

Estudo 1.

Auto-complexidade e desenvolvimento narrativo

"If as a culture we have grown disenchanted with the capacity of science to save us from ourselves, we might do well to consider that science will serve us well if we will only treat it as a servant and be its conscientious master". (Robert Kegan, 1994)

Introdução

A pós-modernidade, enquanto cultura, faz exigências cognitivas e emocionais bem diferentes daquelas que nos eram dadas conhecer nos tempos estáveis da modernidade. Robert Kegan (1994), na sua brilhante obra "In Over our Heads" e partindo da heurística metáfora da cultura como escola, traça os desafios que o «currículo» dos dias actuais faz à capacidade de adaptação dos indivíduos em diferentes momentos do seu ciclo de vida e face a diferentes tarefas e "nichos" onde ela se desenrola.

Uns anos antes, Gergen (1992) havia publicado "The Saturated Self", no qual mostrava as mudanças para a existência humana que a cultura da pós-modernidade trazia. De acordo com Gergen, é a explosão tecnológica que cria as condições de saturação social em que os indivíduos actualmente vivem. Esta saturação social elimina em boa

parte o eu, conceito central e marcador crucial de toda a civilização moderna ocidental.

Um e outro, usando abordagens que parecem não se tocar, falam grosso modo e respectivamente de exigências cognitivas e emocionais e da viabilidade individual face às inúmeras pressões e expectativas, aparentemente desorganizadas, que sobre o indivíduo se abatem.

De acordo com Kegan, da enorme quantidade de informação que se abate sobre o indivíduo não haverá uma única que o ajude a construir autoridade sobre essa informação, isto é, a significar de forma intencional e subjectiva a informação ou, dito ainda por outras palavras, a autorizar-se a ser orientado por determinada informação como uma opção ou um compromisso seu. "Only a qualitative change in the complexity of their minds will" (Kegan, 1994, p.6)

De acordo com Kegan, só o aumento da complexidade das nossas mentes o poderá fazer. Tal como Kegan, partilhamos inteiramente a importância que ele atribui à autoria (cf. Gonçalves e Ferreira-Alves, 1995) e igualmente distinguimos um processo de autoria de um processo de assimilação de informação. Toda a cultura pós-moderna faz um convite duplo e aparentemente contraditório às mentes dos indivíduos: exige-lhe heteronomia, isto é, conhecer os

outros e deixar-se orientar pelo conhecimento produzido pelos outros, mas, simultaneamente, exige-lhe autoria (não autonomia), isto é, a produção de posições epistemologicamente adequadas que criem perspectivas que incorporem os outros. Os sistemas educativos estarão muito mais preparados para cumprir a primeira exigência do que a segunda e, por isso, é muito provável que na pós-modernidade os processos educativos mais ortodoxos não sejam suficientes para favorecer o desenvolvimento dos indivíduos. Como veremos mais à frente, na pós-modernidade, um processo educativo já não se deverá focar apenas no indivíduo como entidade delimitada, mas nas relações que o formam.

Gergen parece apontar para a saturação social que a pós-modernidade, com as suas novas tecnologias, traz para os indivíduos. Isso leva-o a assumir a desvalorização relativa de alguns conceitos da modernidade, como a busca de um eu, a verdade objectiva, a decisão racional, etc. Kegan, ao contrário, embora implicitamente parta dos mesmos supostos de Gergen na avaliação do nível de "esmagamento" do indivíduo que a informação acarreta, propõe contudo uma solução que Gergen eventualmente entenderia ser mais modernista, que é uma solução educativa de exigência do aumento da complexidade das nossas mentes. Para Gergen, a pós-modernidade

constitui-se como uma “nova consciência” (cf. Gergen, 1992, p.287), não necessariamente mais complexa, mas uma consciência balizada por outros atributos e crenças sobre a realidade e o mundo, diferentes dos atributos da consciência moderna e da consciência romântica. Kegan, ao contrário, acredita que, com a pós-modernidade, não se trata apenas de mudar os atributos em que acreditamos sobre a realidade, mas trata-se antes, da construção de uma consciência epistemologicamente superior.

Quanto a nós, importa-nos salientar que a pós-modernidade, enquanto tempo histórico e enquanto cultura, alarga sobretudo o mundo das possibilidades de se olhar para a existência humana individual e colectiva. E, neste mundo de possibilidades, parece-nos razoável afirmar a necessidade de construção de ordens de valores, de valências que, embora abertas às muitas possibilidades, possam organizar o conhecimento provisoriamente para, desse modo, poder dar alguma coerência e autoria à própria acção individual. Por outras palavras, e utilizando uma formulação de Kitchener adaptada, os indivíduos numa era pós-moderna carecem de formular visões epistémicas do mundo e, por isso, de um ponto de vista educativo, a pós-modernidade transporta consigo a necessidade de atenção à educação das nossas mentes para poderem lidar de forma criativa com o mundo

das possibilidades, a explorar num certo sistema fechado e predefinido.

Este mundo das possibilidades não é obviamente o mundo das possibilidades que as operações formais permitem, que são sempre possibilidades a explorar num certo sistema fechado e pré-definido e para o qual as operações hipotético-dedutivas bastam. O mundo das possibilidades pós-modernas engloba sempre opções epistémicas, a escolha de um sistema preferencial com o qual o indivíduo se compromete. Este mundo das possibilidades pós-modernas poderá ainda ser visto como ligado intrinsecamente à esfera da experiência pessoal, onde se espera dos indivíduos que lidem com frequência com a contradição, a aceitem e com ela lidem de forma criativa. Por isso mesmo, o mundo pós-moderno exige o exercício cognitivo de operações pós-formais, dialécticas ou narrativas. Como dizia Gergen, a cultura romântica e a cultura moderna do mundo tinham estabelecidas as balizas pelas quais se olhava o mundo. Na pós-modernidade, as balizas dentro das quais a existência do indivíduo decorre são, em grande medida, estabelecidas por ele próprio.

A individualidade, as relações e a consciência pós-moderna

Assim, parece claro que Kegan mantém intacta a noção de individualidade. Embora pareça entender, como Gergen, que a existência individual está a sofrer enormes transformações ou desafios, mantém como centro de observação principal e de intervenção principal a mente individual. Para Kegan, é fundamental educar as mentes para uma maior complexidade; para Gergen, é imperativo passar a centração no eu para a centração nas relações, contribuindo deste modo para a construção de uma noção de eu ou self diluído em tramas relacionais.

Deste modo, parece certo que para Gergen a pós-modernidade é muito mais do que uma nova cultura ou um novo contexto que influencia os indivíduos e sob o qual vivem; é, também e talvez, sobretudo, a condição de vida de todos os indivíduos, com a qual se torna mais central a relação do que a própria individualidade. Assim, pós-modernidade adquire um sentido transcontextual, transcultural e transindividual para passar a ser uma forma de conhecimento e de existência da actualidade. Forma de conhecimento essa que Kegan clama como sendo uma consciência de quinta ordem, uma consciência pós-moderna. Nesta consciência, cada indivíduo

não só está capaz de compreender o sentido único da sua experiência ou da experiência de outrem; está sobretudo capaz de descobrir ou construir, dentro de si próprio novos mundos de possibilidades para si próprio. Por outras palavras, a consciência pós-moderna é uma consciência mais vulnerável a encontrar, dentro de si mesma, o mundo dos outros e o seu próprio mundo nos outros. Desta forma, os indivíduos não são encarados como sistemas delimitados em si mesmos, mas como entidades portadoras da possibilidade de se organizarem dialecticamente, isto é, com várias possibilidades de ser e de se tornar dentro de sistemas múltiplos.

A pós modernidade é então vista, de acordo com a interpretação que fizemos dos autores citados, como uma consciência mais complexa, uma nova ordem de consciência, com a qual não só reconhecemos e aceitamos os outros na sua diferença, mas também e sobretudo procuramos ver em nós partes ou atributos daquilo que os outros são, como se o núcleo da nossa identidade fosse mais esta forma polifacetada de ser ou poder ser os outros, de se descobrir e de se construir, do que a estabilidade marcada por fronteiras entre o eu e os outros. Neste sentido, o eu estará disseminado pelos outros e os outros disseminados por nós próprios. Ora, vê-se assim qual o sentido que na pós-modernidade pode tomar a noção de desenvolvimento humano. É como uma marcha

contínua na capacidade de se rever na diversidade de outros e de, simultaneamente, aceitar e construir diversidade para si próprio⁽¹⁾.

O que Gergen diz da passagem da centração do indivíduo à centração na relação fica talvez mais iluminado quando olhamos essa asserção à luz da consciência de 5ª ordem formulada por Kegan (1996). Com este autor, compreendemos que a consideração dos indivíduos como fronteiras fechadas faz parte da consciência de 4ª ordem orientada por sistemas abstractos. Na 5ª ordem, estes sistemas abstractos passam do sujeito para o objecto e o indivíduo passa a ser orientado não pela formulação de critérios abstractos, mas pelo uso da dialéctica na observação desses sistemas. Desta forma, surge evidente que o indivíduo, enquanto totalidade e sistema delimitado, não existe, pois partilha muitos dos seus atributos com todos os outros indivíduos. Desta forma, o que caracteriza mais o indivíduo não são os seus traços, as suas qualidades, os seus atributos, mas sobretudo aquilo que faz emergir nele diferentes possibilidades de ser e, portanto, o que o caracteriza são as relações; por outras palavras, é no contexto destas que melhor podemos observar sistemas de funcionamento dos

¹Poder-se-ia ainda, utilizando uma linguagem mais metafórica, afirmar que o desenvolvimento se traduz numa marcha dupla e simultânea: pousar sementes

próprios indivíduos: ele torna-se sistema apenas numa relação e, mesmo dentro desta, é um sistema em desenvolvimento, o mesmo é dizer, apresenta movimentos dialécticos. Desta forma, a relação precede o indivíduo e não o indivíduo a relação.

A auto-complexidade é um construto que foi também elaborado por Linville (1987). Nesta sua formulação, a auto-complexidade é apresentada como uma medida do auto-conhecimento. Por seu lado, o auto-conhecimento é definido pela autora como a representação de diferentes aspectos do self pelo próprio indivíduo. A auto-complexidade é uma medida que nos informa do grau de elaboração desse auto-conhecimento: um maior grau de auto-complexidade corresponde a um maior número de auto-aspectos e a um grau maior de diferenciação entre eles. A tese de Linville (1987) é a de que a depressão e doenças relacionados com acontecimentos stressantes são mediadas pela auto-complexidade, isto é pelo grau de elaboração cognitiva do auto-conhecimento. Em termos específicos, quanto maior forem os auto-aspectos com que o indivíduo se encara e quanto mais os diferenciar entre si, menor será o impacto de uma depressão ou de uma doença desencadeada por stress.

suas no mundo e deixar germinar e viabilizar, para si próprio, as sementes do mundo.

Desta forma, a auto-complexidade é vista como tendo um efeito protector face a acontecimentos negativos, tendo Linville confirmado empiricamente esta hipótese.

A formulação de mediadores de reacções emocionais cognitivas e comportamentais é característica de modelos em saúde mental, ligados ao risco de doenças e também característica de modelos estruturais. No campo da saúde mental, têm sido postulados vários mediadores como o suporte social, estratégias de coping, força da personalidade ("hardiness")

Se focarmos a nossa atenção nas características da cultura pós-moderna, cujo atributo central parece ser a multiplicidade, fácil será de concluir a importância de os indivíduos serem dotados de capacidade de aceitarem, compreenderem e actuarem de forma multifacetada. Aliás, de um ponto de vista do desenvolvimento dos adultos, também a capacidade de lidarem com a contradição só poderá virtualmente ser realizada por quem apresenta uma construção multifacetada e diferenciada do próprio self. E de um ponto de vista construcionista, o aparecimento de selfs multifacetados poderia ser entendido como o resultado histórico da evolução das condições sociais em que os indivíduos mantêm, formulam e dão sentido à sua existência.

Gonçalves e Salgado (1998), utilizando parcialmente o modelo de Linville, olham para a auto-complexidade como uma medida de identidade e procuram investigar em que medida se pode formular uma identidade com multiplicidade.

Desenvolvimento narrativo: da complexidade epistemológica para a complexidade ontológica

Até à 4^a ordem de consciência não há a pretensão de autoridade pessoal, de autoria. Trata-se de uma complexidade epistemológica, encarnada no movimento dentro dos sistemas. Com a 5^a ordem de consciência o indivíduo é possuidor de uma visão dialéctica que lhe permite compreender e formular vários sistemas enquadramentos do pensamento e da existência humana.

Por outro lado, a formulação narrativa de Gonçalves, estando e constituindo mais uma ontologia do desenvolvimento humano, é formulada sem qualquer preocupação com a complexidade epistemológica ou cognitiva dos indivíduos. O processo pelo qual ele propõe a passagem dos indivíduos pela narrativa parece apresentar implicitamente uma despreocupação com a cognição ou com o seu desenvolvimento, mas parece visar antes, como conhecemos

narrativamente o mundo e a nós próprios e como nos podemos desenvolver narrativamente. Ora sendo a narrativa ligada intrinsecamente à existência, poder-se-ia encarar essa noção de desenvolvimento implícita no seu modelo como uma concepção de desenvolvimento enquanto movimentos de autoria da própria existência. Ora aqui surge-nos obviamente a questão: Até que ponto as competências cognitivas são narrativas e até que ponto as competências narrativas são cognitivas? Tradicionalmente, as competências cognitivas não são vistas como narrativas e, por isso, também tradicionalmente, o desenvolvimento do adulto é percebido sobretudo como desenvolvimento epistemológico (cf. Ferreira-Alves, 1991). Contudo, as abordagens narrativas tornam o processo cognitivo dirigido a material da existência humana e, por isso, podem favorecer o desenvolvimento ontológico, isto é, a melhoria contínua da capacidade de compreender e gerir a própria vida.. Neste sentido, as abordagens narrativas favorecem a mudança de ênfase do desenvolvimento epistemológico – objectivo supremo da maioria das abordagens cognitivas e dialécticas – para o desenvolvimento ontológico.

A psicologia narrativa é uma construção recente que tem sido elaborada para os domínios da educação e da psicoterapia, especialmente, a partir do marcante trabalho de

Bruner (1990). Bruner interpreta os avanços das ciências cognitivas como uma "técnica" do "impulso" cognitivista original que se prendia sobretudo com a compreensão da actividade humana de construção de significado. Num trabalho mais recente, denominado "The culture of education" (1996), Bruner insere o objectivo da educação no contexto da ajuda a essa construção de significação, e apresenta a narrativa como um instrumento central dessa actividade.

No contexto educacional, o desenvolvimento narrativo pode ser equacionado em termos dos graus de coerência, multiplicidade e complexidade da elaboração discursiva que o sujeito faz da sua experiência, abrindo-a ao espaço comum da interindividualidade (Gonçalves, 1998).

O construto de auto-complexidade, tal como definido por Linville (1987), parece ser um bom aferidor da elaboração narrativa do indivíduo, uma vez que tem directamente a ver com o modo como cada pessoa organiza o conhecimento acerca de si próprio, nomeadamente, em termos do número de aspectos do "self", bem como do grau de diferenciação entre esses aspectos.

Daí que se possa facilmente hipotetizar que um programa de desenvolvimento narrativo possa ter efeitos significativos em termos da auto-complexidade, tal como esta é definida por Linville.

Neste sentido, construiu-se um programa de desenvolvimento narrativo para professores, inspirado nos objectivos e metodologias da psicoterapia cognitiva narrativa (Gonçalves, 1995), estudando-se os seus efeitos em termos de várias dimensões da auto-complexidade dos participantes.

Processo

Participantes

Os sujeitos deste estudo foram constituídos por 52 professores - que integram o 1º, 2º, 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário - dos quais 31 foram sujeitos ao programa de desenvolvimento narrativo (grupo experimental), tendo os restantes 21 constituído o grupo controlo. As características da amostra para ambos os grupos são apresentadas no quadro II.1

Quadro II.1.: Características da amostra em função dos grupos.

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
Idade (Min-Máx)	25-58	34-51
Média de idades	35	39.5
Anos de experiência (Min-Máx)	3-28	10-30
Média de anos de experiência	12	17
Sexo (Masc/Fem)	6/25	3/18
N	31	21

Programa de Desenvolvimento Narrativo

Os participantes no grupo experimental seguiram um programa de desenvolvimento narrativo adaptado a partir da estrutura da psicoterapia cognitiva narrativa (c.f., Gonçalves, no prelo). O programa consistiu em 15 sessões, planeadas através da mesma sequência de passos proposta pela psicoterapia cognitiva narrativa: recordação, objectivação, subjectivação emocional e cognitiva, metaforização e projecção.

Na recordação, procurou-se desenvolver aquilo que é identificado como um ingrediente básico de um narrador: a capacidade de recordar episódios ou, por outras palavras, desenvolver consciência auto-noética, para fundamentar o conhecimento de si próprio no terreno da sua experiência. O desenvolvimento desta atitude fez-se ao nível diacrónico e ao

nível sincrónico da experiência de cada sujeito. Neste momento, o objectivo central do processo era capacitar cada professor a isolar episódios, momentos do seu dia e do seu passado para elaborar significados - para que a memória semântica seja construída com base na memória episódica.

A objectivação diz respeito ao desenvolvimento de uma atitude que visa a construção do contexto da experiência nas dimensões visuais, auditivas, olfactivas, gustativas e táctil-cenestésicas. Esta é vista como uma das atitudes que mais ajuda dá à complexificação do edifício narrativo-epistemológico do professor. Aqui cada professor não pode manter simplicidade nas suas visões e construções, mas, antes, deve alargá-las em extensão e em pormenor. É na complexidade daquilo que os sentidos podem perceber a cada momento que cada participante aprende as múltiplas formas e possibilidades de conhecimento e, sobretudo, a posição particular do seu próprio conhecimento. Por outro lado, o desenvolvimento desta atitude substitui, com larga vantagem, as ortodoxas estratégias de observação, sejam na sala de aula, sejam noutro contexto, através de grelhas estandardizadas, pois a observação é aqui encarada como uma estratégia proactiva que também revela a actividade interpretativa do observador.

Chegados a este momento, entramos na terceira fase do

desenvolvimento de atitudes narrativas - a subjectivação. Costumamos metaforizar este processo como o desenvolvimento de um "olho" que vê para dentro. Este momento começa sempre pela subjectivação emocional. Nesta, cada participante é levado a diferenciar as tonalidades emocionais da sua experiência episódica, simbolizando-as em palavras e integrando-as num espaço e num tempo narrativo. A subjectivação cognitiva, por outro lado, consiste em ajudar cada participante a diferenciar as modalidades cognitivas da sua experiência episódica, a saber: imagens, pensamentos e diálogos internos.

Embora todos os momentos do processo de desenvolvimento narrativo sejam interpretativos por natureza, não é essa a sua finalidade didáctica até este momento. Até este momento, o objectivo do processo narrativo é mais o da descrição, constatação e alargamento dos produtos que derivam das várias modalidades da experiência. Só o momento seguinte se destina especificamente à construção de significação das experiências episódicas.

A metaforização é o momento em que se elabora, se constroi significado a partir da objectivação e subjectivação do episódio narrativo. Por isso, o objectivo mais importante deste momento é o de ajudar os participantes a construir metáforas a partir das narrativas já vividas.

A projecção é o último momento do processo de desenvolvimento narrativo e consiste na aprendizagem de uma atitude essencial: a construção hipotética de novas possibilidades para si próprio, redefinindo ou reconstruindo novos significados para as suas narrativas, através da projecção de metáforas alternativas. Com este último desenvolvimento, aproximamo-nos da emergência de um autor que está capaz de construir "eus possíveis" que, no entender de Wurf e Markus (1991), "dão direcção e forma à investigação da mudança e crescimento pessoal". (p.41).

Tarefa de auto-complexidade de Linville

Todos os participantes (grupo experimental e controlo) foram sujeitos, no pré-teste e no pós-teste, à Tarefa de Auto-Complexidade de Linville (1987). Este teste é composto de 33 cartões manuseáveis, cada um contendo um número (de 1 a 33) e o nome de um traço ou característica pessoal, 10 cartões em branco e duas folhas de resposta, cada uma das quais contendo 14 colunas. É em cada uma destas colunas que cada sujeito vai ser convidado a escrever os números das características com que define os diferentes auto-aspectos com que costuma pensar acerca de si próprio(a). Os cartões são ordenados ao acaso e fornecidos ao sujeito, juntamente

com as instruções precisas sugeridas pela autora.

