

PESQUISA E AVALIAÇÃO DE NARRATIVAS

Elizabeth A. L. M. Martines - bethmartines@gmail.com - Universidade Federal de Rondônia/Departamento de Biologia

Fernanda B. A. Reis - fernandabordalores@hotmail.com - Universidade Federal de Rondônia / Mestrado de Psicologia

Maria Freire Costa - mariafreire@gmail.com - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre

Resumo - Este trabalho apresenta o referencial teórico e metodológico utilizado em pesquisas com narrativas produzidas no Mestrado de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como possibilidade de avaliação de narrativas digitais, entre outras, considerando que este é um tema emergente na área educacional, especialmente na área de educação com uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Este referencial é a Psicologia Cultural que relaciona a cultura, o desenvolvimento do psiquismo e a (re)construção da identidade. O procedimento metodológico privilegiado por esta disciplina (entrevista autobiográfica e análise do discurso) tem se mostrado promissor como mecanismo de autoconhecimento para alunos, professores em formação inicial e continuada, bem como conhecimento dos alunos por parte dos professores, além de seu amplo uso em espaços terapêuticos. O texto autobiográfico também poderá se configurar como uma autoanálise, levando o autor-narrador a reorganizar emoções e imagens mentais pela resignificação dos acontecimentos vividos. Também se apresenta como possibilidade de avaliação de narrativas digitais, pois, a análise permite compreender o significado cultural dos símbolos utilizados, bem como, o sentido de conteúdos subjetivos do autor do texto.

Palavras-chave: Narrativas. Autobiografia. Análise do discurso. Psicologia Cultural.

Abstract - *This paper presents the theoretical framework and methodology used in research with narratives produced in the Master of Psychology, Federal University of Rondônia (UNIR), as the possibility of evaluation of digital narratives, among*

Submetido em XX de XX de 201X.

Aceito para publicação em XX de XX de 201X.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

others, considering that this is an emerging issue in education, especially in education with the use of new information technologies and communication. This reference is Cultural Psychology relating the culture, the development of the psyche and the (re)construction of identity. The privileged methodological procedure for this discipline (autobiographical interview and discourse analysis) has shown promise as a mechanism of self for students, teachers in initial and continuing education, as well as knowledge of students by teachers, in addition to its widespread use in spaces therapeutic. The autobiographical text can also be configured as a self-analysis, leading the author-narrator to reorganize mental images and emotions by reframing of lived events. Also presents itself as a possibility for evaluation of digital narratives, therefore, the analysis allows us to understand the cultural significance of the symbols used and the sense of subjective contents of the author's text.

Keywords: Narratives. Autobiography. Discourse analysis. Cultural psychology.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a teoria e o método de análise de narrativas produzidas no Mestrado de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) a partir da disciplina “Contribuições da Psicologia Cultural para os processos de ensino e aprendizagem”. Esta disciplina tem como pressuposto teórico-metodológico a Psicologia Cultural proposta de J. Bruner (1997, 2001) e aborda a implicação da cultura na vida do homem e na (re)construção da identidade. A técnica consiste no registro e análise de autobiografias desenvolvidas para o estudo de um tema clássico da Psicologia (o *self*, a identidade ou ego) e que o autor chama de “noção de si-mesmo”.

A técnica vem sendo explorada na referida disciplina do Mestrado de Psicologia da UNIR como possibilidade de aplicação na educação (Bruner, 2001), mas, Gonzáles Rey (2001) propõe seu uso na clínica psicológica enquanto modalidade terapêutica, tendo como embasamento os princípios da Psicologia Sócio-Histórica. Tem se mostrado promissora como mecanismo de autoconhecimento para alunos, professores em formação inicial e continuada, bem como conhecimento dos alunos por parte dos professores. O texto autobiográfico também poderá se configurar como uma autoanálise, levando o autor-narrador a reorganizar emoções e imagens mentais pela ressignificação dos acontecimentos vividos e planejamento de ações futuras.

2. PENSAMENTO NARRATIVO E AUTOBIOGRAFIAS

A Psicologia Cultural proposta por Bruner postula que os seres humanos possuem a capacidade de construção do pensamento em dois modos diferentes, irreduzíveis um ao outro, mas que atuam de forma complementar. Um deles é o *pensamento paradigmático* (ou lógico-científico), muito bem estudado por Piaget e que busca explicações. O outro modo é o *pensamento narrativo*, que se revela na forma de histórias ou narrativas, as quais são construções mentais, repletas de atos de significação que precisam ser interpretados. Este ainda é muito pouco estudado e

compreendido no âmbito da psicologia e neste sentido, estamos apenas engatinhando. (Bruner, 1997a; 1997b; 2001).

Dizer que as narrativas são construções mentais repletas de atos de significação implica dizer que as histórias de vidas são passíveis de constantes interpretações e reinterpretações do mundo e de si mesmo (Bruner, 1987/2004), permitindo também múltiplas interpretações, dada a diversidade de referenciais utilizados para estas interpretações.

