

3 As narrativas de experiências pessoais

Não se pode olhar pra trás sem se aprender alguma coisa pro futuro.

Renato Russo, 1996

No capítulo anterior discuti o papel da linguagem como ferramenta semiótica mediadora no processo de socioconstrução do conhecimento no contexto pedagógico universitário, sugerindo que este mesmo processo ocorre a partir do interpensamento narrativo (cf. cap. 2, p. 39). Além disso, procurei ressaltar que, nesta pesquisa, este tipo de interpensamento é expresso, a partir do relato de narrativas de experiências pessoais, pelos participantes da interação pedagógica, ou seja, a professora e seus alunos.

A modalidade de narrativas de experiências pessoais que aqui discuto relaciona-se, unicamente, à sua forma oral, ou seja, apenas abordo as narrativas conversacionais produzidas em sala de aula – sendo que estas são apenas uma das possíveis práticas narrativas que podemos encontrar no ambiente pedagógico. Estas narrativas possuem grande importância no processo de construção de conhecimento no contexto instrucional, pois elas podem ser tidas como uma representação sócio-histórica de alunos e professores quando, a partir do relato de histórias, a (re)construção de experiências é realizada e o objetivo pedagógico possível de ser alcançado. Deste modo, é a partir da prática narrativa que sujeito(s) e objeto(s) se encontram, isto é, alunos/professores e conhecimento pedagógico, possibilitando que os primeiros passem a (re)elaborar o segundo.

Um estudo de narrativas orais de experiências pessoais muito contribuiu para a interpretação das representações e (re)formulação das experiências dos narradores, sendo uma forma de “abrirmos uma janela [em seu] pensamento” (Cortazzi, 1993:2). Na perspectiva adotada nesta pesquisa, alunos/professores, através do relato de experiências particulares, buscam (re)construir suas vivências,

bem como compreender o que está sendo oferecido pelo conteúdo pedagógico no momento da narração. É através da prática narrativa que os interlocutores transformam um conhecimento particular anterior em algo novo, através do encontro de experiências com o conteúdo. É no paralelo estabelecido entre o “já-vivenciado” e o “recém-informado” que o conhecimento (co)construído pode ser gerado (Nóbrega Kuschnir, 2003) e a narrativa vista como uma ferramenta semiótica mediadora, como será demonstrado na análise dos dados deste estudo (cf. cap. 7, Função 2, p. 198).

Cinco aspectos são necessários para que as narrativas investigadas sejam consideradas como um elemento mediador no processo de socioconstrução do conhecimento pedagógico: *espontaneidade, integração ao discurso pedagógico, tempo narrativo, reportabilidade e avaliação*, que serão discutidos ao longo deste capítulo.

Por serem percebidas neste trabalho como não planejadas, as narrativas de experiências pessoais são consideradas apenas em sua forma *espontânea*, isto é, não elicitada, quando narradores fazem uso desta modalidade discursiva para (re)organizar e/ou (re)construir suas experiências a partir do conteúdo pedagógico.

Assim sendo, nesta Tese, a natureza espontânea das narrativas investigadas pressupõe o não conhecimento dos interlocutores quanto à função mediadora que esta prática discursiva possui no ambiente instrucional, e o propósito de construção do conhecimento pedagógico a ser atingido através do relato de histórias também não é percebido (cf. cap. 2, p. 33). Contudo, a professora, por vezes, demonstra ter este conhecimento, como discutirei no capítulo de análise dos dados (cf. cap. 7, Função 4, p. 210).

O aspecto de espontaneidade destas narrativas é de extrema relevância para a presente análise, já que considero ser este um elemento de diferenciação entre narrativas de experiências pessoais e diversas outras modalidades de narrar, quando a prática narrativa pode ser requisitada por um dos membros da audiência. Deste modo, este estudo centra-se na investigação de narrativas inseridas em um tipo de evento oral rotineiro (no caso, interações em sala de aula), quando, através do relato de experiências passadas, interlocutores narrativos (co)construem sua visão de mundo.

O paralelo que procuro estabelecer entre narrativa de experiência pessoal e mediação simbólica pode ser representado a partir da noção de narrativa como

forma de fazermos sentido de nossas vidas, bem como de quem somos e como somos construídos no mundo social (Bruner, [1990]1997, 1994, 2001, 2002; Moita Lopes, 2001b; Bastos, 2004, 2008). Em outras palavras, e como sugerido por Vygotsky ([1984]1998, cf. cap. 2, p. 30), “a linguagem é o meio pelo qual o indivíduo percebe o sentido das coisas, bem como é através dela que o homem se constrói enquanto sujeito”, estabelecendo uma correlação entre pensamento/linguagem/sociedade. Se considero a narrativa de experiência pessoal uma modalidade discursiva, esta é, sem dúvida, um elemento mediador da experiência humana que proporciona uma possível (re)construção de experiências. Através desta correlação, objetivo apresentar as narrativas de experiências pessoais a partir de uma visão socioconstrucionista, como veremos a seguir.

3.1

Narrativas de experiências pessoais: uma visão socioconstrucionista

Os estudos sobre narrativa foram introduzidos na área da Sociolinguística pelos trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). Segundo estes autores, uma narrativa pode ser definida como sendo “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato” (Labov, 1972:359). Ainda de acordo com os autores, o que caracteriza esta recapitulação de experiências como uma narrativa – e não um relatório, por exemplo – é o fato de ela remeter a um acontecimento específico (e não a hábitos passados ou ações recorrentes), ser estruturada em uma **sequência temporal**, com pelo menos duas orações, ter um **ponto** e ser **contável** (Labov e Waletzky, 1967 e Labov, 1972 in Bastos, 2004; 2005).

O ponto da narrativa é o motivo pelo qual a história é contada, ou seja, é a sua *razão de ser*, sendo “o que está contido em sua mensagem central” (Bastos, 2005:75), estando geralmente ligado ao tópico da atividade conversacional. A narrativa também precisa fazer referência a fatos não comuns, extraordinários, sendo, assim, contável. Esta característica será apresentada e discutida adiante, de acordo com o critério de *reportabilidade* narrativa (cf. p. 68), já que, como dito anteriormente neste capítulo, apresenta-se como um dos cinco aspectos que caracterizam as narrativas neste trabalho (cf. p. 54).