As instruções são as seguintes: "Neste estudo, estamos interessados em saber como se descreve a si próprio(a). Em frente de si estão 33 cartões e duas folhas de registo. Irei agora dar-lhe instruções e logo que eu acabe poderá começar a olhar para os cartões. Cada cartão contém o nome de um traço ou característica pessoal. A sua tarefa é formar grupos ou conjuntos de características que normalmente se encontrem associados na sua experiência e, dessa forma, cada um deles descreva um aspecto de si e da sua vida. Pode usar qualquer critério que julgue significativo para colocar as características em grupos - mas lembre-se de pensar acerca de si próprio(a) enquanto faz isso. Cada grupo de características poderá representar um aspecto diferente de si próprio. Forme tantos grupos quantos deseje. Continue a formar grupos até que sinta que tenha formado os mais importantes. Possivelmente esta tarefa pode não ter fim mas nós queremos apenas aquilo que seja significativo para si. Quando sentir que se está a esforçar para formar mais grupos é, provavelmente, uma boa altura para parar.

Cada grupo pode conter poucas ou muitas características. Não tem de usar todas as características, apenas aquelas que sinta que são descritivos de si. Além disso, cada característica pode ser usada em mais do que um

grupo e assim pode reutilizar as características tantas vezes quantas queira. Por exemplo, pode constatar que queira usar a característica "relaxado" em vários grupos. Se desejar usar uma característica em mais do que um grupo, pode usar um destes cartões brancos sobre a sua mesa. Escreva simplesmente a característica e o seu número num cartão branco e prossiga usando-o como faria com os outros cartões.

A folha com as colunas é a sua folha de registo. Use essa folha para indicar que traços ou características pessoais colocou juntos. Cada coluna corresponderá a um dos seus grupos. Preste atenção ao número no canto de cada cartão. Escreva apenas o número da característica na coluna e não o nome da característica. Em cada coluna coloque o número das características que formam um grupo. Uma boa forma de desempenhar esta tarefa é formar um ou vários grupos com os cartões em cima da mesa, para a seguir fazer o seu registo na folha; depois pode misturar os cartões e ver se há outros grupos que deseje formar e voltar a registá-los. Repita este procedimento até que sinta que formou os grupos que são importantes para si. Lembre-se de usar os cartões em branco se desejar usar a mesma característica em mais do que um grupo. Nós estamos apenas interessados nas características que põe juntas. Não é necessário dar títulos ou rotular os grupos a menos que o queira fazer.. Não ponha o seu nome na

folha de registo. As suas respostas são estritamente confidenciais e anónimas. Seja o mais honesto(a) que for capaz.

À medida que faz a tarefa gostaria que mantivesse algumas coisas em mente. Lembre-se que se está a descrever a si próprio(a) nesta tarefa, e não às pessoas em geral. Não tem de usar todas as características e pode reutilizar a mesma característica em vários grupos ou conjuntos. Demore o tempo que quiser nesta tarefa. Diferentes pessoas acabarão em alturas diferentes; por isso, procure sentir-se bem com o seu ritmo, mesmo que veja que os outros já acabaram.

Tem alguma pergunta acerca desta tarefa?

Agora olhe para os cartões e faça-me saber se haverá alguma característica cujo significado não seja claro para si. Quando acabar, por favor vire a folha de registo ao contrário."

Os dados foram analisados por um programa informático específico, fornecendo uma pontuação total de auto-complexidade (AC) para cada sujeito. Além disso, no contexto do presente estudo, pretendemos fazer uma análise mais "microscópica" dos dados da auto-complexidade, que se prendem, em parte, com a própria definição conceptual de auto-complexidade. Assim, quisemos investigar as variações no número de facetas (FACE) que os sujeitos construíram no

teste - vistas como o número de colunas que cada sujeito construiu -, o número de redundâncias (RED) - contadas a partir do número de repetições de traços que os sujeitos efectuavam nas diferentes colunas e, finalmente, os traços utilizados (TU) - contados como o número total de características ou traços utilizados de entre os 33 fornecidos.

Resultados

As estatísticas descritivas para cada uma das variáveis dependentes estudadas - de auto-complexidade (AC), número de facetas (FACE), número das redundâncias (RED) e número de traços utilizados (TU) - são apresentadas no quadro II.2 da página seguinte.

Quadro II.2.: Estatísticas descritivas das várias medidas de auto-complexidade (médias e desvios-padrão).

	Grupo de Controlo		Grupo Experimental		ANOVA	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	F	Sig.
AC	2.34 (0.66)	2.14 (0.87)	2.26 (0.59)	2.81 (0.71)	4.95	0.01
FACE	5.15 (3.38)	4.29 (2.22)	4.97 (2.01)	6.94 (3.71)	4.11	0.01

RED	9.71 (13.18)	13.10 (33.60)	3.87 (5.37)	11.06 (14.17)	1.33	0.27
TU	17.19 (4.01)	17.52 (6.04)	16.77 (3.76)	20.32 (3.88)	4.01	0.01

Tendo em vista testar a significância das diferenças foram realizadas análises de variância (ANOVA) de medidas repetidas para cada variável dependente. Os resultados encontrados apontam para efeitos significativos da interacção entre grupo (experimental vs. controlo) e tempo (pré-teste e pós-teste) para cada uma das seguintes variáveis: *auto-complexidade* - $F(3,43)=4,95$ ($p<0,01$); *número de facetas* - $F(3,43)=4,11$ ($p<0,01$); *traços utilizados* - $F(3,43)=4,01$ ($p<0,01$). Não foram encontrados efeitos de interacção significativos para a variável *redundâncias* - $F(3,43)=0,384$ ($p>0,5$).

A seguir apresentam-se os gráficos respeitantes às variáveis estudadas e aos resultados em função do momento de obtenção das variáveis dependentes - pré e pós-teste - e dos grupos em estudo.

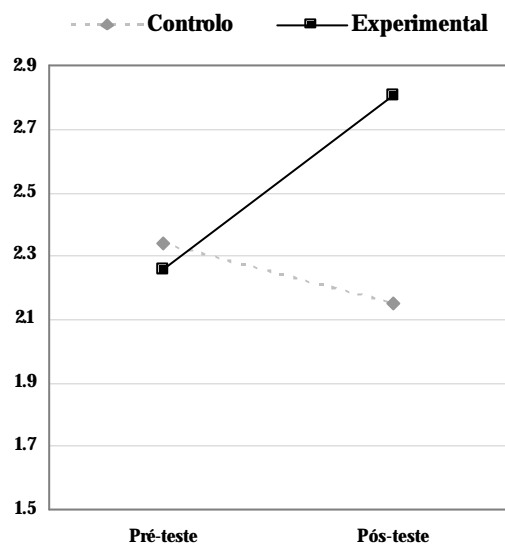


Figura 6.1.: Resultados da “pontuação global” na variável auto-complexidade (AC) nos momentos pré e pós-teste.

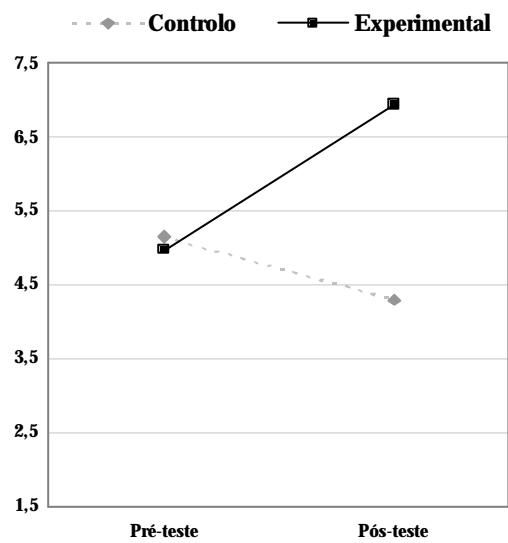


Figura 6.2.: Resultados na variável “facetas” (FACE) nos momentos pré e pós-teste.

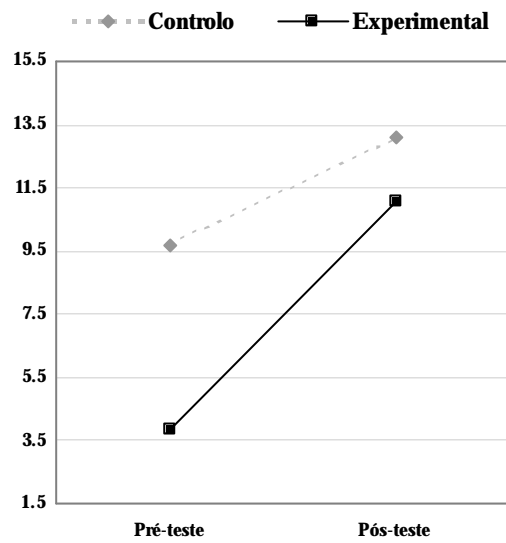


Figura 6.3.: Resultados na variável "redundâncias" (RED) nos momentos pré e pós-teste.

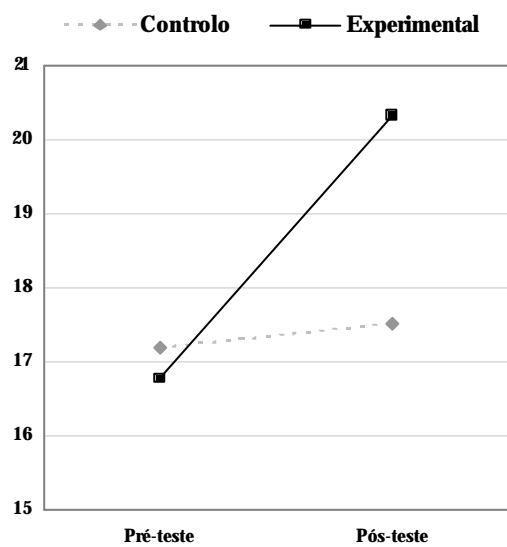


Figura 6.4.: Resultados na variável "traços utilizados" (TU) nos momentos pré e pós-teste.

Após a ANOVA foram efectuadas comparações múltiplas (entre os quatro grupos de dados) para as variáveis com resultados significativos de interacção, utilizando o procedimento de Tuckey com um nível de $\alpha = 0,05$.

Este teste Tuckey revelou para a auto-complexidade uma diferença significativa ($p < 0,01$) entre o grupo controlo no pós-teste ($M = 2,14$) e o grupo experimental no pós-teste ($M = 2,81$) e entre o pré-teste do grupo experimental ($M = 2,26$) e o pós-teste do grupo experimental ($M = 2,81$) ($p < 0,05$). As mesmas diferenças significativas ($p < 0,05$) foram encontradas para o número de facetas entre o grupo controlo no pós-teste ($M = 4,29$) e o grupo experimental no pós-teste ($M = 6,94$), e entre o pré-teste ($M = 4,97$) e o pós-teste do grupo experimental ($M = 6,94$).

Quanto aos traços utilizados foram encontradas diferenças significativas ($p < 0,05$) entre o pré-teste do grupo experimental ($M = 16,77$) e o pós-teste do grupo experimental ($M = 20,32$).

Discussão de Resultados

Em síntese, os dados do presente estudo apontam para a existência de efeitos significativos do programa de

desenvolvimento narrativo no aumento da auto-complexidade dos indivíduos, bem como do número de facetas e de traços utilizados na descrição que os sujeitos fazem de si próprios. Por outras palavras, tal como hipotetizamos, o desenvolvimento narrativo, nos moldes como aqui foi conceptualizado, pareceu ter efeitos inequívocos no aumento da complexidade, multiplicidade e flexibilidade da construção discursiva que os sujeitos fazem de si próprios.

Em primeiro lugar, os efeitos no score de auto-complexidade revelam, de acordo com o modelo de Linville, que os sujeitos participantes do programa aumentaram os auto-aspectos com que representam o conhecimento de si próprios e aumentaram, igualmente, o grau de diferenciação entre eles. Este dado, que desde o início hipotetizamos, confirma a natureza educativa e o poder desenvolvimental do programa inspirado na psicoterapia cognitiva narrativa.

A análise mais "microscópica" clarificou e tornou mais visível aquilo que o score global dificilmente explicitava. Assim, o aumento do número de facetas com que os sujeitos se descrevem a si próprios, parece-nos mostrar o sucesso do programa em levar os professores a construir um sentido intencional de autoria. Como fizemos menção noutra lugar (Gonçalves e Ferreira-Alves,1995), a questão central que se coloca ao indivíduo nas sociedades pós-modernas não é tanto

a de "saber quem sou mas, sim a de saber como posso criar diferentes possibilidades de mim próprio. ... A multiplicidade de obras e personagens que produzo, devolvem-me um acrescentado sentimento de autoria, a par de uma menos decifrável identidade."(p.144). Este é, para nós, o sentido de natureza mais educativa como pode e talvez deva ser interpretado o aumento no número de facetas e que concorre para aquilo que temos designado por uma concepção educativa da formação do professor.

O aumento significativo no número de traços utilizados é revelador de que os participantes do programa passaram a caracterizar-se com mais atributos. A rejeição inicial de alguns atributos e a sua apropriação posterior, revela a emergência e a abertura a novas significações com que os sujeitos passaram a pensar-se. Este dado parece ser uma das mais interessantes janelas por onde podemos observar a ocorrência da mudança e um dos sentidos provavelmente sempre associados ao aumento de auto-complexidade. Além disso, parece ser um sintoma inequívoco do aumento de flexibilidade na representação que os sujeitos fazem de si próprios.

A ausência de efeitos significativos nas redundâncias sugere-nos um processo de interessante análise. Este dado significa, em termos literais, que os participantes do programa não mudaram o número de repetições de traços que

utilizavam para definir cada faceta com que se caracterizavam. Ou seja, independentemente do programa, os sujeitos, quando pensam acerca de si próprios, além de organizarem o seu auto-conhecimento por diferentes auto-aspectos, utilizam um certo número de traços semelhantes na definição de vários auto-aspectos. Por outras palavras, a caracterização das diferentes facetas apresentará um certo número consistente de traços comuns. E o programa não alterou a consistência das redundâncias entre as facetas.

Numa segunda instância, este dado, em conjunto com os anteriores, sugere-nos que a mudança dos sujeitos se deu sobretudo a partir da construção de novas configurações, mas mantendo estáveis, pelo menos num nível explícito, vários traços que os sujeitos se atribuíam. Por outras palavras, uma das direcções da mudança verificada deu-se não a partir do que não existia mas, antes, a partir da diferenciação do que já existia. Deu-se a partir de atributos que os sujeitos já utilizavam quando pensavam acerca de si próprios, construindo a partir deles novas configurações (facetas) dentro das quais, provavelmente, o significado desses atributos também mudava.

Este é um efeito muito provável de toda a educação narrativa: a produção da coerência e da multiplicidade que só um autor a construir uma obra é capaz.

Não obstante haver dados indicadores da “pouca robustez” da medida de auto-complexidade (cf. Gonçalves e Salgado, 1998), importa-nos salientar a sua relevância conceptual e a sua pertinência para posteriores operacionalizações de uma visão narrativa do desenvolvimento humano. Mesmo que, como apontam Gonçalves e Salgado (1998), esta medida possa ser uma medida que discrimina a diferenciação do self e não a sua integração, ela é, pelo menos, válida a apreciar e a validar a multiplicidade e flexibilidade produzida por uma educação narrativa. Concordamos igualmente com os autores que novas medidas a construir devem ser encontradas em produções orais, historiadadas dos indivíduos, pois será aí primariamente que são visíveis as dimensões associadas não só à diferenciação (construção de significações alternativas, colocar em acção diferentes self) como à integração (articular diferentes significações ou diferentes selfs).

Estudo 2

Processos Narrativos e o Programa de Desenvolvimento

Narrativo: Contributos para um entendimento desenvolvimental e contextual de utilização dos modos narrativos

Introdução

O nosso primeiro contacto com a psicologia narrativa deu-se a um nível experiencial e didáctico. Foi aí, em contexto grupal, que desenvolvemos as nossas concepções do que era, para que servia e dos fundamentos de uma abordagem narrativa, nomeadamente aquela que foi desenvolvida por Gonçalves(1998). Aliás, eu fui um dos participantes desses seus pioneiros esforços na elaboração de um modelo a que mais tarde viemos a chamar de desenvolvimento narrativo², por se coadunar mais com os nossos empreendimentos e objectivos educacionais. De resto, foi a ideia de desenvolvimento que podemos construir com uma abordagem narrativa que verdadeiramente nos seduziu.

Resumiria hoje a sua metodologia central como tendo

² Gonçalves apresentou-nos sempre este modelo como sendo um modelo de psicoterapia cognitiva narrativa. Ele olhou e olha a noção de desenvolvimento com muita cautela e alguma desconfiança, à semelhança de outros autores, como por exemplo, Macnamee e Gergen (1992). Apesar disso sempre nos encorajou a

sido centrada em dois esforços constantes e concomitantes: por um lado, a centração e exploração constante da experiência e, por outro, a sua visualização e apreciação - como se houvesse "fases" ou momentos de trabalho de campo e "fases" ou momentos de construção de teoria, e em que nas duas o objecto de investigação é a experiência do próprio indivíduo que investiga. Contudo, neste caso, a construção de teoria era a de teoria pessoal, o que desde logo nos despertou para as enormes implicações para a educação em geral e para a educação de professores em particular.

Em termos didácticos, ficaram-me bem registadas neste processo de treino narrativo, as suas funções de exploração sensorial, emocional, cognitiva e de significação da experiência a um nível diacrónico, sincrónico e projectivo. Em termos experienciais, ficaram-me registados vários momentos de aprendizagem na construção e na reconstrução da minha história, as ricas e gratificantes memórias da construção de conhecimento pessoal assentes em "instrumentos" sensoriais e emocionais.

Pelo seu profundo impacto pessoal, experienciei a fantasia de pensar desde essa altura o quanto este treino poderia ser importante para o desenvolvimento das pessoas

podermos prosseguir uma conceptualização narrativa da própria noção de desenvolvimento.

de professores, num contexto político-educacional em que ainda tanto se valorizam as funções cognitivas, acima de todas as outras. Muitas das limitações dos professores na gestão da sua própria vida de professores que, como um dia dissemos (Ferreira-Alves, 1993), é uma vida imersa de vidas, podem advir exactamente da sua pouca exploração narrativa das várias dimensões da experiência e da hipervalorização da dimensão cognitiva³. E o nosso conhecimento das práticas de educação de professores sugeria uma grande ausência de discurso sensorial, emocional, de significado e muito menos projectivo.

Portanto, neste primeiro momento, foi para nós óbvio que um trabalho de desenvolvimento narrativo constituiria um dos nossos projectos e contribuições para a educação de professores.

Processos narrativos: O trabalho da equipa de Lynne Angus

³ É por isso que muitas das discussões educativas que ainda hoje se travam são discussões certas sobre assuntos errados. Assim é porque os assuntos verdadeiramente importantes para a educação das pessoas vão muito para além daqueles que têm sido tematizados. Um exemplo flagrante é a ênfase colocada na avaliação e nas formas predominantes como ela é discutida: avaliação sumativa, ... que não apresentam qualquer "sensibilidade", qualquer elemento da intuição que possa ser jogado para compreender esse processo.

Um dos trabalhos que merece aqui um destaque especial, tanto por ser extensamente utilizado por nós, como pelo facto de desde há longos anos se dedicar a estudar processos narrativos em psicoterapia, é o de Lynne Angus e da sua equipa da Universidade de York no Canadá.

Para além de ter construído um sistema que permite uniformidade na consideração de unidades de análise nas transcrições narrativas de sessões psicoterapêuticas, Angus e Hardtke e Levitt (1996) quiseram investigar e conceptualizaram a existência de 3 modos narrativos diferenciados, que podem permitir múltiplas compreensões dos sentidos da mudança terapêutica.

Esses modos ou processos narrativos são de três tipos: os externos, os internos e os reflexivos; eles constituem-se como unidades identificáveis dentro de cada segmento tópico, isto é, dentro da unidade mais geral de análise que os autores atrás referidos propuseram.

As unidades denominadas *sequências narrativas externas* referem-se a um sumário geral sobre um assunto ou um acontecimentos ou, ainda, a uma ênfase específica num certo acontecimento ou incidente (cf. Angus, Hardtke e Levitt, 1996). Esta definição geral parece clara e satisfatória. Contudo, esta impressão passa quando começamos a fazer cotação. Aí necessitamos frequentemente do suporte

confirmatório ou infirmatório de mais alguém. Por isso mesmo é que este é um sistema que requer treino e validação por mais do que uma pessoa com treino. A nossa experiência na utilização e no treino de juizes para utilizarem este instrumento permitem-nos expressar mais do que essa definição geral supõe.

Um dos traços que podem ser enganadores no modo externo é que ele não se refere apenas a acontecimentos ou incidentes “exteriores” ao indivíduo que os relata. A noção de externalidade que aqui está implicada não tem a ver com delimitações físicas ou psicológicas do objecto do discurso do indivíduo. Tem antes a ver com descrições em que o indivíduo não tematiza a tonalidade emocional da sua experiência, nem realiza reflexão que o leve a compreender regularidades no comportamento dos outros ou no seu próprio comportamento. Ou seja, as sequências narrativas externas aparecem-nos como descrições gerais ou particulares do contexto e da sequência de acontecimentos que acompanha a experiência do indivíduo ou de outros indivíduos, mas em que esta não é tomada explicitamente como objecto de exploração nas suas tonalidades emocionais nem nas regularidades que patenteia. Deste modo, a utilização de processos narrativos externos, tal como os entende Angus, pode levar à expressão de discurso geral, sumariado, em que não são clarificadas expressamente

as particularidades e idiosincrasias da experiência do indivíduo ou de outros indivíduos. Talvez que uma boa clarificação do modo narrativo externo seja denunciá-lo como um discurso sobre a experiência, no qual um indivíduo não clarifica mais do que clarificaria um outro observador do seu comportamento ou experiência ou, por outras palavras, o indivíduo pode referir-se à sua própria experiência como se fosse outra pessoa qualquer a descrevê-la.