O pensamento narrativo tem um papel fundamental na construção, conhecimento e reorganização da identidade ou da personalidade, por sua alta capacidade de organização da experiência vivida, mas também permite a análise interpretativa das narrativas dos outros. Através da narrativa nós organizamos o fluxo dos acontecimentos, segmentamos os eventos dentro do mundo e construímos um mundo através da *esquematização*, sob a regulação dos afetos. Segundo Bruner (2001, p. 54-5), “a forma típica de esquematização da experiência (e a memória que temos dela) é a narrativa, e [...] o que não se torna estruturado narrativamente sofre perdas na memória.”.

O processo de esquematização se inicia quando buscamos na memória algo semelhante ao que estamos vivenciando num determinado momento (seja contato com objetos ou pessoas, conceitos, cenários, eventos) e a modificamos continuamente para que se adapte às representações canônicas que temos do mundo social. Se nossas memórias não puderem ser alteradas, a experiência vai ser esquecida ou reforçada em sua excepcionalidade, gerando um novo esquema.

Entretanto, o processo de esquematização da memória tem sido destacado na psicologia como um processo mental individual e tem sido pouco destacado o quanto esse processo é “[...] *social*, projetado para a *partilha* da memória por uma cultura, em vez de simplesmente assegurar a memória individual.” (Bruner, 2001, p. 55). Estes esquemas, por sua vez, estão sob o controle de uma “atitude” afetiva, ou seja, quando tentamos nos lembrar de algo, o que vem a tona é uma “atitude” carregada de carga emocional (algo desagradável, um embaraço ou constrangimento, algo excitante e assim por diante). É como se o afeto fosse “a impressão digital geral do esquema a ser reconstruído.” (p. 56).

Quando o ato de recordar acessa uma atitude carregada de afeto, logo nos mobilizamos para justificar tal atitude e assim, é possível afirmar que a recordação possui uma dimensão interpessoal ou cultural, cumprindo uma função dialógica. “O interlocutor daquele que lembra (quer esteja presente ou assuma a forma abstrata de um grupo de referência) exerce uma pressão sutil, porém estável.” (Bruner, 2001, p. 56). Ao recordar, tentamos justificar para nossos interlocutores a atitude carregada de afeto, mas também tentamos nos convencer através de nossas reconstruções da memória.

Essa regulação dos afetos possui um importante papel de coesão cultural e toda cultura fornece diversos gêneros narrativos (contos de fada, tragédias, comédias, mitos, lendas) e um estoque de narrativas de vida canônica (heróis, malandros, vilões),

bem como de componentes formais recombinaíveis fornecidos pela linguagem. Dessa forma, as histórias de vida devem se encaixar, por assim dizer, dentro de uma comunidade de histórias de vida, na qual contadores e ouvintes compartilham regras de contar a vida, dialogicamente, gerando entendimento mútuo. (Bruner, 1987/2004).

Assim, a autobiografia pode ser definida como um conjunto de procedimentos para construir a vida, ainda que esteja atravessada por inúmeros problemas devidos à sua forma reflexiva ante as experiências do tempo vivido. Isto porque os eventos narrados são escolhidos a partir de um lugar implícito para o narrador, que ora se manifesta como protagonista ora como aquele que sofre a ação, sendo que a recuperação de imagens pela memória, ao reproduzir cenas anteriores, poderá levar a racionalização para tentar evitar a carga emocional que a lembrança do vivido faz aflorar.

3. O MÉTODO DE ANÁLISE UTILIZADO

Para Bruner (1987/2004), a análise de autobiografias deve identificar a moral da história (ou seu enredo, sua fábula), o discurso utilizado pelo narrador e o gênero fornecido pela cultura ou sua estrutura profunda (a forma). Para isto, recorre aos estudiosos de narrativas e às técnicas de análise do discurso da Linguística Literária para se aproximar dos significados e dos modos de narrar que a cultura fornece e dos sentidos que os acontecimentos têm para o narrador, expressos na autobiografia. Entre os autores que buscam uma análise rigorosa de narrativas estão autores como Barthes e outros (2009) que desenvolveram as propostas do russo Propp, postulando que a unidade de análise da narrativa é a *função*, diferenciando-se da gramática, em que a unidade de análise é a frase.

Assim, cada parte da narrativa (menor, igual ou superior à frase) exerce uma *função* no texto e estas podem ser classificadas em dois grandes grupos: *funções distribucionais* e *funções integrativas*. As primeiras correspondem aos núcleos narrativos que são responsáveis pela trama das ações dos personagens e que se sucedem ao longo da história e às *catálises* que trazem uma sucessão metonímica de aproximação ou distensão horizontal e sequencial do relato, estabelecendo geralmente relações de causa e efeito, justificativas de ações, objeções manifestadas em conjunções adversativas etc. As segundas, que atuam verticalmente e só fazem sentido no nível de análise das ações, correspondem a informações e índices que caracterizam pessoas, ambientes, climas no discurso.

