassados os primeiros obstáculos, as fases de coleta são morosas e exigem uma dedicação quase constante, uma vez que a análise é, em grande parte, simultânea, para que haja um retrocesso da informação coletada e interpretada junto dos sujeitos que viveram as experiências, resultando num texto em que haja participação na sua própria construção.

A narrativa como método de análise pressupõe o domínio de técnicas lingüísticas de interpretação dos textos recolhidos, baseadas em análise semântica que dê sentido quer ao discurso dos narradores, quer aos propósitos da investigação. Qualquer das técnicas de interpretação que se utilizem tem de ser bem fundamentada, sendo as opções sociológicas, antropológicas ou psicológicas, ditadas pela ênfase que se dá à investigação, de acordo com os problemas de partida. A escolha de uma técnica e a sua aplicação exigem a interpretação do discurso, de acordo com lógicas racionais preestabelecidas, mas têm de deixar também em aberto a possibilidade de existirem outras interpretações, pois o próprio método de análise tem de ser explicado de uma forma acessível e clara aos leitores. Qualquer das opções que se utilize não é fácil, pois exige um estudo prévio do método de análise em si mesmo, e das possíveis implicações da escolha feita, relativamente à rejeição de outros métodos de análise.

A narrativa como relato de investigação pressupõe a escolha do que parece ser um discurso claro e coerente para que a história tenha sentido e credibilidade para quem lê. Tratando-se de um texto científico e não apenas literário, implica o recurso a normas de escrita, simultaneamente reveladoras dos dados de uma investigação e agradáveis para que o texto seja lido com agrado. Digamos que o prazer da leitura não pode sobrepor-se à pertinência científica da investigação, ao mesmo tempo que a descrição pretensamente objetiva de inúmeros dados não pode ultrapassar a intenção de captar para a leitura.

A narrativa constitui um método importante para certos tipos de investigação, ou como sugerem os especialistas, para o estudo de determinados acontecimentos que compõem uma investigação, não excluindo outras formas quer de coleta de dados, quer de análise das informações coletadas. Mas não se pode deixar de pensar que se se pretende recorrer à narrativa (termo utilizado aqui na sua globalidade) como forma de relato da realidade experienciada por alguém (ou pelo próprio investigador), é necessário um conjunto de qualidades humanas a ter em conta, como uma grande capacidade de interação com o outro, que implica disponibilidade psicológica para ouvir, uma capacidade de resposta rápida às exigências constantes de uma investigação interativa no terreno e uma capacidade de ser capaz de transmitir ao papel as experiências analisadas, cumprindo os requisitos que exigem as histórias significativas e os relatos científicos. Para isso, é necessário comunicar os pressupostos, o enquadramento teórico, as justificações metodológicas, os contextos e até as características pessoais dos participantes num estudo, para que os preconceitos, muitas vezes assentados numa falsa noção de cientificidade, dêem lugar à flexibilidade nos métodos e à coerência entre o modo como agimos e nos posicionamos no terreno na investigação em Educação.

Como afirmam Withrell e Noddings (1991), as histórias são poderosos elementos de investigação. Dão-nos relatos de pessoas verdadeiras em situações reais, confrontando-se com

problemas também reais. Fazem-nos ultrapassar a indiferença que, geralmente, provocam as amostras, os tratamentos estatísticos e os assuntos impessoais. Convidam-nos a especular sobre o que se pode mudar, lembrando-nos, ao mesmo tempo, constantemente, da nossa falibilidade. Além disso, contar e ouvir histórias podem ser um forte sinal de atenção e carinho pelos outros. Ou, como diz Elbaz-Luwwich (2002), “como investigadores devíamos aprender a dar atenção aos pormenores que têm o poder de fazer avançar uma história, ou de fazê-la mudar de direção, porque são estes os pontos por meio dos quais a identidade se desenvolve” (p. 27).

As potencialidades da narrativa, retomadas nesta conclusão, permitem construir um quadro de análise genérico, mas ao mesmo tempo particularizar cada caso, de modo a ter de cada participante numa investigação o significado pessoal da sua evolução.

