

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

ANÁLIA KEILA RODRIGUES RIBEIRO

**O tempo na narrativa: significando a experiência
escolar**

**Recife
Abril/2003**

ANÁLIA KEILA RODRIGUES RIBEIRO

O tempo na narrativa: significando a experiência escolar

TESE DE DOUTORADO apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Cognitiva da Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE) para obtenção do Título
de Doutor

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA
COGNITIVA**

Orientador: Maria C. D. P. Lyra

**Recife
Abril/2003**

Ribeiro, Anália Keila Rodrigues

O tempo na narrativa : significando a experiência escolar / Anália Keila Rodrigues Ribeiro. – Recife: O Autor, 2003.

251 folhas : il., gráf., tab., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva, 2003.

Inclui: bibliografia, apêndices e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Escola – Ensino médio. 3. Narrativa escrita. 4. Significado. 5. Self (psicologia). I. Título.

**159.9
150**

**CDU (2.
ed.)
CDD (22. ed.)**

**UFPE
BCFCH2009/28**

ANÁLIA KEILA RODRIGUES RIBEIRO

O tempo na narrativa: significando a experiência escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovada em: 16 de abril de 2003

Banca Examinadora

Prof. Dr. Maria da Conceição Diniz Pereira Lyra

Instituição: Depto. de Psicologia/UFPE

Assinatura: _____

Prof. Dr. Jaan Valsiner

Instituição: Depto. de Psicologia/Clark University-USA

Assinatura: _____

Prof. Dr. Antônio Torres Montenegro

Instituição: Depto de História/UFPE

Assinatura: _____

Prof. Dr. Glória Maria Monteiro de Carvalho

Instituição: Depto de Psicologia/UFPE

Assinatura: _____

Prof. Dr. Alina Galvão Spinillo

Instituição: Depto de Psicologia/UFPE

Assinatura: _____

Ao Rev. Armando, que me soube sempre além.

A Teu e Sô, tão nós!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela iluminação e cuidado a cada passo.

A meus filhos, pela alegria no caminho.

A Erivam, pela força, compreensão, carinho, dedicação e tantas outras coisas.

A Edna, por cuidar de meus filhos e de mim.

A Maninha, pelos começos e fins, porque foi bom fazer este trabalho, e pelo incontrolável.

A Cynthia, pela orientação, pela acolhida e pelo carinho.

A Dick e Loren que me acolheram em sua casa.

A Antônio Roazzi, pela contribuição em fazer sentido de números e contas.

Aos professores e às professoras do programa, que tanto compartilharam.

A Avany, que entre tantas outras coisas, me ajudou com os aspectos de forma deste trabalho.

A Mana, pela ajuda com Tabelas e muitas outras coisas que não estão em anexo.

A Beto, pela ajuda com referências e por seu companheirismo.

Aos COLEgas de programa, por fazerem parte do caminho e do caminhar.

Às amigas de Pesqueira, que são sempre minhas.

Aos amigos, amigas, irmãos e irmãs, de sangue e de fé, que se importam.

A Vera Amélia, Verinha e Elaine, pelo suporte no dia-a-dia do doutorado e pelo interesse não só na aluna, mas na pessoa.

A Tereza, pelo ambiente limpo de trabalho.

Às Labcats, pela juventude, simpatia e exemplo de luta e interesse a cada dia.

A Sara e Amanda, que compartilharam comigo os primeiros passos da criação deste trabalho.

Ao CEFET PE – UNED/Pesqueira, pelo afastamento para o Doutorado

Ao CNPq pela bolsa de estudos durante os quatro anos de Doutorado.

A CAPES, pela bolsa para o estágio no exterior.

Finalmente, quero agradecer aos estudantes e às estudantes que tão gentilmente dedicaram seu tempo e suas vidas para que o meu trabalho fizesse sentido.

RESUMO

RIBEIRO, Anália Keila. **O Tempo na Narrativa: significando a experiência escolar**. 2003. 237 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE

Este trabalho investiga o processo de significação da experiência escolar em narrativas escritas por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Recife. Para isso, uma metodologia na qual o tempo narrativo representa o eixo de análise é proposta. Dois aspectos fundamentais servem de base teórico-metodológica para esta proposta de análise de narrativas: 1) A concepção de que a experiência é transformada através de um processo mimético sucessivo e interdependente da mediação da linguagem, desdobrado em três dimensões, que possibilita à experiência ser alçada à esfera do significado. 2) O enfoque na natureza constitutiva do tempo para a emergência de significado no discurso narrativo. Este tempo é concebido como um tempo espacializado, um cronotopos. O conceito de intratemporalidade, na qual o ser humano é lançado entre as coisas que importam, fornece as especificidades do cronotopos que o ligam à narrativa como processo mimético da experiência. Estes dois pressupostos baseiam a metodologia proposta, na qual o processo de configuração narrativa da experiência é analisada em três etapas, que foram chamadas, com base na nomenclatura apresentada por Ricoeur (1994), de *mimesis 1*, *mimesis 2* e *mimesis 3*. Foram selecionadas vinte narrativas para exibir esta proposta metodológica. Todas incluíam a experiência de reprovação e/ou abandono, considerados como ameaças ao desfecho da experiência escolar. A primeira etapa de análise, *mimesis 1*, se ocupa do entendimento partilhado entre o autor e a audiência sobre o mundo da ação, que compreende a) a estrutura semântica da ação; b) seus recursos simbólicos; e, c) seu caráter temporal. Os resultados apontam a existência de quatro tempos e quatro espaços de significação que compõem a estrutura cronotópica das narrativas analisadas. A segunda etapa de análise, *mimesis 2*, se ocupa da distribuição de Concordâncias e discordâncias pela estrutura cronotópica da narrativa, como composição dramática do enredo. Os resultados apontam a convergência das dimensões de tempo e espaço na caracterização da carga dramática como o segundo nível de significação implicado na narrativa. A terceira etapa de análise, *mimesis 3*, articula a relação entre o canônico e o novo, visando a inteligibilidade da narrativa. Os resultados destacam o caráter dialógico da significação, na qual o desenvolvimento e constituição do *self* aparecem como requisitos da inteligibilidade que compõe este terceiro nível de significação.

Palavras-chave: Narrativa, *Self*, Significado, Escola

ABSTRACT

RIBEIRO, Anália Keila. **Time in narrative: making meaning of the school experience.** 2003. 237 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE

This work investigated the process of meaning construction about the school experience in narratives written by High School students from a public school in Recife-PE, Brazil. In order to develop this research, a methodological approach based on the narrative time was proposed. Two main aspects were the theoretical fundamentals of this proposal: 1) the conception that experience is transformed through a mimetic process of the language mediation, which is successive and interdependent. This is a Threefold process that allows for the entrance of experience in the realm of meaning. 2) the emphasis on the constitutive nature of time for the emergence of meaning in the narrative discourse. This time is seen as a specialized time, a chronotopos. The concept of within-time-ness, as a way to experience time among the things we care about, offers the specificities of the chronotopos that bases the conception of narrative as a mimetic process. These two assumptions provide the bases to the methodological proposal, in which the process of the narrative experience configuration is analyzed in the stages, namely: *mimesis 1 mimesis 2 mimeses 3*. In this investigation, twenty narratives were analyzed to illustrate the methodological proposal. All included school failure and dropout experiences, considered as a threaten to the school experience. The first analysis, *mimesis 1*, was dedicated to the shared understanding, between the author and the audience, about the world of action, which comprehend: a) the semantic structure of the action; b) its symbolic sources; and, c) its temporal characteristics. The results of this study identify the existence of four times and four spaces of meaning in which the first level of meaning experience is unfolded. This result is part of the Chronotopic structure of the analyzed narratives. The second analysis, *mimesis 2*, focused of the analysis of the concordances and discordances distribution along the chronotopic structure of the narrative as the drama in the emplotment. The results points to the convergence of the time and space dimensions in the characterization of the dramatic composition as the second level of meaning implicit of the narrative. The third analysis, *mimesis 3*, articulates the relation between the canonic and the novelty, in order to reach the narrative intelligibility. The results highlight the dialogic aspects of the meaning construction, on which development and constitution of the self emerges as crucial for the intelligibility that composes this third level of meaning.

Key words: Narrative, *Self*, meaning, School

Lista dos Quadros

Quadro 1. Exemplo de Quadro de <i>mimesis</i> 1	89
Quadro 2. Exemplo de trama conceitual em um incidente	90
Quadro 3. Exemplo de trama conceitual em uma narrativa	91
Quadro 4. Exemplo do quadro não preenchido da estrutura cronotópica comum não preenchido	93
Quadro 5. Exemplo de distribuição do Tempo Anterior à Ameaça por três incidentes	94
Quadro 6. Exemplo de distribuição de Tempo Anterior à Ameaça por um incidente	95
Quadro 7. Exemplo de distribuição do Tempo Anterior à Ameaça no primeiro incidente junto com a Ameaça	95
Quadro 8. Exemplo de Ação narrada no Espaço Individual	97
Quadro 9. Identificação dos Espaços da Ação no quadro de <i>mimesis</i> 1	100
Quadro 10. Exemplo de localização do texto narrativo na estrutura cronotópica comum	102
Quadro 11. Distribuição do Drama pela estrutura cronotópica	112
Quadro 12. Resumo dos principais resultados do Grupo 1	181
Quadro 13. Resumo dos principais resultados do Grupo 2	191
Quadro 14. Resumo dos principais resultados do Grupo 3	198
Quadro 15. Resumo dos principais resultados do grupo 4	200

Lista dos Gráficos

<i>Gráfico 1. Média geral dos Espaços no Tempo Anterior à Ameaça</i>	116
<i>Gráfico 2. Média Geral do Drama nos Espaços do Tempo Anterior à Ameaça</i>	117
<i>Gráfico 3. Média Geral dos Espaços no Tempo da Ameaça</i>	120
<i>Gráfico 4. Média Geral do Drama no Tempo da Ameaça</i>	120
<i>Gráfico 5. Média Geral do Drama nos Espaços do Tempo da Ameaça</i>	121
<i>Gráfico 6. Média Geral dos Espaços no Tempo da Recuperação</i>	124
<i>Gráfico 7. Média geral do Drama no Tempo da Recuperação</i>	125
<i>Gráfico 8. Média Geral do Drama nos Espaços do Tempo da Recuperação</i>	126
<i>Gráfico 9. Média Geral dos Espaços do Tempo Desfecho</i>	129
<i>Gráfico 10. Média Geral do Drama no Tempo do Desfecho</i>	129
<i>Gráfico 11. Média Geral do Drama nos Espaços do Desfecho</i>	130
<i>Gráfico 12. Média Geral dos Espaços nos Tempos da Ameaça e Recuperação</i>	134
<i>Gráfico 13. Média Geral do Drama nos Tempos da Ameaça e Recuperação</i>	134
<i>Gráfico 14. Média Geral das <u>Concordâncias</u> nos Espaços dos Tempos da Ameaça e Recuperação</i>	135
<i>Gráfico 15. Média Geral das <u>Discordâncias</u> nos Espaços dos Tempos da Ameaça e Recuperação</i>	136
<i>Gráfico 16. Média Geral dos Quatro Tempos</i>	140
<i>Gráfico 17. Média Geral dos Espaços dos Quatro Tempos</i>	141
<i>Gráfico 18. Média Geral do Drama nos Quatro Tempos</i>	141
<i>Gráfico 19. Média Geral dos Espaços nos Quatro Tempos</i>	142
<i>Gráfico 20. Média Geral do Drama nos Tempos Anterior à Ameaça, Ameaça, Recuperação e Desfecho</i>	143
<i>Gráfico 21. Média geral do Drama pelos Espaços</i>	144
<i>Gráfico 22. Média Geral das Concordâncias pelos Espaços e Tempos</i>	146
<i>Gráfico 23. Média Geral das Discordâncias pelos Espaços e Tempos</i>	146

Lista das Tabelas

Tabela 1 - <i>Taxas de reprovação no Ensino Fundamental por rede de ensino em Pernambuco – 1995-2001</i>	68
Tabela 2 - <i>Taxas de abandono no Ensino Fundamental por rede de ensino em Pernambuco – 1995-2001</i>	68
Tabela 3 - <i>Taxas de reprovação no Ensino Médio por rede de ensino em Pernambuco – 1995-200</i>	69
Tabela 4 - <i>Taxas de abandono no ensino médio por rede de ensino em Pernambuco – 1995-200</i>	69
Tabela 5 - <i>Média e desvio padrão do Drama nos Espaços do Tempo Anterior à Ameaça</i> .	114
Tabela 6 - <i>Análise de variância do tipo 4 X 2 (Espaço e Drama) – Tempo Anterior à Ameaça</i>	115
Tabela 7 - <i>Média e Desvio Padrão do Drama nos Espaços do Tempo da Ameaça</i>	118
Tabela 8 - <i>Análise de Variância do tipo 4 X 2 (Espaço e Drama) –Tempo da Ameaça</i>	119
Tabela 9 - <i>Média e desvio Padrão do Drama nos Espaços da Recuperação</i>	122
Tabela 10 - <i>Análise de variância do tipo 4 X 2 (Espaço e Drama)- do Tempo da Recuperação</i>	123
Tabela 11 - <i>Média e desvio padrão do Drama nos Espaços do Desfecho</i>	127
Tabela 12 - <i>Análise de Variância do Tipo 4 X 2 (Espaço e Drama – Tempo do Desfecho)</i>	128
Tabela 13 - <i>Média e Desvio Padrão do Drama nos Espaços da Ameaça e da Recuperação</i>	131
Tabela 14 - <i>Análise de variância do tipo 4X4X2 (Tempo, Espaço e Drama) – Tempos da Ameaça e da Recuperação</i>	133
Tabela 15 - <i>Média e Desvio Padrão do Drama nos Espaços dos Tempos Anterior à Ameaça, Ameaça, Recuperação e Desfecho</i>	137
Tabela 16 - <i>Análise de variância do tipo 4 X 4 X 2(Tempo, Espaço e Drama)- Tempos Anterior, da Ameaça, Recuperação, e do Desfecho</i>	139

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	13
1. A BUSCA DE UMA METODOLOGIA: TEMPO E SIGNIFICADO NA NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA	14
1.1. NARRATIVA E SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA HUMANA	17
1.1.1. O Turno Interpretativo e a experiência psicológica humana como texto	19
1.1.1.1. <i>A tradição humanística russa no turno interpretativo</i>	21
1.1.2. Narrativa e o estudo do significado em ciência psicológica	25
1.1.2.1. <i>Narrativa como uma das formas básicas de significação da experiência</i>	25
1.1.2.2. <i>A articulação do já conhecido com o ainda novo como drama narrativo</i>	30
1.1.2.3. <i>Significado como construção pessoal e coletiva</i>	34
1.1.2.4. <i>Narrativa como diálogo</i>	37
1.1.3. A compreensão do self no círculo hermenêutico da narrativa	42
1.2. TEMPO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO NA NARRATIVA	46
1.2.1. A construção do significado na narrativa implica construção temporal	47
1.2.1.1. <i>A natureza do tempo narrativo</i>	48
1.2.2. A abordagem de Labov & Waletzky do tempo narrativo	49
1.2.3. Cronotopos narrativo: <i>The Bildungsroman</i> entendido como método	51
1.2.4. Intratemporalidade e a concepção de narrativa como uma tríplice mimesis	57
1.3. TRÍPLICE MIMESIS NAS NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	62
1.3.1. Narrativas escritas	62
1.3.2. Narrativas de alunos de terceiro ano do ensino médio da escola pública: dramas de abandono e reprovação	65
1.3.3. O processo de Coleta dos dados	71
1.3.4. O processo mimético: a construção da análise	72
CAPÍTULO 2	73
2. MIMESIS 1: O ENTENDIMENTO PARTILHADO SOBRE O MUNDO DA AÇÃO	74
2.1. A COMPREENSÃO DO MUNDO DA AÇÃO COMO UMA RELAÇÃO DINÂMICA ENTRE EXPERIÊNCIA E NARRATIVA	74
2.2. TRÊS DIMENSÕES DA COMPREENSÃO DO MUNDO DA AÇÃO	77
2.2.1. A estrutura semântica da ação: a trama conceitual como síntese estética proporcionada pela linguagem	77
2.2.2. Os recursos simbólicos como descrição contextual: justificativas e avaliação	82
2.2.3. Tempo da experiência: marcadores temporais, incidentes e intratemporalidade	84
2.3. ANÁLISE DOS DADOS	86
2.4. RESULTADOS	93
CAPÍTULO 3	103
3. MIMESIS 2: O DRAMATISMO NARRATIVO	104

3.1.A CONSTRUÇÃO DO ENREDO: UMA COMPOSIÇÃO CONCORDANTE DISCORDANTE	105
3.1.1. A composição das Concordâncias e Discordâncias como drama	106
3.1.2. Composição dramática e duração da ação narrada	108
3.1.3. A contribuição da qualidade emocional do drama para o significado	109
3.2.ANÁLISE DOS DADOS	111
3.3.RESULTADOS	114
CAPÍTULO 4	149
4. MIMESIS 3: A INTELIGIBILIDADE DO ESQUEMA NARRATIVO E O DESENVOLVIMENTO E CONSTITUIÇÃO DO SELF NO DIÁLOGO	150
4.1.NARRATIVA E HERMENÊUTICA IMAGINATIVA: COMPONDO O JÁ CONHECIDO COM O AINDA NOVO	151
4.1.1. Imaginação e conhecimento	152
4.2.ESQUEMA NARRATIVO E INTELIGIBILIDADE	154
4.2.1. A audiência faz uso do esquematismo	154
4.2.2. O esquema como Tradição: sedimentação e inovação	155
4.3.ESQUEMATISMO E DESENVOLVIMENTO DO <i>SELF</i>	158
4.3.1. Intratemporalidade no esquema narrativo	158
4.3.2. Intratemporalidade e <i>self</i> dialógico	161
4.3.3. A constituição do <i>Self</i> dialógico	162
4.3.3.1. <i>Multiplicidade de posições e horizonte da experiência</i>	164
4.3.3.2. <i>O sentido de autoria como responsabilidade no acontecimento existencial</i>	165
4.3.3.3. <i>O papel do outro na constituição do <i>self</i> dialógico</i>	167
4.3.4. Problematização e recomposição no desenvolvimento do <i>self</i>	168
4.3.5. Gênero como modelo de emergência do <i>self</i>	169
4.4.ANÁLISE DOS DADOS	170
4.5.RESULTADOS	172
4.5.1. Grupo 1: Desenvolvimento da qualidade de autoria do <i>self</i> dialógico	173
4.5.2. Grupo 2: a construção do horizonte numa multiplicidade de posições	181
4.5.3. Grupo 3: a relação eu - outro e a <i>surplus of vision</i>	192
4.5.4. Grupo 4: Autoria e relação eu - outro em um só relato	198
CONCLUSÕES	201
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	216

CAPÍTULO 1

1. A BUSCA DE UMA METODOLOGIA: TEMPO E SIGNIFICADO NA NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

Este trabalho dedica-se à investigação da significação da experiência escolar em auto-relatos de alunos do 3º ano Ensino médio da rede pública de ensino na cidade de Recife.

O princípio de que a experiência humana é simbolicamente mediada (BROWN, 1987; CRONON, 1992; MARTIN, 1986; POLKINGHORNE, 1988; SCHAFER, 1992; WHITE, 1989), norteia a investigação de narrativas como uma das formas primárias por meio de que esta experiência se torna participante da esfera do significado através do qual nós interpretamos e constituímos o nosso desenvolvimento no âmbito da cultura.

A narrativa se apresenta, então, como um instrumento para a interpretação da experiência dentro da esfera da cultura e do sistema simbólico da linguagem (BRUNER, E. 1986; BRUNER, J. 1997a; HERMANS, H., 1996; RIESSMAN, 1993; ROSALDO, 1989; ROSENWALD & OCHBERG, 1992; SARBIN, 1986; SCHAFER, 1992; WORTHAM, 2001; WORTHINGTON, 1996). Esse princípio se encontra na base da investigação proposta por este trabalho.

Ao ser introduzida na esfera do significado, ou seja, ao ser significada, a experiência passa a fazer parte do arsenal de significações disponibilizado pela cultura para nortear e compreender a experiência. Em outras palavras, ela passa a ser significativa para a experiência futura. Neste sentido, dizemos que o processo de significação tem um sentido duplo: o de significar e o de tornar significativo (BRUNER, 1996; BRUNER, 1997a; CASSISER, 1944; CONNOLLY & KEUTNER, 1988; HARRE & GILLET, 1994; TURNER, 1996). Esse sentido duplo está entrelaçado na forma de um círculo hermenêutico que vai, no significar, da experiência para os sistemas de significados e volta, no tornar significativo, dos sistemas de significados para a experiência.

A qualidade da narrativa que possibilita seu movimento recursivo entre os sistemas de significado e a experiência individual é o tempo. Sendo o tempo um elemento que é essencial tanto para a experiência humana, quanto para a narrativa, ele se apresenta como um recurso simbólico fundamental para a significação narrativa da experiência. Os estudos que têm lançado mão deste discurso como um instrumento humano de significação da experiência têm reconhecido a importância do tempo neste processo de significação (HERMANS, 2002; POLKINGHORNE, 1988; RICOEUR, 1994; SARBIN, 1986).

O que vem a ser tempo narrativo? O tempo narrativo tem a sua própria especificidade. O tempo narrativo pode ser concebido como um tempo espacializado, ou para usar um termo de Bakhtin (1986, 2000), um cronotopos. Cronotopos diz respeito a uma configuração conjunta de tempo e espaço que funciona como um mecanismo de organização simbólica da experiência. O cronotopos constrói a significação da experiência porque a narrativa e a experiência partilham da mesma natureza temporal expressa no conceito de intratemporalidade (RICOEUR, 1980, 1994).

Intratemporalidade é a forma de experiência existencial do tempo, segundo Heidegger (2000). Na intratemporalidade os seres humanos experimentam o tempo jogados entre aquilo que importa. Assim, não se pode descrever o tempo a não ser junto com estas coisas. Narrar é, em boa medida, relatar a intratemporalidade.

Assim, o processo de incorporação da experiência ao âmbito do significado, como a primeira das tarefas fundamentais do processo de significação envolvido na narrativa (BRUNER, E, 1986b; CLANDININ & CONNELLY, 2000; RICOEUR, 1972, 1981, 1994), é regido pelas qualidades intratemporais inerentes à experiência, das quais a narrativa partilha e compõe, no âmbito do significado, o que Bakhtin (1986) chama de cronotopos. A tarefa posterior a esta, que é o retorno deste processo à experiência, é também regida pelas mesmas características intratemporais do cronotopos.

Abordar esta dupla tarefa requer seguir o círculo hermenêutico como acima exposto e que, nesse trabalho, assumimos que acontece como um triplo processo de *mimesis* conduzido pelo cronotopos narrativo. A proposta deste trabalho é seguir esse caminho em três etapas de análise. Cada uma dessas etapas põe em relevo uma característica fundamental da configuração narrativa da experiência, que será o centro da análise.

Essas características básicas da produção de significados dizem respeito às três faces do processo mimético encetado na narrativa: a) um sentido espacial do tempo narrativo, a que Bakhtin chama de cronotopos (BAKHTIN, 1986), identificado no relato a partir da qualidade de referência da narrativa explicitada como compreensão do mundo da ação (ECO, 1985; RICOEUR, 1994; TODOROV, 1980); b) a capacidade do drama, composto no entrelaçamento das Concordâncias e discordâncias, de guiar o relato através dos tempos-espacos deste mundo da ação (BRUNER, 1997a; ROSALDO, 1986; RICOEUR, 1994); e, por último, c) o trabalho do esquema narrativo de propor concepções de desenvolvimento e construção do self enquanto apresenta, no relato, o agente da experiência narrada (DENZIN, 1989; DISSANAYAKE, 1996; FREEMAN, 1993; HERMANS, 1996, 2002; WORTHAM, 2001, RICOEUR, 1992, 1994). Em autonarrativas, como é o caso deste trabalho, as propostas de concepção de desenvolvimento e construção do *self* se referem ao próprio autor ou à autora da narrativa (COHLER, 1981; Ellis, 1999; FREEMAN, 1984, 1993; GERGEN, 1988;. KERBY, 1991; KOHLI, 1980; MCADAMS, 1985). Por autonarrativas, também chamadas de auto-relatos, estamos denominando histórias narradas sobre a vida do participante da pesquisa e não sobre outra pessoa. Neste trabalho, este termo corresponde a qualquer história sobre qualquer experiência da vida do participante e não corresponde ao termo história de vida quando este se refere estritamente ao relato da vida inteira do participante. Mais precisamente, estamos enfocando o auto-relato sobre uma experiência específica da vida dos participantes da pesquisa: a experiência escolar.

Cada uma destas três características referidas acima foi concebida como etapas de análise relacionadas a uma face do processo mimético de narração da experiência RICOEUR (1994). Ricoeur usa a palavra grega *mimesis* (imitação) a partir do significado que Aristóteles dá a esse termo na *Poética*. Na acepção dada por Ricoeur, o termo *mimesis* está mais próximo do conceito de recriação do que de simples imitação. É essa acepção que queremos preservar neste trabalho.

Este primeiro capítulo dedica-se a:

1. Explicitar as bases teórico-metodológicas acerca do papel da narrativa no processo de significar a experiência humana;
2. Discutir o tempo narrativo como construtor do significado; e
3. Apresentar o processo de construção e análise dos dados, tendo em vista o processo de significação narrativa como uma tríplice *mimesis* analisada em histórias escritas por estudantes da escola pública.

1.1. NARRATIVA E SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA HUMANA

O crescimento da pesquisa narrativa, em psicologia, vincula-se à preocupação crescente em torno dos processos de significação como constituinte dos processos psicológicos humanos (DECONCINI, 1990; LOTMAN, 1990; NICHOLSON, 1984; Schrage, 1986).

A cultura e, especificamente, a mediação simbólica, como estruturadores das funções psicológicas humanas, têm dado o tom lingüístico e interpretativo de uma parte da discussão da hodierna psicologia ocidental (POLKINGHORNE, 1983; BRUNER 1997a,

SHUSTERMAN, 1991). É crescente o número de investigações em psicologia voltadas para as questões do significado e dos processos de construção e negociação dos significados em uma comunidade cultural, especialmente através da investigação narrativa (BAMBERG, 1999; BRUNER, 1997 a, 1997b; DENZIN, 1989; FELDMAN & cols, 1994; GERGEN & GERGEN, 1986; GREENBERG, 1995; HARRE & GILLET, 1994; HERMANS, 2000; HOLLAND, 1991; LIGHTFOOT, 1997; KEEN, 1995; MCCABE, 1997; MCADAMS, 1993; MITCHEL, 1980; NELSON, 1989; POLKINGHORNE, 1983; SARBIN, 1986; SPENCE, 1982; SCHIEBE, 2000, SHUSTERMAN, 1991; TAPPAN, 2000). Isso está relacionado com uma renovada atenção ao fato de que a condição humana só pode ser explicitada de um ponto de vista cultural (GEERTZ, 1989), acarretando uma nova ênfase voltada para os signos e para os processos de interpretação.

Assim, a exemplo das demais ciências humanas, a psicologia chega à pós-modernidade se debruçando sobre as especificidades do papel constitutivo da cultura e da mediação simbólica no desenvolvimento das funções humanas (DENZIN, 1989; POLKINGHORNE, 1983; VALSINER, 2001).

Um ponto de partida comum alimenta a diversidade de perspectivas dessa abordagem, tanto entre diferentes disciplinas, como dentro de uma mesma disciplina:

O divisor de águas na evolução humana foi cruzado quando a cultura se tornou o fator principal para dar forma às mentes daqueles que viviam sob sua influência. Produto da história e não da natureza, a cultura agora se tornou o mundo ao qual nós tínhamos que nos adaptar e o *kit* de ferramentas para fazer isto. Uma vez cruzado o divisor, não se tratava mais de uma mente “natural” simplesmente adquirindo linguagem como aditivo. Nem se tratava de uma cultura sintonizando ou modulando necessidades biológicas. (BRUNER, 1997a, p. 22)

Para a psicologia, uma decorrência central dessa concepção é a investigação acerca deste funcionamento sob a égide do signo e, mais especificamente, da linguagem. Ou seja, se o divisor de águas na evolução humana – “a cultura como fator principal para dar forma às mentes daqueles que viviam sob sua influência” (BRUNER, 1997a, p. 22)– se refere de forma

central às transformações fundamentais que a mediação do signo engendra no funcionamento psicológico (VYGOTSKY, 1987), faz-se necessário estabelecer a centralidade do significado e dos processos de criação e negociação dos significados para essa investigação (BRUNER, 1997a; SARBIN, 1986).