Outro importante teórico a analisar os discursos narrativos foi Claude Bremond que também seguiu a lógica de Propp e afirma que

Toda narrativa consiste num discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Onde não há *sucessão* não há narrativa, mas, por exemplo, *descrição* (se os objetos do discurso são associados por uma contiguidade espacial); *dedução* (se eles estão implicados), *efusão lírica* (se eles evocam por metáfora ou metonímia) etc. Onde não há integração na unidade da ação, não há narrativa, mas somente *cronologia*, enunciação de uma sucessão de fatos

não coordenados. Onde, enfim, não há implicação de interesse humano (onde os acontecimentos relacionados não são produzidos nem por agentes, nem sofridos por pacientes antropomorfos) não pode haver narrativa, porque é somente por relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada. (BREMOND, 2009, p. 118).

Nessa perspectiva, para esse autor, numa narrativa sempre há uma sequência formada por ações (uma ação abre ou inicia a história, outra(s) realiza(m) e uma última fecha a sequência) promovendo a sucessão de acontecimentos do processo narrativo. As sequências simples se combinam de diferentes maneiras para construir a trama da história, combinando-se em sequências complexas, ora por *encadeamento sucessivo* (um acontecimento preenche, simultaneamente, duas funções distintas, na perspectiva de um mesmo papel); *enclave* (quando um processo, para atingir seu fim, deve incluir um outro, que lhe sirva de meio) e *emparelhamento* (um acontecimento preenche uma função *a* na perspectiva de um agente A e de função *b*, na perspectiva de um agente B).

Assim, segundo este autor, nos processos narrativos surgem personagens que atuam, ora como agente, ora como paciente; uns como adversários outros como aliados. Dessa forma, no transcurso da história, com a fluidez de ir e vir dos acontecimentos, cada um desses agentes pode ir se transformando em herói ou vilão, a depender da frequência ou predominância de ações dentro do enredo. Se atuar como aliado, auxiliará no processo de melhoramento de um projeto humano, num pacto implícito ou explícito, consciente ou inconsciente na ação. Contudo, se assumir a posição de adversário poderá se tornar alguém que dificulta ou impede a realização da tarefa, sendo muitas vezes excluído pelo próprio agente narrativo que o percebe como um obstáculo a ser eliminado. A dinâmica desse processo pode se dar por: negociação ou agressão. No primeiro caso, há a troca de favores, voltando à posição de aliado; já a agressão é um dano, gerando uma relação entre credor-devedor em que poderá ocorrer necessidade de cobranças que se dará por recompensa ou vingança.

Enfim, este autor propõe um modelo teórico que permite uma análise dedutivo-hipotética e que evidencia a estrutura profunda das narrativas, nas quais as sequências poderão ser organizadas por um sistema de classificação dicotômica: processos de melhoramento ou de degradação, as quais se expressam através da colaboração, apoio, da recompensa ou do erro, da obrigação, do sacrifício, da agressão, do castigo; articulados com o papel de um ou mais aliados ou adversários, em processos de negociação e retribuições em que ocorrem a recompensa ou vingança. Dessa forma, para que o projeto de vida se desenvolva, analiticamente, Bremond (2009) utiliza várias combinações das sequências: encadeamento sucessivo – é quando a ação se dá na mesma perspectiva podendo resultar em reação; enclave - usa-se um meio para atingir um fim, ou seja, há inclusão de outro fato que impulsiona a ação; emparelhamento - ocorre ligação entre duas sequências de fatos, fazendo a conversão de regras dos diferentes papéis.

Esses pressupostos teórico-metodológicos estão sendo utilizados em várias pesquisas e em práticas de sala de aula sob a orientação da professora da disciplina “Contribuições da Psicologia Cultural para os processos de ensino e aprendizagem” do Mestrado de Psicologia da UNIR (MAPSI) e neste trabalho relata-se a análise da entrevista de uma aluna de sexto ano, a respeito de sua trajetória escolar.

4. A HISTÓRIA DE VIDA E DE ESCOLARIZAÇÃO DE JÉSSYCHA

Nesta pesquisa, Jéssycha (pseudônimo escolhido pela entrevistada), uma adolescente de 12 anos que estudava em uma escola pública de Porto Velho / RO contou como se deu sua trajetória na escola, emparelhando sequências de ações referentes à escola com sua história de vida, fazendo enclaves de outras e a análise se deu em três etapas. Como ponto de partida, o texto foi segmentado em partes, distinguindo-se os índices e informações das funções propriamente ditas (núcleos narrativos) e catálises, a partir dos quais foram organizadas sequências, conforme a sucessão dos acontecimentos, seguindo as orientações de Bremond (1966/2009) e Flick (2009). Num segundo momento foi feita a análise do discurso em busca de como a narradora relatou os acontecimentos, com identificação das ações predominantes e a caracterização dos personagens e do contexto com a ajuda dos índices, conforme proposta de Bruner (1997a) e Orlandi (1999), em que se procede a busca de palavras reveladoras, expressões que constituem uma assinatura do sujeito e formas gramaticais que foram utilizadas para contar a história, examinando os contextos e usos dos pronomes, verbos e outros complementos.