Labov (1972) propõe uma estrutura da narrativa baseada em seis elementos: *resumo*, *orientação*, *ação complicadora*, *avaliação*, *resolução* e *coda*. Estes elementos são divididos pelo autor em optativos ou obrigatórios. O *resumo* é um pequeno sumário da narrativa, quando o narrador diz sobre qual assunto será a história que se seguirá. A *orientação* trata de aspectos ligados ao contexto, tais como, tempo, local, participantes e situação. Labov considera a *ação complicadora* o único elemento obrigatório, sendo que esta é formada por uma sequência de enunciados ordenados cronologicamente e, geralmente, elaborada com verbos no passado. O quarto elemento, a *avaliação*, contém toda a carga dramática da narrativa, sendo responsável pela transmissão do estado emocional do narrador. Por fim, a *resolução* finaliza a sequência de eventos no passado, e a *coda* indica que a narrativa chegou ao fim, trazendo o ouvinte de volta ao tempo presente.

Mesmo tendo iniciado a pesquisa em narrativas no campo linguístico, bem como ter sido um trabalho pioneiro, os estudos de Labov têm sido alvo de críticas, principalmente por serem considerados descontextualizados e, portanto, sem poder analítico (Bastos, 2005). Estas críticas advêm, principalmente, de Labov ter centrado sua pesquisa na identificação da estrutura da narrativa, o que pode ser compreendido pela natureza estruturalista dos estudos conduzidos na primeira metade do século XX. Acompanhando este movimento científico, o trabalho de Labov e Waletzky, proposto em 1967, reflete, em parte, este momento, quando “o tema central era a estrutura e os fenômenos eram vistos e estudados de acordo com as partes que o compunham” (Halliday, 1992 in L. P. Oliveira, 2006:89).

Contudo, não podemos deixar de reconhecer o enorme valor das investigações e análises propostas por Labov e Waletzky, que possibilitaram grande desenvolvimento e inúmeras discussões acerca da temática da narrativa de experiências pessoais e se “(...) inicialmente o interesse era mais centrado em como se estruturavam as narrativas, atualmente tem-se procurado compreender por que as narrativas são tão presentes em nossas vidas cotidianas (...)” (Bastos, 2005:74). O interesse de diferentes disciplinas (como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outras áreas das ciências humanas e sociais) pelo estudo das narrativas acarretou o momento de “virada narrativa”, segundo Bastos (2005). De acordo com a autora, houve, então, uma mudança de paradigma científico: metodologias mais tradicionais de pesquisa, voltadas para a experimentação,

formalização e quantificação, cedem lugar “a uma abordagem mais humanística do estudo dos indivíduos, grupos e comunidades” (Brockmeier e Carbaugh, 2001 in Bastos, 2005:75).

Diversos trabalhos surgiram a partir dos estudos de Labov (1972) e Labov e Waletzky (1967), trazendo uma nova proposta de narrativa, de acordo com uma visão socioconstrucionista (Bruner, [1990]1997, 1994, 2002; Sacks, 1984, Norrick, 2000; Ochs e Capps, 2001; Moita Lopes, 2001b, Bastos, 2004, 2005, 2008; entre outros). Esta nova concepção não mais entende as narrativas como forma de recapitulação de eventos passados, mas sim como recontagens contextualizadas de lembrança de eventos. Ou, como a contribuição dada por Norrick sugere:

Eu [Norrick] vejo a produção da narrativa como uma reconstrução em vez de uma simples recontagem. Eu tendo a ver os narradores presos a um contexto dinâmico e à suas próprias atuações, narradores que talham uma história básica para se ajustar às necessidades temáticas da interação em curso. Ao narrarmos nossas experiências pessoais, nós criamos e recriamos nosso passado à luz das nossas atuais necessidades e interesses, ao invés de apenas recapitularmos uma experiência arquivada (2000:69).

Este posicionamento socioconstrucionista norteia a presente análise de narrativas de experiências pessoais como forma de construção de significados em sala de aula universitária, quando o contexto torna-se, então, essencial para a análise da prática narrativa. Como assinala Bastos (2005:80),

Quando contamos estórias, estamos, enquanto narradores, recriando o contexto de evento narrado, ou seja, criando um mundo da narrativa, localizando-o no tempo e no espaço, introduzindo personagens, suas ações e falas. (...) Com frequência, podemos, assim, rever e criticar nossas atuações passadas, veiculando atitudes e emoções em relação a elas.

Com esta nova visão, a narrativa pode ser contemplada muito mais como uma representação social do que uma mera representação de eventos passados, já que estamos sempre reconstruindo nossas histórias em função da situação na qual estamos envolvidos. Bastos (2008:77), em seus estudos acerca de narrativa e construção de identidade, ainda sugere que “(...) contar histórias é uma ação, é fazer alguma coisa – ou muitas coisas simultaneamente – em uma determinada situação social”. Baseando-me na proposta da autora, assinalo que uma das ações

possíveis de serem realizadas ao longo de uma narrativa de experiência pessoal é a socioconstrução de conhecimentos pedagógicos.

Meu intuito nesta pesquisa é que o contexto, isto é, a situação social, seja revelado tendo como base de análise as variáveis *campo*, *modo* e *relações* propostas pela Sistêmico-Funcional, conforme já comentado no capítulo anterior (cf. cap. 2, p. 46). Estas variáveis nos possibilitam não apenas a localização da narrativa “no tempo e no espaço”, conforme sugerido por Bastos (2005), como também podem nos fazer (re)conhecer o papel mediador das histórias no processo de (co)construção de conhecimento, conforme será discutido na análise de dados desta pesquisa (cf. caps. 6 e 7, pp. 124 e 192).

Dentre os estudos que defendem esta nova visão de narrativa destacam-se os trabalhos de Jerome Bruner ([1990]1997, 1994, 2001, 2002), que investiga “o que, de fato, se ganha e o que se perde quando os seres humanos extraem o sentido do mundo contando histórias sobre o mesmo, utilizando o modo narrativo para interpretar a realidade” (2001:127). Para o autor:

Vivemos em um mar de histórias, e como peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso –, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente e de forma tão automática (...) (2001:140).