Três aspectos que fundamentam essa centralidade para a pesquisa narrativa são explorados neste capítulo: o primeiro refere-se ao papel constitutivo da cultura nos processos psicológicos humanos, o segundo diz respeito ao lugar da narrativa numa ciência psicológica preocupada com o significado e com os processos de construção e negociação destes significados (BRUNER, 1997^a, FREEMAN, 1997), o terceiro ponto enfatiza a necessidade do acompanhamento do círculo hermenêutico de natureza temporal para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento do *self* significado na narrativa.

1.1.1. O Turno Interpretativo e a experiência psicológica humana como texto

Turno interpretativo é um termo que passou a abrigar os estudos em torno do significado e da construção simbólica da experiência humana. O pressuposto básico do turno interpretativo, de que a ação humana pode ser entendida como texto e, portanto, interpretada, é herança e extensão da Hermenêutica (LIGHTFOOT, 1997).

A hermenêutica fornece os fundamentos iniciais, o vocabulário e os encaminhamentos metodológicos primários para o desenvolvimento do turno interpretativo moderno (CONNOLY & KEUTNER, 1988; LIGHTFOOT, 1997). Ela faz isso ao definir sua preocupação básica com a interpretação de documentos, especialmente da Bíblia (CONNOLY & KEUTNER, 1988).

Começa-se a falar de turno interpretativo em psicologia quando, como conseqüência do enfoque nos processos de significação, as questões da estética e da criação literária passam a ser referência para a investigação do desenvolvimento das funções psicológicas humanas (KOZULIN, (1991). No entanto o alcance do turno interpretativo ultrapassa largamente os limites da psicologia.

Sinalizados em teóricos tais como Heidegger (1927/2000), Nietzsche (1968); Gadamer (1975), Wittgenstein (1953), entre outros, os pressupostos interpretativos têm se estabelecido como um paradigma interdisciplinar em várias áreas do conhecimento tais como: Antropologia (GEERTZ, 1989; TURNER, 1986), Literatura (KERMODE, 1967; TODOROV, 1992), História (DANTO, 1965) e Psicologia (BRUNER, 1997^a, 1997^b; SARBIN, 1986; SPENCE, 1982). Shusterman explicita a dimensão da expansão atual da perspectiva interpretativa na seguinte afirmativa: “Nossa época é ainda mais hermenêutica do que pós-moderna”. (1991, p.102).

Qualquer abordagem em uma perspectiva interpretativa preocupa-se em situar a pessoa nas formas simbólicas e nas práticas comunicativas providas pela cultura. Dessa forma, as ações humanas, assim como os indivíduos humanos, são envolvidos pela idéia de construção textual na qual a experiência humana pode ser lida e interpretada como um texto (GERGEN, 1988, 1994). A contrapartida hermenêutica a este posicionamento é a de que os textos, isto é, os atos discursivos, podem ser situados no âmbito da experiência no intuito de alcançar uma maior compreensão do ser humano. Assim, os atos discursivos têm o seu papel redimensionado seja como instrumento teórico-metodológico da investigação científica, seja como dados de pesquisa. Do ponto de vista da construção dos dados, o material lingüístico ganha um novo estatuto à medida que a pesquisa científica passa a ter como central o significado e renova o interesse em saber como as pessoas pensam e o que elas dizem acerca disso (POLKINGHORNE, 1983; BRUNER, 1997^a).

A concepção de que a experiência humana pode ser lida como textos e que os atos discursivos fornecem pistas para o entendimento do ser humano considera que os seres humanos desenvolvem “o texto” de sua experiência (BURKE, 1966) em sociedade, imerso na cultura e ao longo do tempo. Dessa forma, o interpretativismo constrói um tripé básico para o entendimento dos seres humanos e suas ações: a cultura humana, o indivíduo humano, enfocado principalmente através do estudo do *self*, e o tempo, que passa a ser concebido como constituinte deste desenvolvimento (LIGHTFOOT, 1997).

Embora este tripé elementar do turno interpretativo - cultura, tempo e self - tenha aparecido em um número cada vez maior de publicações (LIGHTFOOT e LYRA, 2000, p.1), a psicologia foi um tanto tardia em se sentir confortável dentro do paradigma interpretativo (BRUNER, 1997 a,1997b). Alguns estudiosos associam a tradição de proximidade da psicologia com as ciências naturais a uma certa relutância por parte desta em abraçar uma perspectiva de interpretação. (BRUNER, 1997 a, 1997b); KOZULIN, 1991; FREEMAN, 1997).

1.1.1.1. A tradição humanística russa no turno interpretativo

De qualquer forma, estudos em uma perspectiva interpretativa têm se expandido por uma parte da psicologia. Este avanço se vincula à popularidade que a tradição humanística da psicologia russa, especialmente o trabalho de Vygotsky e Bakhtin, vem adquirindo nos últimos anos no Ocidente. Por tradição humanística, aludimos ao que Kozulin (1991) define como “uma psicologia que deriva seus modelos teóricos e recebe sua inspiração das humanidades, e primeiramente, da filologia e da pesquisa literária” (KOZULIN, 1991, p. 336). Alguns aspectos do trabalho de Vygotsky serão abordados a seguir, em cotejo com duas abordagens de desenvolvimento humano recentes: primeiramente, a abordagem do funcionamento humano na esfera do significado, apresentada por Polkinghorne; e, a seguir, a

concepção da reflexão participativa como recurso da mediação semiótica para desenvolvimento psicológico humano, apresentada no trabalho de Valsiner. Mais adiante, abordaremos o trabalho de Bakhtin.

A psicologia sócio-histórica de Vygotsky aborda a constituição da mente humana, focalizando o desenvolvimento psicológico focalizando o surgimento das funções mentais superiores. Na concepção de Vygotsky (1987), o aparecimento das funções mentais superiores, cujo marco fundador é o desenvolvimento da linguagem, é de cunho cultural e mediado.

Essas funções podem ser traduzidas como instrumentos interpretativos para a estruturação da experiência e para a compreensão que os seres humanos têm de si mesmos. Esses instrumentos, que incluem signos organizados em sistemas de significados, variam em complexidade, compreendendo desde estratégias mnemônicas relativamente simples até complexas formas de pensamento e discursos heurísticos, dentre os quais se encontram os mitos e as grandes narrativas, usados para explicar a origem humana, o cosmo e o papel humano neste cosmo (VYGOTSKY, 1987; VAN DER VEER, R. & VALSINER, 1994).

O pensamento de Vygotsky (1987), que serve como referência para toda uma gama de estudos posteriores - tais como o de Bruner (1997a), Cole (1995), Harre & Gillet (1994), Kashima (2002), Lightfoot (1997) -, provê bases para a investigação de como a introdução do signo na história da humanidade acarreta transformações de tais dimensões que a fazem atravessar uma fronteira de complexidade estrutural, levando-a a funcionar no domínio do que Polkinghorne chama de “a ordem do significado” (POLKINGHORNE, 1988). Nos termos de Polkinghorne, esse domínio passa, então, a redefinir as demais dimensões da vida humana, tais como a orgânica e a material, ao mesmo tempo em que é influenciado por elas. Mas, indubitavelmente, há uma estratificação na qual “a ordem do significado” aparece como um nível organizacional mais alto na hierarquia das dimensões humanas.

Na concepção de Vygotsky, hoje amplamente difundida e aceita, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o papel desempenhado pela cultura e pelo signo aponta para o destaque dado à atividade intersubjetiva, na qual a dimensão social possui um estatuto constitutivo.

Esse caráter constitutivo da dimensão social, para Polkinghorne, se expressa nas características da estratificação das esferas humanas, não se limitando à organização interna de pessoas individuais. “Ela se estende às ordens das normas culturais e sistemas de linguagem nos quais os indivíduos são associados em grupos sociais. As capacidades humanas únicas de consciência e linguagem têm produzido uma camada especial de meio-ambiente – cultura e significado – na qual nós existimos.” (POLKINGHORNE, 1988, p.3). O nível de organização gerado pelo significado é estreitamente entrelaçado com a cultura. A ordem do significado é estendida às normas culturais e aos sistemas de linguagem e, logo a seguir, cultura e significado são postos como paralelos no que o autor chama de camada especial de meio-ambiente cultural.

No que se refere ao papel da cultura no desenvolvimento humano, Valsiner (2000; 2001) também elabora um conceito de cultura humana em estreita relação com a mediação simbólica e o significado.

Ao definir a natureza do desenvolvimento humano como cultural, Valsiner (2000), rejeita as acepções de cultura próximas das utilizadas pela psicologia cultural comparativa, que usa o termo para designar um grupo de pessoas unidas em torno de algumas características partilhadas. Rejeita também as acepções mais tradicionalmente usadas na antropologia de que a cultura é uma entidade relativamente estável e homogênea, formando padrões de vida cultural estáveis.

A noção de cultura, para Valsiner (2000; 2001), aproxima-se das concepções que tratam a cultura como inerente ao sistema de funções psicológicas organizadas. Essa

aproximação permite que ele defina a cultura como processo da mediação semiótica, que viabiliza o recurso do distanciamento como elemento fundamental do desenvolvimento psicológico humano. É justamente este distanciamento psicológico que possibilita a emergência da participação reflexiva do ser humano na sua experiência.

A participação reflexiva se define como a capacidade que permite que “a pessoa se torne simultaneamente um *ator*, imerso no ‘contexto situado da atividade’, e um *agente reflexivo*, distanciado desse mesmo contexto no qual ele ou ela está imerso.”¹ (VALSINER, 2000, p. 50). O conceito de participação reflexiva é importante para o desenvolvimento humano porque “permite ao sistema psicológico considerar contextos de passado, imaginar contextos de futuro e tomar a perspectiva de outras pessoas (na forma de empatia).” (VALSINER, 2001, p. 39).

Se do distanciamento psicológico é gerada a participação reflexiva que, por sua vez, é elaborada como um discurso que inclui o tempo (“considerar contextos de passado, imaginar contextos de futuro”) e o outro (“tomar a perspectiva de outras pessoas”) como constituintes do processo de desenvolvimento humano na experiência. Tal distanciamento “é possível graças à construção dos mecanismos de regulação do *self* (e dos outros) ... através dos significados” (VALSINER, 2001, p. 50).

Do ponto de vista deste trabalho, a narrativa pode ser vista como um dos recursos utilizados pelos seres humanos para a participação reflexiva na sua experiência. A natureza temporal do discurso narrativo (caracterizado por Valsiner como um sentido de passado, presente e futuro), assim como a necessidade do outro para a sua realização, qualificam o discurso narrativo como recurso cultural para a constituição e desenvolvimento do *self*.

¹ A tradução desta citação e das demais citações de obras em outra língua foram feitas por mim.

1.1.2. Narrativa e o estudo do significado em ciência psicológica

A narrativa é um fenômeno pervasivo na cultura humana. Nós, os seres humanos, estamos sempre contando e/ou ouvindo histórias. Elas estão presentes em nossas vidas desde muito cedo (NELSON, 1989). Desde a infância, conseguimos articular nosso discurso narrativamente (MILLER & cols, 1990). Além disso, narrativas estão em toda parte: nossos pais e avós contam histórias, nossos vizinhos relatam algo que lhes aconteceu, a televisão nos conta suas versões dos fatos na forma de reportagem e nos fornecem ficções na forma de filmes e novelas. Lemos romances, contos, cordel. Ouvimos as histórias dos amigos, acerca deles mesmos e dos outros. Relatar a experiência é uma das formas básicas de comunicação.

No entanto a investigação narrativa em psicologia não se baseia apenas em sua constância e pervasividade em nossas vidas, mas se liga a alguns elementos que promovem a afinidade entre a narrativa e uma psicologia preocupada com os processos de significação da experiência humana. Primeiro, a narrativa é uma das formas básicas de significação da experiência; segundo, no processo de significar a experiência, ela articula o já conhecido com o ainda novo. Dessa articulação deriva um dramatismo na medida em que a inserção do novo no âmbito do já conhecido comporta aspectos concordantes e discordantes que precisam trabalhar conjuntamente na construção de significados; terceiro, a significação narrativa da experiência é uma construção ao mesmo tempo pessoal e coletiva, o que a coloca como uma articulação da intersubjetividade humana; e, finalmente, esta articulação se apresenta como um diálogo triplamente dimensionado que contempla a construção e desenvolvimento do *self*.

1.1.2.1. Narrativa como uma das formas básicas de significação da experiência

Vimos afirmando constantemente que a narrativa é uma das formas básicas para a significação da experiência. Para explicar isto, vamos verificar as razões, apresentadas por

três pesquisadores, da necessidade da investigação narrativa em psicologia: Bruner, Freeman e Sarbin.

Para Bruner, a necessidade da investigação narrativa em psicologia se justifica a partir da centralidade do significado para os processos psicológicos humanos (ver também BURKE, 1969; SARBIN, 1986; VOGEL, 1994;), na medida em que o processo de construção de significados envolve a relação entre os aspectos canônicos e não canônicos da cultura. Dessa relação deriva um drama de que a narrativa se ocupa. Este drama é explicado da seguinte forma:

O processo de construção e negociação dos significados são regidos pelo que ele chama de psicologia popular. Por psicologia popular, Bruner entende “um sistema pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm.” (BRUNER, 1997a, p.41)

Bruner (1997a) concebe a natureza da psicologia popular, ou seja, do “relato cultural daquilo que faz os seres humanos pulsarem” (p. 23), como narrativa. O caráter não apenas descritivo, mas também prescritivo da psicologia popular prevê uma estrutura narrativa de natureza canônica. “... o estatuto canônico da psicologia popular... sintetiza não apenas como as coisas são, mas (freqüentemente de forma implícita) como elas deveriam ser.” (BRUNER, 1997a, p. 44 e 46). Assim, Bruner situa a significação da experiência como ato narrativo na necessária negociação entre o ainda novo e, por vezes, inesperado, e aquilo que já está culturalmente acomodado, ou já se tornou canônico o já conhecido. Por causa de sua tarefa de negociar o ainda novo em face do já conhecido, a narrativa encerra uma particularização do drama inerente à experiência humana.

Este drama aparece porque cada experiência particular, pela sua complexidade e por estar dentro de um sistema normativo no qual os desejos, as crenças e as circunstâncias particulares se realizam, comporta um grande potencial de desvio da norma. Esse é um risco

sempre presente quando o ainda novo se imiscui no seio do já conhecido, às vezes de forma contraditória, conflituosa, discordante. Assim a necessidade de contar e recontar a experiência humana sempre se renova.

Essa relação recíproca entre estados percebidos do mundo e os desejos da pessoa, cada qual afetando o outro, cria uma dramaticidade sutil sobre a ação humana que também anima a estrutura narrativa da psicologia popular. ... Observe que narrativas são construídas apenas quando são violadas crenças constituintes de uma psicologia popular (BRUNER, 1997a, p. 43-44).

Ao explicitar algumas das principais razões pelas quais ele tem feito uso de narrativas em seus estudos, Freeman (1997) fornece algumas pistas de como ele concebe a significação narrativa da experiência.

Freeman está preocupado não apenas com a relação entre narrativa e construção do significado, mas em como esta relação desemboca na construção de um sentido de *self*. Para esse pesquisador, uma concepção de *self* é parte inerente do processo de significação envolvido na narrativa.

Do ponto de vista teórico, ele dá duas razões principais de seu posicionamento. A primeira delas é a de que os seres humanos, desde o começo da sua história, em todas as culturas, contam histórias. Não que em todas as culturas a experiência seja narrada da mesma forma. Mas a organização em um todo temporal da experiência é uma companhia constante e pervasiva da humanidade, como escreve Macintyre (1981): “nós somos animais contadores de histórias”. A segunda razão é que “narrativa é o meio básico no qual os seres humanos falam, pensam, se desenvolvem em *selves* e entendem os outros” (FREEMAN, 1997, p.175).

Esses dois argumentos de que a significação da experiência narrativa está relacionada a sua presença constante com a função de compor de um sentido de *self* é desdobrado por Freeman em cinco conseqüências para uma metodologia do estudo do ser humano que contemple o discurso narrativo.

Primeiramente, Freeman identifica uma convergência da narrativa com a tendência pós-moderna de olhar para o indivíduo e para a vida humana. Em segundo lugar, a orientação

contextual da narrativa tende a considerar o *habitat* natural no qual o indivíduo vive. O contexto de vida do indivíduo - os lugares em que ele vive, seu lugar de habitação, trabalho e lazer - é focado não apenas como tal, mas a narrativa possibilita verificar como o indivíduo interpreta este *habitat*. Em terceiro lugar, narrativas permitem estudar também a cultura na qual o indivíduo se encontra inserido. Para Freeman, “focar na vida individual requer ao mesmo tempo em que nos movamos além dela, para a circunvizinhança cultural dentro da qual nós nos formamos”. (FREEMAN, 1997, p. 172). Em quarto lugar, a narrativa fornece uma perspectiva hermenêutica da vida humana, adequando ao estudo do indivíduo uma abordagem interpretativa essencial para lidar com a vida humana na cultura e na sua dimensão simbólica e semântica. Em quinto e último lugar, a narrativa se aplica à dimensão histórica da vida humana.

É esta dimensão histórica que Sarbin explora como fio condutor do processo de significação envolvido na narrativa. Para isso, ele parte da concepção de Pepper (1984) do evento histórico como metáfora-raiz da visão de mundo contextualista.

Pepper (1984) argumenta que as várias teorias sobre o mundo podem ser agrupadas de acordo com uma analogia básica comum sobre o mundo: a metáfora-raiz. Ele apresenta quatro hipóteses válidas de mundo,

O Formismo é freqüentemente chamado realismo ou idealismo platônico. O Mecanicismo, freqüentemente chamado naturalismo ou materialismo. O Contextualismo é comumente chamado pragmatismo. O Organicismo é comumente chamado idealismo absoluto (ou objetivo). (PEPPER, 1984, p.142)

Para Pepper (1984), o evento histórico, que é a metáfora-raiz do contextualismo:

Não significa prioritariamente um evento passado, algo, por assim dizer, morto a ser exumado. Significa o evento vivo no seu presente. O que chamamos ordinariamente de História é uma tentativa de rerepresentar/representar eventos, fazê-los, de alguma forma, vivos novamente. O evento histórico real, o evento na sua realidade, é um ato no e com o cenário (setting) um ato em seu contexto. ...Estes atos ou eventos são todos intrinsecamente complexos, compostos de atividades interconectadas com padrões em contínua mudança. Eles são como incidentes em um enredo de um romance ou drama. Eles são literalmente os incidentes da vida. (p. 232)

Esta maneira de posicionar a realidade, como eventos acontecendo que podem ser representados/ rerepresentados, como participantes de um enredo, capta a inspiração básica de como o interpretativismo lida com a realidade “interpretada como textos legíveis”. Capta também a co-incidência entre a estrutura narrativa e o evento histórico.

Sarbin, então, baseia-se na concepção de evento histórico como metáfora-raiz do contextualismo para identificar, na semelhança entre evento histórico e narrativa, o caminho pelo qual a narrativa significa a experiência humana.

É esta semelhança que Sarbin elabora para reivindicar uma psicologia narrativa (SARBIN, 1986). Para Sarbin, a constituição histórica do ser e do fazer humanos requisitam uma psicologia de caráter narrativo sob o risco de, em não o fazendo, a psicologia desprezar temas centrais à constituição da psique humana, como a significação da ação humana e tudo o que ela carrega consigo. “A metáfora-raiz do contextualismo é o ato histórico, a metáfora que corresponde à descrição da narrativa. Eu argumento que a narrativa é uma metáfora frutífera para examinar e interpretar a ação humana” (SARBIN, 1986, p. 19).

Essa mesma semelhança entre narrativa e história é advogada por Danto (1985), quando define narratividade como a dimensão da existência humana no tempo que se concretiza (*actualize*) na narrativa. Esta posição se aproxima da que Ricoeur (1981) expõe ao dizer que o discurso narrativo pertence à condição histórica dos seres humanos.

Do ponto de vista deste trabalho, todas as razões listadas acima, por Freeman, Bruner e Sarbin, são derivadas da natureza temporal do discurso narrativo. É a natureza temporal da narrativa que possibilita a construção do significado da experiência ocorrida na vivência humana do tempo. Como diz Sarbin, “A percepção e experiência do tempo parece ser uma qualidade central de qualquer definição [de narrativa]. Os conceitos de tempo e de narrativa são conceitos intimamente relacionados.” (SARBIN, 1986, p. 19)

Entre as questões levantadas pela qualidade temporal do discurso narrativo, abordaremos a seguir a de como, na significação da experiência, os aspectos de novidades apresentados numa experiência específica se relacionam com os aspectos já conhecidos e acomodados aos sistemas de significados humanos. Ou seja, como, no processo de significação da experiência humana, é composta a síntese temporal narrativa que articula o já conhecido com o ainda novo.

1.1.2.2. A articulação do já conhecido com o ainda novo como drama narrativo

A introdução de novos significados, diferentes daquilo que já era conhecido, carrega a concepção de drama. Se significar uma experiência implica introduzir seus aspectos de novidade no âmbito do sistema de significados, essa introdução traz sempre um risco inerente. Esse risco é o da discrepância entre a expectativa gerada pela regulação cultural para a experiência e aquilo que foi vivido e significado. Há, portanto, um embate da regulação cultural com os desejos e crenças pessoais, na presença de circunstâncias, imprevistos e todas as vicissitudes passíveis de acontecer ao longo de uma experiência. A narrativa é sempre uma tentativa de negociar esta discrepância na arena simbólica da construção de significados.

A necessidade de significar uma experiência decorre do fato de que cada experiência narrada, em níveis e graus diferentes, relata transgressões às prescrições canônicas do curso da experiência. Por isso, toda experiência narrada apresenta uma negociação entre os aspectos que corroboram a prescrição cultural, que são concordantes com as versões reguladoras do curso da experiência prevalentes na cultura, e os aspectos discordantes, que violam as prescrições canônicas do curso da experiência. Bruner (2001) expõe da seguinte forma esta tensão sutil:

Agora, o único requisito imposto para contar uma história de vida (mesmo quando apenas convidado para fazê-lo por um psicólogo) é que alguém diga algo ‘interessante’ – que é dizer uma história que seja imediatamente reconhecidamente canônica e reconhecidamente não canônica. O que faz

com que algo seja ‘interessante’ é invariavelmente uma ‘teoria’ ou ‘história’ que corra contra a expectativa ou produza um resultado contra a expectativa. (BRUNER, 2001, p. 30)

Bruner (1997a) identifica como um dos elementos desta transgressão uma tensão entre o que ele chama de estados de mundo e estados intencionais. Segundo ele, esta tensão também alimenta o processo de narração da experiência humana. De qualquer forma, surge a concepção de que, ao significar a experiência, a narrativa compõe seus aspectos oponentes. O fato de que a narrativa significa não apenas os aspectos concordantes mas também as vicissitudes do fazer e do sofrer humanos, também contribui para que Ricoeur (1994) defina a construção do enredo como uma operação concordante discordante.

Assim, a tarefa de significação da experiência empreendida na narrativa como um recurso de um sistema cultural para localizar a experiência nos sistemas simbólicos de uma sociedade requer, pelo menos, dois olhares. Num primeiro olhar, são identificados dois sentidos para a realização desta tarefa.

Num primeiro sentido, a significação da experiência ocorre a partir da existência de um sistema de significação. Há um senso de passado, de como o desenvolvimento ‘até então’, o já conhecido constitui o presente. O já conhecido não se refere apenas às conquistas do pensamento humano, como a todas as dimensões humanas que acontecem sob a mediação simbólica. É esta amplitude do já conhecido que Turner capta ao se referir à concepção de Dilthey acerca das experiências formativas:

Dilthey viu tais experiências como uma estrutura temporal ou processual. ...Além disso, elas envolveram, na sua estruturação, a cada momento, não apenas a estruturação do pensamento, mas todo o repertório vital humano de pensamento, vontade, desejo e sentimento, interpenetrando-se sutil e variavelmente em muitos níveis. (TURNER, 1986, p. 35)

Num segundo sentido, a significação da experiência adquire um senso de composição do futuro, é uma heurística de como o presente modela o ‘por vir’ sinalizado na significação do ainda novo. A integração da experiência ao sistema de significados o reconstrói, possibilitando um constante desenvolvimento deste sistema. Isto é possível por causa da

interpenetração entre o todo cultural da vida humana e as experiências particulares, como nos adverte o próprio Turner: “O significado surge quando nós tentamos colocar o que a cultura e a linguagem têm cristalizado do passado, junto com o que sentimos, desejamos e pensamos acerca de nosso ponto de vista presente.” (1986, p. 33).

Nesse sentido, os significados da experiência humana, ao se integrarem aos sistemas de significados, passam a exercer um papel normativo e gerenciador em relação às experiências futuras (ROSALDO, 1986; BRUNER, E. 1986a, 1986b). É possível que se possa aplicar aos significados, no âmbito da cultura, o que Bruner afirmou acerca das teorias do desenvolvimento:

As teorias sobre o desenvolvimento, uma vez aceitas na cultura predominante, deixam de operar simplesmente como descrições da natureza humana e de seu crescimento. Por sua natureza, como representações culturais aceitas, elas, ao contrário, conferem uma realidade social aos processos que buscam explicar e, até certo ponto, aos ‘fatos’ que elas citaram em seu apoio (1997b, p. 140).

Um segundo olhar, no entanto, reveste estes dois sentidos de uma tensão concordante/discordante que alimenta a composição dramática da narrativa na medida em que o curso do desenvolvimento não é dado *a priori*, mas comporta as vicissitudes do ser e do fazer humanos. Porque o desenvolvimento não é dado *a priori*, a narrativa se apresenta como uma ferramenta de significação que dá conta de compor, no drama concordante discordante, os aspectos acidentais, inesperados, fortuitos, e indesejados deste desenvolvimento. (LEWIS,1997)

Vygotsky afirmou que “a contradição é característica essencial da forma e do material artísticos” (VYGOTSKY, 1971, p. 217). Essa contradição, traduzida como uma composição concordante/discordante, refere-se à qualidade dramática da narrativa de organizar, em um fio temporal, os aspectos concordantes e discordantes da experiência de forma que, através desta organização, a experiência possa ser significada. Dito de outra maneira: a natureza temporal da narrativa comporta um olhar a partir do sistema de significados em que se enfatiza a

composição do já conhecido com o ainda novo. No entanto, essa mesma ênfase aparece como um drama que tenciona experiência ao considerar a realidade do fazer e do sofrer humanos. Tal tensão é exposta quando as prescrições canônicas não coincidem com os desejos e crenças pessoais, ou quando fatos e circunstâncias inesperadas e, por vezes, adversas, alteram o curso canônico da experiência.

O momento presente da significação narrativa da experiência, ou seja, os apontamentos para uma agenda possibilitada e organizada pela hermenêutica vigente são, portanto, uma interpretação do drama envolvido no ser, no fazer e também no sofrer humanos. Concebendo o princípio narrativo da significação como parte do mesmo impulso à significação que envolve a arte, podemos afirmar da narrativa o que Vygotsky afirmou da arte: “A arte é a organização de nosso comportamento futuro. Ela é um requerimento que nunca deve ser preenchido, mas que nos força a lutar além de nossas vidas em direção a tudo que está adiante dela”. (VYGOTSKY, 1971, p. 253)

Já vimos anteriormente os conceitos de distanciamento e reflexão participativa apresentados por Valsiner (2000, 2001) como recurso da mediação simbólica para a significação da experiência. Esses conceitos foram utilizados no entendimento do papel da narrativa no processo de significação da experiência. Apesar de possíveis diferenças teórico-metodológicas, os laços entre a narrativa e os conceitos de distanciamento e reflexão participativa podem ser estreitados ainda mais com a aproximação entre o trabalho narrativo de articulação entre o já conhecido e o ainda novo e o conceito de dramatismo genético apresentado por Valsiner (2000).

Valsiner (2000) se refere ao conceito de dramatismo genético introduzido por Kaplan (citado em VALSINER, 2000) como uma ferramenta para captar os fenômenos psicológicos humanos em seus contextos sócio-culturais. Para ele, a noção de dramatismo se refere à

“*idealização do real (actual) junto com a realização do ideal*” (VALSINER, 2000, p. 58, destaque do autor).