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Concepções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional.

A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e conseqüências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros. A interação com um grupo de pessoas ao longo de vários anos, proporciona ao investigador um maior conhecimento de si próprio, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos outros, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir.

A narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas. A análise das diferentes situações encontradas no percurso pessoal e profissional das professoras participantes dos estudos constituiu a base das nossas conversas, encontrando as professoras, na minha disponibilidade para as ouvir e nos textos que lhes devolvi, as estruturas de reflexão de que necessitavam para irem percebendo os cenários em que se moviam, as causas das ocorrências, permitindo-lhes criar novas estratégias de atuação. Cada conversa com as professoras caracterizava-se pelo desenrolar de aspectos que tinham ficado pendentes nas conversas anteriores, num processo evolutivo de abertura à inovação, ao mesmo tempo em que constituíam uma base cada vez mais sólida de conhecimentos construídos a partir do intercâmbio entre as aprendizagens na sua formação inicial e o conhecimento prático que iam adquirindo. Mais do que dar sugestões para ajudar a ultrapassar dificuldades e bloqueios, o método narrativo serviu para proporcionar oportunidades de reflexão e de organização da sua reflexão, à medida que se foram confrontando com aspectos significativos do seu percurso profissional. Para mim, trabalhar com as professoras, utilizando este método, foi como se acompanhasse o seu desenvolvimento profissional da sua própria perspectiva interior, limitando-me a deixá-las evoluir, devolvendo-lhes as suas idéias e dando-lhes espaço para pensar, ao retirá-las da escola para as obrigar a olhá-la de um modo diferente, mais exterior e, por isso, proporcionando-lhes outros ângulos de análise.

Referências

- BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- _____. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.
- CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.
- CASEY, K. The new narrative research in education. In: APPLE, M. (Ed.). *Review of research in education*. Washington: AERA, 1995. p. 211-253.
- CHAPMAN, O. Narrative and teacher-student relationships. In: CONFERENCE ON TEACHERS' STORIES OF LIFE AND WORK: THE PLACE OF NARRATIVE IN PERSONAL-PROFESSIONAL DEVELOPMENT, 1992, Liverpool. *Paper...* Liverpool: University of Liverpool, 1992.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, v. 23, n. 4, p. 293-310, 1986.
- _____. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.
- CORTAZZI, M. *Narrative analysis*. London: Falmer Press, 1993.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company, 1983.
- _____. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: DAY, C.; POPE, M.; DENICOLA, P. (Ed.). *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1990. p. 15-39.
- ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.
- GALVÃO, C. *Professor: o início da prática profissional*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.
- GALVÃO, C.; FREIRE, S. Tornar-se professora no ensino superior. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 75-85. 2001.
- GEE, P. The narrativization of experience in the oral style. *Journal of Education*, Boston, v. 167, n. 1, p. 9-35, 1985.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology and discourses*. New York: Falmer Press, 1990.
- HICKS, D. Discourse, learning, and teaching. In: APPLE, M. (Ed.). *Review of Research in Education*. Washington: Aera, 1995. p. 49-95.

JOSSO, C. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. *Aprender ao longo da vida*, n. 2, p. 16-23, 2004.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. (Ed.). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. p. 352-96.

_____. Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, D. (Ed.). *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press, 1982. p. 12-44.

LUKE, A. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. In: APPLE, M. (Ed.). *Review of research in education*. Washington: Aera, 1995. p. 3-48.

MARTIN, J. Register and genre: modelling social context in functional linguistics - narrative genres. In: FIRST INTERNATIONAL PORTUGUESE MEETING ON DISCOURSE ANALYSIS, 1996, Lisboa. *Proceedings...* Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996.

RIESSMAN, C. *Narrative analysis*. California: Sage, 1993.

STEPHENS, J. *Language and ideology in children's literature*. New York: Longman Publishing, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WITHERELL, C.; NODDINGS, N. (Ed.). *Stories lives tell: narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press, 1991.

**Artigo recebido em dezembro de 2004 e
selecionado para publicação em setembro de 2005.**