É esta postura investigativa sobre o papel da narrativa nos mais variáveis contextos que revela a importância do trabalho do autor para esta pesquisa, que, como dito anteriormente, pretende trazer luz, ou como Bruner sugere, *consciência*, para a função das histórias produzidas em sala de aula, já que estas são tidas, em geral, como elementos não relevantes no processo de ensino/aprendizagem (cf. cap. 7, p. 193, para a apresentação das funções que as narrativas investigadas apresentam no contexto pedagógico investigado).

Diferentemente da perspectiva laboviana, os estudos relacionados às narrativas propostos por Bruner tomam por base o contexto e a cultura das histórias em si, bem como do local e situação onde a narração está ocorrendo. Psicólogo social, Bruner acredita que é preciso perceber os sentidos que o ser

humano constrói, e que a cultura é essencial para que este conhecimento seja atingido. Para Bruner, a narrativa é, assim, organizadora da experiência humana.

Bruner (2001) observa que contar histórias sobre nós mesmos e sobre os outros é a maneira mais natural e precoce de organização de nossas experiências e conhecimentos. Ao discutir o trabalho de Bruner, Geertz (2000:171) comenta que, contudo, no caso do ambiente educacional, dificilmente isto pode ocorrer a partir de uma teoria padronizada de educação, “adestrada como é em testes e receitas”, e ressalta que “crescer entre narrativas (...) é o palco essencial da educação”.

Uma investigação de narrativas em sala de aula a partir desta perspectiva socioconstrucionista, na qual me apoio, nos ajuda a perceber a interação pedagógica como “sócio-historicamente localizada”, conforme exposto por Vygotsky ([1984]1998, 2001; cf. cap. 2, p. 28). É a partir desta visão de narrativa baseada no contexto e na cultura que podemos ver o aluno como ser ativo no processo pedagógico.

Outra contribuição dada por Bruner ([1990]1997 in Moita Lopes, 2001b:4) aos estudos da narrativa, relaciona-se à **natureza dual das narrativas**, isto é, na idéia de que a narrativa centra-se em dois mundos: o dos interlocutores (onde a história está sendo contada, sendo o local da interação entre os participantes do momento presente) e o dos personagens (referindo-se ao contexto da história relatada). Assim, podemos entender que a narrativa de experiências pessoais cruza dois mundos existentes em diferentes tempos (o tempo da história e o tempo onde a história é narrada). Entretanto, proponho nesta pesquisa (cf. cap. 6, p. 129) que, quando reportadas em sala de aula, as narrativas de experiências pessoais propiciam o aparecimento de um “terceiro mundo”: o mundo da socioconstrução do conhecimento pedagógico. Neste novo contexto narrativo, não apenas os interlocutores do ambiente de sala de aula e os personagens da história se encontram, mas também o tópico pedagógico apresentado e discutido em sala, através de um texto, cujo autor participa indiretamente da ação narrativa. Todos estes interlocutores narrativos se fazem presentes neste novo *cruzamento* de três mundos, e a natureza habitualmente dual da narrativa assume um novo contexto, agora *tripla* (cf. cap. 6, p. 129).

Alinhando-se com a proposta de Bruner de que contar histórias é uma forma de fazermos sentido de nossas vidas, bem como de quem e como somos construídos no mundo social, Moita Lopes (2001b:63) discute sua concepção de

narrativa, ressaltando o seu papel como forma de organização do discurso para ação no mundo social. Para o autor, é através da organização do discurso que iremos alcançar a percepção de quem somos na vida social. Esta visão, assim como a de Bruner, fundamenta-se essencialmente na vida social, no contexto no qual a narrativa é produzida.

As narrativas de experiências pessoais além de atuarem como *lócus* para (re)construção do conhecimento (cf. Introdução, p. 18), sendo organizadoras da experiência humana, também proporcionam a (re)interpretação da realidade. Esta realidade será construída pelos interlocutores narrativos tomando por base o evento vivido e (re)elaborado no texto narrativo em diferentes atividades conversacionais.

3.2

Narrativa e atividade conversacional

No início deste capítulo comentei a importância do aspecto da espontaneidade, essencial para a investigação das narrativas nesta pesquisa. A relevância atribuída a este aspecto faz com que estas narrativas sejam vistas como parte de *atividades conversacionais cotidianas*, ou seja, inseridas em práticas interacionais rotineiras, sendo o evento “aula” considerado um possível exemplo de tais práticas. Assim, o que procuro ressaltar é que estas narrativas investigadas não sofreram nenhuma forma de planejamento nem pedido para serem produzidas, conforme já exposto anteriormente.

Estas atividades conversacionais cotidianas, ou, simplesmente, “conversas”, são localmente organizadas, ou seja, a direção da conversa não pode ser exatamente antecipada (Sacks e Schegloff, 1974 in Ochs e Capps, 2001:6). A conversa é o local onde atividades dialógicas são produzidas, quando diferentes experiências são ventiladas, julgadas, sintetizadas ou eliminadas. Desta forma, é na interação conversacional que a função essencial da narrativa é realizada: ventilar, investigar, reconstruir e fazer sentido de experiências de vida possíveis e verdadeiras (Ochs e Capps, 2001:7).

Deste modo, as narrativas conversacionais cotidianas exercem o papel de “local onde trabalhamos quem somos e como devemos agir, pensar e sentir nossas próprias vidas” (Schafer, 1983 in Ochs e Capps, 2001:17). Parceiros

conversacionais, recrutados ou não convidados, recordam eventos relevantes de vida, fazem perguntas, levantam questões e possibilidades, como também provocam uma reflexão sobre o incidente relatado. Essa participação dos parceiros conversacionais, neste estudo, será investigada de acordo com a função de socioconstrução do conhecimento pedagógico – realizada social e/ou individualmente – que estes relatos apresentam em sala de aula (cf. cap. 7, p. 217).