Voltando a uma das afirmações anteriores, então, é claro agora como o modo externo proposto por Angus e Hardtke e Levitt (1996). engloba também as narrativas que sejam descrições ou olhares para a sua própria experiência e, portanto, esta noção de externalidade significa talvez, sobretudo, uma posição narrativa em que se olha para a experiência a partir de um lugar que não é o do indivíduo que experiencia e de um momento que não é aquele em que a acção está a ocorrer. Assim, os processos narrativos externos exigem um narrador que se situa num lugar de fora (mesmo que esteja dentro), permitindo por isso discurso distanciado e realizado com memória do passado.

Em suma, os processos narrativos externos surgem como memórias de acontecimentos e não há por isso uma tematização ou exploração no aqui e agora do acontecimento, ao nível da significação emocional ou ao nível da constatação

de regularidades.

Toda esta nossa clarificação do modo externo não corresponde a qualquer apreciação negativa ou a uma desvalorização dos modos narrativos externos. Pelo contrário, o nosso entendimento narrativo leva-nos a saber que o modo externo é extremamente importante e necessário à complexidade narrativa e que se coaduna, por um lado, com a complexidade da experiência humana - do ponto de vista de quem sente a experiência ou do ponto de vista de quem quer compreendê-la - e, por outro, com a necessidade de sumariar (categorizar em unidades gerais) ou descrever aspectos particulares e específicos da sua experiência. E essa necessidade advirá sobretudo, talvez, da necessidade de memória. Esta necessidade de memória, de um ponto de vista narrativo, é central devido à necessidade de fundamentar o conhecimento na experiência vivida e de permitir, como diria Erikson (cf. Erikson, 1976; Gallatin, 1978), continuidade da experiência.

O modo interno refere-se às sequências narrativas em que o indivíduo faz exploração e apreciação da tonalidade emocional da sua experiência. Estas unidades expressam um ponto de vista particular (por oposição ao ponto de vista mais "despersonalizado" das sequências externas), por se centrarem exactamente na elaboração da experiência

subjectiva. Este ponto de vista particular pode ter muito de comum com outros pontos de vista ou outras experiências, mas poderá ter também algo de único por reflectir a experiência particular de um indivíduo face a si próprio ou face a outros. As descrições das sequências narrativas internas podem conter expressões metafóricas que expressem mais imagetivamente a experiência e permitam dessa forma expressar mais completamente e adequadamente a experiência subjectiva do indivíduo.

Achamos curioso que Angus não tenha incluído aqui as dimensões mais cognitivas da experiência e tenha delimitado as sequências internas apenas à sua expressão emocional. Será que está aqui subjacente o entendimento de que a experiência subjectiva não tem dimensões cognitivas? É curiosa esta noção de internalidade. Já Gonçalves (1998), no seu trabalho e na explicação da subjectivação, aponta a necessidade de se iniciar esse trabalho com subjectivação emocional, por considerar que não deve ser a exploração das dimensões cognitivas a determinar a exploração emocional. Sendo assim, Gonçalves parece acreditar que a subjectivação emocional está mais próxima da experiência como ela é vivida. Quando as dimensões cognitivas entram, elas podem transformar a experiência emocional que esteve ou está mais associada ao que foi vivido. Talvez por isso Angus remeta as

dimensões cognitivas para unidades ou sequências narrativas de uma natureza diferente, a que chamou reflexivas. Talvez que Angus entenda que as dimensões cognitivas, embora façam parte da experiência, tenham uma natureza diferente, mais plástica do que as dimensões emocionais e sejam mais determinantes de um novo plano mais teórico e reflexivo da experiência. Desta forma, as tradicionais e relativamente mecânicas relações entre emoção e cognição parecem sofrer com Angus e com Gonçalves uma nova tematização, salientando-se não as relações mais ou menos mecânicas que possam existir entre elas, mas, antes, os níveis diferentes da experiência em que se situam: como se as dimensões mais cognitivas fossem o que permitem olhar e portanto, transformar a própria experiência e as dimensões emocionais estivessem demasiado "engarrafadas" na experiência.

Por outro lado, é também curioso para nós que Angus coloque a expressão metafórica dentro das sequências narrativas internas. Uma expressão metafórica envolve sem sombra de dúvida dimensões de desvinculação da experiência ou, melhor dizendo, envolve uma atitude de olhar a própria experiência e compreendê-la, dar-lhe um sentido. É assim que Gonçalves vê um processo metafórico, que, aliás, procura treinar para que os indivíduos possam destacar a sua experiência para a analisar e a ver, permitindo talvez uma

maior sintonia entre a experiência e a teoria que se tem da experiência.

Portanto, parece estarmos face a um paradoxo ou contraste interessante. Angus, ao envolver as expressões metafóricas nas sequências narrativas internas e afirmando simultaneamente que estas dizem mais respeito às tonalidades emocionais da experiência e ao mesmo tempo ainda não explicitando dimensões cognitivas para a descrição da experiência, parece entrar numa contradição formal – que pode bem não ser uma contradição fenomenológica.

As sequências narrativas reflexivas constituem mais uma unidade de análise. De acordo com Angus, Hardtke e Levitt (1986) estas unidades são caracterizadas “por incluírem discurso durante o qual o indivíduo se foca na análise interpretativa de descrições de acontecimentos ou de experiências subjectivas. O indivíduo tenta compreender os acontecimentos, os seus próprios sentimentos a respeito de si próprio, dos outros ou os seus padrões ao longo de várias experiências” (p.16).

É notório aqui que as autoras distinguem expressamente entre descrição e interpretação. Nas sequências narrativas reflexivas o indivíduo toma como objecto de interpretação os conteúdos ou narrativas de outras unidades, as externas e as internas. Ou seja, a noção de reflexão que aqui está implicada

refere-se a “acções” realizadas sobre os modos narrativos externos e/ou internos. Este traço da conceptualização de Angus torna o seu modelo realmente narrativo, não privilegiando apenas as dimensões cognitivo-hermenêuticas, mas, também, aquelas tradicionalmente vistas como mais básicas como a descrição, que envolve a atenção “para dentro” e “para fora”. Esta reflexão não é suportada apenas por sistemas lógico-proposicionais, mas envolve, antes, um menu vasto de processos e de sistemas mais “básicos”. Assim, este conceito de reflexão de Angus interessa-nos soberanamente por não ser separável de uma concepção de desenvolvimento em que o que se desenvolve parece ser a mobilidade no entendimento e na acção, respeitante à relação encarnada que o indivíduo tem consigo próprio e com o mundo. É assim, em boa parte, um conceito ligado ao desenvolvimento de uma construção autobiográfica, que interessa prioritariamente a educadores, a pessoas que têm como trabalho principal a co-determinação intencional das vidas dos outros.

Em segundo lugar, esta noção de reflexão envolve a construção e avaliação de padrões – derivados da constatação de regularidades – para o seu comportamento ou comportamento dos outros. Mais uma vez, é uma noção de reflexão que assim é enquanto se refere à própria experiência

do indivíduo.

O Desenvolvimento Narrativo visto à luz dos Processos Narrativos

Embora virtualmente fosse possível investigar os efeitos de um treino na utilização dos diferentes processos narrativos sobre o desenvolvimento do conhecimento nas modalidades de recordação, sensoriais, emocionais, cognitivas e de significado, queremos neste estudo explorar os efeitos de um programa de desenvolvimento narrativo, (ver capítulo anterior) sobre os processos narrativos.

Por outras palavras, queremos saber nomeadamente se os professores com treino narrativo e que, portanto, supostamente têm competência em recordar, objectivar, subjectivar, metaforizar a experiência, utilizam de forma distinta e em que sentido os diferentes modos narrativos num contexto de entrevista centrada na sua experiência.

Os fundamentos para esta pergunta residem, para além da curiosidade e interesse teórico-científico que suscitam, em procurarmos saber se este treino aumenta os níveis de reflexão, como conceptualizados por Angus, por estes serem vistos como importantes numa vasta comunidade de

educadores de professores e conforme já reflectimos em capítulo anterior.

Em termos mais operatórios, as perguntas com que iniciamos este estudo são as seguintes:

- a) O programa de desenvolvimento narrativo produz alterações nos processos narrativos predominantes?
- b) O programa de desenvolvimento narrativo promove equilíbrio na utilização dos 3 modos narrativos ou, pelo contrário, há algum que fique mais desenvolvido?

Estas perguntas adquirem para nós um poderoso significado porque precisamos de conhecer vias e resultados de uma educação narrativa de professores, dando fundamentos a novas concepções de reflexão educacional

Processo

Participantes

Neste estudo participaram 55 professores do ensino básico e secundário, dos quais 30 foram participantes de um programa de desenvolvimento narrativo e os restantes 25 fizeram parte do grupo controlo. Foram seleccionados a partir das cerca de 150 candidaturas, de acordo com os critérios mencionados em anexo. Foram constituídos três grupos de

professores que participavam no programa em dias e horas diferentes, mais consonantes com as suas disponibilidades. Cada um desses grupos constituía-se atendendo ao critério da maior heterogeneidade quanto à idade, disciplina que lecciona e residência.

Quadro II.3.: Características da amostra em função dos grupos.

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
Idade (Min-Máx)	25-58	34-51
Média de idades	35	39.5
Anos de experiência (Min-Máx)	3-28	10-30
Anos de experiência (Média)	12	17
Sexo (Masculino/Feminino)	6/25	3/18
N	30	25

Programa de desenvolvimento Narrativo

Elaboração de um programa de desenvolvimento narrativo baseado principalmente no trabalho de Gonçalves (1998). Esse programa está estruturado em 15 sessões e além de obedecer à sequência narrativa proposta pelo autor, é enquadrado sob o pano de fundo da compreensão educativa, estabelecendo paralelos entre a evolução de um educador e a

sua capacidade ou competência de desenvolvimento narrativo. Alude-se à importância da experiência humana e ao seu estudo para fomentar o avanço da compreensão educativa.

Oferta de curso

O programa de desenvolvimento narrativo atrás referido foi proposto publicamente no âmbito do programa FOCO a professores de todos os níveis de ensino, à excepção do pré-escolar e universitário. Designámo-lo por "Curso em Psicologia do Desenvolvimento Pessoal". Devido ao facto de este termo se prestar a entendimentos dúbios e diversos, escrevemos um "apêndice" ao folheto informativo do curso. Pela importância que damos à forma como se anuncia um curso - essa forma deve, ela própria, procurar ser educativa -, apresentamos, em anexo, a informação que veiculámos para o efeito e a partir da qual nos chegaram as candidaturas

Entrevista

Participantes

Os participantes foram entrevistados de acordo com os padrões de uma entrevista referida por Cortazzi (1993) que ele aplicou a professores do ensino básico e que, por sua vez, foi inspirada em Labov. Este autor pretendia realizar entrevistas que suscitassem respostas espontâneas que fossem pouco determinadas pelo entrevistador e que, por isso, reflectissem a elaboração narrativa espontânea do indivíduo. É óbvio que não acreditamos que o entrevistador alguma vez não exerça influência. Contudo, acreditamos igualmente que o tipo de formulação das perguntas de que Labov se socorreu, induz respostas que têm mais probabilidade (do que outro tipo de perguntas) de serem idênticas para diferentes entrevistadores.

Fizemos ligeiras adaptações do que Cortazzi utilizou, resultando uma entrevista com as seguintes características:

Duração: É uma entrevista que tencionava ser breve, embora responsiva à necessidade de expressão e clarificação do professor e da sua experiência.

Local

Todas as entrevistas foram realizadas na escola onde o professor trabalhava.

Objectivo

Recolher narrativas da experiência do professor. A entrevista foi apresentada ao professor como tendo o propósito de recolher experiências do dia a dia para se poder construir um “quadro real” de como é o ensino. Assim, como estratégia global, os professores foram encorajados a dar exemplos do seu dia a dia de ensino, mas sem se fazer referência a termos como 'histórias', 'episódios' ou 'narrativas'.

Método de entrevista: Foi uma entrevista semi-directiva. Semi-directiva porque havia um conjunto de questões padrão com que todos foram igualmente confrontados, que pretendeu ser o pretexto para desenvolverem as suas histórias da experiência. Estas questões padrão foram as mesmas utilizadas no estudo de Cortazzi já referido. Paralelamente, os entrevistadores utilizaram extensamente competências de atendimento profissionalizado, semelhantes àquelas com que se treinam psicoterapeutas (Ivey), com o objectivo de explorarem e clarificarem o discurso dos participantes.

Questões padrão orientadoras da entrevista

1. O que é que aconteceu ontem? E a semana passada? Foi um dia ou uma semana típicos daquilo que habitualmente faz ou acontece? Aconteceu alguma coisa invulgar, não usual?
2. Como são as suas turmas de alunos este ano? Alguma turma ou alguma criança ou adolescente se evidenciam?

3. Alguma criança das suas turmas teve recentemente uma aprendizagem repentina, ultrapassou algum obstáculo?
4. Alguma vez teve problemas com pais dos seus alunos?
5. Alguma vez teve algum desastre, algo que correu muito mal, no seu ensino?
6. Qual foi a coisa mais curiosa ou divertida que já lhe aconteceu no seu ensino?
7. Acha que me acabou de dar um bom quadro do que é ensinar, do que é o ensino?
8. O que é que gostaria de acrescentar para finalizar? Como foi a sua experiência de ter estado aqui comigo a falar destes assuntos?

Os entrevistadores e seu treino

Os entrevistadores foram duas psicólogas com treino prévio em competências de consulta psicológica. Uma delas era recém-licenciada e outra tinha larga experiência de atendimento com 9 anos de prática. As duas foram individualmente treinadas neste modelo de entrevista, através de role-playing com o investigador principal que éramos nós.

Num primeiro momento, as psicólogas foram, elas próprias, sujeitas a uma entrevista desta natureza, tendo apenas sido alterado o conteúdo das perguntas, adaptado à situação e experiência de cada uma.

De seguida, a experiência foi reflectida entre os dois nas suas dimensões emocionais e nas suas dimensões mais técnicas – explicitando-se os momentos de atendimento e momentos de intervenção, no sentido de uma maior clarificação da competência narrativa e da história que se contava

Em terceiro lugar, clarificação de que o nosso objectivo é o de recolher histórias da experiência e não opiniões dos professores acerca dos temas em discussão. Exemplificação da noção de história através da própria narrativa do entrevistador em treino.

Em quarto lugar, inversão de papéis, passando o investigador a ser o sujeito da entrevista e, neste caso, como o investigador principal é professor, não houve necessidade de se proceder a ajustamentos ou adaptações da entrevista.

Em quinto lugar, nova reflexão da experiência, igualmente nas suas dimensões emocionais, tanto do entrevistado como do entrevistador e clarificação das dimensões mais técnicas do processo de entrevista. Nova clarificação dos pontos em que se pode entender que a história está completa. Instrução no modelo de Labov acerca da estrutura de uma história completa e apelo para a sua utilização implícita aquando da entrevista, no sentido de se

perceber se o entrevistado tem capacidade de historiar dessa forma a sua experiência.

Em sexto lugar, realização de quatro entrevistas de ensaio com professores, gravadas em áudio e nova reunião com o investigador para analisar e reflectir sobre a experiência e sobre o produto obtido.

Em sétimo lugar, início do processo de entrevista a professores do grupo experimental e do grupo controlo. Acompanhamento pessoal do entrevistador pelo telefone ou em presença, no sentido de ir percebendo como é que no terreno a experiência estava a decorrer.

O contacto com os professores seleccionados

Todos os professores que concorreram receberam em casa uma carta do investigador principal a comunicar-lhes o resultado do seu processo de candidatura. Paralelamente, alguns deles foram avisados de que iriam ser contactados no sentido de poderem ser colaboradores voluntários de uma investigação, no âmbito da docência, por parte do investigador principal. Era-lhes dito que só se lhes pedia uma pequena conversa com uma colaboradora.

A partir daqui, as duas psicólogas que realizariam as entrevistas faziam os contactos telefónicos com os professores

seleccionados, marcando com eles o dia e hora mais apropriados à sua disponibilidade.

Após o assentimento dos professores, as psicólogas que realizaram as entrevistas, acordavam igualmente com o professor a natureza da sua colaboração, nomeadamente que estaria envolvido outro encontro passados cerca de três meses.

Transcrição da entrevista

As entrevistas foram transcritas por estudantes de psicologia, com a indicação única de que deveriam utilizar transcrições textuais e realizar uma pontuação que reflectisse o melhor possível o discurso oral dos professores na entrevista. Ainda que Angus tenha recomendações particulares para a transcrição, não as utilizamos por entendermos que não precisaríamos do rigor dos elementos que essas regras transportam para os protocolos finais.

Tratamento dos dados da entrevista

Cada entrevista foi, em primeiro lugar, dividida em segmentos tópicos. O segmento tópico é a unidade central de análise para Angus, Hardtke e Levitt (1996). Tal como o nome indicia, um segmento tópico é “uma descrição ou visão geral de uma área de conteúdo particular” (p.3) ou “uma elaboração

detalhada de diferentes facetas de uma área de conteúdo específica” (p.3). Por outras palavras, um segmento tópico aborda um tópico, um assunto, um tema ou, então, diferentes facetas desse tema. Havendo mudança de tema, de tópico, de assunto, assiste-se à mudança de segmento tópico, entrando-se noutra unidade de análise narrativa. Angus, Hardtke e Levitt (1996) advertem ainda de que esta segmentação por tópicos não tem uma natureza inferencial, sendo sempre fundamentada nos dados. É, contudo, necessária mais uma condição: um segmento tópico não pode sê-lo se contiver menos de 10 afirmações ou frases. De acordo com os dados de Angus e Hardtke e Levitt (1996), o número médio de afirmações ou frases por segmento tópico é de 30, podendo, contudo, estender-se até às 133 frases completas

Após a divisão por segmentos tópicos efectuava-se a identificação das sequências narrativas em folhas de registo apropriadas. Dentro das definições metodológicas para a identificação de uma sequência narrativa note-se que eram necessárias pelo menos quatro afirmações ou frases completas com características narrativas processuais similares. Assim, este critério é usado na identificação das mudanças de processos narrativos, quer sejam externos, quer sejam internos, quer sejam reflexivos.

Treino de juizes das entrevistas

O treino de juizes para as entrevistas envolveu obviamente a sua imersão no modelo de análise de Angus, Hardtke e Levitt (1996). E este treino seguiu os seguintes passos:

- a) Instrução formal no conceito de unidade de análise e na problemática da sua definição em protocolos para análise qualitativa.
- b) Instrução formal no conceito de segmentos tópico e nos conceitos de modos ou processos narrativos externos, internos e reflexivos.
- c) Análise conjunta, a três (o investigador principal e as duas juízas), de três protocolos de entrevista, no que respeita aos segmentos tópicos e no que respeita aos processos narrativos, utilizando folhas de registo apropriadas (ver no final do estudo os anexos).
- d) Análise conjunta das duas juízas de outros três protocolos, na presença do investigador, para poderem colocar questões e o investigador se ir apercebendo dos seus processos e dos problemas que a análise comporta.
- e) Quando a sua concordância era elevada, de acordo com padrões estabelecidos pelos próprios juizes, cada

uma das juízas passou a realizar sozinha a análise e a registá-la em folhas apropriadas.

- f) As juízas reuniam-se regularmente para observarem o acordo em cada uma das decisões sobre a existência ou mudança de segmento tópico e sobre os processos. No caso de não haver concordância iam novamente as duas em conjunto analisar aquele fragmento particular da entrevista sobre o qual houve a discordância. Muito frequentemente isso envolvia relerem mais do que o próprio fragmento. O objectivo deste processo era poderem chegar a acordo mediante a partilha dos seus argumentos.
- g) Se não fosse possível o acordo, o segmento tópico seria excluído da análise.

Tratamento dos dados das entrevistas elaborados pelas juízas

Foram contados o número de segmentos tópicos, o número de sequências narrativas e a quantidade de externas, de internas e de reflexivas para cada participante, de cada grupo, antes e depois da administração do programa de desenvolvimento narrativo. Após termos realizado estatísticas descritivas para todas essas variáveis, elaboramos uma

ANOVA para sabermos da significância das diferenças.

Resultados

Apresentamos em primeiro lugar algumas estatísticas descritivas relativas aos segmentos tópicos, número total de sequências narrativas e, por último, sobre os processos narrativos externo, interno e reflexivo, para os grupos experimental e controlo.