Com isso foram analisados os papéis dos personagens que fazem parte da história, o que permite a descrição em níveis mais elevados: o nível das ações e o da narração / sistema narrativo. Esse nível de análise permite identificar e descrever os processos construtivos que operam na construção da identidade (noção de si-mesmo) e de gêneros narrativos singulares a partir de modelos de histórias de vida fornecidos pela cultura. (FLICK, 2009; BRUNER, 1987/2004, 1997b).

A análise do texto procurou aproximar-se o máximo possível do ponto de vista do narrador, isto é, de sentidos presentes no texto e revelar a sua força. Para tal, é preciso situar esses sentidos em seu contexto histórico, ou seja, buscar os sentidos que palavras ou expressões possuem em certos contextos culturais geradores de sentido, mostrando a força da vida e da linguagem na constituição dos sentidos e da identidade, ligando teorias ou outras representações sociais com a experiência humana profunda. (FLICK, 2009; ORLANDI, 1999).

Embora a pergunta geradora solicitasse que a adolescente contasse sobre a sua experiência na escola, fica claro que, para Jéssycha, isso seria impossível, sem falar de outros aspectos de sua vida: *“não adianta contar a história de um colégio se a gente não pode contar a sua.”* Sua história da trajetória escolar corre paralela com sua história de vida familiar e ambas se influenciam mutuamente. A própria estudante está consciente que as duas sequências estão claramente imbricadas.

A narrativa de Jéssycha começa com o relato de seu ingresso na escola aos cinco anos, quando estava morando separada do pai, com a mãe, grávida do irmão, e o padrasto. (Quadros 1 e 2). Ao contar essa história hoje, ela se descreve como *“um pouquinho perturbada”*, embora *“nunca, ninguém”* tenha percebido, nem na escola, nem na família. Fica claro que para Jéssycha, o que a deixou *“perturbada”* foi a separação dos pais e o fato dela não conseguir compreender, aos cinco anos, o que de fato havia acontecido com a família. A separação da mãe, que a colocou na escola, também pode ter influenciado o estado de perturbação a que ela se refere.

Quadro 1 – Sequência narrativa: Parte 1 – Educação Infantil - Nível das funções: panorama externo

Trajetória escolar	História de vida familiar	
	J. nasceu em Pimenta Bueno	
	Os pais de J. se separaram	
	J. ficou morando com o pai e os avós	Mãe se mudou para Mato Grosso
	O pai foi para o garimpo na Venezuela	J. foi morar com a mãe em Mato Grosso
		J. morava com a Mãe (grávida do irmão) e o padrasto
J. começou a estudar com 5 anos em Mato Grosso	=	

Quadro 2 – Sequência narrativa: Parte 1 – Educação Infantil - Nível das ações: panorama interno

J. não entendia a separação dos pais: <i>“o que foi que aconteceu?”</i>	J. sentia muita raiva por causa das coisas que lhe falavam	J. arranjava briga com todo mundo que falava com ela
J. avalia que nesse período era <i>“um pouco perturbada, mas nunca, ninguém, percebeu”</i> .		

A vida de Jéssycha começa com um projeto humano de família na perspectiva de um modelo canônico construído culturalmente. A separação dos pais indica uma primeira interrupção desse projeto que gera um momento de conflito. Ao narrar sua história, Jéssycha tem a possibilidade de interpretar e atribuir significação ao novo estado que se constituiu por conta da degradação desse projeto. Segundo Bremond (1966/2009) os acontecimentos das narrativas podem apresentar alternâncias entre fases de melhoramento e de degradação. Nesse caso, a família constituída por pai, mãe e filha é narrada como um melhoramento possível, mas que se frustra,

revertendo-se numa degradação. Como consequência dessa degradação instaurada, Jéssycha conta que brigava com todos, numa forma de exprimir a incompreensão que a assolava. No entanto, em sua perspectiva, ninguém que convivia com ela nesses dois núcleos principais – a família e a escola – conseguiu perceber que o fato de “procurar briga” indicava os conflitos e dúvidas que a ruptura familiar provocava.

Dentre as sequências narrativas identificadas em sua autobiografia, uma (Quadro 3) se refere ao período em que frequentou as séries iniciais do Ensino Fundamental. A narrativa curta indica que a adolescente se comportou de acordo com as expectativas e intenções de familiares e professores (padrão de comportamento esperado socialmente), pois, para Bruner (2001), a produção de narrativas permite ao narrador justificar ações que diferem do canônico.

Quadro 3 – Sequência narrativa: Parte 2 – Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Nível das funções: panorama externo

Trajetória escolar	História de vida familiar	
J. começou a estudar a 1ª série em Porto Velho / RO	Pai volta do garimpo na Venezuela para Rondônia	J. volta a morar com o pai e os avós que tinham a guarda dela
J. conheceu muitas pessoas, mas destaca a professora da 4ª série (5º. Ano)	Professora é da mesma igreja da avó (Missionária Lúcia)	

Através da análise de seu histórico escolar, foi possível perceber que após seu retorno para morar com o pai e os avós, Jéssycha estudou em três escolas entre o 2º e o 5º ano do ensino fundamental (anteriormente denominados 1ª e 4ª série respectivamente), no entanto apenas a última instituição escolar do período está inclusa em sua narrativa. Ademais, a menção da escola está relacionada à professora que se destacou, sendo esta, inclusive, comparada a uma irmã.