Portanto, uma abordagem de narrativa como a que sugiro privilegia a possibilidade de atuação de múltiplos narradores que fazem perguntas, reagem, avaliam e contribuem com o que sabem, acreditam ou sentem a respeito do incidente relatado. A participação ativa de interlocutores narrativos é essencial à prática narrativa. Ochs e Capps (2001:55) sugerem que:

Não devemos idealizar a narrativa como um fórum democrático no qual construímos sentidos desconectados de nossas experiências. Contrariamente, o caráter dialógico das atividades narrativas cotidianas permite que experiências pessoais tomem forma pelos participantes da interação. Quando um interlocutor relata uma experiência, esta se torna objeto de um *discurso público*. À experiência é dada forma e significado, com a ação de todos os interlocutores que possuem autoridade para assim fazê-lo neste processo. (...) É neste sentido que as narrativas de experiências pessoais são, ao mesmo tempo, narrativas de experiências interpessoais. (itálico proposto nesta pesquisa)

Esta forma de vermos as narrativas a partir de um posicionamento *interpessoal* para então se atingir o *intrapessoal* nos remete, mais uma vez, ao pensamento de Vygotsky ([1984]1998; 2001). Para o autor, a aprendizagem ocorre em dois estágios dinâmicos, o interpessoal e o intrapessoal, de acordo com a forma em que a experiência pessoal é elaborada. Deste modo, em um primeiro momento, a narrativa direciona-se ao outro interacional, para, só depois, direcionar-se ao próprio narrador.

Ao afirmarmos que esta história passa a se configurar como um “discurso público”, como realçado por Ochs e Capps na citação acima, podemos estabelecer que este mesmo discurso se tornará público através do processo de interpensamento proposto por Mercer (2000, cf. cap. 2, p. 38) e do conceito de interpensamento narrativo, que sugiro nesta pesquisa. Consequentemente, esta forma discursiva considerada “pública” pode ser enfocada como uma modalidade de mediação semiótica, quando um determinado conhecimento encontra-se em construção no contexto pedagógico universitário.

- **Lançando uma narrativa**

Iniciar o relato de uma história pessoal não é uma tarefa tão simples como possa parecer. Analista da conversa, Sacks (1984 *apud* Garcez, 2001) propõe que narrar uma história requer um “trabalho extra”, sendo necessário que haja um *prefácio*, isto é uma elocução com a qual o falante irá sinalizar sua intenção de produzir uma fala mais extensa durante a conversação, demonstrando que a narrativa que se seguirá será relevante. Este prefácio objetiva a obtenção de um turno mais longo pelo falante e a sinalização de que este turno não deverá ser tomado até que a história seja concluída. Esta sinalização, contudo, deverá ser ratificada pelos ouvintes, que deverão permitir (ou não) que a história seja narrada. Podemos concluir, então, que este prefácio deverá despertar o interesse dos ouvintes.

Desta forma, na perspectiva de Sacks (1984 *apud* Garcez, 2001), para uma narrativa ser considerada contável, ela deve justificar a duração mais longa do turno do falante, que é geralmente negociado entre futuros narradores e interlocutores, antes da narrativa ser iniciada. Entretanto, uma narrativa de experiência pessoal também pode ser relatada a partir de uma série de turnos curtos, quando interlocutores não familiarizados com a narrativa podem contribuir para o relato. Seria o caso, por exemplo, de situações em que estes mesmos interlocutores avaliam a história, pedem informações e esclarecimentos, revelam o cenário na qual ocorre ou, ainda, contribuem com elementos narrativos.

Através do prefácio, o narrador poderá brevemente apresentar sua intenção, bem como a relevância da história, devendo convencer seu ouvinte a escutá-lo. Porém, o relato de uma determinada narrativa de experiência pessoal pode não ocorrer devido a possíveis falhas em seu início. Por uma variedade de razões, tais como, falta de atenção, desinteresse ou não aprovação do tema por parte dos ouvintes, entre outras, um relato pode ser considerado irrelevante por parte da audiência, podendo ocasionar a perda da face do falante (Polanyi, 1979 in Norrick, 2000).

Para esta pesquisa, contudo, é necessário que outro aspecto seja levado em conta para que uma narrativa de experiência pessoal relatada em sala de aula seja considerada – além de um relato de experiência vivida – uma modalidade semiótica e mediadora do processo de construção do conhecimento: a *integração ao discurso do conteúdo*. Assim, faz-se necessário que a narrativa esteja

conectada, tecida ao que está sendo feito ou debatido no momento de seu relato (cf. cap. 7, p. 198).

Labov (1972) propõe o termo *ponto* da narrativa, definindo-o como um elemento geralmente ligado ao tópico da conversa na qual a narrativa emerge, sendo este apontado como a razão de ser da narrativa, referindo-se ao conteúdo da mensagem. Desta forma, entendo que o ponto da história produzida em sala de aula deve estar, de certa forma, ligado ao discurso do conteúdo, para que esta narrativa possa ser considerada uma ferramenta semiótica mediadora no processo pedagógico.

Assim como Ochs e Capps (2001), sugiro que as narrativas de experiências pessoais não apenas variam em grau e tipo de integração com o discurso do conteúdo, mas, de forma mais significativa, também “são controladas pela forma, conteúdo e propósito da atividade social que está sendo desenvolvida no momento do relato” (2001:40). Este posicionamento das autoras é relevante para a análise das histórias realizada neste projeto, pois contribui para a contextualização e integração das narrativas à(s) atividade(s) desenvolvida(s) no ambiente de sala de aula, servindo, normalmente, de incentivo e suporte para o início dos relatos, através da *negociação da produção da narrativa*, como discuto na análise de dados apresentada nos capítulos 6 e 7 (cf. pp. 124 e 192).

Além do caráter de espontaneidade e de integração ao discurso pedagógico, três outros aspectos são essenciais para a investigação das narrativas de experiências pessoais proposta neste trabalho: *tempo narrativo*, *reportabilidade* e *avaliação*.

3.3

Narrativa e tempo

A investigação do tempo narrativo é extremamente relevante para a abordagem socioconstrucionista de narrativa que adoto nesta pesquisa, sendo o meu intuito apresentar uma **visão híbrida¹¹ de tempo em narrativas**.