Primeiro, Valsiner estabelece a ligação entre dramatismo e experiência humana. Esta ligação é expressa com as seguintes palavras:

Em geral, cada situação da vida humana pode ser um solo fértil para a construção do dramatismo genético. Sua universalidade é garantida pela prontidão dos seres humanos para brincar, fantasiar e se envolver em atividades de risco. As próprias pessoas criam tais dramatismos, e os seus ‘outros sociais’ alimentam a expectativa de que isto aconteça (VALSINER, 2000, pp. 58-59).

Esse vínculo, percebido entre o dramatismo e as situações da experiência humana, resulta na concepção deste como um recurso do distanciamento e da participação reflexiva para a emergência do novo: “... Através da dramatização, as capacidades semióticas do se distanciar e do refletir acerca de uma situação de uma nova maneiras se tornam possíveis”. (VALSINER, 2000, p. 59)

Duas outras características do conceito de dramatismo genético o aproximam da forma narrativa de significar a experiência: as suas qualidades temporais -“Considerando a ação simbólica construtiva e criativa, todos os episódios do dramatismo se desenrolam no tempo” (VALSINER, 2000, p. 58) - e sua construção ao mesmo tempo pessoal e coletiva: “Muitas de tais construções são direcionadas pela orientação cultural-coletiva voltadas para tais construções” (VALSINER, 2000, p. 59). É a qualidade da significação narrativa de ser uma construção pessoal e coletiva que abordaremos no próximo item.

1.1.2.3. Significado como construção pessoal e coletiva

Porque os seres humanos existem e vivem suas experiências em sociedade e no seio da cultura, colocá-lo no centro do processo de significação acarreta considerar que a inserção da experiência humana na cultura se realiza como uma construção ao mesmo tempo pessoal e

coletiva. Tanto a individualidade como a coletividade fazem parte do processo de significação proporcionado pela participação humana na cultura.

...para entender o homem, você deve entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais,... a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da sua participação em sistemas simbólicos da cultura (BRUNER, 1997a, p. 39).

Como ser cultural, o ser humano não realiza suas funções psicológicas sozinho. As funções psicológicas são decorrentes de uma construção histórica da mediação simbólica, que se atualiza na contemporaneidade da interação intersubjetiva mediada pelo signo público. (BRIGGS, 1992; HOLLAND, 1991; MARTIN & SUGARMAN, 2000; MYERHOFF, 1986; NICOLOPOULOU, 1997; SIDIKIDES & Cols, 2002)

Neste sentido, a significação nunca é um ato solitário, porque o processo da mediação simbólica promove a integração da experiência humana individual ao todo da vida cultural. Os significados são gerados e negociados através de símbolos públicos organizados de forma sistêmica, o que impede a experiência de apresentar-se como evento isolado. Vygotsky enfatizou esta interpenetração do individual e do coletivo quando afirmou que: “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.” (VYGOTSKY, 1984, p. 27)

Considerar a significação como um esforço ao mesmo tempo pessoal e coletivo leva em conta a coletividade na construção individual do significado, assim como a participação individual na construção coletiva da significação. Valsiner (2000) explicita o aspecto da realização individual do esforço histórico e social pela significação como a atualização das relações entre a cultura pessoal e coletiva. Ele fala em “construção pessoal dos domínios simbólicos publicamente visíveis”. (p. 55)

Ao afirmar a mutualidade entre cultura pessoal e coletiva, Valsiner (2000) ressalva que, em relação às culturas pessoais, a cultura coletiva é uma entidade relativamente mais

estável. Isto se explica pela dinâmica de relação entre as culturas pessoal e coletiva: “A cultura coletiva é composta de externalizações dos sistemas de significado de grupos de pessoas sempre limitados” (VALSINER, 2000, p. 56, destaque do autor). A cultura pessoal, por sua vez, se utiliza das externalizações na cultura coletiva para se compor. Aí ela é também externalizada e passa a compor a cultura coletiva. A maior estabilidade da cultura coletiva dá abertura para seu caráter normativo.

A origem da qualidade normativa da cultura coletiva é explicada pelo processo de negociação pública de externalizações da cultura pessoal acerca de uma mesma experiência. Os significados negociados publicamente “criam um entendimento conjunto da situação que se torna consensualmente validado e começa a funcionar como uma norma social”. (VALSINER, 2000, p. 56). No entanto, este sentido normativo, mais estável com relação à cultura pessoal, não é estático.

Como fruto de ‘trocas comunicativas entre pessoas’, a cultura coletiva se dá como um processo dinâmico e heterogêneo, próximo do conceito Bakhtiniano de construção das linguagens sociais a partir da multiplicidade de vozes dentro de uma unidade social. Por ser dinâmico e coletivo este processo é mais bem captado na sua construção histórica.

A historicidade é fundamental para entender o vínculo entre a cultura pessoal e coletiva no processo de significação da experiência. É a natureza histórica da experiência que inaugura este vínculo. A natureza histórica da experiência requer uma abordagem que considere o seu desenvolvimento no tempo. O tempo histórico da experiência permite a percepção acompanhar como as linhas históricas da sociedade e da pessoa se entrelaçam. Seguindo a história deste entrelaçamento, pode-se perceber como os recursos simbólicos construídos coletivamente apresentam uma abrangência e flexibilidade que permitem às histórias particulares variar e até mesmo apresentar desvios. Pode-se perceber também o processo de interpretação e significação destes desvios a partir dos recursos simbólicos

construídos coletivamente. Em outras palavras, apenas o olhar histórico permite perceber como sucessivamente as instâncias pessoais e coletivas se interpenetram para inserir a inovação no seio da cultura.

O olhar histórico também permite ver um outro aspecto do entrelaçamento entre cultura pessoal e coletiva na construção de significados: o de como “as marcas de eventos na história de uma sociedade podem ser transformadas em marcadores semióticos para gerações futuras” (VALSINER, 2001, p. 185). Ou seja, como o processo de significação transforma um evento histórico num recurso simbólico que regula a experiência futura individual das pessoas na sociedade sob a influência deste recurso. Desta forma, a história é apresentada como “construção progressiva do futuro”. (VALSINER, 2001, p. 191) As convenções e instituições dos sistemas simbólicos estão sempre em processo de reconstrução para acomodar as incertezas advindas da significação de cada nova experiência sob a regência destes sistemas.

Já vimos como a narrativa se apresenta como um recurso da mediação simbólica para significação da experiência, tanto em um como no outro caso. Tanto num quanto noutro caso, a construção da intersubjetividade como um encontro das subjetividades e vice-versa como um processo histórico pode se beneficiar do conceito de narrativa como diálogo, sobre o qual nos deteremos a seguir

1.1.2.4. Narrativa como diálogo

A natureza temporal da narrativa possibilita a construção de uma perspectiva histórica da existência que responde, não apenas pela conexão dos fatos em espaços de tempo diferentes, mas contempla também as articulações intersubjetivas do evento histórico considerado no seu contexto.

A idéia da articulação intersubjetiva da experiência posiciona o enfoque da narrativa como diálogo neste trabalho.

É conversando que os indivíduos tornam seus significados públicos e os negociam. E é também através do diálogo que nós tomamos conhecimento dos significados públicos e podemos torná-los parte de nossa cultura pessoal. Os diálogos nos quais os seres humanos se envolvem podem ser amigáveis, ríspidos, conflituosos, amorosos, a depender de como se encaminhe a negociação envolvida neste diálogo. Vamos abordar três níveis nos quais a narrativa pode ser vista como diálogo. Esta tripla perspectiva da narrativa como diálogo acarreta a centralidade do ser humano na significação narrativa da experiência. Esta centralidade é explorada através da investigação do *self* dialógico na narrativa.

A perspectiva de narrativa como diálogo, assumida neste trabalho, se situa no dialogismo de Bakhtin. Para ele, a linguagem é essencialmente diálogo. O diálogo é a pedra de toque da concepção de linguagem e de existência em Bakhtin. Para ele, o diálogo é uma necessidade do caráter social do signo, explicitado no “vínculo indispensável entre signo e significação”. (BAKHTIN, 1988, p. 50) Assim, a significação é um processo de diálogo possibilitado pelo signo.

Etimologicamente, o termo diálogo traz a idéia de palavra (*logos*) que está entre, no meio de (*dia*). Esta visão simples e esclarecedora de diálogo reforça a concepção de significação como um processo intersubjetivo. Como diálogo, a significação sempre inclui eu e o outro, e acontece em estreita ligação com a situação em que ela toma forma. (BAKHTIN, 1988)

Para Bakhtin, a participação do diálogo na constituição simbólica do ser humano não se restringe aos aspectos da externalidade das relações discursivas, mas diz respeito também aos processos internos. Na perspectiva desse autor, o discurso interior que dá forma ao conteúdo do psiquismo é de natureza dialógica. Para ele, as unidades do discurso interior

...assemelham-se mais às réplicas de um diálogo. ...Essas unidades do discurso interior, que poderiam ser chamadas impressões globais enunciações, estão ligadas uma à outra, e sucedem-se uma à outra, não segundo as regras da lógica ou da gramática, mas segundo leis de convergência apreciativa, de concatenação de diálogos, etc...e numa estreita

dependência das condições históricas da situação social e de todo curso pragmático da existência (BAKHTIN, 1988, pp. 63-64).

Portanto, como o signo é uma realidade eminentemente inter-subjetiva, qualquer atividade interpretativa aprofunda e expande seu sentido se vista como diálogo. Como diz Shotter (In press) “... nós não somos *selves* autocontingentes. Mas devemos o nosso caráter como indivíduos às nossas relações vivas e incorporadas com os outros e com a alteridade ao nosso redor”. (p. 2)

Em termos gerais, o discurso narrativo se liga à perspectiva de diálogo porque é uma instância interpretativa da experiência humana no âmbito da intersubjetividade. Narrar é, portanto, concebido como uma atividade dialógica que posiciona a experiência na esfera do significado. Como processo dialógico de significação, a narrativa torna intersubjetivas as subjetividades de uma experiência. Ou seja, proporciona o entrelaçamento das culturas pessoal e coletiva.

Primeiramente, ao narrar, o autor dialoga com as enunciações historicamente construídas na sociedade.

O autor de uma obra literária (de um romance) cria um produto verbal que é um todo único (um enunciado). Porém ele a cria com enunciados heterogêneos, com enunciados do outro, a bem dizer. E até o discurso direto do autor é, conscientemente, preenchido de palavras do outro (BAKHTIN, 1988, p. 343).

Este aspecto dialógico da narrativa se alinha com a concepção da significação como relação entre a cultura pessoal e a cultura coletiva exposto no item anterior. Temos um indivíduo, o autor, na construção de sua cultura pessoal, lançando mão das externalizações correntes na cultura coletiva de um grupo e externalizando tais concepções transmutadas pelo poder criativo de sua enunciação. Nesta direção, também podemos entender que este aspecto dialógico da narrativa possibilita, na interação das culturas pessoal e coletiva, criar novas significações a partir daquilo que já é conhecido.

Mas há ainda um segundo sentido, mais específico, e decorrente deste primeiro, pelo qual a narrativa se liga a uma perspectiva dialógica da compreensão humana. É que a perspectiva dialógica de Bakhtin abre “a possibilidade de estudar o mundo interior do indivíduo na forma de relacionamento interpessoal.” (HERMANS, 1996, p. 32) A principal diferença entre esta afirmação e a anterior é a especificação da referência à pessoa. Neste sentido, os laços que unem a narrativa ao diálogo são feitos pela possibilidade de a narrativa configurar o desenvolvimento do *self* dialógico.

Em segundo lugar, as histórias contadas relatam o diálogo interativo entre personagens que representam pessoas, o que quer dizer que as narrativas são relatos da experiência humana se dando em diálogo entre pessoas.

Finalmente, seguindo a trilha aberta por Bakhtin, Hermans & Cols.(1992) afirma que a perspectiva de um *self* dialógico é “baseada na noção de que as pessoas têm contado histórias umas às outras e ouvido histórias em todas as culturas e tempos”. (HERMANS & Cols, 1992, p. 23) Então, a narrativa envolve pessoas contando histórias a outras pessoas em uma relação dialógica, o que leva Hermans & Jansen (1995) a definirem a pessoa como um contador de histórias motivado.

A concepção do *self* como diálogo é demonstrada com grande força através da análise que Bakhtin faz da obra de Dostoevsky. A composição da relação entre os personagens de seus romances leva Bakhtin a caracterizar a obra de Dostoevsky como polifônica. O romance polifônico de Dostoevsky permite a construção de uma pluralidade de perspectivas e mundos que propicia o entendimento da concepção dialógica da condição e da psiquê humanas. Isto porque, ao externalizar os pensamentos interiores dos personagens, Dostoevsky os apresenta conversando consigo mesmo e com os outros na forma de diversas vozes concordantes e discordantes que caracterizam a natureza dialógica do *self*. Isso é possível porque Dostoevsky concede aos diversos personagens (inclusive os que representam instâncias da subjetividade

de um personagem) uma espacialidade múltipla e simultânea a partir da qual eles podem se pronunciar. Este tipo de espacialidade confere ao cronotopos narrativo um sentido de movimento que possibilita alcançar a dinâmica espacio-temporal do diálogo no processo de construção do *self*. Esta dinâmica espacio-temporal possibilita que o *self* se apresente como diálogo, na medida em que a multiplicidade de espaços dá lugar para o conceito de voz. Os diferentes espaços contidos na narrativa funcionam como âncoras de onde partem as vozes que compõem o diálogo que compõe o *self* narrativo. Enquanto a enunciação de uma única voz caracteriza o monólogo, a multiplicidade de vozes é um requisito para o diálogo. A multiplicidade de espaços na composição temporal narrativa responde pela criação de uma complexidade de mundos no qual o *self*, como protagonista, pode assumir diversos papéis e incluir a perspectiva do outro no diálogo narrativo.

Assim, a natureza dialógica da narrativa se revela triplamente. Num primeiro plano, a narrativa participa da construção textual eminentemente dialógica do trabalho interpretativo da compreensão humana. Uma narrativa é dada sempre em diálogo com textos anteriores, com o arsenal de enunciações do sistema de significados que comporta o já conhecido. Nesse sentido, a narrativa ressalta a concepção do *self* como autor de sua história dentro da construção histórica dos sistemas de significado da cultura. A perspectiva da autoria aponta para a compreensão do mundo da ação inerente a qualquer processo de narração na composição do já conhecido com o ainda novo.

Num segundo plano, a narrativa constitui uma demonstração do diálogo em ação. Neste sentido, a narrativa é um diálogo sobre o diálogo que apresenta pessoas agindo, sofrendo, conversando e desenvolvendo-se numa experiência. Esse sentido enfatiza o dramatismo que permite ao discurso não apenas significar a experiência, mas significá-la como experiência de pessoas humanas, ou seja, como processos do ser, do fazer e do sofrer humanos se dando no tempo e no espaço.

Num terceiro plano, uma narrativa é sempre um ato de comunicação que envolve um autor e uma audiência em diálogo. Não existe narrativa sem que um autor a tenha composto e não existe tal coisa como um autor que componha uma narrativa que não seja para uma audiência, mesmo que essa audiência seja o próprio autor. Este sentido ressalta um aspecto da narração levantado pelo contexto inter-subjetivo de qualquer narrativa: que as pessoas, ao narrarem a sua experiência, compõem uma versão de si mesmas. Nesse sentido, narrar não é apenas um processo de significação da experiência em vista de um sistema de significados, nem tão somente significa a experiência como experiência humana em vista deste mesmo sistema de significados. A narrativa introduz uma pessoa a outra pessoa, ela media um encontro entre pessoas. Ela é um recurso para que alguém se dê a conhecer a outro. Esse terceiro sentido dialógico da narrativa nos diz que, ao significar a experiência através da narrativa, as pessoas se significam umas para as outras, um sentido de *self* é constituído. A construção deste sentido de *self* é feita a partir de uma perspectiva de composição cronotópica de diálogo. Essa perspectiva fornece as bases para multiplicidade e essa possibilita que a complexidade do *self* se manifeste como uma polifonia na qual vários mundos se tocam através do diálogo revelado na enunciação das diferentes vozes que compõem uma narrativa.

Esta tripla afinidade entre narrativa e desenvolvimento do *self* tem levado muitos investigadores a utilizarem diversas formas o discurso narrativo no estudo da compreensão dos processos de desenvolvimento e construção do *self*.

1.1.3. A compreensão do *self* no círculo hermenêutico da narrativa

Uma das áreas que tem se mostrado profícua na investigação narrativa é o estudo do desenvolvimento de um sentido desenvolvimento e constituição do *self*. (VENEMA 2000; KERBY 1991; RICOEUR (1992)

Discorremos anteriormente sobre como as qualidades de interpretação narrativa da experiência humana agregam condições especiais para o entendimento do indivíduo humano. Entre estas condições estão, por exemplo, a configuração discursiva da experiência (BRUNER, E; 1986^a) e as situações de inter-subjetividade nas quais os relatos da experiência se dão específicas. (BAMBERG, 1999; GOODWIN, 2000)

No entanto, a investigação narrativa do desenvolvimento e construção do *self* tem tomado diferentes encaminhamentos e formas; enfatizando, por exemplo, as estruturas textuais da história, o conhecimento da realidade que ela carrega, as interações envolvidas, as convenções socioculturais envolvidas, os processos cognitivos presentes e assim por diante.

Essa variedade de opções permite serem abordadas questões específicas que direcionam e restringem o domínio de investigação, enfatizando o que o investigador considera importante no trabalho de pesquisa. (BAMBERG, 1997a, 1997b). Ao mesmo tempo, as escolhas feitas pelo investigador envolvem princípios e pressupostos acerca de qual seja o papel da narrativa na configuração da experiência e na constituição do *self*.

A investigação que se ocupa do desenvolvimento narrativo na infância e adolescência, por exemplo, aparece com suas especificidades que englobam desde o desenvolvimento lingüístico - incluindo-se aí o desenvolvimento de competências lingüísticas e o desenvolvimento da compreensão envolvidas na narrativa - até o desenvolvimento de concepções de histórias na infância, ou ainda a relação entre o desenvolvimento do *self* e as narrativas da primeira infância. Exemplos dessas especificidades são dados a seguir. Feldman & Cols. (1994) apontam diferenciações no trabalho de interpretação narrativa envolvido na infância, adolescência e na idade adulta. Em livros editados, Katherine Nelson (1989), assim como Miller & Cols (1992) focalizam o desenvolvimento do *self* na análise de narrativas de crianças. Applebee (1978) se ocupa do desenvolvimento de concepções de história na infância. Stein & Albro (1997) desenvolvem o tema do desenvolvimento da complexidade e

coerência em narrativas de crianças. Stein (1988) considera o desenvolvimento de habilidades narrativas. Quatshoff (1997) resalta o papel da interação entre adultos e crianças no desenvolvimento de habilidades narrativas.

Outra vertente pode ser exemplificada no trabalho de Berman & Slobin (1994), que apresentam um estudo comparativo de como narrativas organizam eventos em diferentes culturas e línguas. Os trabalhos de McCabe (1997) e Goldman (1983) também apresentam uma preocupação de investigação narrativa entre culturas. Ainda com o enfoque nas questões de etnicidade, encontram-se trabalhos como os de Minami & McCabe (1995), ou ainda o volume editado de W. Dissanayake (1996), que se ocupa da relação entre narrativas e construção do *self* em três grupos países distintos: China, Índia e Japão.

Os estudos narrativos também têm sido utilizados na análise de *modus vivendi*, estados mentais e relações intersubjetivas ligados a problemas de construção de identidade em comunidades de minorias, tais como a dos negros, dos índios, dos imigrantes, dos punks e outros, no âmbito de culturas majoritárias. (BARON, 1989; DIAMOND, 1991; GONZALES & CAUCE, 1995; MANJARRÉZ, 1991)

As teorias feministas têm feito uso de abordagens narrativas para o estudo do desenvolvimento do *self* feminino por considerarem que a investigação narrativa pode ser uma ferramenta para superar a tendência sexista, nos estudos em psicologia, ao dar voz às próprias mulheres no relato de suas histórias pessoais. (BROWN & GILLIGAN, 1992; GILLIGAN, 1982; HELSON, 1992; SHERIF & SHERIFF, 1964, Tolman, 1994)

Fundamentando os diversos aspectos sob os quais o desenvolvimento do *self* tem sido abordado na investigação narrativa, está a característica de historicidade partilhada pelo discurso narrativo e pela concepção da construção e desenvolvimento do *self* na experiência. (FREEMAN & BROCKMEIER, 2001; SARBIN, 1986)

No presente estudo, a análise do desenvolvimento e constituição do *self* aproxima-se das perspectivas que consideram a condição histórica da narrativa na sua proposição de construir significados da experiência numa situação dialógica. Em outras palavras, ao significar a experiência, configurando-a num todo temporal inteligível, a narrativa configura também uma concepção de *self*, que aparece no retrato do agente da experiência narrada.

Este fato inevitável propõe a narrativa como um partilhar entre autor e audiência, não apenas de experiências, mas das pessoas envolvidas nestas experiências. Por isso, como veremos mais adiante, a ênfase dada à terceira etapa de análise, mimesis 3, focada como é no processo de audiência, centraliza suas preocupações na construção narrativa do *self* dialógico. A sugestão é que, no compartilhar da experiência através de histórias, o que se busca é, prioritariamente, a compreensão da condição humana.

Trabalhos como o de Hermans (1996, 2002), de GERGEN e GERGEN (1983, 1986) e de Ricoeur (1992), investigam o processo de construção da concepção do *self* na narrativa. O papel da temporalidade narrativa é considerado definitivo para uma concepção processual do *self* envolvido em narrativas. Por isso, faz-se necessário acompanhar o fio temporal da história para alcançar o cerne de uma concepção narrativa de *self*: contemplá-lo desenvolvendo-se ao longo do tempo na medida em que se desenrolam os fatos da experiência narrada.

Para Ricoeur, isso é possível na medida em que todo o círculo hermenêutico, que une a experiência à narrativa, é contemplado. Este círculo hermenêutico parte do entendimento prévio partilhado por autor e audiência sobre a ação humana - especialmente na realização dela no tempo e no espaço -, passa pela composição dos aspectos diferentes e até mesmo oponentes da experiência numa composição dramática, encetada pelo processo de construção concordante/discordante de enredo, e se encerra provisoriamente na recepção da narrativa por uma audiência. A partir dessa concepção ampla de tempo narrativo, esta pesquisa propõe as

três etapas de análise narrativa como forma de processos cumulativos de significação da experiência que resulta na construção narrativa de um *self* dialógico.

Todavia, para abordar esse tempo narrativo amplo, é preciso aprofundar as características que tornam este tempo essencial à significação da experiência humana presente na narrativa.

1.2. TEMPO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO NA NARRATIVA

O tempo é inerente à experiência humana. No processo histórico de construção dos significados, a participação humana na cultura inclui uma integração e configuração simbólica do tempo. Assim, ele passa a integrar os recursos simbólicos que significam a experiência. A idéia de tempo concebido como um recurso simbólico desenvolvido ao longo da história humana (ELIAS, 1998) dá suporte à emergência do significado relacionado à transformação inerente ao desenvolvimento do indivíduo humano. Portanto, o raciocínio que liga tempo e narrativa parte de uma idéia daquele como recurso simbólico com o qual os seres humanos constroem significado de sua experiência e como um meio pelo qual as pessoas trazem o ainda novo para seu sistema simbólico, negociando as discordâncias inerentes à experiência no âmbito das prescrições canônicas da cultura.

A exploração das implicações do tempo em um tipo de discurso temporalmente baseado, tal como o discurso narrativo, apresenta-se como desafio para qualquer análise narrativa, sobretudo, no que diz respeito à investigação psicológica.

1.2.1. A construção do significado na narrativa implica construção temporal

Bruner (1986a), debruçando-se sobre a concepção de Dilthey (1976) de experiência humana, detém-se em um ponto: a distinção entre “mera experiência” e “uma experiência”. Dois traços são destacados nesta distinção: a qualidade temporal e a participação na comunicação intersubjetiva. Bruner define e distingue essas duas acepções de experiência da seguinte forma: “a primeira é recebida pela consciência, é a experiência individual, o fluxo temporal; a segunda é a articulação intersubjetiva da experiência, que tem um começo, um meio e um fim”.

Para Bruner, a qualidade da relação entre a mera experiência e uma experiência é de transformação. Especificando a natureza dessa relação de transformação, Bruner elabora a narrativa como um dos principais meios pelos quais da “mera experiência” emerge “uma experiência”. Ele chega à narrativa como um dos principais meios de elaborar essa relação partindo dos seus aspectos dialéticos e dialógicos:

[este] relacionamento é claramente dialógico e dialético, porque a experiência estrutura as expressões, já que nós entendemos outras pessoas e suas expressões na base de nossa própria experiência e auto-entendimento. Mas, as expressões também estruturam a experiência, já que as narrativas dominantes de uma era histórica, rituais e festivos importantes, e obras de arte clássicas definem e iluminam a experiência interior (BRUNER, 1986a, p. 6).

A qualidade temporal dessa transformação, expressa como uma necessidade da articulação intersubjetiva dos indivíduos, permite uma construção interpretativa de unidades de significado. Nas palavras de Bruner:

Nós criamos unidades de experiência e significado a partir da continuidade da vida. Cada contar é uma imposição arbitrária de significado sobre o fluxo da memória no qual nós destacamos algumas causas e descartamos outras; ou seja, cada contar é interpretativo (BRUNER, E., 1986^a, p.7).

Ao definir o processo interpretativo pelo qual a “mera experiência” é transformada em “uma experiência”, Bruner destaca também uma qualidade processual do tempo narrativo que

coloca em relevo o que é importante para a significação e relega o que da experiência não é interpretado como relevante para o entendimento que se quer partilhar e negociar.

1.2.1.1. A natureza do tempo narrativo

Já aludimos à qualidade do tempo narrativo de selecionar aspectos importantes para a significação da experiência. Essa qualidade refere-se à condição estruturadora do tempo sobre a significação da experiência. Também, refere-se ainda a um outro elemento fundamental da experiência – o espaço.

Juntamente com o tempo, o espaço constitui um dos componentes básicos da experiência humana. Daí que o tempo narrativo precisa ser concebido como um tempo-espaço, ou um cronotopos. O conceito de espaço envolvido no cronotopos narrativo, no entanto, não se refere estritamente ao aspecto geográfico, mas é entendido, em sentido amplo, como o ambiente da experiência, incluindo-se aí as condições culturais nas quais os seres humanos estão imersos e nas quais as ações humanas acontecem. O espaço envolvido na narrativa é um espaço no qual o drama narrativo tem lugar, é uma arena de criação e negociação de significados. Como veremos mais adiante, a concepção de tempo narrativo que Ricoeur (1994) apresenta, a partir da idéia de Heidegger de intratemporalidade, pode contribuir com o conceito de cronotopos na medida em que aprofunda e define os seus contornos na direção da existência humana (ou experiência humana).

No entanto, seguir as pegadas do tempo para chegar ao significado narrativo não é, em absoluto, uma idéia nova. A pesquisa psicológica já se beneficiou de honrosas contribuições com respeito ao papel do tempo na emergência de significados em narrativa. Nessa direção, vamos destacar, particularmente, uma abordagem temporal da narrativa ligada à seqüência e cronologia: a abordagem de Labov & Waletzky (1967/1997). Depois, então, deter-nos-emos um pouco mais no conceito de tempo narrativo assumido neste trabalho.

1.2.2. A abordagem de Labov & Waletzky do tempo narrativo

O artigo de Labov & Waletzky (1967/1997) é um clássico da abordagem narrativa na psicologia, particularmente na psicologia americana.

São dois os argumentos centrais desse artigo. O primeiro deles consiste na defesa do estudo das narrativas de pessoas comuns, ao invés do estudo de narrativas clássicas de cunho literário. Uma das implicações desse argumento é a de que ele se refere a narrativas orais dessas pessoas comuns (PRINCE, 1997, p.43), porque esses pesquisadores estavam interessados nas formas mais simples de narrativa.

Para Labov e Waletzky,

Não será possível fazer muito progresso na análise e entendimento de narrativas complexas até que as estruturas narrativas mais simples e mais fundamentais sejam analisadas em conexão direta com suas funções originadoras (LABOV & WALETZKY, 1967/1997, p.40).

Essa tradição já está bem estabelecida na pesquisa psicológica hoje. No entanto, o outro argumento do artigo, ligado à seqüencialidade do tempo narrativo, tem tido maiores dificuldades em afirmar-se como uma tradição de pesquisa em psicologia. O problema básico é o entendimento de que a abordagem de Labov & Waletzky (1967/1997) sobre a seqüencialidade dos eventos narrados busca o entendimento daquilo que “realmente aconteceu”.