[...] na quarta-série, ela era missionária lá da igreja da minha avó, então a gente já se conhecia, só que era aquela coisa a mais, ela me ensinava, às vezes quando eu tinha alguma dúvida eu ia na igreja, que ela morava lá, perguntava as coisas e sempre foi muito bom. Teve até uma vez que eu tava já na quinta série, ela foi lá no outro colégio que eu tava, com um DVD gravado para mim, sempre teve um relacionamento mais que professor e aluno, como irmã, assim.

Há na narrativa da adolescente um movimento contínuo entre o panorama externo e o panorama interno e quando descreve sua história na escola relacionada ao período dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Jéssycha demonstrou através de sua

narrativa elementos que nos levam a refletir sobre a construção de sua identidade ou “si-mesmo”, conforme argumenta Bruner (1997a).

Quadro 4 – Sequência narrativa: parte 2 – Ensino Fundamental Séries Iniciais - Nível das ações: panorama interno

J. gosta da professora da 4 ^a . série (5 ^o . Ano)	J. sempre gostou de aprender e tirar boas notas, sem se preocupar com “ <i>passar de ano</i> e <i>dar orgulho</i> ”	J. acha que o conhecimento é importante para se ter poder e controle sobre a própria inteligência
Na segunda entrevista, J. avalia que sempre foi conversadeira, mas não teve problemas na escola durante este período.		

Bruner (1997), numa perspectiva culturalista, propõe uma redefinição do conceito de si-mesmo (self), que sempre esteve presente nos estudos de Psicologia, focalizando o processo narrativo em que as pessoas se engajam para construir sentidos sobre si. Nessa esteira, a pessoa está constantemente construindo sentidos sobre quem é, de acordo com os variados contextos de interação em que se encontra ao longo de sua história. Por isso, para bem analisar o conceito de “si-mesmo” é preciso considerar sua abrangência, bem como os processos, as relações e os tipos de experiências que o sujeito teve em sua vida que o levaram a formá-lo. (Bruner, 1997a) explora as formas de construção do si-mesmo apontando duas exigências relacionadas a esse processo de construção. Uma delas é que os significados a partir dos quais o si-mesmo é definido são dados tanto pelo indivíduo como pela cultura na qual ele participa, significados marcados por um contexto histórico-cultural. A outra se refere às práticas nas quais os significados do si-mesmo são colocados em uso, de modo que a visão que uma pessoa tem de si incorpora influências externas que lhe afetam diretamente. Dessa forma, “é a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis” (Bruner, 1997a, p. 16-17).

No entanto, “*tudo começou a se complicar foi esse ano*”, narra Jéssycha. Com esta sentença a adolescente passa a construir a sequência narrativa correspondente a sua história no 6^o ano do Ensino Fundamental (Quadro 5). As mudanças que ocorrem na configuração escolar estão presentes na autobiografia especificamente quando os novos e múltiplos professores são mencionados, informação que está imbricada numa outra história que é extremamente significativa para a estudante.

Quadro 5 – Sequência narrativa: Parte 3 – Ensino Fundamental Séries Finais - Nível das funções: panorama externo

Trajetória escolar	Vs	História de vida familiar
J mudou de escola		
J tem muitos professores (Português, História, Filosofia etc)		
J se identifica com os emos góticos	Vs	O pai, a tia, a mãe, ninguém entende o jeito que J. quer ser
J diz que se maquiou e se vestiu como emo e pensava em fazer uma tatuagem	Vs	Morte do avô
J fez muitas coisas que “é <i>melhor nem contar</i> ” (matou aula, tirou a roupa na escola, xingou professores, virou a mesa etc.).	Diretora descobriu e a repreendeu Diretora chamou o pai	Pai compareceu a escola e ficou muito decepcionado com a filha
		J. pensou em voltar para a casa da mãe J. desistiu quando viu que o pai ficou muito triste com a ideia
J. mudou de escola no meio do semestre letivo porque estava muito “ <i>mal, manchada assim lá no colégio com as coisas</i> ” que fez .		

No caso de Jéssycha sua história revela muito mais. Um primeiro olhar, superficial, com base no panorama externo ou comportamentos observáveis, denuncia um momento de atitudes de agressividade e revolta que facilmente se são interpretados como desvio de padrão e simplesmente são reprimidos, sem que se busque maior compreensão.

Eu já me maquiei, já fiz muitas coisas, me vesti de muito jeito, eu principalmente gostava de fazer um trovão no rosto, pegar daqui até aqui assim, fazer ele todinho aqui do lado, e quase que uma vez eu fiz uma tatuagem... Matava aula... uma vez, eu, atrás do colégio tinha a quadra, eu aprontei lá, eu..., acho melhor não contar não. E é assim, eu já tirei a roupa no colégio, tirei a roupa [faz gesto de levantar a blusa de uniforme], a diretora descobriu, o meu pai ficou muito decepcionado comigo.