¹¹ Este estudo se baseia em Ferreira (1999), que define a palavra *híbrido*, em seu sentido figurado, como “em que há mistura de espécies diferentes”. Portanto, adapto a definição sugerida pelo lexicógrafo e filólogo e a uso com o objetivo de indicar a mistura de “tempos diferentes”.

Esta minha sugestão parte da ideia de que, se usamos o tempo presente para narrar experiências passadas com o intuito de (re)construí-las, e se vivemos este mesmo tempo presente em relação ao futuro, não existem, então, fronteiras no tempo narrativo. Se, a partir de nossos relatos, (re)visitamos nosso passado buscando a (re)elaboração e compreensão de nossa vivência, e se, geralmente, este possível entendimento nos guiará de uma certa maneira ao amanhã (ou seja, ao futuro), sugiro que as narrativas de experiências pessoais atuam, na semântica do discurso, como uma conexão no tempo, proporcionando uma fusão temporal e, a partir desta, a percepção de “*quem somos*” e “*porque somos o que somos*”.

Em outras palavras, durante o relato de uma história, as barreiras de tempo parecem ser rompidas e o tempo é (re)criado e conduzido pelo propósito dos interlocutores. O tempo passa, então, a ser *híbrido*. A partir de idéias subjetivas, cada interlocutor criará o seu próprio tempo para narrar e/ou interpretar uma história. Entretanto, deve ficar claro que cada visão particular de tempo contribui para o tempo da história narrada, ou seja, para uma visão *coletiva* de tempo.

Em seu livro *Caminhos de João Brandão*, a certa altura do conto *Dois no Corcovado*, Carlos Drummond de Andrade representa a visão de tempo narrativo adotada nesta pesquisa e escreve:

Tempo não se mede pelo relógio, mas pelo vácuo de comunicação, pela expectativa sem segurança. E nessa situação, insignificante para nós, ilimitada para eles, dois homens descobrem-se um ao outro (1970:107).

As palavras do autor contribuem também para que outro aspecto a respeito da temporalidade em narrativas possa ser evidenciado: a importância da interação no tempo narrativo, uma vez que os interlocutores constroem o tempo durante o relato da história, ou seja, através da comunicação.

Diversos autores têm se dedicado ao estudo das relações entre narrativa e tempo – entre eles Mishler (2002), Bruner ([1990]1997, 2001, 2002), Brockmeier (2002) e Ochs e Capps (2001) –, sendo suas contribuições fundamentais para que a minha sugestão de tempo *híbrido* possa ser elaborada.

Psicólogo social, Elliot Mishler contribui enormemente para a análise do tempo em narrativas e propõe a existência de duas abordagens contrastantes relacionadas à ordem temporal em narrativas: o modelo descritivo de *tempo do*

relógio/cronológico, que se opõe ao modelo descritivo de *tempo narrativo/experiencial*.

Mishler (2002) propõe que o primeiro modelo, do relógio, enfatiza que uma sequência de eventos no mundo real precisa ser acompanhada pela sequência de orações tais como aparecem na descrição da narrativa que representa aquele mundo. O modelo de tempo do relógio “é empiricamente justificado por aplicar-se ao mundo físico, o espaço de ocorrência de objetos materiais que não são privilegiados e sobrecarregados com consciência, reflexividade, memória e intencionalidade” (2002:104). Esta é a posição adotada por Labov (1972; Labov e Waletzky, 1967) em seus estudos narrativos.

Em contrapartida, Mishler aponta que uma narrativa “deve ser mais do que uma coisa depois da outra” (2002:98) e propõe que a ordem temporal não é suficiente para que se entenda a questão do tempo em narrativas. Segundo o seu pensamento, existe uma forma de conexão entre os episódios passados, e esta mesma conexão é necessária para que ouvintes/leitores reconheçam um trecho de um determinado relato como uma narrativa com começo, meio e fim. Contudo, Mishler (2002) acredita que esta conexão não ocorre através do relógio, como antes comentado, mas, adotando como base teórica o modelo descritivo de tempo narrativo/experiencial, o autor realça que:

O modelo narrativo de tempo enfatiza a importância do contexto na produção de narrativas, ao mostrar como a ordenação temporal é uma função tanto das preferências culturais por histórias bem formadas quando da natureza situada que caracteriza atividade de contar histórias (2002:98).

Esta noção de tempo narrativo comentada por Mishler (2002), origina-se do pensamento de Paul Ricoeur (1980). Para Ricoeur, toda atividade narrativa conjuga duas diferentes dimensões – uma cronológica e outra não-cronológica. A primeira é vista pelo autor como uma *dimensão episódica*, pois caracteriza a história como sendo composta por eventos. A segunda, a *dimensão configurativa*, compõe-se pelo enredo (que determina como uma sequência de eventos é transformada em história), que constrói unidades significativas a partir de eventos dispersos (1980 in Mishler, 2002). A concepção de tempo narrativo proposta por Ricoeur (1980), segundo Mishler (2002:103), “adverte-nos contra dependermos

somente da cronologia como enquadre interpretativo para fazer sentido de uma história”.

Este estudo se alinha com o modelo descritivo de tempo narrativo/experiencial sugerido por Mishler (2002) ao propor uma visão *híbrida* de tempo para investigar as narrativas de experiências pessoais produzidas no contexto pedagógico universitário. Acreditando que o narrador possui livre escolha para organizar experiências e eventos passados de acordo com propósitos presentes, realço que os relatos destas experiências e eventos são constantemente (re)elaborados de acordo com o contexto no qual são produzidos, bem como de acordo com as intenções particulares do narrador.

Ochs e Capps (2001 in Mishler, 2002:114) ainda enfatizam a importância da análise do tempo em narrativa de acordo com o modelo narrativo/experiencial, quando tratamos de relatos em conversas informais entre participantes de situações sociais cotidianas (como à mesa do jantar ou em uma conversa entre amigos). Remetendo-se ao trabalho de Ochs e Capps (2001), Mishler (2002:114) reforça a ideia de que estas narrativas são conduzidas através da interação. “A história passa a ser um produto conjunto, no qual o curso da narrativa pode ser interrompido e o relato, contestado, a ordem temporal pode ser violada por digressões e *flash-backs*, e o final pode ser incerto e ambíguo.”