As reações à concepção do tempo narrativo em Labov e Waletzky (1967) são compiladas por Briggs (1997) da seguinte forma:

Um número de autores tem sugerido, no entanto, que as seqüências e eventos narrativos não estão em relações simples de um para um. Goffman (1974) e Goodwin (1990) mostraram como as estruturas narrativas são sensíveis a estruturas de participação que emergem na interação social. Briggs (1988) apontou para a forma que a seqüencialidade, incluindo reiterações de eventos chaves, é intimamente atada tanto a pistas de retrospectão quanto ao poder das relações entre autor e audiência. ...Culler (1981) argumentou que os narradores constroem relações de causa e efeito através de uma gama de propriedades poéticas. (BRIGGS, 1997, p. 178)

Além das referências de Briggs aos problemas de equiparar seqüência e eventos narrativos, exemplificaremos as mais comuns restrições à proposição de temporalidade narrativa em Labov & Waletzky (1967/1997) em três outros trabalhos. Eles retrucam a proposição de Labov e Waletzky sobre a equivalência entre a seqüencialidade dos eventos narrativos e ‘as coisas como realmente aconteceram’.

O primeiro deles, Heath (1983), mostra como a seqüencialidade narrativa exerce diferentes papéis em comunidades distintas, não sendo, portanto, um padrão rígido de como “as coisas realmente aconteceram”. (LABOV & WALETZKY, 1967/1997) O segundo, Bauman (1986), trabalha argumentando que os eventos narrativos não se compõem daquilo que realmente aconteceu; ele pressupõe uma *performance* informada pela situação de narração. O terceiro, Ehrlich (1997), demonstra como, em narrativas complexas, a seqüencialidade não se apresenta como uma característica direta, mas aparece como um enovelado transgressor da seqüencialidade linear, dando à narrativa um efeito estilístico que propõe múltiplas perspectivas para a significação da experiência narrada. O uso estilístico de diversas formas de composição da temporalidade narrativa já tinha sido analisado anteriormente em Fleischman (1990).

Em suma, o que esses autores parecem estar argumentando é que a forma como Labov e Waletzky elaboram sua perspectiva de tempo narrativo, afirmando a seqüencialidade como qualidade fundante do tempo narrativo, desemboca na busca pelo que “realmente aconteceu” na análise da seqüencialidade narrativa.

Embora o presente trabalho se detenha na análise de narrativas escritas, estamos de acordo com a necessidade levantada por Labov e Waletzky de buscar analisar não apenas obras literárias, mas também narrativas de pessoas comuns na busca de uma maior compreensão acerca do ser humano. Concordamos também com o pressuposto de que a temporalidade envolvida na narrativa pode ser bastante proveitosa para a abordagem do

significado narrativo. No entanto, a constituição do tempo narrativo assumida neste trabalho é de natureza diferente da que Labov & Waletzky (1967) assumem.

A contribuição que uma abordagem do tempo narrativo pode fornecer ao entendimento do significado narrativo nos leva na direção de uma fenomenologia do tempo que, libertando-o de sua seqüencialidade cronológica restritiva, associa-o com elementos experienciais da existência humana. São esses elementos que preenchem o tempo humano de significações ao configurarem a seqüencialidade a serviço de um relato significativo da natureza temporal da existência humana. O caminho que vale a pena explorar no entendimento do tempo narrativo deve levar a um tempo que possibilite abordar os sentimentos, texturas, fatos, interações e tudo mais que permita a este tempo ser chamado de tempo humano.

É na direção de aproximação deste tempo que iremos detalhar o conceito de cronotopos de Bakhtin (1986) e apresentar a elaboração da relação entre tempo e narrativa em Ricoeur (1994).

1.2.3. Cronotopos narrativo: *The Bildungsroman* entendido como método

A idéia de cronotopos em Bakhtin se insere no estudo histórico do surgimento do romance de formação. Bakhtin presta especial atenção a um tipo especial de romance de formação, que ele chama de *Bildungsroman* em sentido estrito. Para Bakhtin, *Bildungsroman*, em sentido estrito, se refere ao romance de formação no qual o herói se desenvolve enquanto o mundo ao seu redor se desenvolve. Há uma relação entre as mudanças ocorridas no mundo e as mudanças que o herói experimenta, resultando no que Bakhtin chama de completude do tempo. Por completude do tempo Bakhtin, entende uma conectividade visceral entre passado, presente e futuro. Morson e Emerson (1990) interpretam o conceito de completude do tempo

como um tempo “no qual ações e eventos, a cada momento, respondem a circunstâncias específicas nas quais eles têm lugar, e criam novas circunstâncias, que provêm limites e oportunidades para a ação futura”. (MORSON & EMERSON, 1990, p.414) Na completude do tempo, portanto, circunstâncias e herói são irreversivelmente modificados de maneira que a direção futura de ambos é constituída por essas transformações.

Para identificar o tipo de romance identificado como *Bildungsroman*, Bakhtin (2000) segue a linha da evolução histórica do romance. Ele a segue desde o romance de viagem na Antiguidade Grega até o romance de formação estrito senso, exemplificado pelos trabalhos de Goethe e Dostoevsky. O fio condutor que leva esse pesquisador através dessa linha é o papel constitutivo do tempo-espaço, do cronotopos, para a descrição narrativa do desenvolvimento do herói.

Começando com o romance de viagem, Bakhtin (2000) identifica o herói desse tipo de narrativa como um personagem carente de traços particulares, como um ponto móvel no espaço, regido pelo tempo de aventura. Nesse tipo de romance, Bakhtin vê

Uma concepção puramente espacial e estática da diversidade do mundo. O mundo apresenta-se como uma justaposição espacial de diferenças e contrastes... Neste tipo de romance, as categorias temporais são pouquíssimo acentuadas. O tempo por si só carece de sentido consubstancial e também de cor histórica. O próprio tempo biográfico não é representado. ...Apenas o tempo da aventura é elaborado (BAKHTIN, 2000, p. 224).

O segundo tipo de romance identificado por Bakhtin é o romance de provas. Nele, o herói é submetido a todo tipo de provas: de lealdade, de virtudes, de santidade, de façanhas, etc. Embora o herói já apareça mais elaborado, a relação tempo-espaço ainda não permite que o desenvolvimento do herói seja relatado. Como as provas geralmente se concentram num momento que não pertence ao ciclo histórico da vida do herói, o tempo no romance de provas tende a ser um tempo fabuloso, desprovido de traços de historicidade.

Nos romances deste tipo, o mundo é apenas o teatro das lutas e das provas do herói. Os acontecimentos, as peripécias são a pedra de toque do herói; este é sempre dado como uma imagem concluída, e possui desde o início suas qualidades que, ao longo de todo o romance, só são verificadas e postas à

prova. ...No romance de provas estamos diante de uma fase de elaboração posterior, mais detalhada do tempo de aventura (separado da história e biografia). ...Também aqui, falta localização histórica, em outras palavras, o tempo não se relaciona consubstancialmente com uma determinada época histórica, com seus acontecimentos e com suas condições históricas próprias. ...Diferentemente do romance de viagem, o romance de provas se concentra no herói. O mundo que o rodeia, e as personagens secundárias, na maioria dos casos, servem de pano de fundo, de cenário (BAKHTIN, 2000, p. 228).

O terceiro tipo de romance que Bakhtin identifica é o romance biográfico. Nessa narrativa, o enredo não se baseia em “desvios em relação ao curso típico e normal de uma vida, mas em momentos típicos e fundamentais de qualquer vida humana”. (BAKHTIN, 2000, p. 230) No entanto, também no romance biográfico a imagem do herói carece de uma evolução: “A vida do herói se modifica, se elabora, evolui, ao passo que o herói permanece inalterado”. (BAKHTIN, 2000, p.232)

O tempo envolvido neste tipo de romance é o tempo biográfico. “Diferentemente do tempo da aventura e do tempo fabuloso, é com um realismo absoluto que todos os elementos se relacionam com o processo geral da vida, sendo este processo circunscrito, não reproduzível e não reversível”. (BAKHTIN, 2000, p.232) Dessa forma, o mundo já não é apenas um pano de fundo para as peripécias do herói. No entanto, este ainda não é o tempo histórico porque os traços do herói permanecem inalterados: “Os acontecimentos não modelam o homem, mas seu destino” (BAKHTIN, 2000, p.233).

Por fim, Bakhtin identifica no romance de formação um tipo de romance no qual

A imagem do herói já não é mais uma *unidade estática*, mas, pelo contrário, uma *unidade dinâmica*. Nesta fórmula de romance, o herói e seu caráter se tornam uma *grandeza variável*. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida (BAKHTIN, 2000, p.237, destaques do autor).

A partir dessa constatação, Bakhtin detecta a necessidade de determinar os tipos de romances a partir da formação do ser humano retratado no romance. Dessa forma, Bakhtin separa os romances nos quais o ser humano é visto como uma grandeza constante daqueles

nos quais o ser humano é visto em desenvolvimento por causa da presença de um tempo histórico real que se introduz no interior do ser humano descrito.

Bakhtin identifica cinco classes de romance de acordo com o princípio da introdução do tempo histórico real no ser humano. Para ele, o tipo mais importante é o quinto no qual a “evolução do homem é indissolúvel da evolução histórica” (BAKHTIN, 2000, p. 239) do mundo a sua volta. Esse é o *Bildungsroman* entendido no sentido estrito.

É assim que o estudo do romance se transforma, em Bakhtin, no estudo do desenvolvimento do ser humano no romance. Ou, dito em outras palavras: Bakhtin começa com o estudo do romance e termina com uma proposta de estudo do desenvolvimento do *self* no discurso narrativo, no qual o espaço e o tempo narrativo assumem um papel central.

Dentre as proposições que o trabalho de Bakhtin estabelece no sentido de relacionar a emergência do herói numa conjunção de tempo e espaço, queremos ressaltar especialmente duas.

A primeira, mais referida nos estudos do desenvolvimento do *self*, refere-se à classificação que Bakhtin apresenta dos tipos de romance baseado no relato do desenvolvimento do herói a partir da composição cronotópica de uma obra. Sobre essa proposição já discorremos anteriormente.

Queremos defender, no entanto, que há outro sentido a ser explorado na proposição de Bakhtin acerca das capacidades cronotópicas de capacitar a narrativa ao relato do desenvolvimento do herói no tempo histórico real. Esse sentido é o de que, além de poder ser detectado em determinadas narrativas, a capacidade cronotópica de captar o desenvolvimento do herói pode ser vista como uma metodologia de abordagem do texto narrativo. Ou seja, a qualidade cronotópica pode ser localizada no olhar do pesquisador. Dessa forma, o cronotopo narrativo deixa de ser apenas uma característica a ser detectada no dado analisado

e é redimensionado como uma ferramenta metodológica para análise de dados narrativos. Para entender melhor essa perspectiva metodológica, voltemos a Bakhtin.

Ao construir a sua argumentação como uma linha histórica a partir dos critérios de tempo e espaço, Bakhtin compõe uma narrativa, uma obra literária que versa sobre o desenvolvimento do romance. Essa é a história que ele tem para contar e a conta usando o tempo histórico real que vai da Grécia antiga até a Idade Contemporânea Ocidental. Nessa história há, primeiramente, um protagonista, – a imagem do herói. O desenrolar da história que Bakhtin conta mostra essa imagem em desenvolvimento junto com as mudanças do tempo-espaço que ele detecta. Assim, o herói imutável do tempo de aventura do romance de viagem se desenvolve até se transformar no herói em desenvolvimento no tempo histórico do romance de formação, do *Bildungsroman* em sentido estrito. Através de sucessivas mudanças nas relações entre o cronotopos e o herói, Bakhtin chega a um desfecho no qual

A formação do homem efetua-se no tempo histórico real, necessário, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotópico. Nos quatros tipos anteriormente mencionados, a formação do homem se operava contra o pano de fundo imóvel de um mundo já concluído e, no essencial, totalmente estável. Mesmo quando ocorriam mudanças, estas eram secundárias e não atingiam os fundamentos do mundo (BAKHTIN, 2000, p. 239).

Dessa forma, Bakhtin se coloca como um narrador que usa uma perspectiva cronotópica de narração para descrever o desenvolvimento do herói de acordo com as transformações ocorridas no tempo-espaço da narração.

Tendo isso em vista, gostaríamos de sugerir que Bakhtin desenvolveu um método cronotópico para abordar o desenvolvimento do herói nos romances. Parece que esse pesquisador não apenas demonstra o surgimento do cronotopos como fenômeno literário, mas o faz a partir de uma perspectiva cronotópica.

Outro fato reforça essa visão de cronotopos como método de análise em Bakhtin. É a sobreposição do relato do desenvolvimento do escritor de romances ao relato do desenvolvimento. No estudo de Bakhtin, não apenas o desenvolvimento do herói é percebido:

o pesquisador estende sua observação ao desenvolvimento do escritor de romances, transformando-o também em personagem de sua narrativa. Dessa forma, Bakhtin descreve o desenvolvimento do escritor enquanto personagem de sua narrativa. O desenvolvimento do escritor de romances tem seu ponto culminante na análise que Bakhtin faz da vida e da obra de Goethe. É precisamente a perspectiva cronotópica usada como método de análise que lhe permite alcançar “a surpreendente aptidão de Goethe para ver o tempo no espaço”. (BAKHTIN, 2000, p. 249)

Bakhtin olha para o trabalho de Goethe com os mesmos olhos que ele percebe na descrição que Goethe faz de seus heróis: uma visão processual que os capacita, tanto a Goethe quanto a Bakhtin, a captar o desenvolvimento do herói num tempo histórico. É assim que Goethe é transformado no herói da narrativa de Bakhtin: desenvolvendo-se ao longo do tempo.

Assim, na sua análise do romance de formação, Bakhtin explora o surgimento de um determinado tipo de autor. Começando com os tempos da Antiguidade Grega, nos quais o autor de romances descreve um herói estável num “tempo de aventura”, Bakhtin vai através dos tempos históricos até o tempo no qual um autor está apto a construir o romance de transformação.

Em suma, a contribuição que o estudo do romance de formação em Bakhtin traz para a análise narrativa em psicologia se refere não apenas à identificação de cronotopos em narrativas. Argumentamos que essa contribuição diz respeito também ao desenvolvimento de um método cronotópico de análise de dados narrativos. O cronotopos visto como método possibilita identificar a construção do tempo-espaco narrativo como elemento estruturador da imagem do agente da ação e seu desenvolvimento no relato.

Para aprofundar a compreensão do processo pelo qual o cronotopo narrativo constrói a imagem do herói em desenvolvimento, recorreremos ao estudo de Ricoeur sobre a relação entre tempo e narrativa.

1.2.4. Intratemporalidade e a concepção de narrativa como uma tríplice mimesis

Para responder como a configuração temporal da experiência constitui um processo de significação que compõe o tempo e o espaço da experiência em um cronotopo narrativo de forma que a imagem do agente da experiência em desenvolvimento seja relatada, recorreremos à concepção de Ricoeur de que a relação entre tempo e narrativa se revela na tríplice mimesis que constitui o processo de narração.

Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (1994) explora a relação entre tempo e narrativa a partir de dois pólos distintos da literatura filosófica, separados um do outro por séculos e por universos distintos. Ele explora a narrativa a partir da teoria da construção do enredo na *Poética* de Aristóteles e o tempo a partir da teoria do tempo nas *Confissões* de Santo Agostinho. Concebendo a narrativa como um processo temporal no qual a construção do enredo se apresenta como uma Concordância discordante, Ricoeur explora como as relações entre Concordância e discordâncias são compostas pelas idéias desses dois filósofos.

Ricoeur chega à conclusão de que “A análise agostiniana oferece, com efeito, uma representação do tempo na qual a discordância não cessa de desmentir o anseio de Concordância constitutiva do *animus*. A análise aristotélica, em compensação, estabelece a preponderância da concordância sobre a discordância na configuração do enredo”. (RICOEUR, 1994, p. 16)

Ricoeur encontra na concepção do tempo agostiniana como tríplice presente de um tempo que passa - não na exterioridade, mas na alma - um ponto de partida para explorar a natureza temporal da narrativa:

O achado inestimável de Santo Agostinho, reduzindo a extensão do tempo à distensão da alma, é o de ter ligado essa distensão à falha que não cessa de se insinuar no coração do tríplice presente: entre o presente do futuro, o presente do passado e o presente do presente. Assim, ele vê a discordância nascer e renascer da própria Concordância entre os desígnios da expectativa, da atenção e da memória (RICOEUR, 1994, p. 41).

Em Aristóteles, Ricoeur encontra o conceito de enredo como *mimesis* da experiência. Todavia o conceito de *mimesis* não é o de pura imitação: "... se continuamos a traduzir *mimesis* por imitação, deve-se entender totalmente o contrário do decalque de um real preexistente e falar de imitação criadora" (RICOEUR, 1994, p. 76).

Com os pontos de partida estabelecidos, Ricoeur se lança à tarefa de estabelecer as relações entre tempo e narrativa. Para esse autor, "O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça traços da experiência temporal." (RICOEUR, 1994, p. 15) Esse é o círculo hermenêutico que Ricoeur se dispõe a explorar na referida obra.

Para explorá-lo, o pesquisador define o processo narrativo como uma tríplice *mimesis* gerida pelas tensões do tríplice presente. O tríplice presente como um tempo gerido pela tensão é explicitado na narrativa como uma composição das Concordâncias e discordâncias da experiência humana.

Para fortalecer os laços que unem o tríplice presente do tempo de Agostinho à tríplice *mimesis* baseada na obra Aristotélica, Ricoeur prescinde de fazer uma relação direta de um a um. Ele busca no conceito de intratemporalidade de Heidegger um ponto de apoio para identificar a atuação do tríplice presente ao longo do processo mimético que constitui o círculo hermenêutico posto em funcionamento na narração. O conceito de intratemporalidade

se refere à maneira cotidiana de o ser humano experimentar o tempo jogado entre as coisas que importam.

O argumento de Ricoeur de que o conceito de intratemporalidade partilha dos mesmos fundamentos temporais da narrativa fortalece a perspectiva de que a questão final da significação narrativa da experiência é a compreensão do ser humano existindo na esfera da cultura e do significado.

Heidegger está primeiramente interessado em entender o ser. É a busca da compreensão do ser que introduz o tempo na reflexão de Heidegger “... deve-se mostrar e esclarecer, de modo genuíno, o tempo como horizonte de toda compreensão e interpretação do ser”. (HEIDEGGER, 2000, p.45)

Na reflexão das relações entre o ser e o tempo, Heidegger inclui o conceito de presença (*Dasein*) porque “a presença é de tal modo que, sendo, realiza uma compreensão do ser”. (HEIDEGGER, 2000, p. 45) O caráter da presença como “o ente que sempre eu mesmo sou” (HEIDEGGER, 2000, p. 90) é ontologicamente constituído como ser-no-mundo. Ao identificar a presença como ser-no-mundo, Heidegger insere a necessidade de considerar também o espaço na compreensão temporal do ser. Usando a expressão ‘ser-em’ como a indicação do plano estrutural da existência, Heidegger detecta a relação intrínseca que a presença tem com o mundo, o que sugere a idéia de espaço: “o ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser da presença que possui a constituição essencial de ser-no-mundo”. (HEIDEGGER, 2000, p. 92) Portanto, a constituição da presença como ser-no-mundo ressalta o aspecto de espacialidade da presença. Isto é expresso por Heidegger da seguinte forma: “A compreensão do ser-no-mundo como estrutura essencial da presença é que possibilita a visão penetrante da *espacialidade existencial* da presença. (HEIDEGGER, 2000, p. 94, destaque do autor)

Assim, a espacialidade é introduzida na interpretação temporal do ser, ainda que o tempo constitua o eixo da reflexão. Heidegger define essa necessidade do entendimento do tempo na interpretação do ser da seguinte forma

... O tempo é o ponto de partida do qual a presença sempre compreende e interpreta implicitamente o ser. ...Para que isso se evidencie, torna-se necessária *uma explicação originária do tempo enquanto horizonte da compreensão do ser a partir da temporalidade, como ser na presença, que se perfaz no movimento de compreensão do ser* (HEIDEGGER, 2000, p. 45, destaque do autor).

A compreensão do ser a partir da presença do ser-no-mundo levanta, então, o conceito de temporalidade como o sentido existencial do tempo. Nessa reflexão, Heidegger concebe a intratemporalidade como o terceiro plano na organização hierárquica do tempo humano.

Ricoeur entende que “é sobre o pedestal da intratemporalidade que se edificarão conjuntamente as configurações narrativas”. (RICOEUR, 1994, p. 101) Ele apresenta duas razões principais para essa aproximação entre narrativa e intratemporalidade. Em primeiro lugar, a intratemporalidade é definida pela característica do cuidado (*Sorge*), que consiste na condição humana de ser lançado entre as coisas. Essa condição tende a tornar a descrição da temporalidade dependente das coisas com as quais o ser humano se importa, ou é inquietado por elas. Em segundo lugar, intratemporalidade, ou ser-no-tempo, é, antes de tudo, contar com o tempo. Essa segunda razão é especialmente assistida pela linguagem, pois, na medida em que experimentamos o tempo lançado entre as coisas e que contamos com ele para existir entre estas coisas,

Deve ser possível dar uma descrição existencial deste contar com,... . Aqui expressões tais como “ter tempo de...”, “demorar o tempo de...”, “perder seu tempo” etc. São altamente reveladoras. Dá-se o mesmo com a trama gramatical dos tempos verbais e a trama muito diversificada dos advérbios de tempo: então, após, mais tarde, mais cedo, depois, até que, enquanto que, durante, todas as vezes que, agora que, etc. Todas essas expressões, de uma extrema sutileza e de uma diferenciação fina, orientam em direção ao caráter datável e público da intratemporalidade (RICOEUR, 1994, p. 99).

Essas características da intratemporalidade - de ser a base da existência do ser humano, lançado entre as coisas e ser mediada pela linguagem ordinária do dia-a-dia -,

primeiramente a previnem de uma pura seqüencialidade cronológica, depois a constituem com um conteúdo específico: as coisas entre as quais somos lançados, ou seja, as coisas do nosso cuidado, aquelas que importam; o que resulta na sua espacialização.

Essa vinculação da intratemporalidade com as coisas da existência humana que importam, por um lado, e sua conseqüente organização na linguagem ordinária, por outro, a credenciam a se apresentar como o pedestal a que se refere Ricoeur sobre o qual se edifica o tríplice processo mimético da experiência que é a narrativa.

A narrativa, então, se apresenta como um discurso que organiza, num todo temporal a existência dos seres humanos, compondo, num enredo, as coisas que importam. Esse é o sentido primário da *mimesis* da experiência realizada na narrativa.

Queremos finalizar pelo o raciocínio que aproxima a intratemporalidade da narrativa por onde o começamos. É a preocupação com o ser e com a existência humana que leva Heidegger a verificar o sentido do tempo humano. É, finalmente, essa preocupação que aproxima a intratemporalidade do processo narrativo; o que se quer é a compreensão do ser humano e das condições da existência e do desenvolvimento humano. Essa compreensão envolve o fundamento da intratemporalidade, que é de ser um tempo espacializado e sua transposição para o discurso narrativo na forma de uma composição tempo-espço, ou seja, um cronotopos narrativo. Assim, chegamos a um ponto em que a idéia de cronotopos e a de intratemporalidade se encontram: um *self* que se desenvolve no tempo jogado entre as coisas que importam.

A metodologia deste trabalho, que, na verdade, se constitui numa proposta metodológica, apresentada a seguir, é a de detalhar, na análise de narrativas, a tripla face do processo de significação da experiência humana instaurado sobre o pedestal da intratemporalidade como fundamento do cronotopos narrativo.

1.3. TRÍPLICE MIMESIS NAS NARRATIVAS ESCRITAS POR ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise proposta se desdobra em três etapas: *mimesis 1*, *mimesis 2*, *mimesis 3*. Cada uma destas *mimesis* é sucessivamente dependente das análises anteriores e respondem pela construção de níveis de significação no processo narrativo. A *mimesis 1* se refere ao entendimento entre autor e audiência sobre o mundo da ação que se traduz como construção da estrutura cronotópica da narrativa. A *mimesis 2* trata da construção do drama demonstrado no entrelaçamento das Concordâncias e discordâncias na estrutura cronotópica. *Mimesis 3* se ocupa da inteligibilidade da narrativa que se filia à qualidade dialógica da narrativa, que exhibe o desenvolvimento e constituição do *self*.

Dentre um total de 42 narrativas escritas por alunos de uma mesma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual da cidade de Recife, foram analisadas 20 narrativas. Todas as narrativas analisadas reportam ao menos um evento de reprovação ou abandono ao longo do relato da experiência escolar.

1.3.1. Narrativas escritas

A investigação narrativa não pressupõe, necessariamente, dados lingüísticos. Polkinghorne (1995) admite dois direcionamentos para a investigação narrativa; cada um deles demanda um tipo de dado. No primeiro direcionamento, que ele chama de análise de narrativas, são utilizadas narrativas como dados e o pesquisador chega a um produto final constituído de descrição de temas, taxonomias de tipos de história, de personagens, de cenários. A análise dos dados neste tipo de pesquisa, freqüentemente, requer a análise de

várias histórias para que se possam identificar elementos particulares como instâncias de noções gerais ou conceitos e localizar temas comuns ou manifestações conceituais entre histórias. No segundo direcionamento, que ele chama de análise narrativa, o pesquisador configura os elementos dos dados em uma história que una e dê significado aos mesmos como contribuidores para um todo narrativo. Para isso, o pesquisador descobre ou desenvolve um enredo que mostre a ligação entre os elementos dos dados como parte de um desenvolvimento temporal se desenrolando para um fim. Neste tipo de análise, os dados utilizados não compõem, geralmente, uma história.

Pesquisadores que vêem uma identidade entre a estrutura narrativa e a estrutura da experiência fazem uso de dados não lingüísticos, ou pré-lingüísticos numa perspectiva narrativa de construção de significados na interação humana que não envolve o uso da fala ou da escrita, como na investigação que envolve as interações entre mãe e bebê. (FOGEL, 1996; PANTOJA, 2001)

Polkinghorne relaciona a escolha de dados à natureza daquilo que está sob investigação. Nas suas palavras, “o assunto em questão nas ciências humanas é a esfera humana, e as características especiais desta esfera informam o pesquisador sobre as várias abordagens para a Coleta de dados, quais os tipos de dados, e quais os tipos de análise de dados são apropriados”. (POLKINGHORNE, 1983, p. 259)

A importância que ele dá ao dado lingüístico decorre do princípio de que a expressão lingüística é uma das principais formas de expressão utilizadas na esfera do significado.

O acesso à esfera humana é ganho através de suas expressões. A principal forma de expressão é lingüística, embora as expressões faciais e os gestos do corpo (incluindo a dança) sejam também fontes de dados. Em adição, artefatos não literários, tais como maquinaria, objetos de arte, e construções arquitetônicas sejam fontes de dados. Mas a mais rica fonte de informação são expressões lingüísticas, e estas podem ser orais ou escritas (POLKINGHORNE, 1983, p. 264).

O uso de dados lingüísticos no presente trabalho está diretamente relacionado com o que se quer investigar. A pergunta central da pesquisa, que é pelos processos de construção de

significados no discurso narrativo sobre a experiência escolar, já delimita muito precisamente o tipo de dado a ser analisado.

Outra questão envolvida na escolha dos dados na presente pesquisa se refere à utilização de narrativas escritas. Esse interesse se vincula primeiramente à característica da escola de ser um espaço, por excelência, de aprendizado dos processos de letramento e do desenvolvimento de competências de construção textual escrito. Escrever é uma atividade típica da escola. A atividade de escrita de texto faz parte do processo cultural determinado para a escola.

Por sua vez, a investigação narrativa pode se beneficiar do estudo de significados dentro das especificidades trazidas pela escrita de pessoas comuns, geralmente investigadas a partir de sua produção verbal, no que diz respeito à pesquisa de construção de significados. Veremos algumas dessas características a seguir.

Paul Ricoeur (1976) mostra como o texto escrito põe em destaque a dialética entre um evento e seu significado. Ou seja, como a escrita altera a significação de uma experiência. Ele demonstra essas alterações a partir da maior autonomia semântica conferida ao enunciado escrito na medida em que ele é mais destacado da situação de elocução. A ênfase de significação no texto escrito, portanto, recai no significado que o texto veicula mais do que na situação de elocução. Como conseqüência, o texto escrito tem seu sentido de autoria realçado porque, na impossibilidade de o autor responder pelas perguntas levantadas pelo contato da audiência com o texto, o sentido de autoria se torna uma dimensão do texto.