Quadro 6 – Sequência narrativa: Parte 3 – Ensino Fundamental Séries Finais - Nível das ações: panorama interno

<p>J gostava da prof. de História e não gostava da de Português que é muito “certa”</p>	<p>Morte do avô =</p>	<p>J. ficou desnorreada, porque o “avô foi uma das pessoas mais importantes que eu tive”, foi “ele que me criou na verdade, minha mãe só me criou uns dois anos”</p>
<p>J se maquiou e se vestiu como EMO e pensava em fazer uma tatuagem, fez muitas coisas que “é melhor nem contar” (matou aula, tirou a roupa na escola, xingou professores, virou a mesa, procurava briga dentro da sala de aula etc.).</p>	<p>o Tabu da morte na cultura</p>	<p>J. tinha um amor muito grande por ele e sofre muito, mas não pode expressar sua dor pela perda, nem na família nem na escola.</p>
<p>J. se identifica com os EMOS porque “para certas pessoas a morte é um terror, mas pra mim é só uma liberdade, uma libertação da alma.”</p>	<p>vs</p>	<p>J. acha que não se pode deixar de falar “naquela coisa de mal, mas pra mim eu quero que seja pensada, porque é uma forma de poder expressar pra todo mundo, que a dor, que o sentimento mal, é só o começo pra você se dar com o sentimento bem.”</p>
<p>J. se identifica como “maçônica” – “uma pessoa que não crê em Deus, mas sim no demônio. Eu sou uma pessoa maçônica assim que não vai” e questiona a fé em Deus com a qual entrou em contato através da avó e da professora Lucia</p>	<p>vs</p>	
<p>J. fala de pessoas da escola que são “indiferentes, como eu, que prefere ser uma pessoa mais fechada e que não gosta de muita coisa, que nem, eu não sou muito de Deus”</p>	<p>J. acha que assim pode conviver com as pessoas normalmente, ser aceita (“as minhas amigas sempre gostaram de mim”), desde que ela não demonstre que não gosta de Deus, porque está com raiva pela morte do avô</p>	
<p>“Eu fiquei imaginando, porque que deveria ter acontecido justo comigo, não poderia ter acontecido com outra pessoa?”</p>		

Jéssycha identifica e percebe o que aconteceu e constrói sua narrativa a partir dos significados que encontrou prontos na cultura em que está inserida. Afinal, para Geertz a cultura não deve ser vista simplesmente como “complexos de padrões concretos de comportamento”, mas sim como “um conjunto de mecanismo de controle [...] para governar o comportamento” (Geertz, 1989, p. 56). Por esse motivo, suas atitudes são vistas como tão inadequadas a ponto de achar que não deveria

contá-las. Todas as suas atitudes na escola foram descobertas pela diretora que a repreendeu e solicitou a presença do responsável. A decepção sofrida pelo pai ao saber do que havia acontecido foi muito significativa para a adolescente que chegou inclusive a pensar em ir morar com a mãe, mas, desistiu diante da possibilidade de causar mais sofrimentos ao pai.

Em sua história Jéssycha é clara ao afirmar que a mudança de escola se deu em virtude do seu modo de proceder e de suas consequências: *“Vim pra cá porque eu já tava assim mal, manchada lá no colégio, nas coisas, depois de tudo que eu fiz”*. Essa troca possivelmente significou muito para a estudante pois, embora ela não tenha mencionado em sua narrativa, através de seu histórico escolar foi possível identificar que ela, seu pai e a madrasta mudaram de cidade, saindo do interior do estado e vindo morar na capital no meio do semestre letivo. Ao afirmar *“vim pra cá porque eu tava assim mal, manchada lá no colégio”*, compreende-se os reflexos que o comportamento da adolescente na escola tiveram em sua vida. *Vir pra cá* não significou apenas *vir para esta escola*, mas *vir para esta escola, para esta cidade, para esta nova vida*.

Ao destacarmos os núcleos narrativos partindo da proposta de Bremond (1966/2009) pudemos, enfim, destacar e ordenar as funções para compreender, com mais clareza, o desenvolvimento dos eventos significativos que a estudante escolheu para narrar. A decepção do pai, a repreensão da direção da escola e a mudança de escola e de cidade são apenas um fragmento dessa história que não se explicariam isoladamente. Ao construir sua narrativa, Jéssycha conta o que houve na escola e os múltiplos sentimentos que a assolam para enfim revelar o motivo para suas atitudes: a morte do avô. Ao vivenciar a morte daquele que era oficialmente responsável por ela como seu guardião e a quem tanto amava, a estudante expressa, na escola, toda a incompreensão e raiva decorrente do luto que não podia externar verbalmente e sua frase do início da narrativa ganha um novo significado (*“nunca, ninguém percebeu”*): mais uma vez, nem na escola, nem na família sua dor foi identificada e tratada. Dessa forma, desorientada, utilizou-se de comportamentos não canônicos para manifestar seus sentimentos.