Esta pesquisa fundamenta-se também em outro conceito proposto por Mishler (2002:107) – **ponto de virada**. Para o autor, pontos de virada ocorrem, geralmente, de modo repentino e inesperado. Podendo ser revelados durante as narrativas, relacionam-se a incidentes que modificaram a compreensão, por parte do narrador, de uma experiência passada. Conforme apontado por Mishler:

Pontos de virada são exemplos especialmente marcantes de algo que ocorre o tempo todo, isto é, do processo contínuo no qual nos engajamos para reconstruir os significados de nossas experiências passadas e para refazer a nós mesmos de modos grandes e pequenos (2002:110).

Para a arquitetura teórica que venho desenvolvendo, considero o conceito de ponto de virada das narrativas produzidas no ambiente de sala de aula a partir de duas manifestações complementares. A primeira refere-se ao fato de que, ao analisar as histórias como forma de socioconstrução de significados, procuro evidenciar como estas narrativas atuam como ferramentas semióticas mediadoras,

bem como auxiliam na reformulação de experiências e na (re)elaboração de eventos passados. Ou seja, através da prática narrativa um determinado entendimento pode ser modificado. Esta primeira manifestação traduz a proposta de Mishler, baseada na (re)construção de experiências passadas.

A segunda possibilidade direciona-se exclusivamente ao processo de construção de conhecimento pedagógico. Neste caso, o ponto de virada é enfocado como uma manifestação do narrador que, através de sua história, (co)constrói o conhecimento pedagógico, sendo este momento considerado o **ponto de virada pedagógico** (cf. cap. 7, p. 220). Em outras palavras, o ponto de virada evidencia a possível correlação e compreensão do conhecimento pedagógico. Esta minha sugestão parte do conceito de ponto de virada apresentado por Mishler, mas direciona-se à construção social do conhecimento em sala de aula, sendo por mim sugerida nesta pesquisa.

Os estudos de Bruner ([1990]1997, 2001, 2002) também abordam a questão do tempo. Conforme apresentado pelo autor, uma narrativa não se baseia no relógio, mas sim no desenrolar dos eventos cruciais – com início, meio e fim. O tempo narrativo é um tempo “humanamente relevante” (Ricoeur, 1980 in Bruner, 2001:129), ou seja, é (co)construído pelos interlocutores durante a narração de eventos. Bruner ainda propõe que, ao tratarmos do tempo narrativo, devemos levar em conta um “modelo mental” de temporalidade, compreendendo que o tempo é revelado pelas “ações humanamente relevantes que ocorrem dentro de seus limites” (2001:129).

O pensamento de Bruner ([1990]1997, 2001, 2002) encontra-se também em consonância com os pressupostos de Brockmeier (2000:51), que propõe uma análise do tempo autobiográfico. Conforme proposto pelo autor, “não existe nenhum aspecto da realidade humana que não tenha uma dimensão temporal”. Tal pensamento pode ser complementado pela idéia de que elaboramos nossas vidas a partir do passado, mas a vivemos, hoje, em relação ao futuro. Deste modo, “entender a vida é entender a contínua oscilação relacionada às diferentes ordens do passado, presente e futuro (...)” (Brockmeier, 2000:52).

Podemos concluir, portanto, que, de acordo com os conceitos de tempo discutidos – e que formam o embrião da minha proposta de tempo *híbrido* –, os narradores constroem e contam suas histórias a partir de eventos passados, visando um público em particular e de acordo com propósitos contextuais.

3.4

Narrativa e reportabilidade

O quarto aspecto essencial para a investigação das narrativas de experiências pessoais proposta neste trabalho (após a integração ao discurso pedagógico, espontaneidade e tempo narrativo) relaciona-se à temática da reportabilidade, ou seja, se centra na investigação de possibilidades de uma história ser ou não contável.

Este critério de reportabilidade atua diretamente sobre uma das minhas proposições teóricas mais relevantes: a de que, em sala de aula, **as narrativas de experiências pessoais atuam como uma *via de mão dupla* no processo de construção do conhecimento pedagógico** (cf. caps. 6 e 7, pp. 124 e 192).

Narrativas são definidas como forma de (re)construção de experiências, de significados, de compreensão de mundo (Bruner, [1990]1997, 1994, 2002; Ochs e Capps, 2001; Moita Lopes, 2001b; Bastos, 2004, 2005, 2008), como já amplamente discutido neste estudo. Os relatos produzidos em sala de aula possuem o mesmo propósito, mas com o sentido complementar de (re)contextualizar o que está sendo pedagogicamente proposto no momento da narração da história. Deste modo, reforço que estas atividades narrativas procuram complementar entendimentos, quando o contexto pedagógico auxilia na compreensão da experiência de vida, e esta, por sua vez, ajuda na compreensão do tópico pedagógico. A narrativa serve como um elo, agindo como uma *via de mão dupla*: o pedagógico guia a experiência e esta, o pedagógico.

Portanto, analisar a reportabilidade destas narrativas realça o papel de ligação entre o conteúdo pedagógico e a experiência pessoal inerente às narrativas, bem como reforça que estas devem ser entendidas como um *lócus* para construção de significados pedagógicos. Uma vez que considero estas narrativas relevantes para esta construção e, assim, reportáveis, discutir a reportabilidade acarreta em discutir a coerência de tais relatos.

Diversos autores têm estabelecido diferentes critérios para a narração de uma história, mas parece haver um interesse geral no princípio da **reportabilidade**. Existe uma convergência de pensamentos quanto ao reconhecimento da reportabilidade como um fator essencial para que um narrador possa obter aprovação de seu relato por parte de sua audiência. Histórias que

gerem perguntas do tipo “*e daí?*” confirmam o desinteresse e desaprovação dos interlocutores em relação a uma narração de eventos.