O sentido de autoria como uma dimensão do próprio texto faz parte de sua autonomia semântica. Ao mesmo tempo em que se desvincula da situação de elocução, o texto escrito é confiado a um suporte material que, liberando-o do contexto da comunicação face a face, abre o leque de oportunidades para múltiplas leituras do texto por vários tipos de audiência, em diferentes lugares e tempos.

No entanto, ainda mais complexa para Ricoeur é a transformação promovida pela escrita no âmbito da referência. A ausência da situação imediata de elocução leva o texto escrito a um estranhamento de seu significado imediato. Esse estranhamento deve ser superado pelo ato de leitura que recria, a partir do texto, os elos de significação estranhados. No entanto, o significado que se recria não é mais o imediato, é um significado em um tempo e em um espaço diferentes do tempo e espaço da composição do texto. As mudanças proporcionadas pela escrita equivalem a uma liberdade e uma falta de contexto imediato que levam o processo de significação a confiar-se na recriação de significados com base nos recursos de produção da obra que referenciam o discurso escrito. Desta forma, a metodologia de análise aqui utilizada tem em vista as características do texto escrito

1.3.2. Narrativas de alunos de terceiro ano do ensino médio da escola pública: dramas de abandono e reprovação

Como o interesse era o escopo de toda a experiência escolar, foram escolhidos para serem participantes da pesquisa, os alunos do terceiro ano, por ser este o ano que encerra a experiência escolar na realidade brasileira. Assim, a escolha pelo terceiro ano deveu-se ao fato de estes alunos estarem vivenciando o final da experiência, ainda mais porque as narrativas foram escritas no final do último semestre letivo, mais precisamente a três semanas do final da experiência.

O final da experiência fornece um ponto de vista do qual os alunos têm uma perspectiva da experiência como um todo. Isso facilita construir uma idéia de começo, meio e fim nas narrativas. Próximos ao final da experiência, os estudantes puderam fazer uma composição dela como um todo.

Como este trabalho se preocupa com os significados de uma experiência específica, foi importante que os participantes tivessem uma vivência de experiência partilhada. O fato de os estudantes fazerem parte de uma única turma forneceu à pesquisa uma população que tivesse uma base de experiência partilhada, sintonizada pela partilha de experiências comuns no que diz respeito à escolaridade, garantida pelo menos ao longo do último ano da experiência escolar. Assim, os alunos de uma única turma têm a possibilidade de um maior número de experiências e significados partilhados. Os alunos de uma turma assistem a aulas juntos, fazem provas e trabalhos em companhia uns dos outros e têm maiores probabilidades de desenvolverem amizades e companheirismo. Em seu trabalho sobre uma situação cultural específica, a cultura de risco na adolescência, Lightfoot (1997, p. 3) expressa preocupação com uma base de experiências partilhadas da seguinte forma: “Porque uma das metas principais deste trabalho era explorar a cultura do correr riscos, foi importante localizar indivíduos dentro de uma conexão de vida social”.

O ponto fundamental para a escolha das narrativas de reprovação e abandono dia respeito ao fato de que a intensidade do drama envolvido ressalta a tensão dramática entre Concordâncias e discordâncias. Com isto não estamos assumindo a ausência do drama em qualquer que seja a narrativa. A construção de significados na narrativa sempre vai implicar uma configuração dramática porque ela compõe a articulação do já conhecido com o ainda novo, como foi amplamente discutido anteriormente.

A escolha pela escola pública deve-se primeiramente ao fato de que a maioria da população escolar brasileira a frequenta. Por outro lado, a grande maioria dos ingressos na universidade brasileira é egressa da rede particular de ensino. Além disso, há um senso de que a escola particular é de melhor qualidade do que a escola pública. Então, pergunta-se pelo significado da experiência escolar para o aluno da escola pública. Porém a pergunta por este

significado vai além de uma proposição avaliativa, procura-se entender como o aluno se encontra nesta experiência e se constrói nela.

Estes problemas ainda representam duas das principais ameaças à experiência escolar brasileira. Como ameaça à experiência escolar, eles põem em risco não apenas as experiências individuais de escolarização, mas o conjunto da proposta de escolaridade para o país porque a sua grande incidência acarreta problemas financeiros e pedagógicos ao sistema escolar. O relatório do ano de 2002 do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco: SAEPE põe em destaque a gravidade da persistência destes dois problemas para o funcionamento do sistema público de educação em Pernambuco:

Um sério problema... É o elevado número de alunos, no Estado, que repetem o ano escolar ou que abandonam a escola. Esse fato origina conseqüências não só em termos financeiros (incremento dos custos educacionais), mas também em termos pedagógicos. Por um lado, pode-se registrar uma forte distorção entre a idade do aluno e a série que deveria estar cursando. Por outro lado, pode-se registrar uma pendente decrescente de rendimento e de aproveitamento curricular (PERNAMBUCO, 2003, p. 90).

O destaque dado a estes dois problemas se deve à constatação de que as taxas de reprovação apresentam uma tendência de aumento desde 1999, especialmente no ensino fundamental e as taxas de abandono não apresentam uma queda significativa. (PERNAMBUCO, 2003, p.100)

As tabelas a seguir, constantes no referido relatório, dão uma idéia da evolução do problema nos anos de 1995 a 2001:

Tabela 1 - Taxas de reprovação no Ensino Fundamental por rede de ensino em Pernambuco – 1995-2001

Anos	Total	Redes de ensino			
		Estadual	Federal	Municipal	Particular
1995	22,4	22,3	15,8	26,4	11,1
1996	18,7	15,5	15,3	24,9	9,6
1997	17,0	14,9	15,8	21,8	7,4
1998	13,8	10,0	11,4	18,9	5,6
1999	14,9	12,3	13,9	19,1	5,1
2000	15,9	14,2	13,9	19,4	4,7
2001	16,2	15,0	5,1	19,6	4,7

(Pernambuco, 2003, Tabela 2.19, p. 30)

Tabela 2 - Taxas de abandono no Ensino Fundamental por rede de ensino em Pernambuco – 1995-2001

Anos	Total	Redes de ensino			
		Estadual	Federal	Municipal	Particular
1995	15,9	18,4	5,4	17,7	3,7
1996	16,6	19,6	6,7	18,3	3,3
1997	14,6	16,7	8,9	16,3	2,5
1998	15,5	18,0	6,9	16,8	2,2
1999	14,8	18,0	2,8	15,6	1,9
2000	15,2	19,1	1,0	16,0	1,5
2001	13,5	18,5	1,2	13,4	1,2

(Pernambuco, 2003, Tabela 2.21, p.31)

Tabela 3 - Taxas de reprovação no Ensino Médio por rede de ensino em Pernambuco – 1995-2001

Anos	Total	Redes de ensino			
		Estadual	Federal	Municipal	Particular
1995	11,1	13,0	8,4	8,6	7,6
1996	6,8	6,4	8,5	8,1	6,9
1997	6,7	6,5	7,5	7,6	6,5
1998	3,3	2,9	7,1	3,3	4,6
1999	4,9	4,6	6,2	5,0	5,9
2000	5,7	5,8	5,4	5,3	5,2
2001	6,0	6,1	8,3	5,7	4,9

(Pernambuco, 2003, Tabela 2.25, p. 33)

Tabela 4 - Taxas de abandono no ensino médio por rede de ensino em Pernambuco – 1995-2001

Anos	Total	Redes de ensino			
		Estadual	Federal	Municipal	Particular
1995	21,4	26,2	5,6	20,5	9,1
1996	21,4	26,2	18,4	22,1	7,3
1997	18,2	22,2	4,4	18,5	5,7
1998	18,0	21,7	4,3	16,9	5,1
1999	17,3	20,9	2,3	15,1	4,1
2000	18,8	22,5	2,1	18,0	3,9
2001	18,3	21,4	6,1	18,9	3,1

(Pernambuco, 2003, Tabela 2.27, p. 34)

A reversão em um quadro que vinha apresentando paulatina melhoria desde 1995, para um quadro no qual uma tendência a aumento de reprovação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (de 13,8 em 1998 para 16,2 em 2001 no Ensino Fundamental, e de 3,3 em 1998

a 6,0 em 2001, no Ensino Médio) e abandono no Ensino Médio (de 17,3 em 1999 a 18,3 em 2001) representa no Estado de Pernambuco um quadro nacional preocupante demonstrado nos números da educação brasileira que vieram à tona neste mês de fevereiro de 2003, com a divulgação dos relatórios dos sistemas de avaliação da educação. Esta preocupação envolve uma tensão dramática que impulsionou seu aparecimento na imprensa em tom de alarme, como exemplifica o seguinte trecho da reportagem de capa da Folha de São Paulo de 12 de março de 2003:

41% não terminam a 8ª série no país (manchete). Relatório diz também que 39% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à adequada para suas séries.

Relatório do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) sobre a situação da educação no Brasil até 2001 mostra que 41% dos alunos não acabam o ensino fundamental (de 1ª a 8ª série). O estudo diz também que 39% dos que estavam nessa fase tinham idade superior à correta. ...Os dados apontam que 21,7% dos estudantes do ensino fundamental repetiram de série em 2000 – uma redução de 4,9 pontos em comparação com 1996. Os alunos que conseguem chegar ao ensino médio o fazem em média em 10,2 anos. Dos que atingem esta fase, 26% não terminam. A distorção entre série e idade, apontada por educadores como um dos principais problemas, sobe nesse estágio: 53,3% estão fora da faixa adequada. O atual presidente do INEP, Otaviano Helene, disse que o retrato é alarmante e demonstra atraso escolar em todos os níveis (FOLHA DE SÃO PAULO, quarta-feira, 12 de março de 2003, ano 83, no 27.006, p.1).

Estas duas ameaças, que aparecem nos relatórios e na imprensa como drama do sistema educacional brasileiro e pernambucano, se constroem e se traduzem como drama individual na experiência de milhares de alunos da nossa população e é retratado nos relatos da experiência escolar. Compreender a percepção dos indivíduos que vivenciam este drama na sua experiência posiciona o segundo critério na escolha de narrativas de reprovação ou abandono escolar. Do ponto de vista metodológico, a compreensão do drama de abandono ou reprovação nos relatos dos participantes é abordada pela composição de Concordâncias e discordâncias, cuja tensão aparece acentuada pela gravidade e natureza do drama relatado. De fato, o drama acentuado nestas narrativas intensifica as cores com as quais a experiência é narrada, proporcionando uma maior clareza da análise da composição dramática que queremos exemplificar.

1.3.3. O processo de Coleta dos dados

As narrativas analisadas neste projeto foram produzidas em uma sessão equivalente a duas aulas de 45 minutos cada uma, deslocadas especialmente para este fim. Para isso, fizemos um primeiro contato com a direção da escola, durante o qual foi explicitada, em termos gerais, a pesquisa a ser realizada e o que estava sendo pedido da escola e dos alunos, e a que fim se destinariam as narrativas produzidas. Foram explicitadas também as condições éticas de utilização das narrativas dos alunos. Nesse encontro, foi pedida a permissão da diretoria da escola para que a pesquisa fosse realizada. Com a permissão da escola, começamos a fazer contato com os professores de terceiro ano. Na escola, havia duas turmas dessa série. Como a da tarde já se encontrava bastante dispersa devido ao término do ano letivo, optamos por proceder à Coleta dos dados junto aos alunos do turno da noite. Assim, um novo elemento se agregou à caracterização dos participantes da pesquisa, o de constituírem, em sua maioria, alunos trabalhadores.

A seguir, foi feito um primeiro contato com a turma escolhida para explicar a pesquisa e obter a autorização dos alunos para que a coleta de dados fosse realizada. Com esta etapa cumprida e com a autorização dos alunos, marcamos uma data e uma aula específica, cedida por um professor da turma, para que as narrativas fossem produzidas.

O procedimento para a produção desses textos foi o seguinte: ao chegarmos à sala indicamos as atividades de construção dos dados, explicando a pesquisa aos alunos. A seguir, informamos que a tarefa pedida era a de eles escreverem uma história contando a sua experiência escolar. Para isso, sugerimos que eles imaginassem ter recebido um presente por chegarem ao fim da experiência escolar: uma viagem no tempo. Essa viagem os faria voltar ao primeiro dia de aula e, gradativamente, ao presente através de sua experiência. Então, pedimos-lhes que fossem lembrando a experiência escolar, até chegarem ao dia em que nos encontrávamos. Em seguida, informamos que, em retribuição ao presente recebido, cada um

deveria relatar a sua experiência escolar por escrito. Dissemos-lhes ainda, que eles estavam livres para contar a história de sua experiência da forma como preferissem, que não havia prescrição alguma acerca do errado ou do certo. Acrescentamos, também, que, quanto ao tamanho do relato e ao tempo gasto na construção deles, isto ficaria a critério de cada um. A seguir, distribuimos folhas de papel ofício com pautas, preparadas especialmente para a execução da tarefa da pesquisa. Dissemos-lhes, então, que haveria mais papel disponível, caso eles precisassem. O tempo disponível para a tarefa era de 90 minutos. Os participantes começaram a escrever as narrativas e, à medida que iam terminando, devolviam-nos a folha escrita e estavam liberados para se retirarem da sala.

1.3.4. O processo mimético: a construção da análise

Com as narrativas em mãos, o passo seguinte o de analisar a construção de significados efetuada pelos participantes ao longo das três faces do processo mimético. Os passos que compuseram esta análise constituem os três capítulos subseqüentes intitulados: *mimesis 1*: o entendimento partilhado sobre o mundo da ação; *mimesis 2* : o dramatismo narrativo.

CAPÍTULO 2

2. MIMESIS 1: O ENTENDIMENTO PARTILHADO SOBRE O MUNDO DA AÇÃO

Este capítulo se ocupa da primeira etapa de análise das narrativas, intitulada de *mimesis 1*. Neste trabalho, *mimesis 1* se refere à análise das qualidades do processo de construção de significados que dizem respeito ao entendimento partilhado entre autor e audiência sobre o mundo da ação, especialmente a identificação de um tempo e espaço que são compostos conjuntamente no cronotopos narrativo. Nesse sentido, buscou-se identificar os tempos e espaços que proporcionaram uma estrutura cronotópica para o processo de significação da experiência.

2.1.A COMPREENSÃO DO MUNDO DA AÇÃO COMO UMA RELAÇÃO DINÂMICA ENTRE EXPERIÊNCIA E NARRATIVA

O processo de significação narrativa implica um ponto de partida que é o entendimento partilhado acerca da experiência humana. Esse entendimento inclui-se naquilo que a cultura já construiu e solidificou historicamente, ou seja, encontra-se no terreno do já conhecido, uma vez que partilhado.

Um aspecto desse já conhecido é a inclusão de maneiras de articular-se com o ainda novo. Isso advém da necessidade que a esfera do significado tem de abarcar o curso do desenvolvimento e seus aspectos de novidade.

O problema apresentado pela narrativa numa compreensão partilhada do mundo da ação se refere à natureza da relação entre a narrativa e a experiência. Polkinghorne (no prelo) identifica, na literatura, duas posições básicas acerca desta relação. Na primeira posição, considera-se que a narrativa impõe uma estrutura aos fatos da vida ao vinculá-los uns aos

outros pela sua contribuição para um desfecho. Para os estudiosos dessa linha de pensamento, a vida consiste de uma seqüência de eventos que não estão, na realidade, conectados como a narrativa os descreve. Nessa posição, a narrativa impõe uma ordenação à vida, para esses autores, “histórias são distorções, não descrições, da vida como vivida” (POLKINGHORNE, no prelo, p. 9). Exemplos de autores que assumem esta perspectiva são: Kermode (1967), Chatman (1978) e White (1989).

A segunda posição identificada por Polkinghorne é a que assume uma identificação entre a estrutura narrativa e a estrutura da vida. Os autores dessa posição afirmam que a vida é estruturada narrativamente. Para eles, é possível narrar porque a vida é organizada narrativamente. Exemplos de autores que se posicionam desta forma são: Carr (1991); Bruner (1996); Hardy (1968); Macintyre (1981).

Para Polkinghorne, o autor cujos esforços se mostraram mais produtivos para a superação da dicotomia entre estas duas posições é Paul Ricoeur. Segundo Ricoeur, a linguagem não descreve a realidade nem é desvinculada dela. Ela redescreve e recria a realidade. Esse sentido, a narrativa clarifica o sentido da vida, mas não é uma réplica da mesma. Além disso, a narrativa, ao redescrever a vida, cria novos significados para a mesma.

Também na direção de que o sentido da narrativa deve ser buscado na sua qualidade de recriação da vida, encontra-se o trabalho de Spence. Ele aplica essa perspectiva ao trabalho de clínica psicanalítica. Para Spence (1982), a utilidade da interpretação narrativa em psicanálise não está na busca pela verdade histórica e factual, mas revela-se em termos do que ele denomina de verdade narrativa. A definição que Spence apresenta de verdade narrativa abdica de uma correlação direta entre os fatos e a construção narrativa e vai na direção das propriedades internas à narrativa de traduzir o significado da experiência. Para ele,

A verdade narrativa pode ser definida como o critério que nós usamos para decidir quando certa experiência foi satisfatoriamente capturada; isto depende de continuidade e fechamento, e da extensão que a adequação das partes têm para uma finalidade estética (SPENCE, 1984, p. 31).

A ênfase nas qualidades estéticas e na finalidade do significado leva a relação entre narrativa e mundo da ação não à busca de uma verdade factual, mas de uma construção plausível e convincente para os acontecimentos narrados. Para Spence, o conceito de verdade narrativa não comporta uma arqueologia, no sentido de uma validação da narrativa por uma parte do passado. Como alternativa, ele apresenta uma interpretação que chama de estética e pragmática.

Primeiramente, Spence sugere que, mais do que procurar por uma verdade arqueológica na narrativa, essa poderia ser vista como uma experiência estética. Partindo do fato de que a resposta estética inclui muito mais do que uma apreciação cognitiva da mensagem, Spence sugere olhar para as partes estruturais e artísticas da experiência estética. Ou seja, o olhar para a narrativa deve se voltar para o seu poder de convencer a audiência não de uma verdade factual, mas da plausibilidade dos acontecimentos narrados dentro do mundo construído. Nesse sentido, o foco da significação se volta para a eficácia da intersignificação entre os elementos estruturais da ação arranjados narrativamente. Esse arranjo gera a qualidade narrativa de negociar seus significados ao promover uma “suspensão da descrença”.

Por sua vez, uma interpretação pragmática não é definida em termos de verdade ou falsidade; antes, é vista como um instrumento em prol de certo curso da ação. Nesses termos, “a interpretação, então, pode ser definida como a defesa de uma crença na proposição e nada mais,... uma crença na formulação, mas não necessariamente uma crença no seu referente”. (SPENCE, 1982, p.273)

Para Spence (1982), tratar a narrativa como uma interpretação ao mesmo tempo estética e pragmática resulta numa perspectiva de verdade narrativa autocontingente. Isso quer dizer que o poder de negociação de significados que a narrativa tem não está relacionado a uma capacidade de reprodução factual do passado, mas a uma plausibilidade da interpretação proposta para o mesmo.

No entanto, essa autocontingência não suspende a necessidade de compreensão do funcionamento da ação no mundo, porque ela requer uma plausibilidade. Para construir uma plausibilidade, é preciso que um mundo e suas leis estejam bem estabelecidas e que a ação narrada se referencie nessas leis. A idéia de autocontingência apenas reforça a concepção de que a narrativa não funciona como uma cópia da experiência, mas não suspende suas leis de funcionamento e de significação. Ela é uma recriação dessa experiência promovida pela linguagem.

2.2. TRÊS DIMENSÕES DA COMPREENSÃO DO MUNDO DA AÇÃO

Ricoeur (1994) organiza a compreensão do mundo da ação necessária a esta recriação em três dimensões que serão expostas a seguir: seu caráter temporal, sua estrutura semântica e seus recursos simbólicos. Essas três dimensões compõem o que já foi referido como a primeira face do processo mimético: *mimesis 1*.

2.2.1. A estrutura semântica da ação: a trama conceitual como síntese estética proporcionada pela linguagem

Uma ação requer uma estrutura mínima. É a isso que respondem as perguntas: Quem? Onde? Por quê? O quê? Como? Para quê? Com quem? Contra quem? Quando essas perguntas são consideradas conjuntamente, a estrutura ganha uma perspectiva narrativa, que compõe as repostas a estas perguntas, numa relação de intersignificação, na qual os seguintes elementos são considerados essenciais da ação: a) metas: uma ação também implica finalidades, na medida em que há sempre uma idéia de futuro envolvida em nossas ações; b)

motivos: nós agimos movidos por crenças, desejos, intenções, convicções que impulsionam o fazer humano; c) o agente: não existe ação sem que um agente a tenha realizado, alguém atuou de alguma forma; d) circunstâncias: uma ação não acontece isolada, ela está sempre inserida em suas circunstâncias; e) interação: assumpção do caráter relacional das ações; f) desfecho: uma ação sempre leva a um fechamento finalizador da ação.

Esses elementos da estrutura da ação, considerados conjuntamente na narrativa, respondem por uma *trama conceitual*. Ao traduzir a estrutura semântica da ação como uma trama conceitual, Ricoeur (1994) enfatiza a significação da ação como uma relação com cada um e com todos os seus termos: as metas, os motivos, o agente, as interações, as circunstâncias e o desfecho. A significação no discurso narrativo torna esses elementos integrados. O significado de cada um no todo narrativo depende dessa integração, ou seja, depende de seu lugar na trama conceitual. A esse respeito, Ricoeur ressalta que:

O fato decisivo é que empregar de modo significativo um ou outro desses termos, numa situação de pergunta e resposta, é ser capaz de ligá-los a qualquer outro membro do mesmo conjunto. Nesse sentido, todos os membros do conjunto estão numa relação de intersignificação (RICOEUR, 1994, p. 89).

Essa relação de intersignificação entre os termos de um conjunto que compõem a estrutura semântica leva a funcionar, numa síntese estética, os elementos da estrutura da ação. Através da síntese estética proporcionada pela recriação narrativa da experiência, os elementos da estrutura semântica da ação se tornam elementos estruturais da narrativa.

A concepção de trama conceitual como uma síntese estética deve-se ao fato de que a recriação narrativa é um processo da linguagem. Na narrativa, os elementos da estrutura semântica da ação são recriados conjuntamente por palavras. Portanto, essa recriação é também uma nomeação. Na narrativa, são as palavras que configuram conjuntamente as metas, os motivos, o agente, as circunstâncias as interações e o desfecho numa imitação criativa da ação.

Freeman (1993) ilustra a natureza lingüística da recriação envolvida na *mimesis* narrativa da experiência utilizando-se da análise de um trecho da biografia de Helen Keller, no momento em que ela narra sua súbita descoberta do mundo da linguagem. Essa descoberta aconteceu momentos depois de ela ter lançado ao chão e quebrado, em um rompante de raiva, uma boneca que acabara de ganhar. Então, sua professora, Miss Sullivan, a leva para um passeio perto do poço. Lá, estava alguém tirando água e a professora pôs a mão de Helen sob o jorro e, seguidamente, soletrou a palavra água no alfabeto táctil que estava tentando ensinar-lhe (lembremo-nos que Helen Keller era cega e surda). Foi aí que Helen subitamente se deu conta de que os toques da professora na sua mão eram símbolos e que, juntos, tinham sentido, formavam uma palavra. Ela percebeu, pela primeira vez, que aqueles toques em sua mão significavam aquele líquido que escorria entre as suas mãos. Helen, então, relata que se sentiu como se sua alma tivesse sido liberta.

A análise desse evento, e do que se segue imediatamente, é assim apresentada em Freeman (1993) e, embora a citação seja longa, vale a pena transcrevê-la:

Mas por quê? Por que uma coisa tão aparentemente arbitrária como uma palavra, uma mera concatenação de letras, libertaria a sua alma? Quaisquer que fossem as respostas, ficaria aparente que a cena perto do poço foi, na verdade, monumental – particularmente, talvez, em retrospecto. Logo ficaria claro que o espaço de sua experiência tinha se alargado sobremaneira. Helen tornou-se imediatamente voraz para aprender. ...O único problema era a boneca que ela tinha quebrado momentos antes. “Eu achei o caminho para a lareira e peguei os pedaços. Em vão eu tentei juntá-los. Então meus olhos se encheram de lágrimas, porque eu percebi o que tinha feito e, pela primeira vez, eu senti arrependimento e tristeza” Admiravelmente, neste breve momento, Helen tinha aparentemente adquirido não apenas o significado do cuidado e talvez mesmo do amor... Mas também o significado do significado: de sensações sem palavras emergiu o pensamento genuíno. Por que, então, também, emergiu arrependimento e tristeza? A razão parece ser que, juntamente com a aquisição da linguagem, o que Helen adquiriu foi um sentido de sua própria existência no tempo e, portanto, da ordem narrativa da própria vida. A aquisição da linguagem, ela concluiu, abrangeu significativamente mais do que meramente anexar nomes a um mundo já significativo. Ao invés, e pelo próprio relato de Helen, a linguagem realmente criou um mundo (FREEMAN, 1993, pp. 56-57).

Para pensar a trama conceitual como síntese estética, além do auxílio desse trecho de Freeman (1993), queremos lembrar também o que foi dito no capítulo anterior sobre as qualidades da participação reflexiva no desenvolvimento humano. É sob a luz da participação reflexiva que devemos entender a composição narrativa dos elementos do mundo da ação como síntese estética.

O principal instrumento da participação reflexiva é o distanciamento psicológico proporcionado pela mediação simbólica que possibilita à pessoa estar inserida e, ao mesmo tempo, distanciada de uma situação de sua experiência. cremos que, do ponto de vista psicológico, esse recurso da mediação simbólica pode ser visto em funcionamento na construção conjunta dos elementos do mundo da ação que acontece na narrativa. Ainda mais: podemos ver como a participação reflexiva resulta numa nova qualidade de relação do agente com a experiência: a transformação de uma mera experiência em uma experiência. O entendimento do mundo da ação, como parte do processo narrativo, se vincula ao trabalho da mediação simbólica de participação reflexiva sobre seus elementos estruturais.

Esse vínculo se atualiza no processo da composição conjunta de seus elementos estruturais devido a quatro características da participação reflexiva: primeiro, a composição conjunta cria uma dupla perspectiva do agente com relação à experiência - de dentro e além da experiência; segundo, essa dupla perspectiva é um fato da linguagem, é a mediação da palavra que instaura esse duplo funcionamento; terceiro, um salto qualitativo na experiência origina-se desse recurso (este salto aparece como o alargamento da abrangência da experiência humana); quarto, uma nova qualidade estética advém dessa situação.

Com essas quatro características em mente, voltemos à descoberta da linguagem, no texto de Freeman (1993), sobre Helen Keller. A descoberta da linguagem possibilitou a Helen uma dupla perspectiva com relação à experiência anterior com a boneca. Antes da descoberta da linguagem, apenas de dentro da experiência, ela agia, mas não discernia as suas ações. A

mediação da palavra permitiu que ela transpusesse os limites da experiência e pudesse retornar a ela a partir de um tempo que já não era mais o tempo presente da experiência. De fora da experiência, ela pôde reconstruir o passado, compondo os elementos estruturais desse passado conjuntamente. Assim, ela pode se ver como um agente que, de acordo com certos motivos e sob determinadas circunstâncias, impetrou uma ação sobre a boneca, o que terminou em um desfecho específico. A sua relação com a experiência específica era completamente diferente agora. Era outra relação, tinha outra qualidade, uma qualidade de concatenação narrativa, decorrente da síntese estética que a linguagem proporcionou. Entre o primeiro momento da experiência, apenas de dentro, e o segundo, estava, literalmente, a descoberta da palavra e da significação. A boneca estava em pedaços, a experiência começava a ficar inteira, já que a síntese estética proporcionou um construto significativo relativo à experiência.

Essa síntese estética é apresentada por Valsiner (2000) como construindo uma qualidade afetiva nova com relação à experiência. Isso está de acordo com o relato de Helen Keller sobre os sentimentos de tristeza e arrependimento pela boneca após o seu encontro com a linguagem. Para Valsiner (2000), a experiência estética

...Une a imediaticidade e a distância do objeto de tal experiência em um novo todo afetivo, que pode ser visto destruindo a hierarquia e se tornando um campo no qual noções abstratas e eventos concretos são fundidos em um sentimento holístico (VALSINER, 2000, p. 51).