Quadro II.4.: Estatísticas descritivas – médias e desvios-padrão- das várias medidas do processo narrativo utilizado pelos professores no pré e no pós-teste.

	Grupo de Controlo		Grupo Experimental		ANOVA	
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	F	Sig.
Segmentos	13.88 (5.97)	10.00 (3.78)	13.93 (4.89)	13.03 (4.76)	3.05	0.03
Sequências	19.28 (8.48)	13.30 (5.74)	19.23 (7.68)	18.03 (7.27)	3.14	0.03
Externa	12.68 (5.71)	9.10 (3.70)	12.97 (4.94)	12.83 (5.07)	3.05	0.03
Interna	0.04 (0.20)	0	0.03 (0.18)	0	0.60	0.61
Reflexiva	6.56 (3.74)	4.20 (2.46)	6.23 (3.89)	5.21 (3.09)	2.26	0.09

De seguida vamos apresentar cinco gráficos obtidos para cada uma das variáveis do processo narrativo consideradas -

segmentos, sequências, externas, internas e reflexivas - tendo em conta os momentos em que foram obtidas - pré e pós-teste.

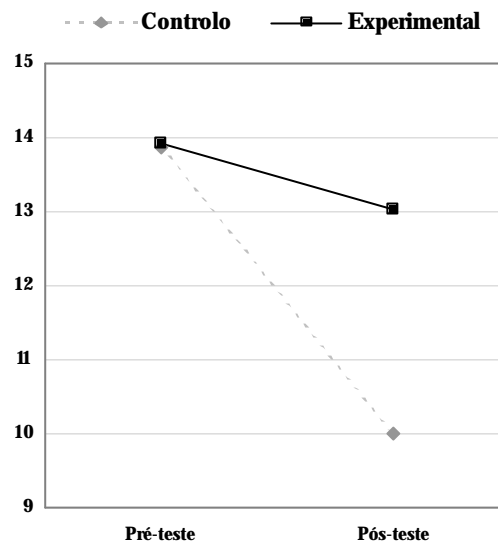
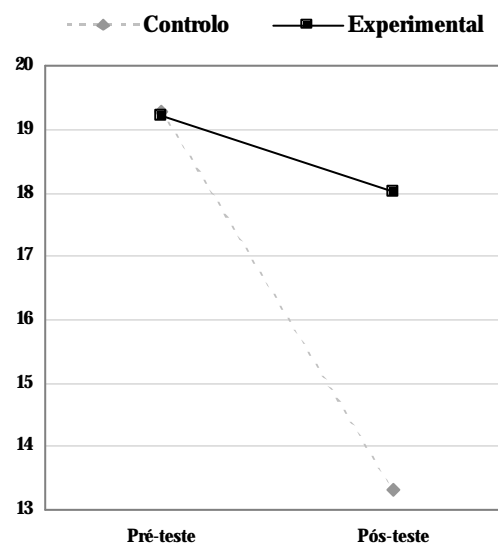


Figura 6.5.: Resultados na variável "segmentos tópicos" nos momentos pré e pós-teste.



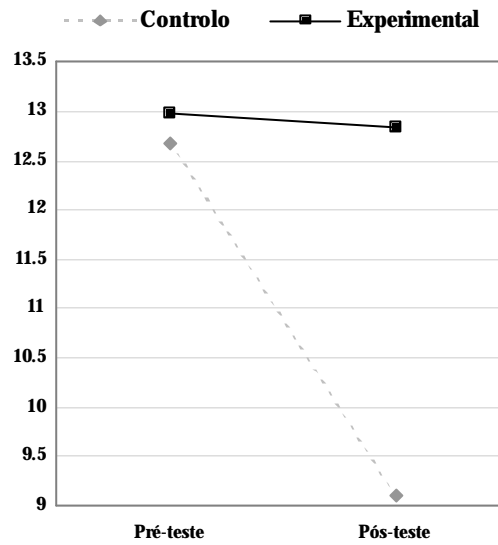


Figura 6.6.: Resultados na variável "sequências narrativas" nos momentos pré e pós-teste.

Figura 6.7.: Resultados na variável "sequências narrativas externas" nos momentos pré e pós-teste.

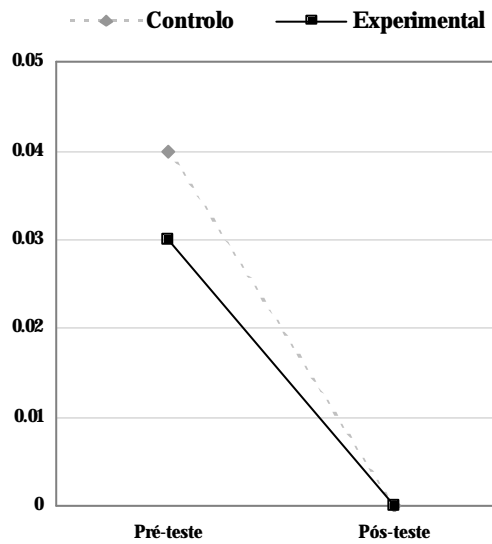


Figura 6.8.: Resultados na variável "sequências narrativas internas" nos momentos pré e pós-teste.

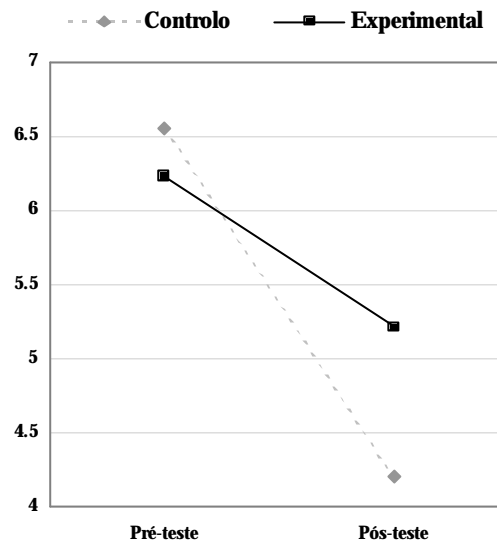


Figura 6.9.: Resultados na variável "sequências narrativas reflexivas" nos momentos pré e pós-teste.

Deste modo, quanto aos segmentos, verifica-se que há diferenças significativas entre os grupos considerados. As análises post-hoc (Tukey HSD e Bonferroni) revelaram que as diferenças existem entre os grupos experimental no pré-teste e o grupo controle no pós-teste.

Quanto às sequências totais, verifica-se existir diferenças significativas entre os grupos considerados que, numa análise post-hoc Tukey HSD e Bonferroni, se revelou ser igualmente entre o grupo experimental no pré-teste e o grupo controle no pós-teste.

No que diz respeito apenas às sequências narrativas

externas, constatou-se existir diferenças significativas entre os grupos que, numa análise post-hoc Tukey HSD e Bonferroni, se clarificou ser entre os grupos experimental no pré-teste e o grupo controlo no pós-teste.

Quanto às sequências narrativas internas e reflexivas não há diferenças significativas entre os grupos.

Discussão dos resultados

Os resultados encontrados não dão resposta positiva às duas perguntas centrais que orientaram este estudo. Mais concretamente, os resultados revelam que o programa de desenvolvimento narrativo não produziu efeitos visíveis sobre as variáveis por nós estudadas: os processos narrativos externos, os processos narrativos internos e os processos narrativos reflexivos.

O que é que pode significar este resultado? Gostaríamos de o discutir à luz de dois enquadramentos: o primeiro enquadramento deriva do facto de as sequências narrativas consideradas só poderem ser entendidas debaixo da consideração daquilo que para Angus é uma unidade de análise: o segmento tópico. O segundo enquadramento que gostaríamos de fazer deste resultado é à luz de um

entendimento desenvolvimental e contextual dos processos narrativos.

O modelo de análise de Angus, através da consideração do que é um segmento tópico, permite-nos responder a perguntas desta natureza: Sobre que é que falam os indivíduos? Quantos e quais os temas ou assuntos que eles trazem para uma conversa? Quantas vezes mudam de assunto? Estas perguntas são o cerne da natureza de um segmento tópico. Interessou-nos, sobretudo, saber as perguntas que apelam a dados quantitativos. E, por isso, ao invés de queremos saber sobre que assunto eram os segmentos tópicos, interessou-nos saber em quantos segmentos tópicos professores e entrevistadores organizavam o seu discurso. Esses dados foram apresentados anteriormente e indicam uma marcada estabilidade no número de temas que mantiveram durante a entrevista. Este dado é curioso, pois parece apontar para a existência de um ritmo discursivo que se manteve.

Sabemos igualmente que os modos ou processos como os participantes deste estudo falam da sua experiência docente se mantiveram marcadamente estáveis. Ou melhor, manteve-se sempre estável a razão entre as unidades gerais ou segmentos tópicos e os processos narrativos externos, interno e reflexivo. Isto significa que com estes nossos

professores houve uma marcada estabilidade nessas três formas de discurso, para além de uma estabilidade notória na relação entre o número de temas falados e os modos narrativos escolhidos para os expressarem. E este dado é para nós curioso sobretudo pelo facto de não aumentarem as sequências narrativas internas. Foi pois aquilo a que poderemos chamar um certo ritmo narrativo que parece ter-se mantido.

Por outro lado, assistimos a uma diminuição significativa no número de segmentos tópicos do grupo controlo no pós-teste, relativamente ao grupo experimental no pós-teste. Embora todos os grupos, no pós-teste, tenham diminuído o número de segmentos, sequências totais, sequências externas, sequências internas e sequências reflexivas, essa diferença foi quase insignificante no grupo experimental e mais acentuada no grupo controlo. Repare-se, contudo, que em nenhum caso foi uma diferença estatisticamente significativa dentro dos grupos controlo e experimental.

O facto de ter havido uma marcada estabilidade nos processos de discurso utilizados e, nomeadamente, não terem aumentado as sequências narrativas internas, leva-nos a reflectir muito sobre as razões de tal resultado. Como já sabemos, as sequências narrativas internas estão associadas à competência em utilizar instrumentos verbais que expressem

e explorem tonalidades emocionais da experiência. E de acordo com Levitt e Korman e Angus (1996), a utilização de sequências narrativas internas está associada a avaliações de experienciamento mais elevadas, contrastando com a utilização de sequências externas, cuja predominância parece estar associada a avaliações de experienciamento mais baixa. Querera isto dizer, então, que os professores que frequentaram o programa não diferem em nada na consciência emocional, na sua capacidade de utilizar expressões verbais emocionais em comparação com os outros professores?

Pensamos existir uma grande diferença entre este estudo e os estudos em psicoterapia, em que se usam excertos da própria psicoterapia. No nosso estudo, como sabemos, os nossos dados não são baseados em produções verbais no decurso das sessões do programa, mas em entrevistas que se realizaram antes e depois e com entrevistadores independentes, que não frequentaram o programa. Pensamos que, não obstante a confiança nos entrevistadores, as suas competências em conduzir a entrevista de forma genuína, centrada no professor e com uma aceitação positiva da sua experiência, o contexto e o tempo em que se realizou, não proporcionaram o que poderíamos chamar um "registo emocional". As entrevistas decorreram quase todas em intervalos de aulas, em alturas

em que os professores estavam possivelmente centrados ou focados em realizar tarefas. Contudo, permanece em nós a dúvida se não deveria haver transferência, se os professores não deveriam ter ficado mais propensos a falar da sua experiência emocional. Seria bom sabermos como é que os clientes de psicoterapia, que participam em treino narrativo, utilizam os seus processos narrativos num contexto de vida diária, ou como reagiriam a uma entrevista com um entrevistador independente.

Por outro lado, pode ser que, como nos alerta Vigotsky, a utilização verbal passe a ser interna depois de ter sido externa. Isso significaria, no nosso caso, que os professores que frequentaram o nosso programa só aparentemente são iguais aos do grupo controlo. Mas permanece em nós sempre a dúvida se os professores do grupo controlo não poderão estar a sofrer um processo similar, isto é, a manifestar a capacidade de terem internalizado discurso emocional.

No fundo, o que é que desejamos quando queremos que os clientes ou os professores expressem processos narrativos internos? Julgamos que o que se pretende é apenas uma prova empírica de que os indivíduos sabem elaborar emocionalmente a sua experiência. Contudo, a ausência dessa prova empírica não nos permite concluir que esses indivíduos não saibam elaborar emocionalmente a sua experiência.

Obviamente que em termos educacionais, e enquanto agentes educativos, os professores poderiam provavelmente ser mais influentes sobre os alunos se expressassem discurso emocional da sua experiência. Mas isso não é vulgar, não é habitual. Normalmente, a docência não é praticada com discurso que revele sequências narrativas internas. Mas também pode acontecer que o discurso mais emocional possa estar implícito, presente em actividades, em pensamentos, no entendimento holístico que o professor possa mostrar que tem da vida e da educação. A este propósito queremos recordar aqui um acontecimento da nossa experiência docente de grande significado educativo. Foi no início de dois anos lectivos consecutivos que propusemos como actividade aos nossos alunos, através de instruções concretas para isso, que realizassem *uma* autobiografia. Obviamente que todo o nosso discurso fundamentador desta actividade não deve ter tido uma única sequência narrativa interna. Contudo, toda a actividade (e especialmente a nossa leitura das autobiografias) transformou por completo a nossa apreciação, o nosso discurso e até a forma como conduzimos o programa da disciplina de psicologia do desenvolvimento. Esta actividade, teve como resultado um profundo impacto emocional que dificilmente não seria visível pelos nossos alunos acerca de nós ou de nós acerca dos nossos alunos. Queremos com isto dizer

que a visibilidade das sequências narrativas internas pode mesmo, em algumas circunstâncias, corresponder a estádios menos elaborados de desenvolvimento narrativo.

Pensamos de qualquer modo que ficamos longe de entender bem este resultado. Precisamos talvez de uma teoria que nos ajude a dar sentido aos modos narrativos. Por agora, só poderemos adiantar que estes resultados podem querer dizer apenas que esta entrevista elícita certos processos narrativos por se situar num certo registo narrativo face ao lugar, ao momento, ao entrevistador e à entrevista.

Neste ponto da discussão talvez faça sentido introduzir aqui a recordação de uma leitura que fizemos de um livro de Fernando Pessoa, chamado *Sociologia do Comércio*. Esse livro, apesar de ser em grande medida fundamentado na experiência do escritor, é omissos de sequências narrativas internas. Contudo, todos nós sabemos que o seu autor é soberanamente capaz de as realizar. Além disso, o facto de elas não estarem expressas, não significa que a competência em as realizar não esteja a exercer influência sobre toda a narrativa. A ausência de modos narrativos internos poderá, aliás, ser adaptativa devido aos destinatários e à natureza do reflexão que se quer fazer. Talvez que os modos reflexivos predominantes que o livro utiliza, expressem bem a procura do autor pela universalização da sua experiência,

universalização só possível por quem a explorou intensamente a um nível pessoal nas suas várias modalidades, incluindo, é claro, as modalidades emocionais.

Queremos com isto significar novamente o quanto complexo pode ser discutir resultados da administração do nosso programa, com base na existência empírica de certos processos narrativos. Da mesma forma, os nossos professores, se estiverem capazes de realizar essas sequências narrativas, farão, acreditamos, alguma diferença no modo como vivem, pensam, experienciam e promovem experiência nos outros.

Com este estudo, avançamos no sentido de poder dizer que a existência de sequências narrativas, especialmente as internas, pode expressar apenas um "estádio" do desenvolvimento narrativo, serem a resposta mais adaptativa a certos contextos e com certos destinatários ou ser mesmo um indicador de níveis elaborados de desenvolvimento narrativo. Todas as hipóteses podem permanecer abertas.

Com estas posições, queremos manifestar a nossa completa concordância intuitiva com a ideia de que o desenvolvimento estará associado à competência em realizar sequências narrativas internas, externas e reflexivas. Parece-nos, contudo, que a visibilidade de cada uma delas não é o único critério que nos garante a sua existência. Da mesma forma que a virtual ausência de sequências externas não

poderia ser entendida como incapacidade de as realizar.

Há ainda uma reflexão interessante a fazer. A análise destes dados parece sugerir-nos que os processos narrativos definidos por Angus, particularmente os externos e os reflexivos, *se constituem como uma estrutura do próprio discurso*. Isto é, por outras palavras, não há forma de falar de outra forma, senão através de sequências externas, reflexivas ou internas. A aceitarmos esta ideia, que nos parece razoável, haverá duas implicações centrais, uma que advém mais de um ponto de vista narrativo e outra que advém mais de um ponto de vista desenvolvimental. De um ponto de vista narrativo, afirmar que não se pode falar de outra forma senão através desse tipo de processos, não equivale a afirmar que a utilização desses processos seja sempre funcional no domínio de uma pragmática da comunicação. Ao invés, este dado aponta para eventuais vantagens da prática de uma educação narrativa que torne mais harmoniosa e mesmo flexível a estrutura cognitiva e afectiva dos indivíduos. De um ponto de vista desenvolvimental, a questão central será a de sabermos como os indivíduos diferenciam, dentro de cada processo, as várias tonalidades discursivas; isto é, as várias formas discursivas e se as utilizam de forma “coberta” ou “aberta”. E, neste sentido, temos de afirmar que os participantes do nosso programa parecem não as utilizar explicitamente, isto é, de

forma aberta. Deste modo, compreendemos melhor do que nunca as diferenças entre a narrativa e o desenvolvimento!

Devido à discrepância que sentimos entre as realizações que promovemos e observámos em termos de avanços narrativos dos professores, talvez nos reste dizer que uma medida processual importante para se tornarem visíveis algumas mudanças, em termos de utilização de processos narrativos, seja a existência ou não de um contexto narrativo permanente em que os professores se sintam "normais" quando tomam a voz de certos processos narrativos, nomeadamente os internos.

Portanto, em suma, este estudo parece apontar para algumas conclusões centrais:

- a) Parece-nos verdadeiramente interessante a unidade de análise narrativa eleita por Lynne Angus - o segmento tópico - na medida em que ele parece poder reflectir a ritmicidade do discurso em contexto dialógico.
- b) O nosso estudo parece demonstrar a precariedade e a insuficiência de estudos quantitativos sobre processos narrativos, precisamente pelo facto de a sua invisibilidade não poder ser critério de afirmação da sua inexistência.
- c) A visibilidade de certos processos narrativos pode

dependem do contexto e do momento em que eles são elicitados, dos interlocutores e do "nível" de desenvolvimento narrativo dos indivíduos.

- c) Os processos narrativos internos são muito possivelmente elicitados predominantemente num contexto de estudo continuado da experiência e na presença de indivíduos significativos para essa exploração.
- d) Para falar de processos narrativos e entender a sua variação é importante construirmos uma teoria. Por outras palavras, os processos narrativos não podem ser encarados apenas como uma construção mais ou menos mecânica ou, apenas, metodológica para estudar a narrativa. Eles devem ser vistos, antes de mais, como modos de funcionamento variáveis dentro de uma pragmática da comunicação, dentro de uma ontologia comunicacional. Eles não são formas de conhecer (epistemologia), mas, antes, formas de comunicação (ontologia) e de expressão particulares.
- e) Os diferentes processos narrativos parecem surgir, neste estudo, como vozes que se mantêm, isto é, como localizações narrativas que as circunstâncias desta investigação não permitiram observar alterações.

- f) Os níveis de reflexão que os professores se mostraram capazes de fazer não foram alterados com o programa e, além disso, foram baseados nas sequências narrativas externas. E embora estas se possam referir à experiência do próprio indivíduo, mantêm uma ausência de exploração emocional. Deste modo, as sequências narrativas reflexivas não nos revelam, aparentemente, avanços na compreensão holística da experiência.
- g) Queremos ainda adiantar uma hipótese explicativa da descida acentuada dos segmentos tópicos no grupo controlo, com a consequente diminuição das sequências narrativas externas e reflexivas. É possível que essa descida se possa dever a variáveis contextuais. Referimo-nos ao facto de as primeiras entrevistas se terem dado em Outubro e as segundas entre Fevereiro e Março. Será que os professores estão mais exaustos, com menos capacidade de elaborar narrativamente a sua experiência? A diminuição do número de segmentos tópicos isoladamente sugere que a unidade professor-entrevistador está menos disponível, tem menos a dizer, eventualmente também pelo facto de a entrevista ser em grande medida uma repetição.

Curioso é ver como isso não acontece no grupo experimental. A ter algum fundamento esta hipótese de "esgotamento" narrativo, parece evidente que o programa teve efeito protector sobre essa exaustão.

- h) Este estudo mostra-nos ainda o valor da realização de estudos exploratórios que, ao invés de procurarem confirmar hipóteses, visam compreender problemas.
- i) A noção de reflexão de Angus mantém para nós uma primordial importância por iluminar mais o que podem ser as práticas reflexivas de educação do professor. Assim é, por ser uma noção que remete para uma prática em que a compreensão e construção do self, em várias dimensões, joga um papel central.
- j) Acreditamos que o modelo de Angus não pode servir de avaliação do programa de desenvolvimento narrativo nos moldes em que o efectuámos – com entrevistadores independentes, num setting diverso daquele em que se realiza investigação da experiência. Além disso, se queremos avaliar o programa, possivelmente, deveremos construir "medidas" directamente relacionadas com os próprios momentos do treino narrativo – recordação, objectivação, subjectivação, metaforização e

projecção.