A temática da reportabilidade foi inicialmente sugerida por Labov (1972), que propõe que esta é um dos três elementos essenciais para que um determinado discurso seja considerado uma narrativa (junto com o ponto e a sequência temporal). Segundo a perspectiva laboviana, a questão da reportabilidade é diretamente ligada ao fato da narrativa necessitar fazer referência a algo extraordinário, que chame a atenção dos participantes. Histórias sobre acontecimentos usuais são previsíveis e, portanto, não contáveis. Um dos aspectos mais importantes acerca da narrativa relaciona-se a este caráter extraordinário e, dessa maneira, narrativas com um alto nível de reportabilidade são geralmente de grande interesse, podendo ser (re)contadas inúmeras vezes e ainda serem apreciadas.

Outra contribuição aos estudos da reportabilidade em narrativas foi apresentada por Bruner ([1990]1997, 2001). O autor ressalta que as ações narrativas têm motivos e “o que as pessoas fazem em narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros ‘estados intencionais’” (2001:131). Tais elementos são constituídos pela cultura e igualmente a constituem. As narrativas, entretanto, só serão relevantes quando algum destes aspectos for violado, sendo o meio pelo qual tornamos compreensível para nós mesmos o que acontece de extraordinário em nossas vidas.

Com isto, o autor acredita que, para que valha a pena ser contada, uma determinada narrativa deve ir contra as expectativas da audiência, não existindo lógica nem necessidade de narrarmos sobre coisas que estão, ou são, da forma como deveriam estar, ou ser. Também para Bruner, a reportabilidade de um fato deve estar intrinsecamente ligada à questão do extraordinário, do não-comum ou não-esperado.

A ideia de que “a ‘narrativa da realidade’ do mundo é canônica ou é vista como um desvio de alguma canonicidade implícita” também faz parte da abordagem de Bruner (2001:133). Em sua opinião, um contador de histórias inovador e habilidoso parte de cânones narrativos convencionais e os transforma em algo novo, nos fazendo perceber o que ainda não tínhamos visto antes. Conforme apontado pelo autor,

(...) a realidade narrativa nos liga ao que é esperado, ao que é legítimo, ao que é costumeiro. Mas há um aspecto curioso nesta ligação, pois a ligação canônica de realidades narrativamente construídas arrisca-se a gerar tédio. Então, por meio da linguagem e da invenção linguística, a narrativa busca cativar seu público, “fazendo com que o corriqueiro pareça estranho novamente”. E, então, embora o criador das realidades narrativas nos ligue às convenções aceitas, ele obtém uma força cultural extraordinária ao nos fazer considerar novamente o que antes considerávamos óbvio (2001:134, aspas no original).

É deste modo, ao transformar a narrativa em um possível momento de construção de conhecimento pedagógico, que acredito que o relato de experiências pessoais possa agir como um possível *locus* para esta construção, fazendo com que estas histórias possam, portanto, ser consideradas reportáveis em sala de aula – contrariamente a uma possível posição de discurso desconectado ao discurso do conteúdo pedagógico. Além disso, é importante que façam referência a algo extraordinário, que chamem a atenção dos participantes. Histórias sobre acontecimentos usuais são previsíveis e, portanto, não “contáveis” (cf. cap. 7, p. 223).

Entretanto, para que estas narrativas possam ser julgadas desta maneira, é necessário que haja uma *negociação*, ou seja, os narradores devem negociar a reportabilidade de uma determinada história de acordo com o contexto no qual estas serão produzidas. Um futuro narrador deve ser capaz de defender a sua história como um evento relevante e válido, e assim conseguir um turno conversacional longo, mantendo-o durante todo o seu relato, evitando censuras posteriores por parte de sua audiência (Norrick, 2000:84).

Esta censura ou desagrado por parte dos interlocutores pode ser evitada se, conforme destacado por Sacks (1984 *apud* Garcez, 2001), prestarmos atenção – como narradores – ao fato de que devemos narrar uma história apresentando uma visão de mundo como uma pessoa normal o faria. Desta forma, não podemos dar uma carga dramática excessiva à história, atribuindo mais emoção ao fato narrado do que seria coerente ou esperado. Devemos sempre “armazenar experiências e testemunhos que sirvam de repositório de narrativas de modo que se tenha o que contar quando a oportunidade surgir” (Sacks 1984 *apud* Garcez, 2001:191). Podemos observar que Sacks, assim como os outros autores anteriormente discutidos neste item, também liga o fato de uma história ser contável ao seu caráter de excepcionalidade.

Contudo, gostaria de ressaltar que, para que estas narrativas sejam consideradas relevantes, elas devem, além de fazer referência a algo extraordinário, criar uma **oportunidade de aprendizagem** (Allwright, 2000). O ponto de análise deste estudo baseia-se na crença de que as narrativas contadas em sala de aula – como os exemplos aqui apresentados – servem de base para a criação destas oportunidades de aprendizagem.

Allwright (2000:10) propõe que “as aulas são realizadas em público, com todos agindo como audiência para todos, para todo o comportamento visível ou audível”. O que o autor pretende realçar nesse pensamento é que intenções ou propósitos subjetivos podem ser compreendidos como oportunidades de aprendizagem, afetando a todos os participantes de sala de aula – professor e alunos. Assim, por exemplo, uma situação na qual um professor esteja tirando a dúvida de um determinado aluno pode servir de oportunidade de aprendizado para todos os outros alunos, o que revela a concordância do proposto pelo autor com a ideia de “discurso público” apontada anteriormente por Ochs e Capps (2001:55, cf. p. 62). Allwright (2000:12) realça que “o comportamento que cria e gerencia as oportunidades de aprendizagem é um comportamento *público* (...)”. Nesta pesquisa, como realçado anteriormente, este discurso público manifesta-se como um possível interpensamento narrativo, através do relato de narrativas de experiências pessoais.

Deste modo, as narrativas de experiências pessoais contadas em sala de aula são, neste estudo, vistas como um “domínio público”, uma “oportunidade de aprendizagem”, bem como uma forma de “representação do interpensamento narrativo”. Se uma ação ou comportamento praticado – ou sofrido – por um determinado participante da interação em sala de aula afeta não somente a ele, mas a todos os envolvidos neste contexto, podemos dizer que as narrativas de experiências pessoais como as aqui apresentadas são oportunidades de aprendizagem em potencial. Acredito, desta forma, serem estas narrativas extremamente relevantes à socioconstrução do conhecimento e, portanto, completamente reportáveis.