O sentimento de perda com a morte do avô provocou em Jéssycha reações que a escola não soube decifrar, mas que certamente não podem ser analisadas ou justificadas, com base nas explicações de que tudo é natural e de fase de rebeldia pela qual todos os adolescentes passam. A postura adotada por ela tinha como causa uma realidade concreta que lhe trouxe tristeza e dor e, portanto, envolveu fatores externos e internos que certamente influenciaram a “Jéssycha” que se revolta na escola e posteriormente decide narrar sua história.

5. Alguns sentidos construídos para o si-mesmo e para a escola

De acordo com Bruner (2001), a narrativa favorece a construção do si-mesmo, de sorte que o narrador encontra nas suas histórias uma maneira de expor os seus sentimentos e vontades, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia.

Jéssycha detalha, ao longo de toda a sua história, caminhos que percorreu e continua percorrendo na construção do si-mesmo, destacando tanto a família (com uma formação religiosa ou não) como a escola, enquanto lugares de construção de identidades e de autoestima. Segundo Bruner (2001) a visão que uma pessoa tem de si incorpora influências externas que lhe afetam diretamente. Em outro texto, este mesmo autor defende que as narrativas de vida refletem essas influências e indicam as teorias vigentes sobre "vidas possíveis" que fazem parte de uma cultura, pois são construções dependentes das convenções culturais e uso da linguagem e um dos modos de se caracterizar uma cultura é pelos modelos narrativos que ela disponibiliza para descrever o curso de uma vida. Para ele, qualquer cultura está repleta, não só de um estoque de narrativas de vida canônica (como heróis, Martas, malandros etc), mas de componentes formais combináveis a partir dos quais seus membros podem construir suas próprias narrativas de vida como se fossem opiniões e circunstâncias canônicas. (Bruner, 1987/2004).

A narrativa da adolescente exemplifica a tese do autor e mostra a importância da escola no fornecimento de modelos diferentes com os quais a criança e o adolescente buscam ativamente sua identificação, ora adotando um modelo ora rejeitando-o. Inicialmente ela se sente diferente dos outros e esclarece que os que a cercam não conseguem compreender o que ela quer ser. Certamente essa afirmativa toma por base, os modelos e ferramentas fornecidos culturalmente, aos quais, afirma ter tido dificuldade de se adaptar. Portanto, está posto que cada um de nós se utiliza desses exemplos com os quais nos relacionamos para construirmos o nosso próprio si-mesmo.

Jéssycha detalha, ao longo de toda a sua história, caminhos que percorreu e continua percorrendo na (re)construção do si-mesmo.

Então, quando eu comecei a estudar, eu fui me encaixando, eu usava um tipo de jeito de menininha: não esse não é meu jeito, eu não adapto a esse; depois eu usava um jeito mais eufórico: chega, esse não é o meu jeito. Eu fui me adaptando a cada modelo, até se referir ao meu.

Eu tenho opiniões, falas, muito diferentes de muitas outras pessoas, e o meu jeito de ser, que até hoje eu não consigo fazer o meu pai, a minha tia, a minha mãe, ninguém entender, o jeito que eu quero ser.

O que foi importante aprender? A conviver. Na escola eu aprendi a me adaptar com vários tipos de pessoas. [...] A cada ano que eu passo eu conheço as pessoas diferentes, com sentimentos diferentes e opiniões e eu procuro entender essas opiniões para aplicar em mim.

Percebe-se o quanto é difícil para ela fazer com que os outros compreendam suas atitudes e, principalmente, a dificuldade de externar o que ela sente de fato ou como ela pensa.

[...] é que eles não entendem, o certo é que tem vezes que os pais, eles querem que os filhos sejam de um modo que na verdade eles são (mas não são completamente), quanto mais profundo ele [o filho] tenta ser, mais ele

se [sic] reprime. Quanto mais você tenta ser liberto, conversar, falar, ser menos tímida, mais você é...

No processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, Jéssycha vai atribuindo sentidos pessoais às coisas que lhe acontecem e que estão relacionados com as formações discursivas nas quais se inscreve, embora tenha consciência de que muitas vezes não se sente a vontade para ser quem gostaria de ser. Segundo Bruner (1987/2004), quando alguém nos conta sua vida ocorre uma conquista cognitiva e uma conquista narrativa, ou seja, uma verdadeira proeza interpretativa, pois psicologicamente, não existe tal coisa como "a própria vida.". Isso representa uma conquista seletiva de recuperação da memória que exige interpretação permanente do narrador e do ouvinte ou leitor. Ainda segundo este autor

[...] os processos cognitivos e linguísticos moldados culturalmente que orientam as autobiografias alcançam o poder de estruturar a experiência perceptiva, de organizar a memória, segmentar e propositadamente construir os vários 'eventos' de uma vida. No final, nós nos tornamos as narrativas autobiográficas através das quais 'contamos sobre' as nossas vidas. E dada a formação cultural à qual me referi, nós também nos tornamos variantes das formas canônicas da cultura. Não posso imaginar um projeto de pesquisa na área da psicologia mais importante do que aquele que se dirige para o 'desenvolvimento da autobiografia' - como a nossa maneira de dizer sobre nós mesmos muda, e como essas narrativas assumem o controle de nossos modos de vida. (BRUNER, 1987/2004). (tradução nossa).