- k) Este estudo faz-nos transportar para um novo nível de entendimento das relações entre a psicoterapia e a educação. A psicoterapia e a educação enfrentam problemas similares que são os do desenvolvimento narrativo dos indivíduos.
- l) A um nível metodológico queremos salientar o problema frequente, experienciado pelos juizes da entrevista, da dúvida na identificação e nomeação entre sequências narrativas externas e sequências narrativas reflexivas. Há razões conceptuais que explicam alguma dúvida durante a cotação, mas que, apesar disso, são ultrapassáveis através de treino em procedimentos e de treino igualmente nos próprios supostos de identificação de cada uma dessas sequências. Assim, em nosso entender, o treino de juizes deste processo deve incluir não só o procedimento técnico, ou seja, o conjunto de instruções que devem ser seguidas para a identificação da modalidade das unidades narrativas, mas, também, discussão e formação teórica sobre um modelo narrativo processual, no qual os indivíduos podem tomar diferentes posições no "espaço" (cf. Hermans e Kempen, 1993), para elaborarem

narrativamente a experiência.

Estudo 3.

A estrutura narrativa das histórias dos participantes e o programa de desenvolvimento narrativo: a importância do conhecimento partilhado e da colaboração no desenvolvimento de atitudes narrativas.

Introdução

Desde Vigotsky (1986), tornou-se claro para muitos investigadores das ciências sociais e humanas que o discurso, enquanto instrumento psicológico, tem funções para além da representação cognitiva e das operações mentais associadas a certos níveis de abstracção. Para Vigotsky, a linguagem verbal ou o discurso, para além de ajudar os indivíduos a conhecerem para além da sua situação perceptiva imediata e de reflectir as capacidades de cognição humana associadas a um certo tipo de desenvolvimento tecnológico, tem também as funções de auto-regulação e de desenvolvimento.

Estas funções de auto-regulação e desenvolvimento devem-se aos processos de interiorização do discurso conversado que levam a que a linguagem e o seu significado mediatizem o nosso comportamento e a que a nossa transformação seja o resultado das conversações que vamos mantendo com os outros e connosco.

Vigotsky demonstrou que a cognição humana modificou-se sobretudo a partir da utilização de instrumentos linguísticos e numéricos, o mesmo é dizer, a partir do momento em que se tornou capaz de produzir discurso com significados comuns, através do qual se permite referir situações passadas, presentes ou futuras, relacioná-las entre si, etc, aumentando as possibilidades humanas de recordar, relacionar e prever.

Sendo assim, a cognição humana, tal como a conhecemos, não se apresenta propriamente como uma capacidade natural do ser humano, mas mais como o produto da utilização que ele faz dos instrumentos sociais e culturais disponíveis para o ajudarem a pensar. Se se mudassem os instrumentos utilizados, mudaria a forma e também o conteúdo do próprio pensamento.

Finalmente, o discurso tem ainda funções de adaptação ao meio ambiente que procedem de forma auto-regulatória e desenvolvimental... A criança usa a linguagem em primeira instância com funções comunicativas, utilizando-a depois para orientar e regular o seu próprio comportamento. E é a utilização ou fruição que ela faz da linguagem e de outros instrumentos que contribui decisivamente para a mudança das suas capacidades e da sua forma de conhecimento, em suma, do seu desenvolvimento.

Poder-se-á então dizer, com Vigotsky, que a forma como

se passou a poder olhar para as capacidades humanas e para o seu desenvolvimento sofreu uma transformação qualitativa, na medida em que, até então, as concepções dominantes provinham da utilização dos testes de QI e também da formulação desenvolvimental de Piaget. Estas duas últimas concepções, embora substancialmente distintas entre si, fazem apelo a uma concepção de desenvolvimento em que não contam com os instrumentos culturais disponíveis para ele se dar – configurando, deste modo, uma certa concepção naturalista do desenvolvimento que conta, nomeadamente em Piaget, sobretudo, com a actividade dos indivíduos.

Com Vigotsky, assistimos a uma mudança de significado do que é o desenvolvimento, pela consciência da relação entre as capacidades humanas e a matriz de instrumentos culturais disponível. Esta matriz de instrumentos culturais ajuda o pensamento humano a ficar mais complexo e adequado culturalmente do que as “descobertas espontâneas” - encaradas como actos exclusivamente individuais lhes permitiriam (cf. Crain, 1992). Contudo, nas próprias descobertas espontâneas, os indivíduos utilizam necessariamente instrumentos da sua cultura (objectos e relações) e, portanto, é destes ingredientes que se constrói o desenvolvimento humano (quer se adopte uma perspectiva na tradição de Piaget ou uma perspectiva de aprendizagem,

instrucional, na linha de Vigotsky). Ora é aqui que a linguagem e o discurso se inserem: como instrumentos que o pensamento utiliza e que apresenta necessariamente características desses instrumentos que utiliza.

Vigotsky resumia, em 1934, que o entendimento das relações entre pensamento e linguagem se situava entre dois extremos opostos: um que identificava ou fundia a linguagem e o pensamento e o outro que os considerava absolutamente separados.

Como afirmava Vigotsky, a primeira posição poderia ser resumida como o entendimento do pensamento enquanto “o discurso menos o som”. Ou então como “um reflexo inibido da sua parte motora” (1934, p.1). Aliás julgamos mesmo que esta é ainda a concepção dominante do próprio senso comum acerca do que é o pensamento. Havendo uma identificação entre pensamento e linguagem não faz sentido pensar-se ou colocar o problema das relações que podem existir entre eles ou mesmo, como diz Vigotsky, colocar qualquer problema dentro desta área.

A segunda postura não contribuiu igualmente de forma importante para o estudo das relações entre estes dois processos, na medida em que os encara como dois processos puros, com existência independente, cujas relações entre si só poderão ser relações meramente mecânicas sem qualquer

codeterminação ou funcionalidade recíproca.

O que Vigotsky questionou nestas abordagens prévias foi o método de análise em que se estudou de forma independente cada um destes processos - a linguagem e o pensamento - perdendo-se o sentido da unidade funcional, do todo, da Gestalt entre os dois. Aliás, ele dá mesmo o exemplo da água que, ao ser analisada nos seus elementos constituintes (oxigénio e hidrogénio), ao apagar o fogo se apresenta como um fenómeno difícil de compreender, sendo que o oxigénio (como elemento em si e não enquanto constituinte da água) o alimenta. A metáfora torna óbvio porque é que, para o autor, não se pode ou não se deve estudar de forma independente os elementos constituintes de um todo: simplesmente porque se perdem as características da totalidade. Ora a ênfase nesta totalidade seria necessária para explorar a existência de regularidades concretas que no desenvolvimento do pensamento verbal podem ocorrer.

Assim Vigotsky propõe um método baseado no estudo e análise de unidades, de pequenas totalidades, que não possam ser divididas sem se perderem as características do seu todo funcional. Vigotsky aponta que é exactamente isto que acontece na biologia com o estudo da célula: esta é uma unidade que mantém as propriedades do organismo humano, sendo, por isso, um bom representante dele, e não pode ser

mais dividida sem se perder as características da totalidade.

A unidade de estudo do pensamento eleita por Vigotsky em 1934, foi o significado da palavra. Segundo ele, o significado da palavra é uma generalização de sensações experimentadas com os objectos ou acontecimentos a que se refere; e, por isso mesmo, vai uma distância grande entre sensação e pensamento. Nessa distância ou nesse espaço existirão movimentos dialécticos de interacção e codeterminação a níveis cada vez mais complexos, ao longo do desenvolvimento humano, levando a que o pensamento se situe num patamar da experiência qualitativamente distinto da experiência sensorial. O pensamento, ao invés da sensação, pode ver-se e expressar-se no significado das palavras. Vigotsky sumariza, apontando a ideia de que o significado é um acto do pensamento e parte integrante do que é uma palavra e, por isso, é constituinte tanto do pensamento como da linguagem. (Cf. p.3).

Apesar de manter, como vemos, uma abordagem holística, Vigotsky usa mais o termo pensamento do que experiência, devido obviamente ao contexto histórico-científico do seu tempo. Contudo, é nossa crença que só teremos vantagens em olhar para a unidade de análise e de estudo eleita por Vigotsky como uma unidade de estudo e investigação da experiência humana, sem com isso

contrariarmos o seu pensamento; poderemos, ao invés, penetrar muito mais nele.

É, portanto, claro que não poderemos distinguir pensamento de linguagem; da mesma forma que não deveremos distinguir o significante do significado, o som do significado que o determina e, também, a linguagem da sua função comunicativa. O estudo em simultâneo destas totalidades obriga a manter sempre presente competências de análise e de síntese, de análise, de síntese, de análise,... que nos leva ao estudo do desenvolvimento dos significados e não só das formas de discurso, isoladas de certas funções de comunicação.

Por outras palavras, sem o sinal que é a palavra, a comunicação só pode ser emocional e primitiva - conforme nos sugere Vigotsky - não comunicando a qualidade da experiência e o seu significado; sem significado, não se percebe igualmente a tonalidade emocional da experiência; por isso é que a linguagem e o pensamento estão intimamente interrelacionados na comunicação e na compreensão da experiência humana. Não fora a comunicação e bastaria o som de uma palavra para se transportar a qualidade e tonalidade da experiência. Embora, por si mesmo, o próprio acto de comunicação possa transformar a linguagem e o pensamento, o significado em suma, sem dúvida que, igualmente, quando

há comunicação há uma adaptação da linguagem e dos significados ao seu contexto particular. Esse contexto depende de vários factores, entre os quais está obviamente a quem nos dirigimos, com quem estamos.

Será importante referir ainda que a comunicação não se dá apenas quando se está na presença objectiva de algo ou de alguém. Ao invés disso, na medida em que para pensar, utilizamos a linguagem e a forma como utilizamos esta não é independente da história da comunicação que se estabelece com os outros, a comunicação é um estado permanente do pensamento e, por isso, ocorre também, quando estamos objectivamente sós. Dito por outras palavras, nós somos seres eminentemente dialógicos, (cf. Hermans e Kempen, 1992); as formas de comunicação através da linguagem não abandonam nunca o indivíduo e terá sido apenas esta qualidade da nossa experiência e pensamento, que talvez tenha faltado a Vigotsky concluir, depois de todo o seu trabalho.

Das Palavras às Histórias

Falar de significado na actualidade parece indissociável de falar de histórias. A ênfase nas histórias parece-nos ser o resultado do interesse crescente pela existência holística e experiência holística do ser humano. Naturalmente que para

compreender o pensamento humano ou a experiência humana não vamos consultar o dicionário para perceber as palavras do discurso que os indivíduos constroem. Contamos, antes, sobretudo, com o que percebemos ser a história que as palavras e o discurso dos indivíduos compõem. Porquê então Vigotsky consegue elaborar um modelo de desenvolvimento em que apela ao significado e, ao invés de falar em histórias, fala em palavras e utiliza-as como a sua unidade de análise? E que implicações isso terá para se olhar para o desenvolvimento humano?

Como já referimos, para Vigotsky, a unidade mais básica de análise é o significado da palavra, por ser neste que se expressam em simultâneo os efeitos da linguagem e do pensamento sem se perder as características de uma e de outro. Mais especificamente, a construção do significado das palavras envolve sempre a elaboração de generalizações que partem da semelhança de experiências prévias do indivíduo. Dito por outras palavras, a experiência dos indivíduos, embora possa ser interpretada narrativamente e organizada por histórias, a sua evolução do ponto de vista ontológico e fenomenológico, começa por ser organizada em palavras e por generalizações do seu significado, de acordo com as semelhanças da experiência. Resulta óbvio daqui que a própria linguagem, as palavras, são já muito mais do que um mero

sistema de sinais, de existência independente da experiência ou de significados certos e de que deveremos distinguir entre a nossa interpretação do desenvolvimento - os modelos que utilizamos como, por exemplo, o modelo narrativo – e a forma como o desenvolvimento é experienciado pelos indivíduos. Neste sentido, a narrativa ou a história parece-nos um modelo demasiado complexo para conhecer a experiência do desenvolvimento precoce, sendo antes possivelmente um objectivo, um telos do próprio desenvolvimento humano proveniente da comunicação e trocas linguísticas entre os indivíduos.

Existirá assim um grande caminho a percorrer em termos desenvolvimentais e evolutivos para se passar das palavras às histórias. E esse caminho evolutivo e desenvolvimental deriva, muito possivelmente, da comunicação entre as pessoas, na medida em que uma história surge como resposta às dúvidas ou perguntas naturais dos interlocutores para obterem significado perceptível do discurso (cf. Labov e Waletzky, 1963). Significa este ponto que seria virtualmente impossível haver a construção de histórias na ausência de comunicação e de trocas dialógicas efectivas ao longo do desenvolvimento.

Portanto, uma das implicações para o desenvolvimento humano desta discussão é a de que, possivelmente, uma

história constitui uma evolução da instrumentalização da linguagem pelo pensamento, a partir de trocas comunicacionais efectivas e, por isso, constitui-se agora, ela própria, como a "célula" principal do discurso de indivíduos mais desenvolvidos. E, deste ponto de vista, interessa-nos mais considerar o significado da história do que da palavra. A história passa a ser considerada a unidade central da construção do significado e do conhecimento. Entre a palavra e a história existe possivelmente todo um período de desenvolvimento da consciência humana fornecido pela fruição verbal. A consciência humana alargou-se, como é larga a distância entre uma palavra e uma história. Talvez seja a distância fenomenológica entre uma certeza e uma incerteza, entre um conhecimento absoluto para um conhecimento relativo e dialéctico, entre uma "realidade objectiva" e o início do conhecimento interpretativo. Vigotsky talvez não tenha previsto até onde poderia ir o poder gerador da utilização da linguagem pelo pensamento.

Esta referência de Vigotsky na introdução de um estudo sobre a estrutura narrativa de histórias contadas por professores, visa tão só criar o contexto histórico que desembocou no entendimento da narrativa como instrumento de entendimento das vidas e histórias de vida dos indivíduos, pois a linguagem, embora tenha origem na comunicação, ao

longo do desenvolvimento humano ela destaca-se da comunicação, isto é, das trocas dialógicas verbais concretas, para passar a constituir-se como instrumento central do pensamento (cf. Siguán, 1987). Talvez que tenha apenas faltado a Vigotsky a consciência de que, sendo assim, o pensamento não perde nunca as suas origens e funciona, quando adulto, também de forma dialógica (cf. Hermans e Kempen, 1992, 1993), sendo não só a linguagem, mas o próprio diálogo um meio central de expressão do pensamento e das capacidades humanas.

Se, com o trabalho de Vigotsky, se tomou consciência da linguagem como instrumento e determinante do pensamento, no fundo da indissociabilidade entre pensamento e linguagem, com as abordagens narrativas, de alguma maneira suas sucedâneas, tomou-se consciência da importância da narrativa e dos arranjos da linguagem formados, como instrumento importante de compreensão e de construção da própria experiência humana. Esta passagem corresponde, de resto, à passagem de ênfase ou privilégio do pensamento ou da razão para abordagens mais holísticas que têm atravessado algumas compreensões mais contemporâneas.

A psicologia que se ergueu como ciência, sempre à margem da narrativa, valorizando mais uma posição epistemológica positivista, que a levou a estudar sobretudo o

processamento da informação após a ênfase comportamental, deixa emergir dentro dela alguns nichos que se voltam agora para a compreensão da criação ou construção discursiva, para as narrativas, como meio preferencial de acesso à experiência humana. Esta passagem apresenta enormes repercussões – a que já chamamos de pós-modernas – para a investigação e para a prática psicológica e educativa.

A Narrativa e as Histórias

Parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Actualmente, é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e o instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa (cf. Bruner, 1990, 1996; Gonçalves, 1995, 1998; Sarbin, 1986). Não deixa no entanto de ser curioso que se utilize um meio que até agora se situava nos antípodas da ciência, exactamente para fazer ciência: esse meio, esse instrumento é o verbo e mais concretamente as verbalizações, as histórias ou narrativas de indivíduos, que não precisam de possuir discurso sofisticado ou de serem

escritores para poderem ser estudados⁴.

Conforme esteve implícito até aqui, o entendimento daquilo que é a narrativa não pode ser desligado de um entendimento da própria linguagem e de diferentes posturas teóricas que marcaram o seu estudo. E, por isso, cremos estar certos ao afirmar que alguns dos motivos mais profundos da emergência do estudo e da investigação narrativa talvez devam ser procurados no trabalho de Vigotsky. Ele possibilita-nos fazer o enquadramento da linguagem como instrumento central do pensamento e que, talvez em grande parte, por ter sido ignorado durante tanto tempo, se olhou frequentemente para a literatura e produção literária, ou para o discurso dos indivíduos, como algo que pouco interesse teria para compreender a natureza e funcionamento dos seus processos psicológicos e a comunicação humana. É claro que isso também assim era porque não se aceitavam ramos interpretativos da investigação, sendo esta confinada apenas àquilo sobre o qual se poderia proclamar um veredicto de verdadeiro ou falso.

⁴ É também curioso que, na literatura, quando se estuda um escritor, parte-se da sua escrita para compreender a sua vida. A vida era algo secundarizada, pois o interesse primordial era a escrita. Os estudos narrativos na psicologia trazem consigo uma tonalidade mais existencialista ao privilegiarem o acesso à experiência como objectivo primeiro, sendo o discurso ou a escrita um dos instrumentos de acesso. No caso concreto de muitos trabalhos da actualidade em psicologia narrativa parte-se do interesse pela vida e pensamento para compreender a escrita ou o discurso. Ou seja, tem-se consciência de que a escrita ou o discurso não é a vida, mas é ou pode ser um excelente representante ou exemplar dela. E são estes exemplares que constituem o traço mais marcante do conhecimento narrativo.

Se Vigotsky aparece como um autor central para compreender em que medida a linguagem se encontra indissociável de um noção sócio-histórica de desenvolvimento, três outros autores aparecem como pioneiros no domínio da investigação narrativa, até porque eram provenientes de um domínio de investigação aparentemente fora do quadro das ciências do comportamento, que era o da linguística. Foram eles, Labov e Waletzky (1967, 1997) e Labov e Fanshell, 19..). Parece-nos mesmo que não seria provável o percurso conhecido da investigação narrativa sem os seus contributos. Os seus contributos centrais foram, em nosso entender, os seguintes:

- a) Interessaram-se por histórias da experiência, nomeadamente as histórias orais, contadas na presença de outrem.
 - b) Procuraram identificar aquilo que torna uma narrativa numa história completa.
 - c) Procuraram relacionar os componentes de uma história com as suas funções comunicativas.
 - d) Distinguem entre as funções referenciais da narrativa e as suas funções avaliativas, apontando assim para uma diferenciação entre acontecimentos
-

e seu significado, para a diferença entre um mundo objectivo e um mundo interpretativo.

- e) Interessaram-se pelas narrativas de indivíduos pouco sofisticados, por pensarem que neles se encontram de forma mais clara as funções da comunicação.

- f) Ao utilizarem o discurso dos indivíduos e ao fazerem o estudo sistemático das relações entre narrativas orais e suas funções comunicativas parecem acreditar ou supor a simultaneidade intrínseca entre o estudo da narrativa e o estudo da experiência humana.

- g) Elaboraram um método de identificar elementos da estrutura narrativa que permitem diferenciar os indivíduos na sua capacidade de historiar a experiência.

Labov e colaboradores entendem que a condição mínima para que possa haver narrativa é existir uma porção discursiva que contenha, pelo menos, uma união temporal. Esta é uma definição interessante pelas relações que estabelece entre a narrativa e o decurso do tempo, dando-nos um traço central do interesse da própria narrativa: o seu vínculo com a (consciência da) experiência. Contudo, para se tornar uma

história completa, terá de entrar na biografia do narrador. Por isso, Labov esclarece que, do ponto de vista meramente funcional, uma narrativa é “uma técnica verbal para recapitular a experiência”, na mesma sequência temporal com que foi experienciada. Mas seria anormal que esta fosse a única função da narrativa, pois faltar-lhe-ia o ponto principal, a “moral da história”, o significado da narrativa para o indivíduo, o resultado de ela ter entrado na sua biografia pessoal. Por isso mesmo, uma história, para o ser, possui também uma função avaliativa.

Portanto, as funções referenciais e avaliativas exprimem uma narrativa completa. A capacidade dos indivíduos historiarem oralmente a sua experiência é, contudo, variável. Essa variabilidade é observável na estrutura das histórias, tal como foi formulada pelos mesmos autores. Veremos, de seguida, os ingredientes da estrutura das histórias orais da experiência.