3.5

Narrativa e educação

A discussão realizada acerca da linguagem e da narrativa nos revela a importância dos relatos de eventos pessoais no contexto pedagógico. Contudo, para que esta perspectiva seja amplamente compreendida pelos participantes das interações instrucionais, é importante que o processo educacional seja visto de forma a aceitar tal proposta de socioconstrução do conhecimento.

Em outras palavras, uma abordagem de socioconstrução de significados através do relato de narrativas propõe uma visão de sala de aula que reconheça alunos/professores como seres ativos e participativos neste processo pedagógico. Deste modo, assim como as narrativas são interpretadas como uma forma de representação de papéis sociais, de contextualizar eventos e reconstruir experiências, também o contexto instrucional pressupõe uma abordagem de aprendizagem solidária e contextualizada.

Uma possível maneira de entendermos o contexto pedagógico de acordo com esta proposta encontra-se na Teoria Sociocultural – já apresentada e discutida no capítulo 2 –, que procura investigar como “fatores sociais, culturais, históricos e institucionais podem influenciar processos de ensino e aprendizagem” (Daniels, 2001:9), contribuindo ricamente para a compreensão e desenvolvimento deste mesmo processo.

Por um longo tempo a prática de aprendizagem foi vista como individual. Wenger (1998, 2009) salienta que, tradicionalmente, a aprendizagem foi vista como tendo um início e um final demarcados, sendo separada do resto de nossas atividades. Entretanto, devemos ver o ensino/aprendizagem como mais uma atividade social na qual nos engajamos enquanto agentes sociais de uma determinada comunidade.

Portanto, uma visão sociocultural de aprendizagem, onde proponho que o conhecimento seja construído coletivamente através do relato de narrativas, pressupõe uma perspectiva de *aprendizagem situada* (Lave e Wenger, 1991). De acordo com a abordagem proposta pelos autores, esta aprendizagem situada é, geralmente, não intencional e ocorre à medida que os indivíduos participam de uma determinada *comunidade de prática*, sendo que esta se refere, ainda conforme Lave e Wenger (1991), a grupos que se encontram unidos por objetivos comuns, enquanto envolvidos em atividades igualmente comuns. As comunidades

de prática podem ser vistas como mecanismos sociais que compartilham e desenvolvem conhecimento e experiência. É o caso, por exemplo, “de grupos de pessoas que compartilham um interesse por algo que façam e aprendem a fazê-lo de forma melhor, enquanto interagem regularmente”.¹²

A sala de aula de qualquer modalidade pode ser considerada um tipo de comunidade de prática já que,

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, em nossas atividades de lazer – nós pertencemos a diversas comunidades de prática em qualquer momento. E as comunidades de prática às quais pertencemos mudam ao longo do curso de nossas vidas. De fato, as comunidades de prática encontram-se em toda parte (Wenger, 1998:6).

Wenger propõe uma teoria de aprendizagem a partir da noção de comunidade de prática, e pressupõe que o engajamento em práticas sociais é um processo fundamental pelo qual aprendemos e então nos tornamos quem somos (Wenger, 1998). Junto a Lave, o autor ainda propõe que este engajamento ocorre através de “produções colaborativas”, que acontecem como parte de uma série de atividades e práticas, vistas pelos autores como *participação periférica legítima* (Lave e Wenger, 1991). Como apresentado pelos autores,

A aprendizagem vista como atividade situada tem como característica definidora central um processo que denominamos *participação periférica legítima*. Com isso objetivamos chamar a atenção para a ideia de que os aprendizes inevitavelmente participam de comunidades de profissionais, e que o domínio do conhecimento e da prática requer que os recém-chegados se encaminhem para uma participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade. “A participação periférica legítima” proporciona uma forma de falarmos sobre as relações entre os recém-chegados e os mais experientes, bem como sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. Diz respeito ao processo pelo qual recém-chegados se tornam parte de uma comunidade de prática. As intenções de uma pessoa de aprender são engajadas, e o significado é construído através do processo de tornar-se um participante pleno de uma prática sociocultural. Esse processo social inclui, de fato pressupõe, a aprendizagem de habilidades especializadas (Lave e Wenger, 1991:29, *itálico e aspas propostos no original*).

No caso do estudo da socioconstrução do conhecimento através da investigação de narrativas de experiências pessoais, gostaria de salientar que o relato de histórias pode ser compreendido como uma forma de aprendizagem

¹² Wenger, E. Disponível em: <www.ewenger.com/theory/index.htm>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2009.

situada, sendo uma forma de participação ativa na comunidade de prática estabelecida através das relações entre professores/alunos. Certamente, estas narrativas também se tornam uma modalidade de participação periférica legítima, já que, através de suas histórias, os participantes da interação pedagógica atuam com o conhecimento que trazem para o ambiente instrucional, transformando-o em algo novo, através de interações com seus pares. Estes relatos acabam por tornar-se uma produção coletiva, um domínio público e um tipo de interpensamento, isto é, uma maneira de pensamento coletivo que proporciona uma (re)construção de conhecimento.

3.6

Narrativa: visões complementares

Ao longo deste capítulo, e de acordo com a visão que adoto neste estudo, procurei reforçar as características das narrativas de experiências pessoais discutidas na Introdução (cf. p. 18), bem como introduzi e comentei outros conceitos a partir da visão socioconstrucionista de narrativa. Além disso, estabeleci que neste estudo cinco aspectos narrativos são fundamentais para a investigação que pretendo conduzir: espontaneidade, integração ao discurso do conteúdo pedagógico, tempo narrativo, reportabilidade e avaliação, sendo que os quatro primeiros foram anteriormente discutidos neste capítulo.

O quinto aspecto, “avaliação”, entretanto, será abordado isoladamente no capítulo a seguir. A razão para tal fato origina-se da importância da avaliação narrativa no processo de socioconstrução do conhecimento, uma vez que acredito que **a (co)construção do conhecimento pedagógico pode ocorrer durante os momentos de avaliação dos eventos narrados**. O fato de a avaliação apresentar um papel de tal relevância no processo pedagógico faz com que ela igualmente desempenhe um papel de alicerce na arquitetura teórica deste estudo.