As qualidades da experiência estética relacionadas por Valsiner - a união da dupla perspectiva da experiência (imediaticidade e distância) e fusão de noções abstratas e eventos concretos convergindo para uma nova afetividade - se assemelha à composição dos elementos da estrutura semântica da ação e sua capacidade de suscitar afetos. No caso da história de Helen Keller, Freeman (1993) relaciona a descoberta desse novo afeto a uma localização narrativa de Helen na sua própria experiência. Segundo o pesquisador, é o advento da perspectiva estética que opera a convergência do sentimento de tristeza e arrependimento.

Assim, a linguagem identifica e depois transforma os elementos estruturais da ação em elementos da estrutura semântica da ação na narrativa. Partindo desse conhecimento, o autor compõe os elementos do mundo da ação na narrativa, transformando-os, pelo seu funcionamento conjunto, em uma síntese estética que proporciona a negociação dos significados da experiência recriada sobre a construção desse mundo da ação. Desta maneira, a narrativa se apóia na experiência e a recria na linguagem.

2.2.2. Os recursos simbólicos como descrição contextual: justificativas e avaliação

A possibilidade de a ação ser narrada se deve ao fato de ela ser articulada por signos, regras e normas. Os signos são públicos, sistêmicos e normativos. O caráter público do signo implica uma normatização porque cria um entendimento que “se torna consensualmente validado e começa a funcionar como uma norma social”. (VALSINER, 2000, p. 56) Assim, o símbolo é incorporado à ação e se torna decifrável na interação social. A natureza sistêmica do símbolo garante um contexto descritivo para ações particulares. Dessa forma, o símbolo confere uma legibilidade à ação. O aspecto normativo diz do poder do símbolo de guiar as ações ao constituírem as normas imanescentes de uma cultura pelas quais as ações podem ser avaliadas e justificadas.

Assim, os símbolos criam o que Ricoeur chama de “*contexto de descrição* para ações particulares” (RICOEUR, 1994, p. 93, destaque do autor). Dessa forma, os símbolos servem de interpretantes para a experiência. Nas palavras de Ricoeur eles “fornecem as regras da significação em função das quais a conduta pode ser interpretada” (RICOEUR, 1994, p. 93).

A narrativa faz transparecer o aspecto ético da experiência como uma das implicações da interpretação de acordo com regras de significação (porque justifica e avalia). Se a

consideração conjunta dos elementos da estrutura semântica da ação revela o trabalho estético da narrativa, a ancoragem simbólica da experiência propicia a significação de seu caráter ético. Os aspectos éticos suscitados pelos recursos simbólicos dizem da impossibilidade da ação humana de ser eticamente neutra. A ação humana é desde sempre comprometida com valores. Esse comprometimento é parte importante da negociação de significados através da narrativa e da articulação do já conhecido com o ainda novo.

Os significados negociados são essenciais para a conduta dentro de uma sociedade. Eles moldam o que é considerado canônico e é a partir deles que a conduta é avaliada. Parte da tensão envolvida na negociação de significados através da narrativa se deve aos conflitos e ambigüidades no tecer do canônico com aspectos inesperados, inusitados e transgressores da experiência. Essa negociação é possível porque, ao mesmo tempo em que a cultura reveste de canonicidade determinados cursos da condição humana, também provê meios de inserção daquilo que se diferencia desse canônico. Como diz Bruner (1997a), a cultura

Possui meios poderosos que têm como propósito interpretar o excepcional e o incomum de forma compreensível, pois a viabilidade da cultura é inerente à sua capacidade para resolver conflitos, explicar diferenças e renegociar significados comuns. ...Dessa forma, embora uma cultura deva conter um conjunto de normas, ela deve também conter um conjunto de procedimentos interpretativos para tornar o abandono dessas normas significativos em termos dos padrões estabelecidos (BRUNER, 1997a, p.49).

Como forma de compor o canônico com o excepcional, a narrativa envolve também as hesitações e as ambigüidades inerentes a essa composição. Envolve, por vezes, a transformação de posições eticamente indesejáveis em posições desejáveis e vice-versa. Assim, ao mesmo tempo em que transporta os valores morais de uma determinada situação histórica, também traz as transgressões a esses valores. Mas, talvez o envolvimento mais forte que a narrativa incorpora ao fazer uso dos recursos simbólicos providos pela cultura, seja o engajamento dos agentes envolvidos com determinados valores e crenças, assim como a transformação destes valores e crenças ao longo da história. Por isso as duas formas básicas de explicitação dos recursos simbólicos na narrativa são a avaliação e a justificativa. Falamos

de explicitação porque, embora os recursos simbólicos estejam subjacentes a qualquer narrativa, nem sempre eles são claramente identificados como enunciações no discurso; em boa parte, eles são inferidos dos contornos e do andamento de uma história. Mas, quando são explicitados, como já dissemos, eles geralmente aparecem como enunciações de avaliação ou justificativa da ação. (RICOEUR, 1994)

Na análise empreendida neste trabalho, a explicitação dos recursos simbólicos na forma de justificativa ou avaliação foi tomada como parâmetro na construção do mundo da ação envolvida nas narrativas.

2.2.3. Tempo da experiência: marcadores temporais, incidentes e intratemporalidade

Já vimos no capítulo anterior como a narrativa se ancora na intratemporalidade da existência humana para compor um discurso capaz de significar esta experiência na circunscrição dinâmica do círculo hermenêutico.

Se a intratemporalidade é o tempo da nossa existência, no qual somos lançados entre as coisas com as quais nos importamos, a tradução dessa existência no discurso narrativo compõe um todo temporal que configura a experiência, como tendo um início, um meio e um fim.

Para que o sentido desse todo seja alcançado, é preciso que os acontecimentos, ao longo do tempo, sejam arranjados de forma a mostrar como a experiência se desenrola. Por isso, no processo de significação, a narrativa organiza o relato da experiência em unidades temporais. Essas unidades são instâncias mínimas de sentido que vão sucessivamente mostrando os acontecimentos como integrais em si e, ao mesmo tempo, participantes do todo temporal da narrativa. São, ainda, de tal modo encadeadas na narrativa que os elementos da

estrutura semântica da ação e os recursos simbólicos que compõem tais unidades, ou incidentes, se aliam uns aos outros o fio condutor que possibilita a história ser seguida. No entanto não há necessidade de que cada incidente narrativo contenha a explicitação de todos os elementos da estrutura semântica da ação e de recursos simbólicos. E, na maioria das vezes, não os contém. Isso também faz parte do processo de significação narrativa. A narrativa não é uma estrutura rígida que uniformiza todas estas instâncias de construção de significados.

Com base na intratemporalidade, o tempo narrativo como um encadeamento das unidades de tempo, ou incidentes, vai construindo a posição única de cada experiência num processo que, organizando a ação em unidades interdependentes, retrata as transformações ocorridas ao longo da experiência. Cada nova unidade caracteriza um passo a mais no desenrolar da experiência. Esse desenrolar põe em relevo os aspectos importantes e, portanto, significativos, para o desfecho da história. É assim que a narrativa transporta para o âmbito da linguagem as qualidades intrínsecas da intratemporalidade. Ela organiza as coisas com as quais nos importamos na composição do mundo da ação como aquilo que é significativo para a experiência como um todo e para o desfecho da experiência narrada, em particular. Essa maneira de experimentar o tempo tende a fazer a descrição da temporalidade dependente da descrição das coisas com as quais o ser humano se importa. Isso faz que a intratemporalidade seja algo mais do que a mensuração de intervalos entre instantes limites. Intratemporalidade é, acima de tudo, contar com o tempo.

As expressões de tempo e toda a rede dos tempos verbais e dos advérbios de tempo são reveladores dessa intratemporalidade. Dessa forma, a linguagem narrativa que cria o significado do mundo da ação dispõe de marcadores temporais que são uma primeira aproximação dos incidentes que se organizam segundo o que foi exposto sobre intratemporalidade.

Mas falar da intratemporalidade como experiência do tempo entre as coisas que importam é situar o ser humano como central na concepção do tempo narrativo e, de fato, como ressalta Meyerhoff (1960), parece haver uma correlação entre tempo e *self*. Todavia, essa centralidade do *self* na construção narrativa, apesar de indicada nesta etapa da análise, será objeto de exploração particular no que chamamos de *mimesis 3*.

Nesta etapa da análise, o enfoque se dá sobre o primeiro nível de significação proporcionado pela qualidade cronotópica que a intratemporalidade fornece ao mundo da ação. Essa qualidade é revelada em uma estrutura na qual identificamos tempos e espaços de significação.

2.3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise das narrativas começa com a identificação dos incidentes narrativos e seguindo com a identificação dos elementos da estrutura semântica da ação e dos recursos simbólicos. Esses passos possibilitam a identificação da estrutura cronotópica da experiência narrada, que se constitui nos resultados.

- A identificação dos incidentes narrativos:

Tendo o tempo como eixo da análise, o primeiro passo consistiu em identificar as unidades de tempo envolvidas em cada narrativa. Com base na idéia de que um dos pontos de suporte da expressão da intratemporalidade é a marcação lingüística do tempo, procedemos com a identificação destes marcadores na narrativas. Consideramos marcadores temporais as expressões lingüísticas que expressam claramente uma situação de tempo, ou de mudança dele. As expressões adverbiais de tempo foram geralmente consideradas como marcadores de tempo nas narrativas. Algumas outras expressões que, a rigor, não são consideradas de tempo,

foram também consideradas como tal por caracterizarem um período de tempo da experiência narrada. No caso específico da experiência escolar, a explicitação das séries (5ª série, 1º ano, por exemplo) pode funcionar na narrativa como um marcador temporal. Quando a idéia do tempo que identifica um incidente estava descrita em uma sentença, esta sentença foi considerada o marcador de tempo. A marcação do tempo, dessa forma, se liga mais à da idéia de um tempo vinculado a um conteúdo significativo da experiência do que a uma definição estritamente gramatical ou cronológica. Exemplificamos esta etapa da análise no trecho de narrativa que se segue, no qual os marcadores temporais identificados aparecem sublinhados:

Passei dois anos sem estudar por causa do trabalho. Já no segundo grau foi mais difícil ainda porque passei a morar sozinho e trabalhar para ajudar os meus pais. Por ser muito cansativo só parei um ano que foi no terceiro ano em 99 este ano eu já terminei mais não vou parar. No ano que vem vou fazer o vestibular para direito e espero passar e continuando sempre trabalhando porque minha vida não foi tão fácil. (Participante 44)

A seguir, procuramos discernir quais os trechos das narrativas se vinculavam aos marcadores temporais identificados para formar o incidente narrativo. Então, identificamos a distribuição do texto por incidentes. Cada seta inicia um incidente identificado a partir do marcador ou marcadores temporais, que aparecem sublinhados:

- ⇒ *Tive que desistir de estudar em 96 porque o meu marido sofreu um acidente e ficou em cima de uma cama.*
- ⇒ *No mesmo ano e mês que mim ocorreu todas essas perturbações, ouve mudanças no meu trabalho, exclusive o meu local de trabalho por isso eu tive que desistir*
- ⇒ *mais quando foi em 98 eu soube que esta escola iria ensinar 1º ano 2º grau. Fiquei muito contente quando minha menina mim avisou.* (Participante 24)

- A identificação dos elementos da estrutura da ação e dos recursos simbólicos em cada incidente:

Tendo os incidentes definidos, procuramos identificar, em cada um deles, os elementos da estrutura semântica da ação e os recursos simbólicos explicitados. No trecho de narrativa a seguir, que compreende um incidente, exemplificamos essa identificação:

no meio do ano eu arrumei uma briga com o amigo meu E no meio da confusão eu puxei um punhal arma branca o diretor levou a gente para a secretaria e eu fui suspenso 3 dias sem aula (Participante 11)

Marcador temporal - *no meio do ano*

Incidente – *eu puxei um punhal arma branca*

Estrutura semântica da ação

Meta – (não foi explicitada)

Motivo – *eu arrumei uma briga com o amigo meu*

Agente – (narrador)

Circunstâncias – *E no meio da confusão*

Interação – (amigo; diretor)

Desfecho - *o diretor levou a gente para a secretaria e eu fui suspenso 3 dias sem aula*

Recursos simbólicos – (não foram explicitados)

- Construção do quadro de mimesis 1

Tendo localizado o texto de cada incidente dentro da estrutura semântica da ação e identificado os recursos simbólicos, o passo seguinte foi organizar os incidentes assim distribuídos em um quadro que apresentasse essa identificação. Esse quadro foi chamado de quadro de mimesis 1. O texto inteiro de cada narrativa foi localizado em um quadro de *mimesis 1*. Um exemplo de quadro de *mimesis 1* é apresentado abaixo, os trechos entre parênteses não estão explicitados no discurso. Em anexo, encontram-se os quadros de *mimesis 1* das vinte narrativas analisadas

Participante 25				
No. DO INCIDENTE	1	2	3	4
MARCADOR	Na minha infância até o primário	Quando fui para o ginásio	nesse período	Hoje
INCIDENTE	foi uma aluna aplicaad	fui reprovad	fiz meu primeiro grau/ cresci mais um pouco no amadurecimento	estou concluindo o meu segundo grau
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta			
	Motivo			
	Agente	(o narrador)	(o narrador)	(o narrador)
	Circunstâncias	estudava em colégio particular		
	Interação	mas meus pais estiveram muito bem presentes		
	Desfecho		e fui levada para escola publica	e conclui/ e vi que o estudo é fundamental para a nossa vida
RECURSOS SIMBÓLICOS	foi um período muito agradável apesar de não me lembrar bem	o interesse desapareceu por completo		graças a Deus/ Estudo é fundamental na minha vida e de qualquer ser humano que queira vencer na vida.

Quadro 1. Exemplo de Quadro de *mimesis* 1

- Consideração conjunta dos incidentes na trama conceitual (que caracteriza a dinâmica da estrutura semântica) e no contexto descritivo (que caracteriza a dinâmica dos recursos simbólicos) para identificar a estrutura cronotópica:

Tendo identificado os elementos da estrutura semântica da ação e os recursos simbólicos das narrativas, o passo seguinte se deu na direção de discernir como se estabelecia a trama conceitual e o contexto descritivo nestas narrativas. No que diz respeito à trama conceitual, que se refere à síntese estética pela composição dos elementos da estrutura semântica da ação, procuramos verificar os aspectos de atualização e integração envolvidos na trama. No que diz respeito ao contexto descritivo apontado pelos recursos simbólicos, procuramos identificar como as ações eram avaliadas ou justificadas.

Como exemplo de como a trama conceitual foi estabelecida em um incidente, vejamos o incidente 2 da narrativa 19:

Participante 19		
No. DO INCIDENTE	2	
MARCADOR	no meu primeiro dia de aula	
INCIDENTE	chorei toda a aula	
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta	
	Motivo	a impressão que eu tive foi de que a minha mãe ária me deixar lá com a professora
	Agente	(o narrador)
	Circunstâncias	
	Interação	(com a professora) que teve muita paciência comigo
Desfecho		
RECURSOS SIMBÓLICOS	foi meio atrapalhado	

Quadro 2. Exemplo de trama conceitual em um incidente

Nesse incidente, um todo temporal pode ser percebido. O marcador temporal abre o incidente delimitando o tempo da ação, e o recurso simbólico contribui para o seu fechamento através de uma avaliação. A definição da ação, expressa no nome do incidente, é explicada pelo motivo. A interação oferece o contraponto ao estado descrito nos outros elementos. Assim, os elementos se integram e se atualizam para possibilitar ao narrador refletir, participativamente, sobre a sua própria experiência. Através da expressão dessa reflexão, somos informados do mundo envolvido (lá, a escola), dos personagens (o narrador, a mãe, a professora), da localização específica no tempo (primeiro dia de aula) e como este tempo foi vivido (chorei toda a aula). Mas, além disso, somos expostos a impressões, sentimentos e avaliação sobre o que aconteceu. E isso tudo no espaço de poucas linhas escritas.

O Quadro 3 mostra como a trama conceitual se estende em uma narrativa inteira.

Participante 5								
	1	2	3	4	5	6	7	
MARCADOR	Aos sete anos	E até hoje	Até a 4ª série	Veio o ginásio ro	(depois da 7ª série)	E até hoje	Onde comecei a fazer o 2º grau	
INCIDENTE	Fiz minha primeira série	Adoro meu nome	E assim continuei	Passava um ano, repetia out	Fui para o colégio Coronel Othon	não esqueci	Cheguei ao Regueira Costa	
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta							
	Motivo		Foi uma das primeiras coisas que aprendi na escola		Pois senti um pouco de dificuldade	Pelo fato que aconteceu		
	Agente	(o narrador)	(o narrador)	(narrador)	(o narrador)	(o narrador)	(o narrador)	
	Circunstâncias	Tirava boas notas e gostava muito de escrever meu nome chegava a repetir umas 3 vezes na prova só o Adriana					É que chamaram um palavra feio com a coordenadora	
	Interação						E ela sismou que	
	Desfecho				Mesmo assim fiz até a 7ª série na Escola Erundina que fica perto da minha casa	(de) onde sai	Sai muito chateada do colégio e não voltei mais	
RECURSOS IMBÓLICOS		Para mim foi maravilhoso		Um horror Mas eu confesso que tinha um pouco de preguiça		Pois sou uma pessoa de inegável confiança e respeito meus superiores	E não tenho o que dizer do colégio Não tenho o que reclamar da minha viagem escolar apesar de umas greves de vez em quando, mas valeu a pena	

Quadro 3. Exemplo de trama conceitual em uma narrativa

Nessa narrativa, vemos como a trama conceitual é formada pela conjunção dos elementos da estrutura semântica nos três primeiros incidentes para criar uma situação inicial concordante, na qual o aprendizado da grafia do nome representa um estado de bem-estar com relação ao desenvolvimento da experiência.

Esse estado é reforçado pela explicitação do recurso simbólico que avalia positivamente a experiência – *para mim foi maravilhoso*. No momento iniciado no incidente 4, a direção da experiência do tempo muda para uma situação desfavorável, que é

reforçada pela avaliação da experiência – *um horror* - e pela justificativa - *mas eu confesso que tinha um pouco de preguiça.*

Nos incidentes 5 e 6, os elementos estruturais são organizados conjuntamente para dar prosseguimento ao percurso da experiência, tanto pela referência a mudança de escolas como pela inserção de um novo tipo de problematização na experiência escolar que, indo além dos problemas propriamente de conteúdo, currículo e promoção, insere, no âmbito da experiência, os relacionamentos dentro da escola como um dos propulsores de ameaça a experiência, já que o problema com a coordenadora levou a um desfecho desfavorável - *Sai muito chateada do colégio e não voltei mais.*

Nesse incidente, percebe-se como os recursos simbólicos são utilizados para explicar o comportamento que, a princípio, vai de encontro às normas culturais com respeito à conduta da experiência. O abandono da escola é justificado pelo confronto entre normas culturais. De um lado, o respeito aos superiores; do outro, o sentimento de que uma injustiça estava sendo cometida.

O desfecho, então, aparece como uma avaliação de toda a experiência na qual um meio termo entre o estado inicial e as turbulências posteriores é construído: *E não tenho o que dizer do colégio. Não tenho o que reclamar da minha viagem escolar, apesar de umas greves de vez em quando, mas valeu a pena.*

Dessa forma, não apenas os elementos da estrutura da ação se conjugam numa síntese estética da experiência, mas uma descrição ética acompanha o andamento da experiência. Por fim, é preciso notar o mundo, o contexto a que essa narrativa, como síntese ética e estética da experiência, remete. Em primeiro lugar, há um universo pessoal envolvido. O agente aparece como um espaço no qual significações são construídas. Junto com esse espaço pessoal, a escola também aparece como uma arena para a construção e negociação dos significados envolvidos. Portanto, juntamente com os tempos, os espaços compõem a síntese narrativa nos

relatos. E, finalmente, o encaminhamento da síntese para o tempo e espaço levou a análise à identificação de uma estrutura cronotópica que de forma geral, pudesse ser comum a todas as narrativas analisadas.

- Identificação da estrutura cronotópica comum

Os passos anteriores possibilitam identificar comunalidades entre as narrativas na composição temporal e espacial das mesmas. Essas comunalidades organizaram uma estrutura cronotópica partilhada por essas narrativas. Essa estrutura cronotópica partilhada foi tomada como uma base temporal e espacial que remete a pontos comuns na concepção do mundo da ação dos participantes acerca da experiência narrada: a experiência escolar. Tendo identificado a estrutura cronotópica comum foi construído um quadro que passou a localizar o texto narrativo na estrutura cronotópica comum.

	Tempo Anterior à Ameaça	Tempo da Ameaça	Tempo da Recuperação	Tempo do Desfecho
Espaço Individual				
Espaço Escolar				
Espaço Adjacente				
Espaço de Generalização				

Quadro 4. Exemplo do quadro não preenchido da estrutura cronotópica comum não preenchido

2.4.RESULTADOS

Utilizando os procedimentos acima, foram identificados quatro tempos qualitativamente distintos no decorrer das narrativas e quatro espaços de significação da experiência.

- A organização do relato em quatro tempos

A organização do tempo nas narrativas de reprovação e abandono analisadas neste trabalho obedece, de uma forma geral, à seqüência narrativa: de estado inicial, complicação,

resolução e desfecho. Nas narrativas analisadas, esta seqüência se vincula ao conteúdo e natureza da experiência narrada. Desta forma, a temporalidade envolvida nos textos analisados organiza os incidentes narrativos em tempos mutuamente dependentes, porém distintos pelo teor da ação envolvida em cada um.

O primeiro tempo envolvido na seqüência temporal narrativa, denominado de tempo anterior à ameaça, vai da introdução do relato da experiência escolar até a instalação da ameaça. Nas narrativas analisadas, este tempo pode ser composto de vários incidentes, como exemplifica o seguinte extrato do quadro de *mimesis 1* da narrativa 20:

Participante 20					
TEMPO		Tempo Anterior à Ameaça			
		1	2	3	4
MARCADOR		aos 8 anos	Depois dessa escola	depois	1 ano
INCIDENTE		Eu comecei a estudar na escola Gabriela Mistral	eu estudei /tive que estudar na escola Almirante Tamandaré	tive que sai da escola	Fiquei sem estudar
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta				
	Motivo			porque tive que morar em outro lugar	
	Agente				
	Circunstâncias	foi lá que eu fiz o primário a primeira série a segunda e a terceira série e a quarta série/ Nesta escola eu estudava das 7 às 11	lá eu fiz, 5 e 6 serie		
	Interação				
	Desfecho				
RECURSOS SIMBÓLICOS		Eu gostei muito dessa escola foi lá que eu aprendi a ler e a escrever foi lá que eu tive professores maravilhosos	foi nesta escola que eu aprendi muitas coisas tive muitos amigos /Gostei muito dos professor	pois a escola ficava muito longe da onde eu ia mora	

Quadro 5. Exemplo de distribuição do Tempo Anterior à Ameaça por três incidentes

Nessa narrativa, o tempo anterior à ameaça ocupa os três primeiros incidentes e apenas no quarto incidente a ameaça é relatada.

No entanto, o tempo anterior à ameaça pode conter apenas um incidente, como podemos observar neste trecho da narrativa 9, distribuído pelo quadro de *mimesis 1*

Participante 9		
TEMPO		Tempo Anterior à Ameaça
No do Incidente		1 2
MARCADOR		Os primeiros estudos, da 1ª a 5ª série Depois da 5ª série
INCIDENTE		Não repeti Comecei a repetir
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta	
	Motivo	Aprendia muito rápido
	Agente	(o narrador) (o narrador)
	Circunstâncias	
	Interação	
RECURSOS SIMBÓLICOS		Foram muito bons/ e tudo era bem legal e divertido Fui um aluno muito aplicado A primeira vez fiquei bastante triste

Quadro 6. Exemplo de distribuição de Tempo Anterior à Ameaça por um incidente

Nessa narrativa, o primeiro incidente resume a experiência escolar do participante em todo o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), que coincide com o tempo anterior à ameaça. O segundo incidente já compõe o tempo da ameaça.

Em uma narrativa (11), o tempo anterior à ameaça mescla-se no primeiro incidente com o primeiro evento de ameaça que consta na narrativa.

Participante 11		
		1
MARCADOR		O primeiro dia, 198/ o ano todinho
INCIDENTE		Estudei o ano todinho
ESTRUTURA	Meta	
	Motivo	
	Agente	Eu, (nome do participante)
	Circunstâncias	A primeira escola que frequentei foi a Escola Reunida do Serviço Social de Belém
	Interação	Minha professora foi a professora Marly
RECURSOS SIMBÓLICOS		E no fim fui reprovado mas ergui a cabeça e segui sempre com tranquilidade do grande aluno

Quadro 7. Exemplo de distribuição do Tempo Anterior à Ameaça no primeiro incidente junto com a Ameaça

Consistente com a instrução dada para a composição da narrativa, na maioria das narrativas (com exceção da narrativa 24), o tempo anterior à ameaça remete ao início da experiência escolar, embora a maneira de marcar este início se apresente diferentemente de uma narrativa para outra.

O segundo tempo detectado é o da ameaça. Neste tempo a ameaça à experiência se estabelece e há o relato da desistência ou da reprovação. Depois vem o tempo da recuperação da experiência. Nesse tempo, a situação de desistência ou reprovação é superada e o relato retorna para um patamar em que a experiência não é mais ameaçada. Por fim, o desfecho é o anúncio de que a experiência, mesmo incluindo um período turbulento de ameaça chegou a uma conclusão que, embora apenas parcialmente corresponda ao desfecho institucionalmente estabelecido, de terminar no tempo e da forma estipulada, identifica uma trilha culturalmente possibilitada para que a experiência possa ser concluída.

Da mesma forma que o tempo anterior à ameaça apresenta várias possibilidades de composição, como exemplificamos acima, considerando o tempo anterior à ameaça, assim também os demais tempos se compõem de diferentes maneiras na organização dos incidentes a eles correspondentes.

-A ação em quatro espaços de significação

Foram encontrados quatro espaços de significação nos quais a ação envolvida na experiência foi descrita: o espaço individual, o espaço escolar, o espaço adjacente e o espaço de generalização. Esses espaços estão em contínua interação, mas cada um deles tem a sua própria especificidade.

O espaço individual congrega as enunciações da narrativa diretamente relacionados com as ações: *Em 97 comecei a fazer terapia* (Participante 14, incidente 9); sentimentos: *fiquei muito contente* (Participante 24, incidente 3); e características pessoais do narrador: *eu era uma pessoa tão pacata com meus familiares* (Participante 18, incidente 1). Também faz referências diretas ao aprendizado: *Já no primário aprendi a ler e a escrever* (Participante 16, incidente 3) e ao desempenho: *Veio o ginásio, passava um ano, repetia outro* (Participante 5, incidente 4) do narrador nas atividades escolares. Dessa forma, o espaço individual descreve o agente envolvido na experiência narrada. A natureza

autobiográfica dos dados envolvidos nessa investigação enfatiza a importância do espaço individual para a construção de significados nas narrativas analisadas.

Participante 42		
NO DO INCIDENTE	5	
MARCADOR	porém na 5ª série	
INCIDENTE	teve um pequeno movimento se revelando em mim, chamado preguiça	
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta	
	Motivo	
	Agente	Narrador
	Circunstâncias	
	Interação	
Desfecho	e repeti a 5ª série	
RECURSOS SIMBÓLICOS		

Quadro 8. Exemplo de Ação narrada no Espaço Individual

Neste incidente 5, da narrativa 42, o espaço individual comanda o direcionamento da ação. O incidente é descrito exclusivamente como sendo de natureza pessoal: “...*teve um pequeno movimento se revelando em mim, chamado preguiça*” -que desemboca no desempenho pessoal do narrador: *e repeti a 5ª série* (Participante 42).

O espaço escolar estabelece uma arena para os processos específicos do ambiente escolar. Ele congrega as enunciações que se relacionam diretamente com as atividades e condições do sistema escola: *mas a partir da 5ª série em diante, as aulas não eram tão boas assim* (Participante 42, incidente, 4) e com interações com professores

10/ 12/ 99 eu fui para a diretoria reclamar de um professor porque ele não queria mim dá a minha prova só porque eu falei o que ele não gostou mais ele viu que estava certo e no dia 15/ 12/ 99 ele realmente mim deu a prova (Participante 11, incidente 19),

Colegas

Um dia eu cheguei na escola, e era justamente a primeira aula de ed. Física. Não fui pra aula e fiquei na sala. Uma menina da minha turma que já não gostava de mim, perguntou se eu ia fazer ed. Física e eu respondi que não

pois o sol está muito quente. Ela disse estar com medo de ficar negra. Responder sem querer que “sim”, pois eu não gostava dessa menina pelo motivo de ela não gostar de mim. Para que ela parar-se de mim fazer perguntas responder que “sim” –Participante 2, incidente 6) e com o pessoal administrativo e de apoio (ex: ...e jamais esquecerei não só daquele colégio como de todos os professores e diretores e principalmente a dona da cantina pois era ela que mim dava bastante comida pra mim comer (Participante 11, incidente 5).