A Estrutura das Histórias

As partes invariantes de uma história completa, de acordo com Labov e Waletzky (1967, 1997), são o Resumo, a Orientação, a Complicação, a Avaliação, a Resolução e a

Finalização. E é a pesquisa sobre a existência ou não destas invariantes que nos dá informação sobre aquilo que alguns autores chamam a coerência narrativa (Cf. Ifath Korman). Observemos com mais pormenor o que significa cada um desses ingredientes de uma história oral completa. Mas afirmemos antes que cada um desses componentes ou ingredientes de uma história existe precisamente para responder a perguntas prováveis da audiência. Essas perguntas prováveis configuram a expectativa de ouvirem uma história caracterizada por certos componentes. Por isso mesmo, o modelo de Labov é conhecido por se referir a narrativas orais, efectuadas na presença de mais alguém, uma audiência, que pode ser constituída por um ou mais indivíduos.

O Resumo

É, normalmente, uma das primeiras porções de uma história que procura responder à seguinte pergunta de uma audiência: "Acerca do que é que vais falar?" É pois uma sumariação do tema ou assunto de que o indivíduo tenciona falar e, por isso, é frequentemente apresentado através de proposições gerais e não particulares. A partir da apresentação destas afirmações gerais a audiência tenderá a interpretar toda a comunicação seguinte como relacionado com o tema geral previamente apresentado, servindo assim o resumo a

função de sintonizar ou ajudar o ouvinte a focar a sua atenção em algo de particular. Um exemplo poderia ser : "Vou contar algo de inesquecível que me aconteceu em Inglaterra"

A Orientação

Com esta secção ou porção narrativa o indivíduo procura fornecer os dados contextuais que qualquer audiência precisa de saber para conseguir dar sentido à história: Quem, quando, o quê, onde? Um exemplo poderia ser: "Num fim de tarde de Setembro de há cerca de seis anos atrás, no Norte de Londres, João olhava distraído uma montra de computadores". Ou seja, nesta porção narrativa ficamos conhecedores de elementos contextuais importantes que parecem desde logo preceder uma trama narrativa; ficamos a conhecer o local, a altura no tempo, o personagem onde possivelmente focaremos a história e o seu comportamento prévio.

A Complicação ou sequência narrativa

É a porção da narrativa que constitui "o corpo principal de uma secção narrativa" (Labov e Waletzky, 1967, 1997) e que procura responder à pergunta central do interlocutor ou da audiência: "e então o que é que aconteceu?". Esta porção narrativa está intimamente relacionada com a própria definição de narrativa dos autores, na medida em que se trata

de uma porção que retrata uma experiência, orientando-se por critérios de sequência temporal. É por isso que também se chama a esta porção de *sequência narrativa*, em que é recapitulada a experiência como ela foi percebida. Não há história sem sequência narrativa; contudo, uma história pode conter mais do que uma sequência narrativa, dependendo possivelmente da complexidade do orador. De realçar que a complicação ou sequência narrativa não deve ser confundida com o resultado que se diferencia usando critérios semânticos. Se quiséssemos continuar o exemplo iniciado anteriormente, ele poderia ser retomado assim. “De súbito, um homem baixo, de dentro da loja, cruzou o seu olhar com o dele e lentamente dirigiu-se à saída numa atitude de quem o queria abordar. Abre a porta e dirigiu-se a João, dizendo—lhe o seguinte: «Ainda temos 2 computadores para oferecer; se quiser, pode levar um deles»”

A *Avaliação*: Até este ponto, a narrativa poderá estar completa nos aspectos referenciais centrais que caracterizam uma história. Falta-lhe contudo o aspecto avaliativo, a atitude do narrador face à narrativa ou história, falta-lhe em resumo o significado, o ponto ou pontos centrais que o indivíduo mais valoriza, no fundo, a “moral” da história. Esta secção faz uma mediação entre a complicação e o resultado, havendo, por

isso, uma quebra na própria sequência narrativa e passando a existir porções que reflectem sobre o significado pessoal do acontecimento ou ocorrência. A interacção oral condiciona em grande medida o indivíduo a revelar o significado da narrativa. Embora uma história se possa considerar completa após a complicação, raramente satisfaz um ouvinte ou uma audiência que tenderá a perguntar “e daí?”. Um outro aspecto interessante em termos formais desta secção é o facto de os indivíduos usarem frequentemente instrumentos linguísticos que atrasam o desfecho da história, sendo estes momentos da narrativa que conferem o significado que cada ouvinte consegue perceber da história. O exemplo anterior poderia conter a seguinte secção de avaliação: “João ficou perplexo. Não podia acreditar que andassem a oferecer computadores. E ainda por cima que, andando a oferecer, ainda tivessem sobrado dois e não se encontrasse ninguém na loja. Senti alguma desconfiança daquele homem e, ao mesmo tempo, alguma vontade em explorar até ao fim aquela situação, pois o homem tinha uns olhos claros, parecia ter uma cara honesta. O que quereria o homem se não fosse verdade o que me propunha? O que poderia ele ou alguém ganhar ao oferecer um computador a um desconhecido? Será que eu tinha aspecto de pessoa influente ou importante?”

A *Resolução*. Esta secção é a parte que se segue à

avaliação ou que com ela pode coincidir. Tem a ver com o desfecho da história, com o resultado final da história, com a forma como ela acaba. A Resolução, no exemplo que nos tem acompanhado, poderia ser: “Entrei na loja e o homem baixo mandou-me aguardar. Esperei 5 minutos e ele apareceu-me carregado com umas caixas que continham o computador. Agradei-lhe e perguntei-lhe ainda porque estavam a oferecer computadores. ‘É uma campanha que fazemos para lançar uma nova marca’.

A *Finalização*: Esta é uma porção narrativa que indica ao ouvinte ou à audiência que a história terminou. É um conjunto de recursos linguísticos que permitem o regresso ao aqui e agora da comunicação, ao momento presente. Simultaneamente indica-se ao indivíduo que já se contou tudo o que é necessário para ele compreender a história. Uma finalização possível para a nossa história poderia ser: “Fui para casa a pensar como o mundo às vezes é inesperado e agradável. Adormeci bem e senti-me em paz com o mundo. E aqui tens a minha história Londrina”.

Com estes autores, iniciamos uma visão de narrativa marcada pela crença de que não compreenderemos tão bem as funções da narrativa, analisando os produtos de narradores

sofisticados ou de formas sofisticadas de discurso, quanto pelo estudo de unidades simples da narrativa relativas às suas funções originais, que se encontram predominantemente no discurso oral. O estudo dessas unidades simples permitiu situar a narrativa como um discurso, primariamente, construído na comunicação com outros, discurso esse que parece ser tanto um fenómeno (na medida em que expressa a adaptação à situação de comunicação), como um método (na medida em que se pode compreender e educar a partir daqui atitudes narrativas). (Cf. Clandinin e Connelly, 1992).

Narrativa, experiência humana e educação

A educação é um domínio da prática por excelência. Ao falarmos de prática, não queremos significar ausência de conhecimento ou de teoria. Queremos apenas significar, à semelhança de Dewey, que a educação está intimamente relacionada com a experiência, é um domínio de conhecimento e de acção sempre em simultâneo. De acordo com Dewey, a educação, a experiência e a vida estão interrelacionadas. Um dos traços mais importantes da experiência é a sua temporalidade e, por isso mesmo, a narrativa pode constituir-se como um bom exemplar da experiência

individual e, simultaneamente, da vida humana.

Em termos educacionais, a competência narrativa capacita os professores a compreenderem e a praticarem de forma historiada o conhecimento, o que corresponderá mais à natureza narrativa da sua experiência, por contraponto a uma natureza lógico-proposicional (Gonçalves, 1994, 1998; Sarbin, 1986; Bruner 1990). Além disso, as histórias parecem reflectir, ou existir, como reflexo da natureza interrogatória, exploratória e concomitantemente responsiva do ser humano, quando em contacto com um interlocutor que lhe fale da experiência. Por isso, talvez, os seres humanos são vistos como inveterados seguidores e contadores de histórias (Gonçalves, 1995c).

Por isso, educar o professor a compreender e a praticar narrativamente a exploração do conhecimento (ainda que este conhecimento seja a matemática ou a maneira mais significativa de organizar uma viagem) pode levar a benefícios desenvolvimentais claros, em primeiro lugar, para si próprio e, em segundo lugar, para os seus interlocutores educacionais. Como demonstramos no nosso primeiro estudo, o desenvolvimento narrativo parece caminhar a par com o desenvolvimento da complexidade (mas esta não é lógico-proposicional, mas antes dialéctica, podendo incorporar em si própria, valências contraditórias no mesmo espaço e tempo) e,

a ser assim, parece haver suportes para afirmarmos que a narrativa é o contexto e o instrumento de eleição na promoção da complexidade pessoal.

Objectivos do estudo

Em estudos anteriores (1º e 2º estudos deste trabalho) explorámos algumas coordenadas por onde poderá passar a elaboração de uma nova concepção de desenvolvimento humano, assente primordialmente na narrativa.

No primeiro estudo, procurámos ver o desenvolvimento narrativo à luz do constructo da auto-complexidade de Linville. E constatámos aqui as afinidades, a viabilidade e a sensibilidade de um treino narrativo no aumento da auto-complexidade dos indivíduos. Tivemos pois um primeiro indicador da forma como poderemos olhar a narrativa: à luz da complexidade. Este construto parece ser sensível ao trabalho de desenvolvimento narrativo efectuado. Pudemos dessa forma apontar as vantagens do nosso programa de educação narrativa para a educação de professores, devido exactamente à flexibilidade que promove nas alternativas com que cada indivíduo pode passar a ver-se, a compor-se e a construir-se.

Posteriormente, procurámos vê-lo à luz dos processos narrativos. E constatámos problemas em estabelecer relações, em observar responsividade dos processos narrativos ao trabalho de diferenciação narrativa que promovemos. Embora os processos narrativos se apresentem como conceptualmente interessantes e, para nós, sobretudo, o modo reflexivo, este estudo apontou dificuldades em observar a sensibilidade dos processos narrativos ao treino narrativo. Como já apontámos, os processos narrativos parecem de alguma forma existir como invariantes do discurso individual. E o programa que utilizámos não “mexeu” nesses processos, pelo menos ao nível da conversação oral que constituiu a condição da nossa entrevista. Sugerimos, por isso, que embora interessantes conceptualmente, esses processos podem não expressar a competência narrativa naquilo que ela tem de mais central: a capacidade de historiar a experiência. Sugerimos mesmo anteriormente que na educação de professores talvez fosse mais proveitoso substituir o objectivo da formação de profissionais reflexivos pelo de profissionais narrativos (Ferreira-Alves, 1995). O treino de profissionais narrativos, como mais já o mostramos no capítulo anterior, envolve muito mais do que processos narrativos, pois se o importante é a competência em historiar a experiência e o conhecimento, talvez não possamos dizer que haja um processo mais central

do que outro (modo externo, modo interno ou modo reflexivo) na iniciação ou desenvolvimento da competência narrativa ou mesmo que os três devem coexistir. Possivelmente, a evolução ontológica dos processos narrativos não segue padrões: pode-se chegar à historiação da experiência a partir dos modos externos, dos modos internos ou dos modos reflexivos. Lembremo-nos como se iniciam muitas das histórias ou romances que conhecemos: umas vezes iniciam-se por porções narrativas externas, outras vezes internas e também, muitas outras vezes, através de modos reflexivos.

Em suma, os processos narrativos como conceptualizados por Angus e Hardtke e Lewitt (1996) parecem não servir de iluminação das formas pelas quais se pode praticar uma educação narrativa.

Falta, por isso, em nosso entender, um estudo essencial, que relacione o treino narrativo com a própria linguagem e as suas funções comunicativas, transportando-nos assim para o estudo da viabilidade de uma educação que sirva a capacitação para a historiação da experiência e do conhecimento.

Deste modo, procuraremos ver se o treino narrativo como conceptualizado por Gonçalves (1998) apresenta efeitos na quantidade e qualidade dessa unidade de análise a que chamamos história, isto é, na capacidade dos professores

historiarem a sua experiência ou, melhor, tomarem a sua experiência como objecto de formulação de histórias. A competência em historiar a experiência ou o conhecimento é assumida como importante na capacitação dos indivíduos para a sua compreensão e transformação.

O instrumento de que nos socorreremos é o modelo de avaliação narrativa de Labov e Waletzky (1967, 1997) e, por isso, estudaremos a estrutura narrativa das histórias que os professores contam. Tomar-se-á como principal objecto de atenção, as partes que constituem o discurso dos indivíduos e, portanto, a forma ou o tipo de coerência com que o organizam face à situação de conversação em que a entrevista decorrerá.

Partilharemos, por isso, com Labov o suposto de que todas as histórias têm uma estrutura e que é essa estrutura que viabiliza certas funções comunicacionais. Labov e Waletzky apontam, como já vimos, para o facto de a estrutura de histórias completas obedecer a uma sequência, em que cada indivíduo orador parece estar a responder a certas perguntas identificadas de uma audiência. A cada uma dessas perguntas corresponderia uma parte da estrutura total da história. Deste modo, os indivíduos, ao contarem uma história, parecem estar a responder sucessivamente a perguntas de uma audiência, que lhe guiam a forma como organiza e dá sucessão a essa história (Labov e Waletzky, 1967, 1997,

Labov, 1997).

Como referia Sheila McNamnee recentemente em Portugal, o construcionismo social não nega a realidade; apenas entende que a forma como dela falamos influencia decisivamente a forma como vivemos, o que conhecemos e, enfim, a nossa experiência humana total. Isto significa de um ponto de vista narrativo que o que nos determina são as narrativas que construímos. Sendo assim, a consciência para as histórias que somos e que podemos vir a ser parece-nos central.

Poderá parecer algo paradoxal socorrer-mo-nos de Labov mantendo uma afinidade visível com uma perspectiva narrativa na "linhagem" iniciada por Bruner, Sarbin e Gonçalves. Esse paradoxo poderá advir da observação de dois factos: por um lado, porque para Labov a narrativa é definida através de um "realismo" que as perspectivas construcionistas, como a dos autores de que falámos, não suportam. Em segundo lugar, e derivado do argumento anterior, porque Labov se interessa pela estrutura da narrativa, ou pelas suas propriedades formais e estas são, para o construcionismo social – de que a narrativa é um dos maiores expoentes - um resultado do contexto social e não um seu determinante. Além disso, a análise formal das narrativas não é o ponto central do construcionismo, mas, antes, como é que na experiência

humana se reflecte a construção social do mundo e, portanto, como é que este pode ser observado nas narrativas.

Aparentemente, estes são dois pontos que contrariam a manutenção de uma perspectiva narrativa que se erigiu tendo em conta que os seres humanos não são tanto processadores de informação, como construtores de significado. O "realismo" da concepção de Labov é visível principalmente no que ele considera ser uma das principais funções da narrativa: a sua função referencial. Esta função visa informar através da ordenação de várias unidades narrativas, a sequência de acontecimentos como eles ocorreram originalmente. Contudo, Labov e Waletzky (1997) apontam ainda uma função avaliativa da narrativa que se prende com o seu significado para o protagonista e que é o que dá valor à narrativa. Uma narrativa sem unidades narrativas avaliativas que se refiram ao valor ou significado da história é uma narrativa à qual falta um ponto principal. Deste modo, o "realismo" da perspectiva de Labov, parece não ser o maior determinante da sua perspectiva, o que nos leva a aceitar o seu "quadro analítico" como instrumento de avaliação dos nossos propósitos.

De várias formas, o presente estudo visa construir suportes que fundamentem a educação daquilo a que chamaremos de *"prático narrativo"*. Clarifiquemos, pois, de forma mais conceptual, aquilo que entendemos por prático

narrativo e que poderá ser o resultado do nosso programa de educação ou desenvolvimento narrativo. As características seguintes que apresentaremos são igualmente o fundamento da própria perspectiva narrativa:

- a) Um prático narrativo pode ser um profissional de qualquer domínio ou actividade humana.
- b) Um prático narrativo está capaz de construir sentido para a sua actividade a partir da sua capacidade de historiar a experiência, isto é, a partir da competência em tomar a sua experiência como objecto de uma ou mais histórias.
- c) Um prático narrativo utiliza como conhecimento legítimo dados provenientes de várias fontes, desde fontes sensoriais, emocionais, até cognitivas e sócio-culturais.
- d) Um prático narrativo está capaz de compreender o sentido da sua experiência através da historiação. Contudo, está igualmente capaz de reinventar e transformar a sua experiência, imaginando e pondo em prática histórias novas para a sua actividade e experiência.
- e) Um prático narrativo é um indivíduo atento às histórias veiculadas e reforçadas pela sua própria cultura e, por isso, é capaz de avaliar a adequação

cultural das histórias que vive ou quer viver. É capaz de avaliar simultaneamente até que ponto é necessário ou desejável contribuir para um tipo de transformação cultural que crie mais viabilidade individual, tendo em conta valores morais consensualmente validados.

Serão estes os nossos pontos de partida, os nossos objectivos na administração de um programa de desenvolvimento narrativo inspirado no modelo de psicoterapia cognitiva narrativa (Gonçalves, 1995, 1998) e, por isso, a pergunta central da nossa investigação é a seguinte: até que ponto os professores participantes do nosso programa de desenvolvimento narrativo estão mais capazes de se transformar em práticos narrativos?

Em termos operacionais, a pergunta transforma-se no seguinte problema: como é a estrutura das histórias formuladas pelos professores que participaram e como é a estrutura das histórias dos professores que não participaram no programa de desenvolvimento narrativo, de acordo com o modelo de avaliação da estrutura narrativa de Labov e Waletzky, antes e depois da administração desse programa?

Processo⁵

Participantes

Partimos com 106 professores, mas, devido ao facto de nalgumas entrevistas não estarem presentes alguns momentos que elegemos para a análise, tivemos de contar apenas com 83 professores, dos quais 35 no grupo controlo e 48 no experimental. Assim, alguns atributos característicos dos participantes podem ser apreciados no quadro II.5. que se segue.

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
Idade (Min-Máx)	25-58	34-51
Média de idades	35	39.5
Anos de experiência (Min-Máx)	3-28	10-30
Média de anos de experiência	13	16
Sexo (Masc/Fem)	7/28	7/41
N	35	48

Quadro II. 5. Características da amostra

Programa de desenvolvimento Narrativo

Elaboração de um programa de desenvolvimento narrativo baseado principalmente no trabalho de Gonçalves

⁵ Com excepção do primeiro ponto desta secção (“processo”) todos os outros pontos foram já apresentados no estudo 2. Decidimos apresentá-los novamente para facilitar a leitura e compreensão do estudo e porque entendemos que cada estudo foi criado de forma independente podendo, por isso, ser lido de forma igualmente independente.

(1998). Esse programa está estruturado em 15 sessões e, além de obedecer à sequência narrativa proposta pelo autor, é enquadrado sob o pano de fundo da compreensão educativa, estabelecendo paralelos entre a evolução de um educador e a sua capacidade ou competência de desenvolvimento narrativo. Alude-se à importância da experiência humana e ao seu estudo para fomentar o avanço da compreensão educativa.

Oferta de curso

O programa de desenvolvimento narrativo atrás referido foi proposto publicamente no âmbito do programa FOCO a professores de todos os níveis de ensino à exceção do pré-escolar e universitário. Designámo-lo por "Curso em Psicologia do Desenvolvimento Pessoal". Devido ao facto de este termo se prestar a entendimentos dúbios e diversos, escrevemos um "apêndice" ao folheto informativo do curso. Pela importância que damos à forma como se anuncia um curso - essa forma deve, ela própria, procurar ser educativa - apresentamos, em anexo, a informação que veiculámos para o efeito e a partir da qual nos chegaram as candidaturas

Entrevista

Os participantes foram entrevistados de acordo com os padrões de uma entrevista referida por Cortazzi (1993), que aplicou a professores do ensino básico e que, por sua vez, foi inspirada em Labov. Este autor pretendia realizar entrevistas que suscitassem respostas espontâneas que fossem pouco determinadas pelo entrevistador e que, por isso, reflectissem a elaboração narrativa espontânea do indivíduo. É óbvio que não acreditamos que o entrevistador alguma vez não exerça influência. Contudo, acreditamos igualmente que o tipo de formulação das perguntas de que Labov se socorreu, induz respostas que têm mais probabilidade do que outro tipo de perguntas de serem idênticas para diferentes entrevistadores. Fizemos ligeiras adaptações ao que foi utilizado por Cortazzi (1993), resultando uma entrevista com as seguintes características:

Duração: É uma entrevista que tencionava ser breve, embora responsiva à necessidade de expressão e clarificação do professor e da sua experiência.

Local: Todas as entrevistas foram realizadas na escola onde o professor trabalhava.