O adolescente possui a possibilidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas as mesmas não podem surgir somente mediante a maturação biológica produzida pela puberdade. O papel da escola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a partir da adolescência, também se manifesta na transmissão dos conhecimentos sistematizados ou conhecimento científico (Ciências, Artes, Filosofia, História), ou seja, aqui se manifesta o sentido da escola como lugar de transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente, ou seja, a transmissão da cultura, que deve ajudar o aluno a transcender o singular/particular e elevar-se ao nível do universal, humanizando-se, conforme destacam Vigotski, Saviani e outros.

A narrativa de Jéssycha nos remete para mais um sentido atribuído à escola: a escola como um lugar de escuta sensível de crianças e adolescentes. Lima e Kovács apontam que alguns de seus sujeitos afirmam que a experiência de perda de algum familiar querido ajudou no amadurecimento das mesmas, mas questionam se isto não estaria relacionado com as mudanças de expectativas dos familiares: ser forte, tomar conta da casa ou dos sobreviventes, sobre seu novo papel dentro da família.

Nesse contexto, a escola ocupa lugar de destaque, sendo fundamental que abra espaço para o tema da morte, tratando-o de maneira natural e sensível. Propõe-se, à direção das escolas, que sensibilizem e instrumentalizem os educadores para essa prática, oferecendo não só

conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e processo de luto mas também espaços para reflexão sobre nossos limites e medos frente ao tema da morte. [...] Essa proposta se estende a toda a sociedade, conclamando uma mudança mais ampla que somente se dará quando vislumbrarmos novas formas de nos relacionarmos com a finitude humana. Tratar a morte, tema tabu, com mais naturalidade requer uma revisão abrangente de valores tradicionais e também contemporâneos, como o consumismo desenfreado e o culto à juventude, tão exacerbados em nossos dias. Considerar a morte como possibilidade pessoal é tarefa do ser humano que se inicia já na infância. (LIMA; KOVÁCS, 2011, p. 404).

Para Lima e Kovács (2011, p. 403), “algumas tarefas importantes a serem desempenhadas por aqueles que têm sob seus cuidados uma criança enlutada” estão: ser bom ouvinte; comunicar-se de forma aberta e adequada aos níveis de compreensão das crianças; permanecer atento às comunicações verbais e não verbais; deixá-las participar dos rituais relacionados com a morte (velório, enterro ou cremação, entre outros); trabalhar as fantasias da criança como, por exemplo, a de culpa ou de retorno da pessoa querida; permitir a expressão de sentimentos de tristeza, raiva, desamparo e medo; buscar apoio de toda a rede de relacionamento social (membros da família, amigos, vizinhos, professores, outros profissionais e todos que puderem ajudar na aceitação do fato e na superação do luto).

A oportunidade de falar o que quisesse durante a entrevista com garantia de que seria mantido o anonimato, deu a ela a “chance do discurso” referido por Bruner e recomendado por especialistas que estudam a questão da morte envolvendo familiares de crianças, o que pode ter tornado, também, a pesquisadora numa aliada. Esse papel poderia ser exercido por um psicólogo escolar, profissional mais preparado que a maioria dos professores e com mais possibilidade de escuta individualizada em ambiente mais privado, sem censuras para enunciar o discurso de elaboração da perda. Aquilo que a adolescente não conseguiu falar do lugar de aluna (pois, sua posição é inferiorizada pela posição do professor ou do diretor), foi dito da posição de sujeito de uma pesquisa e poderia ser dito num diálogo terapêutico (González Rey, 2001; Gadamer, 1966/2002).

Está assim colocado mais um sentido sobre a escola: um lugar privilegiado de construção do pensamento narrativo (Bruner, 2001, 2007), tão necessário para que possamos ultrapassar os momentos de crise de nossa existência, elaborando nossas perdas e ressignificando nossa identidade, a partir da aprendizagem narrativa, conforme vem sendo proposto nos últimos anos por um dos grandes teóricos do currículo. (Goodson, 2007).

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. (org.). **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- BRUNER, J. (1987/2004). **Life as a narrative**. *Social Research*, 71:3, p. 691-710. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m2267/is_3_71/ai_n6364150/>.

- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1997a.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: ArtMed, 1997b.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- BREMOND, C. **A lógica dos possíveis narrativos**. In: BARTHES, R. *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis/RJ: Vozes, [1966], 2009.
- FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADAMER, H.G. **Verdade e Método II: Complemento e índices**. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, [1966], 2002.
- GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, vol.12, nº 35, mai/ago, 2007.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica**. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.193-214.
- LIMA, V. R. ; KOVÁCS, M. J. **Morte na família: um estudo exploratório acerca da comunicação à criança**. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Brasília/CFP, ano 31, v. 2, 2011. p. 390 – 405.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas / SP: Pontes, 1999.