O espaço adjacente é composto pelos cenários que foram descritos como importantes para a experiência escolar, embora não estejam diretamente relacionados ao dia-a-dia das atividades dentro das escolas. Esses cenários envolvem as instâncias da família e do trabalho.

Podendo se referir a relacionamentos familiares

mas minha experiência teve que ter fim rapidinho, pois minha mãe casou e começou a ter filhos todo ano, e eu, como era a mais velha tinha que tomar conta dos pírralhos. (Participante 1, incidente 2),

À situação sócio-econômica

Mas quando passei para 5ª série do 1º grau, começou as dificuldades do dia, minha mãe tinha que ter dinheiro para que eu pagasse passagem, certas vezes não tinha nem a passagem para eu ir ao colégio (Participante 19, incidente 5

E de moradia

depois tive que sair da escola porque tive que mora em outro lugar pois a escola ficava muito longe da onde eu ia mora. (Participante 20, incidente 3)

Da família e questões de trabalho

No mesmo ano e mês que mim ocorreu todas essas perturbações, ouve mudanças no meu trabalho, inclusive no meu local de trabalho por isso eu tive que desistir. (Participante 24, incidente 2).

O espaço de generalização é concebido como um lugar onde construções de significado dão espaço para que as particularidades da experiência pessoal sejam transcendidas e expressas genericamente: *com muito esforço e força de vontade todos nós chegamos lá.* (Participante 16, incidente 12

Os espaços de significação identificados na análise providenciam uma paisagem na qual os significados da experiência aqui analisada (experiência escolar) não se restringem a nenhum dos espaços identificados. No exemplo a seguir, percebemos como, a partir do quadro de mimesis 1, uma visão desses quatro espaços, funcionando conjuntamente ao longo dos quatro tempos narrativos, mostram a confluência das ações que foram significativas para a experiência narrada:

Participante 1								
Nº do incidente	1	2	3	4	5	6	7	
Marcador de tempo	quando Eu tinha 7 anos	rapidinho	Durante 3 anos a	Quando chegava o meio dia	Aos 15 anos	Aos 19 anos	Desde então	
Incidente narrativo	Tudo começou troquei a chupeta por um caderno Ind	Minha experiência teve que ter fim Ind	Agüentei ir a escola Ind	ia à escola Ind Esc	Vim para o Recife Ind	Voltei a estudar Ind	Estou aqui Ind	
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta							
	Motivo		Minha mãe casou e começou a Ter filhos todo ano Adj					
	Agente	Narrador – eu	Minha mãe	Narrador – eu	Narrador - eu	Narrador – eu	Narrador – eu	
	Circunstâncias	Não tinha giz, ela escrevia com carvão Esc Nasci no sertão, onde o diabo perdeu as botas, não tinha escola nem professor qualificado Ind Esc Adj		Minha mãe me levava para o roçado para cuidar dos filhos dela Ind	era na casa da minha tia, do roçado para a escola tinha 6 Km de distância Esc Adj	Fugida da minha mãe Adj	Fiz Supletivo de 1ª a 4ª série como lá só tinha até a 4ª série Ind Esc	
	Interação	minha tia materna Ocina ensinava Esc Adj					Aprendi muito Com a professora Fátima.	
	Desfecho		E eu tinha que tomar conta dos pirralhos Ind Adj			Foi trabalho como doméstic a Ind Adj	vim estudar aqui no Regueira Costa Ind Esc	E o meu aprendizado, você conclua Ind.
RECURSOS SIMBÓLICOS	Não foi nada fácil Gen	como mais velha Ind					Eu lhe digo, não aprendi quase nada em questão de didática, mas lição de vida aprendi bastante, mas não sei expressar Ind Gen	

Quadro 9. Identificação dos Espaços da Ação no quadro de *mimesis* 1

Legenda:

Espaço Individual – **Ind**

Espaço Escolar – **Esc**

Espaço Adjacente – **Adj**

Espaço de Generalização – **Gen**

Nesta narrativa, a construção de significado abrange desde o espaço individual, até a generalização, passando pelo espaço escolar e adjacente. Podemos perceber, por exemplo, como o espaço adjacente é decisivo para a ameaça à experiência escolar e como as ações no

âmbito do espaço individual são decisivas para a recuperação da experiência. Ao longo da narrativa, na medida em que novos incidentes vão desenrolando diferentes misturas de fatos, personagens, sentimentos e circunstâncias, o processo de significação se move de espaço para espaço porque diferentes ações, em tempos diversos, geralmente requerem diferentes espaços de significação e diferentes combinações de espaços. A combinação de mais de um desses espaços em uma mesma ação mostram a qualidade de complexidade do cronotopos narrativo. Esta complexidade reflete o enraizamento da experiência humana em um ambiente cultural complexo, o que não permite que os significados da nossa experiência apareçam na forma de simples padrões ou texturas.

No exemplo acima, o primeiro incidente é significado nos espaços individual, escolar e adjacente. No segundo incidente, o espaço adjacente direciona o significado para a ameaça a experiência. O terceiro e quarto incidentes desenvolvem e detalham as implicações deste espaço para o destino da experiência. O quinto incidente ressalta o espaço individual como decisivo para a recuperação da experiência e mostra o espaço adjacente sob uma nova perspectiva: a perspectiva do trabalho remunerado. O sexto incidente explicita a recuperação da experiência, focalizando a interação entre o espaço individual e o espaço escolar. Finalmente, o sétimo incidente propõe um desfecho para a narração adicionando à interação entre o espaço de generalização que funciona neste incidente como um resumo e uma abstração dos significados construídos ao longo da história.

-Tempo e Espaço: o cronotopos narrativo

Considerar conjuntamente os quatro tempos - anterior à ameaça, ameaça, recuperação e desfecho -, e os quatro espaços – individual, escolar, adjacente e de generalização permitiu identificar, em cada narrativa, o desenrolar da ação de cada narrativa a partir de uma estrutura cronotópica comum. Dessa forma foi possível seguir a ação ao longo dos tempos e espaços identificados.

Assim, tendo percorrido o caminho apontado pela natureza temporal da narrativa, partimos da narrativa e chegamos a uma estrutura cronotópica comum, a qual nos permitiu retornar o olhar para o texto narrativo, localizando-o dentro desta estrutura.

	Participante 1			
	Tempo Anterior à Ameaça	Tempo da Ameaça	Tempo da Recuperação	Tempo do desfecho
Espaço Individual	quando Eu tinha 7 anos Tudo começou troquei a chupeta por um caderno Nasci no sertão	Minha experiência teve que ter fim Agüentei ir a escola Minha mãe me levava para o roçado para cuidar dos filhos dela E eu tinha que tomar conta dos pirralhos como mais velha Quando chegava o meio dia ia à escola	Aos 15 anos Vim para o Recife Foi trabalho como doméstica Aos 19 anos Voltei a estuda Fiz Supletivo de 1ª a 4ª série como lá só tinha até a 4ª série Aprendi muito Com a professora Fátima, inesquecível vim estudar aqui no Regueira Costa	Desde então Estou aqui E o meu aprendizado, você conclua Eu lhe digo, não aprendi quase nada em questão de didática, mas lição de vida aprendi bastante, mas não sei expressar
Espaço Escolar	Não tinha giz, ela escrevia com carvão não tinha escola nem professor qualificado minha tia materna Ocina ensinava	era na casa da minha tia, do roçado para a escola tinha 6 Km de distância Quando chegava o meio dia ia à escola	Aos 19 anos Voltei a estuda Fiz Supletivo de 1ª a 4ª série como lá só tinha até a 4ª série Aprendi muito Com a professora Fátima, inesquecível vim estudar aqui no Regueira Costa	
Espaço Adjacente	onde o diabo perdeu as botas minha tia materna Ocina ensinava	Minha mãe casou e começou a Ter filhos todo ano Minha mãe me levava para o roçado para cuidar dos filhos dela E eu tinha que tomar conta dos pirralhos era na casa da minha tia, do roçado para a escola tinha 6 Km de distância	Fugida da minha mãe Foi trabalho como doméstica	
Espaço de Generalizaçã o	Não foi nada fácil			Eu lhe digo, não aprendi quase nada em questão de didática, mas lição de vida aprendi bastante, mas não sei expressar

Quadro 10. Exemplo de localização do texto narrativo na estrutura cronotópica comum

CAPÍTULO 3

3. MIMESIS 2: O DRAMATISMO NARRATIVO

Este capítulo analisa o drama narrativo. Para isto procuramos identificar a composição dramática da narrativa. Por composição dramática entendemos a distribuição das Concordâncias e Discordâncias na estrutura cronotópica da narrativa. Essa distribuição tomou como base a localização das Concordâncias e Discordâncias nas unidades de Tempo-Espaço desta estrutura cronotópica, também chamadas de unidades cronotópicas. Cada unidade cronotópica é formada pela junção de um Tempo com um Espaço específico. Por exemplo, a junção do Tempo da Ameaça com o Espaço Individual forma uma unidade cronotópica: Espaço Individual do Tempo da Ameaça.

Assumindo as unidades cronotópicas como locus privilegiado para a configuração do Drama no processo de construção do enredo, procuramos analisar, neste capítulo, a contribuição dessa configuração para o nível de significado no qual o drama narrativo descreve a dinâmica da composição utilizada pelos participantes nos diferentes tempos e espaços da narrativa.

Essa análise desemboca em um tratamento estatístico dos dados. Tendo em vista que a articulação do já conhecido com o ainda novo, implicada na construção do enredo, tem como base caminhos comuns de composição, a investigação do círculo hermenêutico de significação narrativa da experiência deve considerar essas comunalidades. Por isso, foram utilizadas técnicas de investigação que apreendam as comunalidades implicadas na construção do enredo. Assim, foram utilizadas técnicas que abstraem o sujeito e que consideram a média da ocorrência de Concordâncias e Discordâncias na estrutura cronotópica como unidade representativa daquilo que as narrativas analisadas têm de comum. Para apreender o caminho comum aos participantes desta pesquisa de configurar o drama narrativo, fizemos uso da análise de variância - MANOVA.

Mimesis 2 se configura como mediação entre *mimesis 1* e *mimesis 3* também na composição da articulação entre o já conhecido e o ainda novo. Em *mimesis 1*, foram consideradas as particularidades do mundo da ação e se chegou a uma estrutura cronotópica comum. Em *mimesis 2*, a composição dramática dessa estrutura comum é examinada. Em *mimesis 3*, o olhar se volta novamente para o indivíduo para entender como a configuração dramática comum é particularizada na experiência individual do desenvolvimento e constituição do *self*.

Esse movimento da análise que vai do particular para o geral e, de volta, do geral para o particular, coaduna com a perspectiva teórica deste trabalho. A nosso ver, esse caminho metodológico contribui para a reflexão acerca da dicotomia entre métodos qualitativos e quantitativos. Esta contribuição visa um diálogo entre o que é particular – o indivíduo - e o que é comum a um grupo, permitindo o trânsito entre os dois.

Esta análise efetuada em *mimesis 2* seguiu os passos descritos a seguir:

3.1.A CONSTRUÇÃO DO ENREDO: UMA COMPOSIÇÃO CONCORDANTE DISCORDANTE.

A construção do enredo é uma composição concordante discordante na qual não apenas os aspectos considerados benéficos a uma experiência, mas também os que são julgados como conduzindo a estados de infelicidade, são propostos como significação da experiência. Mas para compor essa significação como um todo temporal, as Concordâncias e Discordâncias de uma experiência narrada assumem um relacionamento dramático. O relacionamento dramático consiste na inter-relação de duas forças opostas que puxam a

narração para direções opostas ao mesmo tempo em que cada uma luta para prevalecer, construindo conjuntamente a trama narrativa.

3.1.1. A composição das Concordâncias e Discordâncias como drama

Uma das principais características da composição concordante discordante reside no relacionamento de transformação assumido por Concordâncias e Discordâncias no relato. O processo de construção do enredo explicita como uma situação concordante se transforma numa situação discordante e vice-versa. Scheibe (2000) concebe a transformação como a essência do drama. Para ele, a transformação envolvida no drama narrativo encontra suas bases nas transformações da experiência e no impedimento da monotonia. Schiebe ressalta o impulso humano para contar histórias como uma forma de engajar-se em aventuras e entrar em contato com ela e com a transformação. O contrário dessa situação é “a ausência de transformação, é a estática, é a constância de condição, é a monotonia”. (SCHEIBE, 2000, p.19)

É a composição das Concordâncias e Discordâncias que fornecem o rumo, a direção de um relato ao longo do tempo. A direção de uma história é referida por Gergen & Gergen (1983) como uma função da organização temporal da narrativa.

A formulação de Gergen & Gergen (1983) acerca do direcionamento temporal da narrativa destaca as possíveis transformações que a história narrada pode assumir. Para Gergen & Gergen (1983), há três formas básicas de direcionamento do drama narrativo: progressivo, regressivo ou estável. Essas formas básicas podem se combinar de várias maneiras, formando enredos complexos.

Na forma básica estável, os incidentes, as imagens, ou os conceitos estão de tal de modo compostos que a avaliação do estado final da narração coincide com a situação inicial ou se assemelham a ela. O enredo progride numa direção que mantém estável a situação narrada. Dessa forma, o indivíduo permanece essencialmente imutável com respeito a uma posição avaliativa ao longo da narrativa. Essa estabilidade pode se referir a um estado desejável ou não desejável.

No relato progressivo ou regressivo, os eventos da experiência estão compostos de modo que o movimento da história se encaminha, no primeiro caso, para uma situação desejada e, no segundo caso, para uma situação não desejada. Do ponto de vista do presente trabalho, quer se trate de uma narrativa estável, progressiva ou regressiva, a composição dramática, ou seja, a distribuição das Concordâncias e Discordâncias ao longo da estrutura cronotópica da narrativa é que determina a direção da história.

No entanto, apenas o conceito de transformação não elucida completamente a relação que se estabelece na construção do enredo entre Concordâncias e Discordâncias. Além da transformação, há ainda outra característica do drama narrativo que precisa ser considerada. Essa característica se refere à consideração conjunta de Concordâncias e Discordâncias no enredo narrativo. Na composição do enredo não há apenas Concordâncias se transformando em Discordâncias ou vice-versa.

Outro tipo de convivência entre Concordâncias e Discordâncias é pressuposto no enredo: a composição conjunta. Para haver a transformação é necessário que Concordâncias e Discordâncias, em algum momento, sejam concomitantemente inter-relacionadas. Além disso, em um mesmo incidente, em uma mesma ação, aspectos concordantes e discordantes podem vir compostos conjuntamente.

Essas duas características da relação entre Concordâncias e Discordâncias - a transformação e a composição conjunta - devem ser consideradas como complementares para

a configuração narrativa como um todo em que Concordâncias e Discordâncias e são postas em funcionamento conjuntamente para significar uma experiência. O enredo, visto como um todo é sempre uma composição concordante discordante.

Ao compor os elementos da história como Concordâncias e Discordâncias numa estrutura cronotópica, o enredo articula os elementos do fazer e do sofrer humanos. Assim, ele cria um nível de significação no qual estão envolvidos, não apenas as questões relacionadas a um sistema de significados, mas à vida e suas vicissitudes, considerando os sentimentos e as emoções humanas, os motivos e intenções de uma pessoa, enfim, os componentes envolvidos no desenvolvimento humano ao longo de uma experiência.

3.1.2. Composição dramática e duração da ação narrada

A composição das Concordâncias e Discordâncias do fazer humano no discurso narrativo faz da composição dramática uma das principais responsáveis pela duração do tempo da ação narrada. (ROSALDO, 1986) Em grande parte, o tempo narrativo é regulado pelo drama envolvido na ação. O efeito dramático proposto na narrativa faz com que, por exemplo, anos sejam narrados em uma sentença e uma ação de segundos tome um espaço enorme no conjunto da narrativa. A composição dramática se relaciona diretamente com o aspecto configuracional do tempo narrativo e com a posição que um determinado evento ocupa em relação ao todo de uma história, participando do tamanho e da duração de uma ação dentro de um relato.

É esta relação entre composição dramática e tempo narrativo que Ricoeur explora quando trata da relação de transformação entre Concordância e Discordância como sendo uma relação de inversão, ou seja, uma relação na qual um estado concordante é invertido em um

estado discordante ou vice-versa. Para Ricoeur (1994), “essa inversão leva tempo e regula a extensão da obra”. (RICOEUR, 1994, p.72)

3.1.3. A contribuição da qualidade emocional do drama para o significado

Considerar a inversão ou a composição conjunta de Concordâncias e Discordâncias como uma necessidade, não apenas da articulação do ainda novo com o já conhecido, mas dos seres humanos de articular os fatos inesperados, sofríveis e lamentáveis da experiência juntamente com os aspectos agradáveis e satisfatórios do curso da ação. Esta inversão implica considerar o movimento das emoções nessa articulação.

Através da composição dramática das Concordâncias e Discordâncias, a emocionalidade da experiência é orientada a uma racionalidade poética na narrativa, a que chamamos no capítulo anterior de síntese estética. Essa racionalidade permite relacionar as emoções que emergem na narração a um sistema de significados numa relação circular. Circular porque a emoção é também um elemento de negociação do significado da experiência na arena simbólica na qual ela circula entre o canônico e o inusitado de forma a tornar possível a convivência e aceitação da contradição e da composição dos elementos díspares da experiência. Esta convivência e aceitação são necessárias porque, de outra forma, o significado da experiência tenderia a se tornar fragmentado e inoperante. Fragmentado porque uma parte das coisas que importam para a compreensão seria deixada de fora do processo de significação. Por sua vez, também inoperante porque, sem a composição conjunta entre Concordâncias e Discordâncias, o sentido da negociação de significados pela narrativa estaria perdido à medida que há uma tendência de que sejam os elementos díspares que impulsionam a narração. Lembremo-nos de que, como nos diz Bruner (1997a), uma das características cruciais da narrativa é “forjar ligações entre o excepcional e o comum”.

(BRUNER, 1997a, p.48). Essa característica de forjar o excepcional e o comum necessariamente enfatiza o empenho narrativo para fazer sentido do que não ainda participa das previsões e prescrições da cultura.

Uma das implicações dessa característica narrativa de forjar ligações entre o excepcional e o comum é o envolvimento e a elaboração das emoções ambíguas e contraditórias suscitadas por tais ligações. Em *Psicologia da Arte*, Vygotsky considera o envolvimento emocional implicado nestas ligações, a que ele chama de contradição emocional, como central a toda obra de arte. Para Vygotsky, a contradição emocional é o “verdadeiro efeito de toda obra de arte”. (VYGOTSKY, 1971, p.269) Esse efeito é entendido como uma reação estética que ele considera como catarse. A definição de catarse em Vygotsky aproxima-se, assim, da definição de catarse de Aristóteles na *Poética*. Para Vygotsky, o processo de catarse é “a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”. (VYGOTSKY, 1971, p. 270) Assim, a contradição emocional, suscitada pela composição de Concordâncias e Discordâncias num todo narrativo, imprime ao significado um princípio de antítese que possibilita considerar tanto um fato como seus opostos e oponentes como via de desenvolvimento.

No capítulo 1, vimos como os conceitos de participação reflexiva e dramatismo genético, apresentados em Valsiner (2000), contribuem para o entendimento da atividade interpretativa, especialmente para a percepção da emergência do novo. Vimos ainda como as qualidades temporais e intersubjetivas da participação reflexiva contribuem para constituir o dramatismo genético como instrumento de interpretação.

Dessa forma, como instrumento de interpretação, o dramatismo genético aproxima-se do dramatismo narrativo ao compor uma síntese estética que permite reelaborar as emoções acerca de uma determinada experiência. Lembremo-nos da história de Helen Keller abordada

no capítulo anterior, na qual a síntese estética advinda de sua descoberta da linguagem proporcionou a emergência de uma gama de sentimentos acerca da situação anteriormente vivida. A emergência de uma nova situação emocional com relação à experiência é viabilizada pelo trabalho de participação reflexiva na experiência através da linguagem. Tal trabalho implica compor um drama no qual os eventos da experiência são organizados como Concordâncias e Discordâncias ao longo de uma estrutura cronotópica que orientam a direção da história.

A contradição emocional, como a chama Vygotsky, que o dramatismo narrativo encerra, é abordada por Bruner como oriunda da interação de pares oponentes que são postos a funcionar conjuntamente na narrativa.

Ao posicionar o agente humano entre os pares oponentes em interação no dramatismo narrativo, Bruner vem reforçar o argumento desenvolvido no capítulo 1 de que a concepção de drama na negociação do ainda novo no âmbito do já conhecido faz emergir a centralidade do ser humano nessa negociação e de que a significação da experiência é sempre uma tentativa de compreensão de quem somos nessa experiência.

3.2. ANÁLISE DOS DADOS

Esta segunda etapa de análise pretende compreender o processo de construção dramática através do tecer das Concordâncias e Discordâncias na estrutura cronotópica da narrativa. Para isso a análise obedeceu aos seguintes passos:

- Localização das Concordâncias e Discordâncias na estrutura cronotópica

Este passo consistiu em identificar as Concordâncias e Discordâncias da narrativa dentro da estrutura cronotópica composta pelos quatro tempos e pelos quatro espaços. Por

exemplo, a Discordância formada pela nomeação do incidente com a meta no incidente 5: *minha mãe tinha que ter dinheiro para que eu pagasse a passagem, está localizada no tempo anterior à ameaça e no espaço adjacente.* (Participante 5)

A seguir, foi construído um quadro de localização de Concordâncias e Discordâncias na estrutura cronotópica para cada participante (Ver Anexos 2). Nesse quadro não mais aparecia o texto da narrativa, apenas as letras indicativas de Concordância –C- e Discordância –D- no tempo e no espaço correspondente. Um exemplo desse quadro está apresentado a seguir. Os quadros de distribuição do Drama pela estrutura cronotópica estão em Anexos.

Participante 1				
	Tempo anterior à ameaça	Tempo da ameaça	Tempo da recuperação	Desfecho
Espaço individual	C	D C C D	C C	C D
Espaço escolar	D C		D C	
Espaço adjacente	C D	D D D D D C		
Espaço de generalização				C

Quadro 11. Distribuição do Drama pela estrutura cronotópica

Legenda:

C: Concordâncias

D: Discordâncias

- Tratamento estatístico dos dados

Para analisar a composição do drama narrativo na estrutura cronotópica, foram realizadas análises estatísticas na qual foram utilizadas categorias referentes à composição dramática (Concordâncias e Discordâncias) pelos Tempos e Espaços da narrativa. Dessa forma, as categorias que compuseram as variáveis da análise foram: Tempo, Espaço e Drama. Cada uma dessas categorias foi dividida em subcategorias que foram consideradas variáveis

para a análise. A categoria Tempo comportou as variáveis: Tempo Anterior à Ameaça, Tempo da Ameaça, Tempo da Recuperação e tempo do Desfecho. Da mesma forma, a categoria Espaço comportou as variáveis: Espaço Individual, Espaço Escolar, Espaço Adjacente e Espaço de Generalização. O Drama comportou as variáveis Concordância e Discordância, que correspondem aos aspectos da experiência narrada que contribuem ou ameaçam a experiência.

Com o propósito de identificar a configuração do desenrolar do Drama (Concordâncias e Discordâncias) ao longo da estrutura cronotópica (Tempo e Espaço) das narrativas analisadas, foram realizadas seis análises. As quatro primeiras consideraram separadamente a composição dramática de cada um dos quatro tempos: Anterior à Ameaça, da Ameaça, da Recuperação e do Desfecho. A quinta análise focalizou a composição dramática dos Tempos da Ameaça e da Recuperação considerados conjuntamente. Finalmente, a sexta análise considerou conjuntamente os quatro Tempos da estrutura cronotópica, com o propósito de obter uma visão do conjunto da composição dramática (Concordâncias e Discordâncias) pelos Tempos e pelos Espaços da narrativa.

A realização de cada uma destas análises foi feita de acordo com a seguinte seqüência:

1) Análise descritiva da configuração do Drama no cronotopos por cada Tempo separadamente e pelos Tempos considerados conjuntamente. Desta análise resultou a média e desvio padrão das Concordâncias e Discordâncias em cada Tempo e Espaço narrativos, considerados separadamente ou em conjunto.

2) Análise de Variância (MANOVA multifatorial e com medidas repetidas). Desta análise resultou a identificação das variações estatísticas significativas da descrição dos dados realizada no passo anterior.

3) Aplicação do Teste de Tukey que comparou, dois a dois, as variáveis envolvidas em variações estatísticas significativas nos resultados da Análise de Variância. Desta análise resultou a identificação das diferenças significativas internas a cada efeito significativo

principal encontrado. Optou-se por analisar o Drama Interno a cada unidade cronotópica (comparação entre Concordâncias e Discordâncias em cada unidade). Foi também analisadas as relações entre estas unidades entre os Tempos e os Espaços em relação à configuração dramática. Todavia excluímos as comparações efetuadas pelo teste entre um dos componentes do Drama (por exemplo: Concordância) de uma unidade cronotópica com outro componente isolado do Drama (Concordância ou Discordância) de outra unidade cronotópica. .

3.3.RESULTADOS

- Tempo Anterior à Ameaça

Considerando o Tempo Anterior à Ameaça, o propósito desta análise foi verificar a configuração do Drama (Concordâncias e Discordâncias) nos Espaços do referido Tempo.

Tabela 5 - Média e desvio padrão do Drama nos Espaços do Tempo Anterior à Ameaça

	N	Média	DP
Individual Concordância	20	2,60	2,088
Individual Discordância	20	1,05	1,905
Escolar Concordância	20	1,10	1,683
Escolar Discordância	20	0,45	0,759
Adjacente Concordância	20	0,50	0,761
Adjacente Discordância	20	0,75	1,118
Generalização Concordância	20	0,30	0,470
Generalização Discordância	20	0,25	0,550

A análise descritiva sugere que o Tempo Anterior à Ameaça é mais Concordante (média=1,125) do que Discordante (média=0,625). A concentração de Concordâncias (média=2,60) e Discordâncias (média=1,05) no Espaço Individual é mais acentuada, compondo o Drama (Concordâncias e Discordâncias) mais fortemente neste Espaço (média=1,8).

Os demais Espaços parecem funcionar como coadjuvantes na configuração do Drama no Espaço Individual. O Espaço Escolar (média=0,7) aparece contribuindo mais com Concordâncias (média=1,10) do que com Discordâncias (média=0,45). Ao passo que, com o Espaço Adjacente (média=0,6) ocorre o contrário, as Discordâncias (média=0,75) são mais freqüentes do que as Concordâncias (média=0,30). O Espaço de Generalização (média=0,3) aparece tanto Concordantemente (média=0,30) quanto Discordantemente (média=0,25), sem discrepância e modestamente.

Com o objetivo de averiguar as variações estatísticas significativas dos dados anteriormente descritos, foi realizada uma análise de variância (MANOVA multifatorial e com medidas repetidas) com fatores Espaço (4: Individual, Escolar, Adjacente e de Generalização) e Drama (2: Concordância e Discordância). Tendo como variável dependente o número de ocorrências de configurações dramáticas.

A análise revelou um efeito principal significativo para Espaço [$F(3, 57) = 13.376$, $p < .00$] e uma interação significativa Espaço X Drama [$F(3, 57) = 5.714$, $p < .002$]. Não foi significativo o efeito principal para Drama [$F(1,19) = 3.439$, n.s.]. Estes resultados são mostrados na tabela 2:

Tabela 6 - Análise de variância do tipo 4 X 2 (Espaço e Drama) – Tempo Anterior à Ameaça

Fonte	Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Média dos Quadrados	F	P
Espaço	53,400	3	17,800	13,376	0.00
Erro	75,850	57	1,331		
Drama	10,000	1	10,000	3,439	0.079
Erro	55,250	19	2,908		
Espaço X Drama	18,900	3	6,300	5,714	0.002
Erro	62,850	57	1,103		

Para identificar as diferenças significativas em cada um dos quatro Espaços (Figura 1), as diferenças entre as médias foram analisadas através do teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabelas em anexo).