Objectivo: Recolher narrativas da experiência do professor. A entrevista foi apresentada ao professor como tendo o propósito de recolher experiências do dia a dia para se poder

construir um “quadro real” de como é o ensino. Assim, como estratégia global, os professores foram encorajados a dar exemplos do seu dia a dia de ensino mas sem se fazer referência a termos como 'histórias', 'episódios' ou 'narrativas'. *Método de entrevista:* Foi uma entrevista semi-directiva. Semi-directiva porque havia um conjunto de questões padrão com que todos foram igualmente confrontados, que pretendeu ser o pretexto para desenvolverem as suas histórias da experiência. Estas questões padrão foram as mesmas utilizadas no estudo de Cortazzi (1993) já referido. Paralelamente, os entrevistadores utilizaram extensamente competências de atendimento profissionalizado, semelhantes àquelas com que se treinam psicoterapeutas (Ivey), com o objectivo de explorarem e clarificarem o discurso dos participantes.

Questões padrão orientadoras da entrevista:

1. O que é que aconteceu ontem? E a semana passada? Foi um dia ou uma semana típicos daquilo que habitualmente faz ou acontece? Aconteceu alguma coisa invulgar, não usual?
2. Como são as suas turmas de alunos este ano? Alguma turma ou alguma criança ou adolescente se evidenciam?
3. Alguma criança das suas turmas teve recentemente uma aprendizagem repentina, ultrapassou algum obstáculo?

4. Alguma vez teve problemas com pais dos seus alunos?

5. Alguma vez teve algum desastre, algo que correu muito mal, no seu ensino?

6. Qual foi a coisa mais curiosa ou divertida que já lhe aconteceu no seu ensino?

7. Acha que me acabou de dar um bom quadro do que é ensinar, do que é o ensino?

8. O que é que gostaria de acrescentar para finalizar? Como foi a sua experiência de ter estado aqui comigo a falar destes assuntos?

Os entrevistadores e seu treino

Os entrevistadores foram duas psicólogas com treino prévio em competências de consulta psicológica. Uma delas era recém-licenciada e outra tinha larga experiência de atendimento com 9 anos de prática. As duas foram individualmente treinadas neste modelo de entrevista, através de role- playing com o investigador principal que éramos nós.

Num primeiro momento, as psicólogas foram, elas próprias, sujeitas a uma entrevista desta natureza, tendo apenas sido alterado o conteúdo das perguntas, adaptado à situação e experiência de cada uma.

De seguida, a experiência foi reflectida entre os dois nas

suas dimensões emocionais e nas suas dimensões mais técnicas – explicitando-se os momentos de atendimento e momentos de intervenção no sentido de uma maior clarificação da competência narrativa e da história que se contava.

Em terceiro lugar, clarificação de que o nosso objectivo é o de recolher histórias da experiência e não opiniões dos professores acerca dos temas em discussão. Exemplificação da noção de história através da própria narrativa do entrevistador em treino.

Em quarto lugar, inversão de papéis, passando o investigador a ser o sujeito da entrevista e, neste caso, como o investigador principal é professor, não houve necessidade de se proceder a ajustamentos ou adaptações da entrevista.

Em quinto lugar, nova reflexão da experiência, igualmente nas suas dimensões emocionais, tanto do entrevistado como do entrevistador, e clarificação das dimensões mais técnicas do processo de entrevista. Nova clarificação dos pontos em que se pode entender que a história está completa. Instrução no modelo de Labov e Waletzky (1967, 1998) acerca da estrutura de uma história completa e apelo para a sua utilização implícita aquando da entrevista, no sentido de se perceber se o entrevistado tem capacidade de historiar dessa forma a sua experiência.

Em sexto lugar, realização de quatro entrevistas de ensaio com professores, gravadas em áudio e nova reunião com o investigador para analisar e reflectir sobre a experiência e sobre o produto obtido.

Em sétimo lugar, início do processo de entrevista a professores do grupo experimental e do grupo controlo. Acompanhamento pessoal do entrevistador pelo telefone ou em presença, no sentido de ir percebendo como é que no terreno a experiência estava a decorrer.

O contacto com os professores seleccionados

Todos os professores que concorreram receberam em casa uma carta do investigador principal a comunicar-lhe o resultado do seu processo de candidatura. Paralelamente, alguns deles foram avisados de que iriam ser contactados no sentido de poderem ser colaboradores voluntários de uma investigação, no âmbito da docência, por parte do investigador principal. Era-lhes dito que só se lhes pedia uma pequena conversa com uma colaboradora.

A partir daqui, as duas psicólogas que realizariam as entrevistas faziam os contactos telefónicos com os professores seleccionados, marcando, com eles, o dia e hora mais apropriados à sua disponibilidade.

Após o assentimento dos professores, as psicólogas que

realizaram as entrevistas, acordavam igualmente com o professor a natureza da sua colaboração, nomeadamente, que estaria previsto outro encontro passados cerca de três meses.

Transcrição da entrevista

As entrevistas foram transcritas por estudantes de psicologia, com a indicação única de que deveriam utilizar transcrições textuais e realizar uma pontuação que reflectisse o melhor possível o discurso oral dos professores na entrevista. Ainda que Angus tenha recomendações particulares para a transcrição, não as utilizámos por entendermos que não precisaríamos do rigor dos elementos que essas regras transportam para os protocolos finais.

Treino de Juizes das entrevistas para avaliação da estrutura narrativa

O treino de juizes para as entrevistas envolveu instrução formal e experiência partilhada e reflectida na utilização do modelo de análise de Angus, Hardtke e Levitt (1996) - nomeadamente no que respeita à compreensão e capacidade de efectuar a divisão de transcrições de entrevista em segmentos tópicos - e do modelo de Labov e Waletzky (1967, 1997). Construímos para este efeito um manual (Ferreira-Alves e Gonçalves, 1997) que se constituiu como instrumento

de partida para o treino e aprofundamento do modelo de análise narrativa de Labov. E este treino seguiu os seguintes passos:

- a) Instrução formal no conceito de unidade de análise e na problemática da sua definição em protocolos para análise qualitativa.
- b) Instrução formal no conceito de segmentos tópicos e nas diferentes porções narrativas de uma história completa: o resumo, a orientação - que envolve pessoas, lugares, uma certa altura no tempo e o comportamento prévio dos personagens - a complicação da acção, a avaliação, a resolução e a finalização.
- c) Instrução na selecção dos fragmentos a analisar. Os juizes foram instruídos a seleccionarem apenas a parte da entrevista que se prendia com a reacção dos participantes às questões orientadoras 5 e 6 atrás mencionadas. Escolhemos essas por querermos verificar complementarmente se a estrutura das histórias variava consoante se tratasse de narrativas de sucesso ou de narrativas de fracasso.
- d) Averiguar o número de histórias. Após essa selecção, os juizes tinham de averiguar o número de histórias presentes e, para cada uma, fazer o respectivo

estudo da sua estrutura, anotando apenas aquela que estivesse mais completa, isto é, que tivesse o número maior de elementos da estrutura.

- e) Estudo da estrutura das histórias. O estudo da estrutura fazia-se anotando, numa folha para esse efeito destinada, a ausência ou presença dos diferentes elementos constituintes de uma história oral completa: resumo, orientação, complicação da acção, avaliação, resolução e finalização.
- f) Análise conjunta, a três (o investigador principal e as duas juízas), de três protocolos de entrevista no que respeita aos segmentos tópicos e no que respeita à estrutura narrativa, utilizando folhas de registo apropriadas (ver no manual em anexo).
- g) Análise conjunta das duas juízas de outros três protocolos na presença do investigador, para poderem colocar questões e o investigador se ir apercebendo dos seus processos e dos problemas que a análise comporta.
- h) Quando a sua concordância era elevada, de acordo com padrões estabelecidos pelas próprias juízas, cada uma delas passou a realizar sozinha a análise e a registá-la em folhas apropriadas.
- i) As juízas reuniam-se regularmente para observarem

o acordo em cada uma das decisões sobre a existência ou mudança de segmento tópico e sobre os elementos narrativos de uma história. No caso de não haver concordância, iam novamente as duas em conjunto analisar aquele fragmento particular da entrevista sobre o qual houve a discordância. O objectivo deste processo era poderem chegar a acordo mediante a partilha dos seus argumentos.

- j) Se não fosse possível o acordo, o segmento tópico seria excluído da análise.

Tratamento dos dados da entrevista

Cada entrevista foi, em primeiro lugar, dividida em segmentos tópicos. O segmento tópico é a unidade central de análise para Angus, Hardtke e Levitt (1996). Tal como o nome indicia, um segmento tópico é “uma descrição ou visão geral de uma área de conteúdo particular” (p.3) ou “uma elaboração detalhada de diferentes facetas de uma área de conteúdo específica” (p.3). Por outras palavras, um segmento tópico aborda um tópico, um assunto, um tema ou, então, diferentes facetas desse tema. Havendo mudança de tema, de tópico, de assunto, assiste-se à mudança de segmento tópico, entrando-se noutra unidade de análise narrativa. Angus, Hardtke e

Levitt (1996) advertem ainda de que esta segmentação por tópicos não tem uma natureza inferencial, sendo sempre fundamentada nos dados. É, contudo, necessária mais uma condição: um segmento tópico não pode sê-lo se contiver menos de 10 afirmações ou frases. De acordo com os dados de Angus e Hardtke e Levitt (1996), o número médio de afirmações ou frases por segmento tópico é de 30, podendo, contudo, estender-se até às 133 frases completas

Após a divisão por segmentos tópicos, seleccionámos dois momentos para cada entrevista: um, em que era solicitado ao professor que recordasse alguma experiência que tivesse sido "um desastre" e outro, que se lhe seguia, em que se solicitava ao professor a recordação de alguma experiência que tivesse sido a mais "curiosa ou divertida". Foi com estes momentos da entrevista, apenas, que efectuámos o estudo da estrutura das histórias dos participantes do programa, como de seguida se descreve:

- a) Após seleccionarmos esses momentos da entrevista, contávamos o número de segmentos tópicos.
- b) De seguida, verificávamos o número de histórias da experiência que existiam. Para identificar uma história, recorreu-se ao exemplo mais simples de história dado pelos próprios Labov e Waletzky

(1967,1997) e que consiste na existência de "porções narrativas" cuja sequência seja ligada com, pelo menos, uma união temporal. O exemplo referido pelos autores é o seguinte: "Eu conheço um rapaz chamado João. Outro rapaz atirou-lhe uma garrafa para a cabeça e ele teve que levar sete pontos" (p.28). É uma história, ou narrativa, porque existe uma junção temporal entre as duas últimas porções narrativas". Um exemplo do que não é uma história é dado pela afirmação "eu ri-me e ri-me para ele" (cf. Labov e Waletzky, 1967, p.28); esta afirmação não chega a constituir uma história, por não haver qualquer união temporal nesta porção narrativa.

- c) Se houvesse mais do que uma história, eram as duas ou mais analisadas (embora só fosse tomada em conta a que apresentasse o número mais completo de elementos da estrutura). Esta análise consistia na identificação de elementos da estrutura das histórias conforme conceptualizados por Labov e Waletzky (1967, 1997): o resumo, a orientação, a complicação da acção, a avaliação, a resolução e a finalização. Pode-se ver de forma mais aprofundada num manual que organizámos (Ferreira-Alves e Gonçalves, 1997), a forma como adaptamos o modelo de Labov e

Waletsky (1967, 1997) ao contexto do nosso estudo.

Foi esse manual que, aliás, serviu de treino para os juízes da entrevista, como a seguir referiremos.

d) A matriz total dos dados foi organizada tendo em conta os resultados de cada participante para as seguintes variáveis: número de segmentos tópicos, número de histórias presentes, presença ou não de resumo, presença ou não dos elementos da secção de orientação (pessoas, lugares, altura no tempo e comportamento), presença ou não de complicação da acção, presença ou não de avaliação, presença ou não de resolução, presença ou não de finalização - no primeiro momento (pré-teste) e no segundo momento (pós-teste), para as histórias positivas (resposta à questão 6) e para as histórias negativas (resposta à questão 5).

e) Assim, o tratamento destes dados fez-se através de estatística não paramétrica, nomeadamente o teste de sinais. O objectivo deste teste é o de verificar a diferença entre uma frequência esperada e uma frequência obtida, de modo a se poder aceitar ou rejeitar a hipótese nula, isto é, a hipótese de que as amostras são iguais. No nosso caso, como as comparações foram sempre feitas entre dois

momentos da mesma amostra, a escolha deste teste visou saber se poderíamos rejeitar a hipótese de que os resultados nos dois momentos seriam iguais.

Resultados

Apresentamos, de seguida, vários quadros que sintetizam os resultados constatados deste estudo. Assim, no Quadro 1, apresentamos as frequências brutas para as diferentes variáveis no pré-teste e no pós-teste, para o grupo controlo e para o grupo experimental, quanto a histórias divertidas, de sucesso, ou de desastre ou insucesso - como resposta às respectivas perguntas da entrevista. Essas variáveis são o número de segmentos tópicos, o número de histórias e, de seguida, todas as variáveis que são constituintes de uma história, de acordo com Labov e Waletzky(1969,): o resumo, a orientação - que aparece como um conjunto de variáveis, nomeadamente, as pessoas, os lugares, o tempo e o comportamento prévio à complicação da acção - a complicação da acção, a avaliação, a resolução e a finalização.

Quanto aos segmentos tópicos, daremos um exemplo para se poder ver como deve ser lido o quadro. Tomemos o grupo experimental e as histórias divertidas no momento 1,

que é o do pré-teste; aqui verificamos que dois indivíduos dos 21 que constituíam este grupo não apresentam história e, por isso, não têm também segmentos tópicos. Onze indivíduos (52,4%) apresentam um único segmento tópico na reacção à pergunta que elicitava uma história de sucesso. Sete indivíduos (33,3%) apresentam dois segmentos tópicos e apenas um indivíduo (4,8%) apresenta oito segmentos tópicos. Curiosamente, no pós-teste, destes mesmos 21 indivíduos não houve nenhum que não contasse uma história, sendo que 17 (81%) apresentam um segmento tópico, dois (9,5%) apresentam dois segmentos tópicos e dois igualmente apresentam três segmentos tópicos.

Outro exemplo quanto a uma das variáveis que constituem uma história, os *lugares*, isto é, o facto de nas histórias aparecerem identificados os sítios onde decorre a acção da história, temos os seguintes resultados: Para o grupo controlo nas histórias divertidas e no pré-teste, 10 em 17 (N) fazem referência a lugares e no pós-teste apenas 9, enquanto, no grupo experimental, 13 de 21 (N) fazem as mesmas referências no pré-teste e apenas 12 fazem essa referência no pós-teste.

As tabelas de 1 a 4, que se seguem ao quadro 1, expressam a aplicação do teste dos sinais em cada uma das condições deste estudo: grupo experimental para histórias

curiosas ou divertidas (Tabela 1), grupo controlo para histórias curiosas ou divertidas (Tabela 2), grupo experimental para histórias de desastre (Tabela 3) e grupo controlo para histórias de desastre (Tabela 4). Os pequenos quadros que se seguem a cada uma destas tabelas referem-se à significância das diferenças que permitem aceitar ou rejeitar a hipótese nula.

Observemos então, de seguida, os resultados acerca de cada uma destas condições.

Quadro II.6. Tabela de frequências e percentagens (em itálico) de participantes em função do número de segmentos tópicos (NT) e de histórias (NH) “divertidas” contadas no momento de pré-teste e de pós-teste.

	Grupo experimental								Grupo de controlo							
	Pré-teste				Pós-teste				Pré-teste				Pós-teste			
	0	1	2	> 2	0	1	2	> 2	0	1	2	> 2	0	1	2	> 2
NT	2	11	7	1	0	17	2	2	2	10	5	0	1	14	1	5
	9.5	52.	33.	4.8		81	9.5	9.5	11.	58.	29.		5.9	82.	5.9	5.9
		4	3						8	8	4			4		
NH	2	12	5	2	0	15	4	2	2	12	3	0	1	11	5	0
	9.5	57.	23.	9.5		71.	19	9.6	11.	70.	17.		5.9	64.	29.	
		1	8			4			8	6	6			7	4	

Legenda: NT (número de segmentos tópicos); NH (número de histórias).

Quadro II.7. Tabela de frequências e percentagens (em itálico) de participantes em função do número de segmentos tópicos (NT) e de histórias (NH) de “desastre” contadas no momento de pré-teste e de pós-teste.

	Grupo experimental								Grupo de controlo							
	Pré-teste				Pós-teste				Pré-teste				Pós-teste			
	0	1	2	> 2	0	1	2	> 2	0	1	2	> 2	0	1	2	> 2
NT	10	8	8	1	10	11	2	4	7	8	2	1	8	7	3	0
	37	29.	29.	3.7	37	40.	7.4	14.	38.	44.	11.	5.6	44.	38.	16.	
		6	6			7		8	9	4	1		4	9	7	
NH	10	15	1	1	10	16	1	0	7	9	2	0	8	7	3	0
	37	55.	3.7	3.7	37	59.	3.7		38.	50	11.		44.	38.	16.	
		6				3			9		1		4	9	7	

Legenda: NT (número de segmentos tópicos); NH (número de histórias).

Quadro II.8.: Frequência encontrada dos ingredientes de uma história, seleccionada dentro de um segmento tópico específico, em função dos grupos considerados

	Experimental				Controlo			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	Divertidas	Desastre	Divertidas	Desastre	Divertidas	Desastre	Divertidas	Desastre
R	6 28.6%	9 33.3%	10 47.6%	4 14.8%	6 35.3%	4 22.2%	9 52.9%	2 11.1%
P	19 90.5%	17 63%	21 100%	17 73%	15 88.2%	11 61.1%	16 94.1%	10 55.6%
L	13 61.9%	13 48.1%	12 57.1%	8 29.6%	10 58.8%	8 44.4%	9 52.9%	4 22.2%
T	14 66.7%	11 40.7%	15 71.4%	13 48.1%	9 52.9%	7 38.9%	11 64.7%	7 38.9%
C	15 71.4%	15 55.6%	17 81%	15 55.6%	9 52.9%	6 33.3%	11 64.7%	6 33.3%
CA	18 85.7%	12 44.4%	19 90.5%	14 51.9%	12 70.6%	10 55.6%	14 82.4%	8 44.4%
A	19 90.5%	17 63%	17 81%	17 63%	14 82.4%	10 55.6%	14 82.4%	10 55.6%
Rs	17 81%	16 59.3%	17 81%	15 55.6%	8 47.1%	9 50%	14 82.4%	8 44.4%
F	3 14.3%	3 11.1%	6 28.6%	3 11.1%	3 17.6%	1 5.6%	2 11.8%	4 22.2%

Legenda: R (resumo); P (pessoas); L (lugares); T (momento no tempo); C (comportamento prévio); CA (complicação da acção); A (avaliação); Rs (resolução); F (finalização).

Tabela II.9.: Resultado do teste de sinais aplicado às diferentes variáveis da estrutura narrativa de histórias "curiosas ou divertidas", contadas pelo grupo experimental no momento pré e pós teste.

	DifNeg	DifPos	Empate s	Total	Sig.
Número de segmentos tópicos	7	5	9	21	0.77
Número de histórias	5	7	9	21	0.77
Resumo	5	9	7	21	0.42
Pessoas	0	2	19	21	0.50
Comportamento prévio	3	5	13	21	0.73
Lugares	3	2	16	21	0.99
Momento no tempo	1	2	18	21	0.99
Complicação da acção	2	3	16	21	0.99
Avaliação	4	2	15	21	0.69
Resolução	4	4	13	21	0.99
Finalização	1	4	16	21	0.38

Tabela II.10.: Resultado do teste de sinais aplicado às diferentes variáveis da estrutura narrativa de histórias "curiosas ou divertidas", contadas pelo grupo de controlo no momento pré e pós teste.

	DifNe g	DifPo s	Empat es	Tota l	Sig.
Número de segmentos tópicos	5	3	9	17	0.73
Número de histórias	2	5	10	17	0.45
Resumo	1	4	12	17	0.38
Pessoas	0	1	16	17	-
Comportamento prévio	2	4	11	17	0.69
Lugares	2	1	14	17	0.99
Momento no tempo	3	5	9	17	0.73
Complicação da acção	2	4	11	17	0.69
Avaliação	2	2	13	17	1.00
Resolução	0	6	11	17	0.03
Finalização	3	2	12	17	1.00

Tabela II.11.: Resultado do teste de sinais aplicado às diferentes variáveis da estrutura narrativa de histórias de "desastre", contadas pelo grupo experimental no momento pré e pós teste.

	DifNeg	DifPos	Empate s	Total	Sig.
Número de segmentos tópicos	9	9	9	27	1.00
Número de histórias	7	6	14	27	0.99
Resumo	6	1	20	27	0.13
Pessoas	5	5	17	27	1.00
Comportamento prévio	5	5	17	27	1.00
Lugares	8	3	16	27	0.23
Momento no tempo	2	4	21	27	0.69
Complicação da acção	6	8	13	27	0.79
Avaliação	5	5	17	27	1.00
Resolução	5	4	18	27	1.00
Finalização	2	2	23	27	1.00

Tabela II.12.: Resultado do teste de sinais aplicado às diferentes variáveis da estrutura narrativa de histórias de "desastre", contadas pelo grupo de controlo no momento pré e pós teste.

	DifNeg	DifPos	Empate	Total	Sig.
			s		
Número de segmentos tópicos	5	6	7	18	1.00
Número de histórias	5	5	8	18	1.00
Resumo	4	2	12	18	0.69
Pessoas	5	4	9	18	1.00
Comportamento prévio	3	3	12	18	1.00
Lugares	7	3	8	18	0.34
Momento no tempo	4	4	10	18	1.00
Complicação da accção	6	4	8	18	0.75
Avaliação	5	5	8	18	1.00
Resolução	5	4	9	18	1.00
Finalização	0	3	15	18	0.25

O quadro II.6. refere-se à diferença de ocorrências nas diferentes variáveis entre o pré-teste e o pós-teste no grupo experimental para histórias curiosas ou divertidas. Assim, por exemplo, a variável avaliação, que se refere à existência ou não da capacidade de comunicar ao interlocutor um significado pessoal da história, as suas atitudes e pensamentos face à ocorrência que relata, tem uma diferença positiva de ocorrências no valor de 2, a diferença negativa de 4, e 15

empates. Obviamente que quando as diferenças de frequência são positivas há mais ocorrências no momento dois - o do pós-teste do que no momento 1. E o inverso para as diferenças negativas. Isto significa que dos 21 professores que existem neste grupo, 2 deles passaram a introduzir a avaliação nas suas histórias, após a frequência do programa, 4 deles deixaram de a introduzir e 15 deles mantiveram a existência ou não existência dessa porção da história. O quadro 1 apresenta-nos a significância da diferença para a variável avaliação ($p=0,688$) e para as restantes.

A tabela 2 apresenta-nos as diferenças nas frequências das diferentes variáveis entre o pré-teste e o pós-teste para o grupo controlo, quando se referiam a histórias curiosas ou divertidas. Assim, por exemplo, para a mesma variável avaliação, neste grupo, 2 professores passaram a introduzir a avaliação da história que contaram na segunda entrevista, 2 professores deixaram de a introduzir e 13 professores mantiveram a existência ou ausência da avaliação. O quadro 2 dá-nos a significância das diferenças ($p=1,00$) para esta variável, que, como é evidente, não existem.

A tabela 3 mostra-nos as diferenças de frequência para as diferentes variáveis entre o pré-teste e o pós-teste para os professores do grupo experimental, quando se referiam a histórias de "desastre". Os resultados mostram-nos que no

que respeita à ocorrência da variável avaliação, 5 professores passaram a introduzi-la após a frequência do programa, 5 deixaram de o fazer e 17 mantiveram a presença ou ausência desta variável. O quadro 3 indica-nos assim o valor de p dessa diferença que é obviamente igual 1,00.

A tabela 4 apresenta-nos as diferenças de frequências para as diferentes variáveis, entre o pré-teste e o pós-teste para os professores do grupo controlo, quando se referiam a histórias de desastre. Os resultados face à variável avaliação mostram que, dos 18 professores deste grupo, 5 professores passaram a introduzir a avaliação nas suas histórias, 5 deixaram de o fazer e 8 mantiveram a presença ou ausência dessa variável. O quadro 4 dá-nos a significância desta diferença ($p=1,00$) que, como é óbvio, não existe.

Discussão dos Resultados

De alguma maneira, os resultados a que chegámos foram, num primeiro momento, motivo de alguma surpresa. Essa surpresa deu contudo lugar a mais estudo e reflexão e que nos fez chegar a uma visão deste trabalho que aponta, pelos seus limites, para o poder esclarecedor das metodologias

e propósitos perseguidos.

Uma das primeiras interrogações que qualquer leitor atento dos nossos objectivos poderá formular é a seguinte: então, como são os nossos professores a contar histórias? Eles historiam ou não a sua experiência e o seu conhecimento? A resposta a esta questão está no quadro 1, no qual se apresentam os dados brutos deste estudo. Constatou-se, como se esperava, que os professores historiam a sua experiência e conhecimento. Mas nem sempre, ou melhor, nem sempre sobre qualquer assunto. Verificou-se uma diferença importante entre o número de professores que historiam experiências de sucesso e o número daqueles que historiam experiências de insucesso: os professores parecem ter mais facilidade em contarem histórias de sucesso. No nosso grupo experimental e no pré-teste, 9,5% dos professores não contam histórias de sucesso quando a isso são encorajados, contra 37% que não contam qualquer história de "desastre" quando se procura elicitar histórias dessa natureza. Esta percentagem e ratio são mantidos aproximadamente iguais no grupo controlo (11,8% não historiam experiências de sucesso, contra 38,9% que não historiam experiências de "desastre"). Este dado pode relacionar-se com resultados provenientes de estudos atribucionais, que confirmam um viés que parece ser universal de auto-atribuição de sucessos e de hetero-atribuição de

fracassos (cf. Ferreira-Alves, 1991). Embora o facto de se contar histórias de sucesso em número superior ao de histórias de desastre não possa relacionar-se linearmente com atribuições causais, sem dúvida que o contexto de entrevista procurou elicitare experiências pessoais bem sucedidas e, portanto, experiências que seriam, em princípio, da responsabilidade do próprio professor. Deste modo, podemos interpretar estas diferenças na historiação de experiências de natureza diferente, como estando relacionadas com os próprios vieses atribucionais dos participantes.

A segunda pergunta que se fará de imediato, tendo em conta os nossos propósitos, será a seguinte: E então como é a estrutura das histórias dos professores e qual foi a influência da sua participação no programa sobre essa estrutura?

Em termos meramente quantitativos-brutos e ao nível de presença dos diferentes elementos da estrutura, os dados mostram que as histórias são tipicamente histórias em que podemos ver personagens (orientação), a sequência narrativa central do acontecimento (complicação da acção), a avaliação ou significado e a resolução. Em último lugar, ficam o comportamento prévio dos personagens antes da complicação (orientação), a altura no tempo em que ocorreu (orientação), os lugares (orientação), o resumo e a finalização. Assim, de todos os elementos da estrutura narrativa, o mais omissos é a

finalização, seguido do resumo. Logo de seguida, os mais omissos estão relacionados com algumas dimensões da orientação. Esta parece ter sido uma espécie de estrutura protótipo das histórias dos professores.

Em termos gerais, estes dados revelam uma diferenciação narrativa no discurso oral mantido com os entrevistadores que, virtualmente, pode ser ainda muito desenvolvida. Diferenciação narrativa em termos teórico-estruturais equivale a mostrar os componentes de uma história completa como foram formulados por Labov e Waletzky. Embora os dados sejam provenientes de amostras não representativas em termos estatísticos, há alguns dados estatísticos que, mesmo assim, nos suscitaram curiosidade e que podem merecer alguma atenção em futuras investigações. O primeiro é geral e cobre todos os dados: os participantes desta investigação mostraram no pré-teste uma utilização muito superior de componentes da estrutura narrativa quando historiavam histórias de sucesso do que quando historiavam histórias de fracasso, com excepção da componente resolução no grupo controlo que se manteve aproximadamente igual. Esta mesma constatação verifica-se no pós-teste, mas aqui com a excepção da componente finalização, que subiu nas histórias de desastre.

Há contudo outras curiosidades. Por exemplo, na

variável resumo, no grupo experimental, parece ter havido uma mudança inversa entre as histórias divertidas e as de desastre. Nestas, no pós-teste, o resumo diminui de forma aparentemente acentuada, ao mesmo tempo que sobe de forma aparentemente acentuada nas histórias de sucesso.

Já num dos nossos estudos anteriores (Ferreira-Alves e Gonçalves, 1991; Ferreira-Alves, 1991) pareceu evidente que os professores de mais elevado nível de desenvolvimento pareciam aproveitar muito bem, sobretudo, as experiências de sucesso. Este é um dos atributos centrais da diferenciação de pessoas com níveis de desenvolvimento diferentes. Esclareça-se contudo que a tendência universal parece ser essa. Só que essa tendência é muito mais acentuada se compararmos professores que se situam em níveis de desenvolvimento mais contrastantes.

Estes dados, em conjunto com os do nosso estudo de 1991, remetem para a existência daquilo a que poderíamos chamar um organizador central do desenvolvimento, cujo funcionamento é diverso consoante o nível de desenvolvimento que o indivíduo atinge. Os vieses cognitivos serão nesse sentido tanto mais elevados para as experiências emocionalmente positivas, quanto mais complexo for o nível da cognição em que funcionam os indivíduos. Além disso, esse organizador parece perpassar toda a actividade cognitiva do

indivíduo.

Passemos agora à análise e discussão interpretativa dos dados já tratados. Como se viu, não houve diferenças significativas gerais em qualquer dimensão da estrutura narrativa no grupo que foi submetido ao programa de educação narrativa. Há que salientar que o tratamento estatístico foi não paramétrico e cada indivíduo foi seguido antes e depois do programa, dando-nos um desenho da evolução intraindividual ao longo do tempo. Esse desenho mostra-nos a invariância da estrutura narrativa das histórias que eles contaram nos dois momentos, devido fundamentalmente ao número elevado de empates quando contrastados com a variação ocorrida. Note-se, contudo, que aqui o empate pode revelar pouco sobre eventuais mudanças ocorridas. O empate refere-se apenas à ocorrência ou não ocorrência de um certo elemento da estrutura narrativa; não se refere, por isso, à qualidade com que esse elemento aparece. É óbvio que haverá, por exemplo, muitas formas de fazer um *Resumo*, muitas formas de praticar uma *Avaliação*. Ora a nossa análise não contempla esse tipo de tratamento mais qualitativo dos elementos da história. E, por isso, quando neste estudo nos referirmos à invariância da estrutura, estaremos a referir-nos apenas à estabilidade da sua

ocorrência e não à estabilidade da sua qualidade.

O que poderá ter acontecido, ou o que poderá explicar, então, a permanência global da estrutura?

Em primeiro lugar, não fizemos o contraste entre a estrutura das histórias de professores com níveis de desenvolvimento muito diferenciados, que poderia ter em conta os professores com níveis contrastantes de auto-complexidade (cf. estudo 1). É possível que se o tivéssemos feito, pudéssemos observar alguma significância na diferença da estrutura entre quem participou e não participou no programa e entre quem participou, antes e depois dessa participação. Este é um argumento metodológico que nos é sugerido por estudos prévios que realizámos num domínio que, embora não tenha a ver com narrativa, tem a ver com a ideia de que as mudanças desenvolvimentais apresentam continuidade e, por isso, nos períodos de desenvolvimento próximos, ainda não se observarem transformações significativas (cf. Ferreira-Alves, 1991).

Em segundo lugar, queremos afirmar algo que advém da nossa experiência: embora sejamos todos contadores de histórias e, portanto, sejamos mais responsivos ao conhecimento historiado do que ao conhecimento proposicional, poucos indivíduos apresentam espontaneamente histórias completas com os elementos de história que foram

treinados no programa: a recordação episódica, os ingredientes sensoriais, os ingredientes emocionais, os ingredientes cognitivos, os ingredientes imagéticos e metafóricos e os ingredientes projectivos. Isto leva-nos a afirmar que o que se passou com este programa foi um verdadeiro início de aprendizagem, uma aprendizagem nova. Ora, as aprendizagens novas, sobretudo aquelas que implicam que alteremos a forma habitual como olhamos a experiência, como habitualmente pensamos nela, levam tempo a serem "automatizadas", a serem integradas no repertório comportamental do indivíduo. Gostaríamos de citar a este propósito um autor cuja obra é, para nós, educacionalmente relevante, Louis Schmier (1995), que nos mostra uma passagem que reflete o seu processo de mudança iniciado, segundo as suas palavras, há 9 anos atrás:

"I struggled and am still struggling and will continue to struggle to change the way I always had thought and felt. The journey is unending. I now have a voracious appetite for self-knowledge. The transfigured Louis Schmier is spiritually grounded, psychologically sound, intellectually informed, and physically fit. I negotiated, still negotiate, and will continue to negotiate hard for balance in my life. And as I slowly change, I find that I do less and less of what I always had done and get more and more out of what I get. It is that simple; it is that hard. And, it's implications are vastly more complex and difficult" (Schmier, 1999, p.11).

Eliminado: ✚

Esta passagem ilustra o quanto um processo de mudança desenvolvimental pode trazer realização e completude pessoal e como, simultaneamente, é gradual e demorada a mudança. Com efeito, o tempo é uma variável central em desenvolvimento humano. Contudo, não são muitos os trabalhos que dêem conta desta relação entre a passagem do tempo e certos processos psicológicos. A psicologia do desenvolvimento está carregada de estudos de processos de mudança, mas é muito raro ver tematizada a influência do tempo⁽⁶⁾ e o quanto ela pode ser idiossincrática. Na interpretação dos resultados do nosso estudo, o tempo parece-nos uma variável importantíssima. Mas (será importante clarificar), tempo de quê? O tempo de que falamos é sobretudo o tempo daquilo a que chamaríamos atmosfera narrativa, o tempo no qual cada participante viveu e participou num contexto em que se utilizava intencionalmente a narrativa como instrumento de conhecimento e de mudança da experiência. O programa decorreu num contexto singular e talvez único das vidas dos participantes. Era um nicho singular que não tinha repetição em mais nenhum contexto. Deste modo, o programa foi mais um exemplar que talvez lhes fique

⁶ É claro que entendemos que o tempo por si próprio não transforma. O que transforma é o que o indivíduo faz nesse tempo. Contudo, a existência de tempo é

na memória para mais tarde, noutros momentos ou contextos apropriados, poderem retomar narrativamente. Em traços gerais, poderíamos dizer então que este programa constitui-se como mais uma narrativa e não tanto como uma aprendizagem ou educação permanente daquilo a que chamaríamos *viver narrativamente* (Gonçalves, em preparação). Viver narrativamente, além de exigir uma boa dose de aprendizagem, é um empreendimento inicialmente difícil. E é difícil porque uma educação narrativa não trata de levar alguém a aprender acerca de alguma coisa. Ao invés, trata sobretudo de ajudar os indivíduos a aprenderem com os outros, sendo que este outros significa não só indivíduos mas igualmente contextos e episódios. Este será, para nós, o principal ponto deste segundo argumento: a educação narrativa é acima de tudo um empreendimento de aprendizagem com os outros.

Em terceiro lugar, a ausência de resultados significativos talvez não deva ser linearmente interpretada como uma incapacidade em aumentar o número de ingredientes da estrutura com a qual se relatam histórias da experiência e do conhecimento. Com efeito, ao basearmo-nos no modelo estruturalista de Labov, procuramos obviamente a estrutura.

fundamental para que ocorra mudança, não sendo suficiente a actividade do indivíduo.

Ora a análise narrativa que fizemos em busca dos ingredientes estruturais, pode ter abafado a compreensão holística da própria mudança, o mesmo é dizer que os resultados da análise narrativa que fizemos podem ser um indício revelador do fracasso da divisão de uma história nos seus componentes como metodologia preferencial do seu estudo. Ela ao ser dividida em componentes perderá grande parte das suas propriedades. Esta discussão faz-nos lembrar o exemplo curioso que Vigotsky dá do conhecimento em química: a água apaga o fogo; no entanto, um dos seus componentes é o responsável pela sua combustão e só o outro pela liquidação. De facto, pensar na estrutura de uma história parece-nos ter muitas semelhanças com a procura da sua química. E neste sentido, é razoável fazer a pergunta: Será que, poderá ocorrer um fenómeno semelhante com a estrutura de uma história? Isto é, será que uma história tem "compostos" que, quando analisados isoladamente, apresentam pouca informação para se apreciar a sua função e transformação? Será que uma história contém elementos adversos das sua propriedades holísticas? Por outras palavras, será que há elementos estruturais de uma história que "matam" a sua própria função?

Ainda relacionado com este ponto, gostaríamos de acrescentar o nosso parecer de que, sendo uma história um instrumento analógico, talvez se percam muitos elementos no

processo da sua transformação para uma estrutura digital e na subsequente interpretação analógica. A ser verdadeiro este argumento, surge aqui a implicação de que se conhecem melhor as histórias através de instrumentos analógicos, como certas análises qualitativas.

O nosso último argumento interpretativo destes resultados resulta da tomada em consideração dos dados do nosso primeiro estudo. Aí foi evidente que o desenvolvimento narrativo mostrou relações claras com a complexidade. Sendo assim, o desenvolvimento narrativo, como aqui o concebemos, terá mais a ver com complexidade do que com a coerência⁷ linguística (estrutura) das histórias. A coerência parece não ter sido o sentido ou o telos do desenvolvimento dos participantes do nosso programa. Este dado é suportado por alguns estudos em desenvolvimento do adulto. Em termos cognitivos, por exemplo e num resumo dos estudos em desenvolvimento do adulto, Kramer aponta para que só os adultos (com pensamento dialéctico) estarão capazes de lidar com a contradição que parece fazer parte intrínseca da realidade. Este facto parece-nos de grande importância para interpretarmos os nossos dados. A cognição humana e, nomeadamente, a dos adultos em desenvolvimento é

orientada no sentido do desenvolvimento de consciência epistêmica mais do que do desenvolvimento da coerência, pois toda a coerência apresenta sentido no quadro mais vasto de "ordens" pelas quais damos sentido ao mundo. Ora, julgamos que uma história contada com consciência epistêmica pode não apresentar uma estrutura diferente se comparada com o relato de uma história na qual o indivíduo apenas utilize estratégias cognitivas ou metacognitivas (cf. Kitchener). Será também neste sentido que se torna evidente o quanto a transformação de um conhecimento analógico num digital faz perder imensa informação, pois não se sabe nada, por exemplo, acerca do nível epistêmico com o qual o indivíduo está a construir a sua narrativa.

Dadas as nossas interpretações destes dados importa sugerir que a promoção do desenvolvimento narrativo dos indivíduos deveria ser acompanhada por um estudo intensivo das histórias do ponto de vista da sua qualidade, nomeadamente da sua qualidade epistêmica e das relações que esta qualidade epistêmica têm com a experiência do próprio indivíduo e com as narrativas que ele constrói.

O que acabamos aqui de propôr é pois de alguma maneira um afastamento epistemológico dos estudos que são

⁷) Clarifiquemos que coerência é por nós definida como o grau no qual os indivíduos utilizam os elementos da estrutura narrativa, como formulada por Labov

mais orientados pela coerência de uma linguagem para nos aproximarmos mais da coerência do discurso. A fazermos isso, faremos algo bem conhecido da própria história da psicologia: um afastamento do estruturalismo e uma aproximação e entrada na fenomenologia.

Uma última nota de reflexão sobre este estudo. É muito fácil não resistir à tentação de cair em análises estruturais quando se quer estudar ou teorizar sobre desenvolvimento humano e, talvez em especial, quando se pensa em desenvolvimento narrativo. Pois quando se pensa em desenvolvimento pensa-se em mudança e quer-se pensar em mudanças universais. A universalidade das mudanças seria dada pela universalidade das estruturas e da sua transformação.

O que tem dado fundamento a muitos modelos de desenvolvimento é a aparente regularidade universal de alguns processos de mudança. Esta forma de olhar para o desenvolvimento é denominada por Asendorpf e Valsiner (1992) como a *perspectiva do desenvolvimento geral* e mantém semelhanças epistemológicas com os estudos da

e Waletzky (1967, 1997).

embriologia e das perspectivas evolutivas⁽⁸⁾. Muitas perspectivas desenvolvimentais, embora aparentemente diferentes, partilham este objectivo e as metodologias necessárias à constatação do arranjo de regularidades universais. A perspectiva de Piaget será no domínio da psicologia um dos exemplares mais claros desta tradição.

Ora, no nosso presente estudo, dificilmente poderíamos manter supostos evolutivos idênticos aos da embriologia, na medida em que uma perspectiva narrativa supõe uma cultura dentro da qual o desenvolvimento pode tomar forma.

Por isso o nosso estudo talvez se possa situar naquilo que Asendorpf e Valsiner (1992) denominam de *perspectiva do desenvolvimental diferencial* na medida em que se estudou a evolução de cada indivíduo particular procurando não tanto as diferenças entre eles como mudanças desenvolvimentais diferenciais (cf. Asendorpf e Valsiner, 1992). Esta perspectiva supõe por isso que os processos de desenvolvimento podem ser qualitativamente diferentes entre os indivíduos.

Esta referência parece-nos importante para que os estudos de desenvolvimento que tomem a narrativa como instrumento de estudo, dificilmente poderão orientar-se de forma bem sucedida pela perspectiva do desenvolvimento

⁸ Aliás é mesmo vulgar encontrar ainda alguns departamentos de psicologia do desenvolvimento que se denominam de psicobgia evolutiva.

geral, não obstante a grande tentação em a tentar. Sendo assim e como já referimos, queremos mais uma vez enfatizar a importância de haver uma centração em metodologias qualitativas em futuras abordagens, nomeadamente em estudos de caso, que são um bom representante da perspectiva do desenvolvimento diferencial.