Quanto ao efeito significativo para Espaço, observou-se uma diferença significativamente superior do Espaço Individual (média 1,8) quando comparado com os demais Espaços: Escolar (média= 1.1, $p<0.01$); Adjacente (média= 1.2, $p<0.01$) e de Generalização (média= 1.5, $p<0.01$). Não houve uma diferença significativa entre os Espaços Escolar (média=0.7), Adjacente (média=0.6) e de Generalização (média=0.30). Podemos observar no gráfico abaixo a diferença significativa do Espaço Individual com relação aos demais Espaços

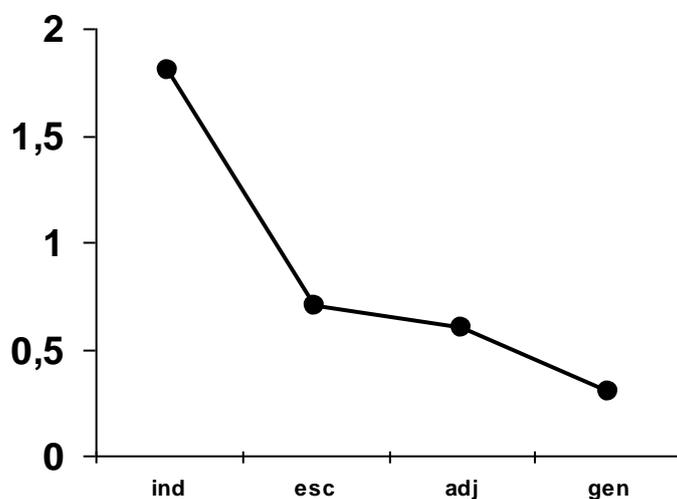


Gráfico1. Média geral dos Espaços no Tempo Anterior à Ameaça

Quanto à interação Drama X Espaço, foi observado que, no Espaço Individual, as Concordâncias (média=2,8) ocorreram significativamente mais do que as Discordâncias (média=1,55, $p<0.01$). Também no Espaço Escolar, as Concordâncias (média=1,10) se mostraram diferença significativa com relação às Discordâncias (média=0,25, $p<0.01$). No Espaço Adjacente, foram as Discordâncias (média=0,75) que demonstraram uma diferença significativa com relação às Concordâncias (média=0,25, $p<0.01$). Quanto ao Espaço de Generalização, não houve uma diferença significativa entre Concordâncias e Discordâncias (média=0,05). Estes resultados são visualizados no gráfico abaixo:

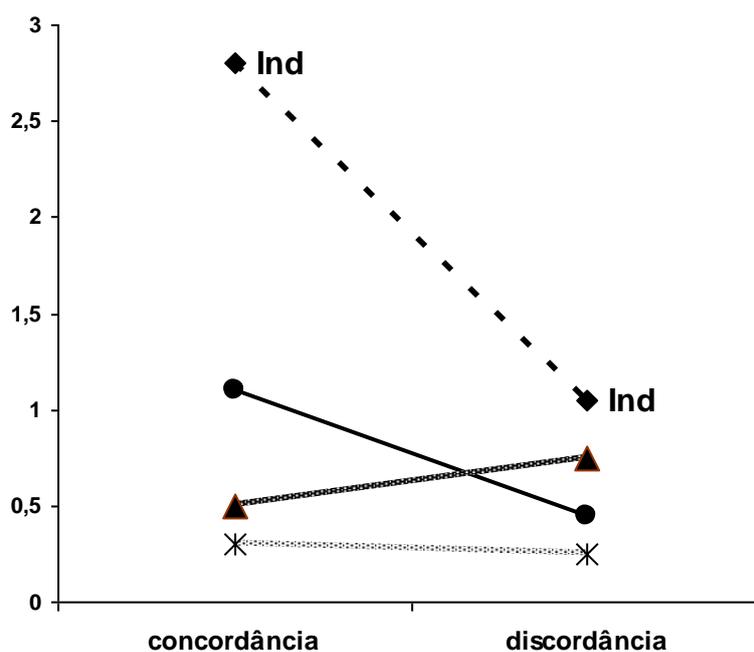


Gráfico 2. Média Geral do Drama nos Espaços do Tempo Anterior à Ameaça

Na análise do Drama em cada espaço, os resultados indicam que o Espaço Individual configura o drama mais Concordante do que Discordantemente, assim como o Espaço Escolar. No espaço Adjacente, no entanto, a predominância de Discordâncias caracteriza a configuração discordante do Drama neste Espaço. O Espaço de Generalização não define a configuração dramática nem como concordante nem como discordante.

- Tempo da Ameaça

Nesta análise foram considerados os Espaços e o Drama do Tempo da Ameaça. O propósito desta análise foi verificar a configuração do Drama (Concordâncias e Discordâncias) nos Espaços do referido Tempo. Os dados foram compostos pela ocorrência de Concordância e Discordância nos Espaços, conforme explicitado anteriormente. Podemos verificar os resultados desta análise na tabela abaixo.

Tabela 7 - Média e Desvio Padrão do Drama nos Espaços do Tempo da Ameaça

	N	Média	DP
<i>Individual Concordância</i>	20	0,55	1,099
<i>Individual Discordância</i>	20	2,80	1,508
<i>Escolar Concordância</i>	20	0,05	0,224
<i>Escolar Discordância</i>	20	0,50	0,827
<i>Adjacente Concordância</i>	20	0,10	0,308
<i>Adjacente Discordância</i>	20	0,60	0,940
<i>Generalização Concordância</i>	20	0,00	0,00
<i>Generalização Discordância</i>	20	0,05	0,224

A análise descritiva sugere que a Ameaça é mais Discordante (média=0,987) do que Concordante (média=0,175). A concentração de Discordâncias (média=2,80) e Concordâncias (média=0,55) no Espaço Individual é mais acentuada do que nos outros Espaços, compondo o Drama (Concordâncias e Discordâncias) mais fortemente neste Espaço (média=1,675).

No Espaço Escolar (média=0,275), a ocorrência das Discordâncias (média=0,50) também é maior do que a ocorrência de Concordâncias (média=0,05). O mesmo ocorre no Espaço Adjacente (média=0,35) que apresenta mais Discordâncias (média=0,60) do que Concordâncias (média=0,10). Portanto, a análise descritiva sugere que a configuração do Drama nos Espaços vai na mesma direção: todos os Espaços contribuem predominantemente para a construção da Discordância. Mesmo o Espaço de Generalização (média=0,02), se apresenta Discordantemente (média=0,05) sem apresentar Concordâncias (média=0,00).

Para identificar as variações estatísticas dos dados descritos na análise acima, foi realizada uma análise de variância (MANOVA multifatorial e com medidas repetidas), tendo como fatores Espaço (4: Individual, Escolar, Adjacente e Generalização) e Drama (2: Concordância e Discordância). E como variável dependente o número de ocorrências das configurações dramáticas.

A análise revelou um efeito principal significativo para Espaço [$F(3,57) = 38.946$, $p < 0.00$]; Concordância [$F(1,19) = 36.572$, $p < 0.00$] e um efeito significativo para a interação Espaço X Concordância [$F(3,57) = 14.158$, $p < 0.00$], como mostra a tabela 4:

Tabela 8 - Análise de Variância do tipo 4 X 2 (Espaço e Drama) –Tempo da Ameaça

Fonte	Soma dos quadrados	Df	Média dos Quadrados	F	P
<i>Espaço</i>	66,119	3	22,040	38,946	0,00
<i>Erro</i>	32,256	57	0,566		
<i>Drama</i>	26,406	1	26,406	36,572	0,00
<i>Erro</i>	13,719	19	0,722		
<i>Espaço X Drama</i>	28,769	3	9,590	14,158	0,000
<i>Erro</i>	38,606	57	0,677		

Para identificar as diferenças significativas entre os quatro espaços (Figura 3), as diferenças significativas entre as médias foram analisadas através do teste, *a posteriori*, de Tukey (ver Tabela em anexo)

Os resultados obtidos revelaram uma diferença significativamente superior para o Espaço Individual (média=1,7) com relação aos Espaços Escolar (média=1,4, $p < 0.01$), Adjacente (média=1.35, $p < 0.01$) e Generalização (média=1.66, $p < 0.01$).

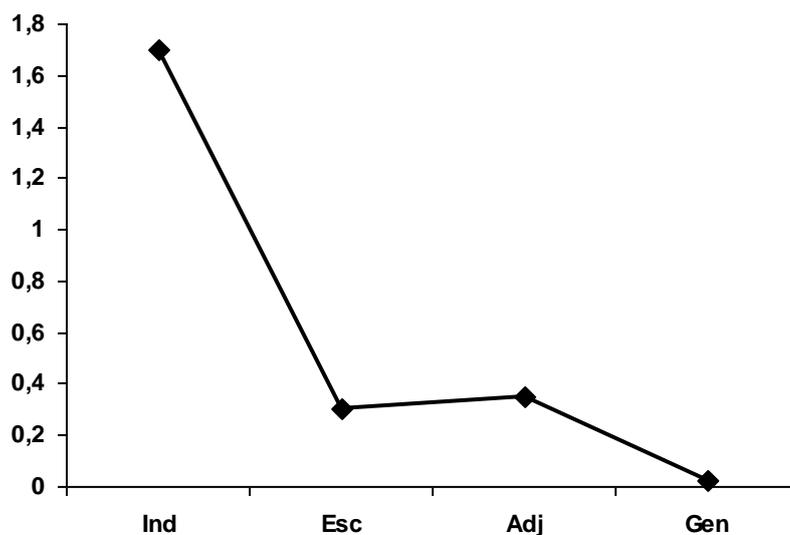


Gráfico 3. Média Geral dos Espaços no Tempo da Ameaça

Os resultados apontam uma predominância do Espaço Individual também no Tempo da Ameaça. Para identificar as diferenças significativas na interação Espaço X Drama (Figura 4), foi feito o teste de Tukey (Ver Tabela em Anexos).

Quando comparadas Concordâncias e Discordâncias da Ameaça, a ocorrência de Discordância se manteve significativamente superior à ocorrência de Concordância (média=0.81, $p < 0.01$). O gráfico abaixo ilustra a diferença entre Concordâncias e Discordâncias no Tempo da Ameaça.

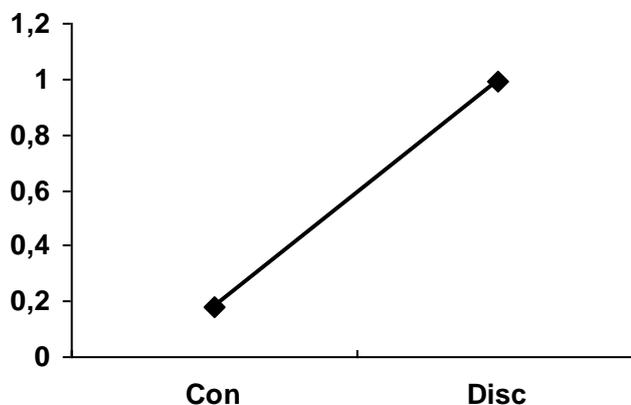


Gráfico 4. Média Geral do Drama no Tempo da Ameaça

Os resultados mostram que o Tempo da Ameaça é predominantemente Discordante. Os resultados a seguir detalham a distribuição destas Discordâncias e das Concordâncias pelos Espaços.

Para identificar as diferenças significativas para a interação Drama X Espaço (Figura 5), foi realizado o teste *a posteriori* de Tukey.

Quando comparadas as Concordâncias e Discordâncias em cada Espaço, os testes revelaram que as Discordâncias predominaram em todos os Espaços deste Tempo. A ocorrência de Discordâncias no Espaço Individual (média 2.80) foi significativamente superior à de Concordância (média= 2.55, $p<0.01$). A Discordância no Espaço Escolar (média 0.50) também foi significativamente superior à Concordância (média=0.45, $p<0.01$). O mesmo acontece no Espaço Adjacente, no qual as Discordâncias (média 0.60) apareceram significativamente mais do que as Concordâncias (média=0.50, $p<0.01$). Apenas no Espaço de Generalização (média=0,05), a diferença entre Discordância e Concordância não foi significativa. Estes resultados estão ilustrados no gráfico abaixo:

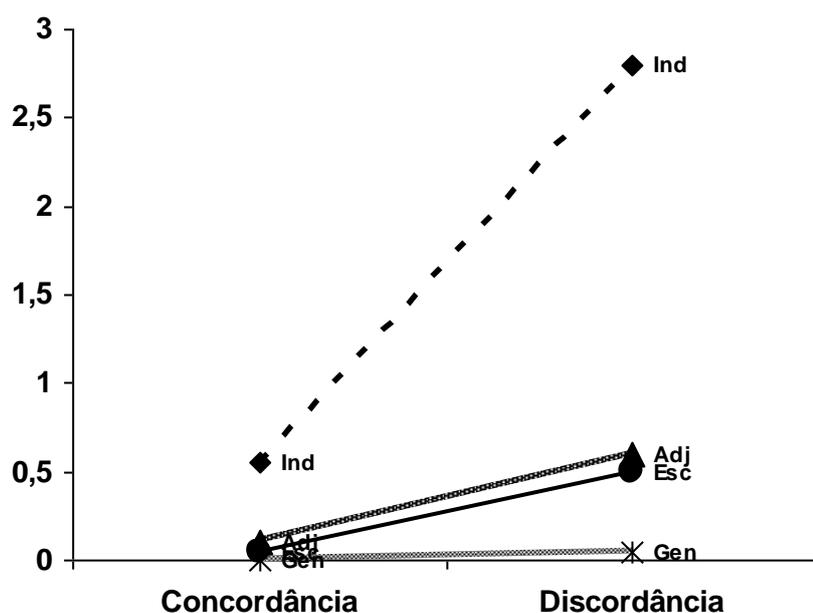


Gráfico 5. Média Geral do Drama nos Espaços do Tempo da Ameaça

Esses resultados sugerem que o Drama nos Espaços Escolar e Adjacente configuram, conjuntamente com o Espaço Individual, a predominância da Discordância no Tempo da Ameaça. A Discordância é caracterizada não apenas no Conjunto dos Espaços, mas em cada Espaço, apresentando uma diferença não significativa apenas no Espaço de Generalização. Não parece haver uma oposição na direção do Drama nos Espaços Escolar e Adjacente. Ambos vão na direção de estabelecer a Discordância, juntamente com o Espaço Individual que predomina neste Tempo, na direção da Discordância.

- Tempo da Recuperação

Nesta análise foram considerados os Espaços e o Drama do Tempo da Recuperação. O propósito desta análise foi verificar a configuração do Drama (Concordâncias e Discordâncias) nos Espaços do referido Tempo. Os dados foram compostos pela ocorrência de Concordância e Discordância nos Espaços, conforme foi explicitado anteriormente.

Tabela 9 - Média e desvio Padrão do Drama nos Espaços da Recuperação

	N	Média	DP
Individual Concordância	20	2,55	1,791
Individual Discordância	20	0,10	0,308
Escolar Concordância	20	0,45	0,826
Escolar Discordância	20	0,05	0,224
Adjacente Concordância	20	0,30	0,470
Adjacente Discordância	20	0,10	0,308
Generalização Concordância	20	0,15	0,366
Generalização Discordância	20	0,00	0,00

A análise descritiva sugere que, na Recuperação, o Drama passa a ser predominantemente Concordante (média=0,863) e não Discordante (média=0,06), ao contrário do Tempo da Ameaça. A concentração de Concordâncias (média=2,55) e

Discordâncias (média=0,10) no Espaço Individual é mais acentuada, compondo o Drama (Concordâncias e Discordâncias) mais fortemente neste Espaço (média=1,8).

A predominância de Concordâncias ocorre também nos demais Espaços. O Espaço Escolar é mais Concordante (média=0,45) do que Discordante (média=0,05), assim como os Espaços Adjacente (média=0,30 para Concordância e média=0,10 para Discordâncias) e de Generalização, que também apresenta mais Concordâncias (média=0,15) do que Discordâncias (média=0,00). Assim a análise parece sugerir que, na Recuperação, todos os Espaços compõem o Drama concordantemente.

Para identificar as variações estatísticas nos dados acima descritos, foi realizada uma análise de variância (MANOVA multifatorial e com medidas repetidas), tendo como Fatores Espaço (4: Individual, Escolar, Adjacente e Generalização) e Drama (4: Concordância e Discordância), tendo como variável dependente o número de ocorrências de configurações dramáticas.

A análise revelou um efeito principal significativo para Espaço [$F(3,57) = 22.256$, $p < 0.00$], Drama [$F(1,19) = 47.921$, $p < 0.00$] e um efeito principal significativo para a interação Espaço X Drama [$F(3,57) = 23.525$, $p < 0.00$], como mostra a tabela 6.

Tabela 10 - Análise de variância do tipo 4 X 2 (Espaço e Drama)- do Tempo da Recuperação

Fonte	Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Média dos Quadrados	F	P
Espaço	40,325	3	13,442	22,256	0,00
Error	34,425	57	0,604		
Drama	25,600	1	25,600	47,921	0,00
Erro	10,150	19	0,534		
Espaço X Drama	36,650	3	12,217	23,525	0,00
Erro	29,600	57	0,519		

Para identificar as diferenças significativas entre os quatro Espaços (Figura 6), as diferenças entre as médias foram analisadas através do teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em anexo).

Quando comparadas as médias dos Espaços, os resultados revelaram uma diferença significativamente superior para o Espaço Individual (média= 1.32) com relação aos Espaços Escolar (média=1.07, $p<0.01$), Adjacente (média=1.12, $p<0.01$) e de Generalização (média 1.25, $p<0.01$). As diferenças entre os demais Espaços não foram significativas.

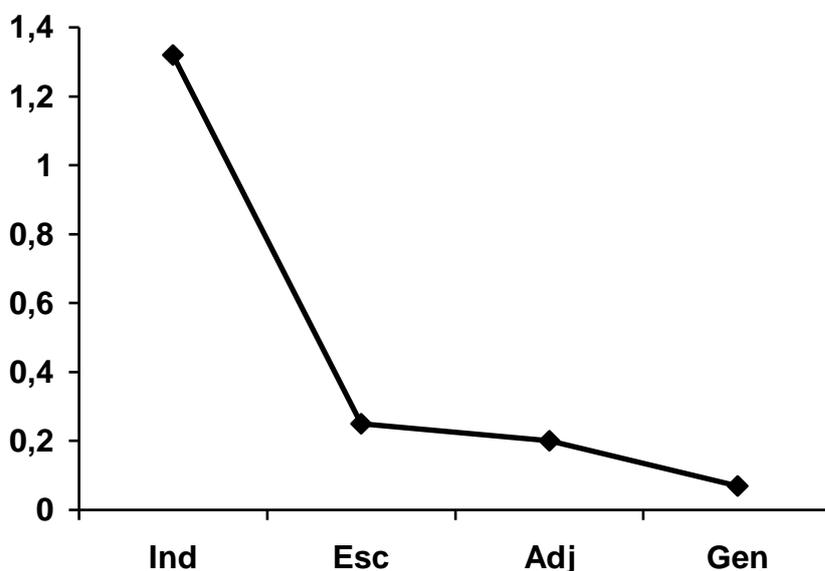


Gráfico 6. Média Geral dos Espaços no Tempo da Recuperação

Para identificar as diferenças significativas entre Concordâncias e Discordâncias (Figura 7), as diferenças entre as médias foram analisadas através do Teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Observou-se que a diferença entre Concordância e Discordância se manteve significativa (média=0.8, $p<0.01$).

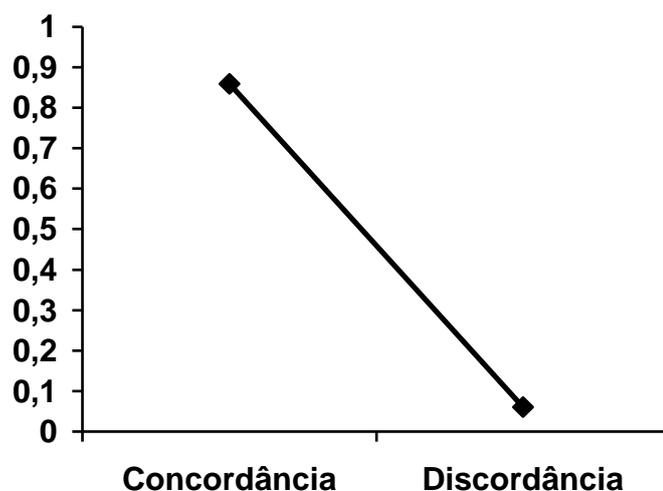


Gráfico 7. Média geral do Drama no Tempo da Recuperação

Nesse Tempo, as Concordâncias passam a ser predominantes, caracterizando, de modo geral, uma inversão na configuração do Drama no Tempo da Ameaça que foi predominantemente Discordante. Vemos abaixo o gráfico representando a média das Concordâncias e Discordâncias na Recuperação.

Para identificar as diferenças significativas na interação Drama X Espaço, as diferenças entre as médias foram analisadas através do teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Os resultados mostraram que a ocorrência de Concordância foi significativamente superior à ocorrência de Discordâncias nos Espaços Individual (média=2,45, $p<0,01$) e Escolar (média=0,4, $p<0,01$); não se mostrando significativa nos Espaços Adjacente (média=0,20) e de Generalização (média=0,10).

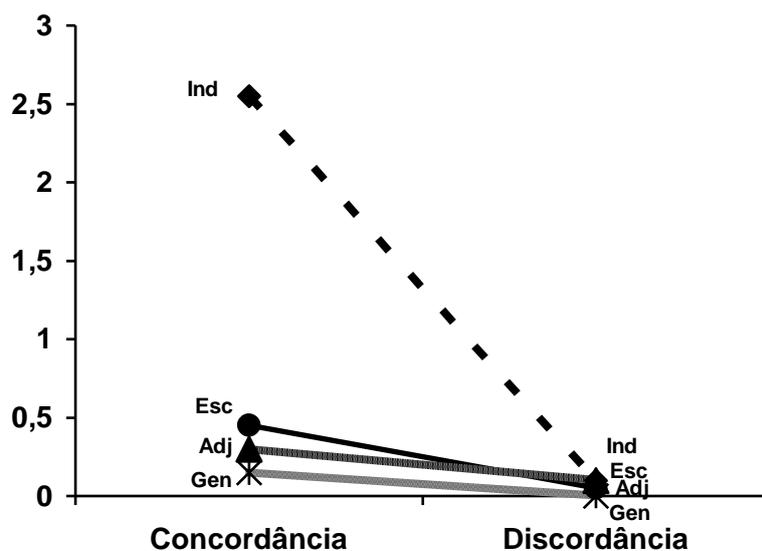


Gráfico 8. Média Geral do Drama nos Espaços do Tempo da Recuperação

Os resultados do Tempo de Recuperação sugerem um Tempo fortemente concordante. O Tempo da Recuperação é o primeiro Tempo em que a configuração do Drama é predominantemente Concordante.

- O Tempo do Desfecho

Nesta análise foram considerados os Espaços e o Drama do Tempo do Desfecho. O propósito desta análise foi verificar a configuração do Drama (Concordâncias e Discordâncias) nos Espaços do referido Tempo. Os dados foram compostos pela ocorrência de Concordância e Discordância nos Espaços, conforme foi explicitado anteriormente.

Tabela 11 - Média e desvio padrão do Drama nos Espaços do Desfecho

	N	Média	DP
<i>Individual Concordância</i>	20	2,35	1,348
<i>Individual Discordância</i>	20	0,50	0,889
<i>Escolar Concordância</i>	20	0,75	1,020
<i>Escolar Discordância</i>	20	0,25	0,716
<i>Adjacente Concordância</i>	20	0,00	0,000
<i>Adjacente Discordância</i>	20	0,05	0,224
<i>Generalização Concordância</i>	20	0,35	0,489
<i>Generalização Discordância</i>	20	0,00	0,000

A análise descritiva sugere que, no Desfecho, o Drama mantém-se predominantemente Concordante (média=0,86) e não Discordante (média=0,20), a exemplo do Tempo da Recuperação.

A concentração de Concordâncias (média=2,35) e Discordâncias (média=0,50) no Espaço Individual é mais acentuada, compondo o Drama (Concordâncias e Discordâncias) mais fortemente neste Espaço (média=1,42).

Quanto aos outros Espaços, o Escolar (média=0,50) contribui para a configuração Concordante (média=0,75), mais do que Discordante (média=0,25). O Espaço adjacente praticamente desaparece neste Tempo (média=0,025), não apresentando ocorrência de Concordância (média=0,00), apenas de Discordâncias (média=0,05). O Espaço de Generalização (média=0,175) configura Concordâncias (média=0,35), mas não Discordâncias no Desfecho (média=0,00).

Estes resultados sugerem que, mais uma vez, o Espaço Individual domina a construção do Drama para o qual, neste Tempo, o Espaço Escolar contribui Concordantemente, ao passo que a presença do Espaço Adjacente é muito pequena, configurando apenas Discordâncias. O

Espaço de Generalização supera o Espaço Adjacente e segue a tendência dos Espaços Individual e Escolar de configurar este Tempo Concordantemente.

Para identificar as variações estatísticas nos dados acima descritos, foi realizada uma análise de variância (MANOVA multifatorial e com medidas repetidas) com Fatores Espaço (4: Individual, Escolar, Adjacente e Generalização) e Drama (2: Concordância e Discordância, tendo como variável dependente a ocorrência das configurações dramáticas.

A análise revelou um efeito principal significativo para Espaço [$F(3, 57) = 22,032$, $p < 0,00$], Concordância [$F(1,19) = 35,795$, $p < 0,00$] e efeito principal significativo para a interação Espaço X Concordância [$F(3,57) = 14,804$, $p < 0,00$].

Tabela 12 - Análise de Variância do Tipo 4 X 2 (Espaço e Drama – Tempo do Desfecho)

Fonte	Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Média dos Quadrados	F	P
<i>ESPAÇO</i>	47,319	3	15,773	22,032	0,000
<i>Erro</i>	40,806	57	0,716		
<i>Drama</i>	17,556	1	17,556	35,795	0,000
<i>Erro</i>	9,319	19	0,490		
<i>Espaço X Drama</i>	20,419	3	6,806	14,804	0,000
<i>Erro</i>	26,206	57	0,460		

Com o objetivo de identificar as diferenças entre os quatro Espaços (Figura 9), as diferenças significativas entre as médias foram analisadas através do Teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Os resultados revelaram uma diferença significativamente superior para o Espaço Individual (média=1.42) com relação aos Espaços Escolar (média=0.92, $p < 0,01$), Adjacente (média=1.39, $p < 0,01$) e de Generalização (média=1.25, $p < 0,01$). Também foi revelada uma superioridade significativa do Espaço Escolar com relação ao Espaço Adjacente (média=0.46, $p < 0,01$) e ao Espaço de Generalização (média=0,33, $p < 0,05$). Não houve diferença significativa entre o Espaço Generalização e o Espaço Adjacente.

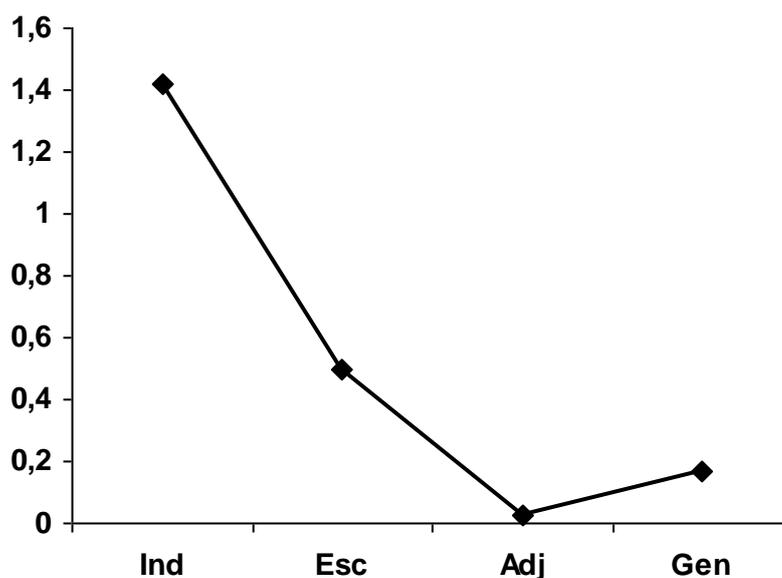


Gráfico 9. Média Geral dos Espaços do Tempo Desfecho

Estes resultados confirmam o que os resultados da análise descritiva sugeriam: a predominância do Espaço Individual na configuração do Drama, a presença diminuída do Espaço adjacente e o crescimento do Espaço de Generalização neste Tempo.

Para identificar as diferenças significativas entre Concordâncias e Discordâncias (Figura 10), as diferenças significativas entre as médias foram analisadas através do Teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Os resultados mostram que a média de Concordância (média=0.86) foi significativamente superior com relação à de Discordância (média=0.66, $p < 0.01$).

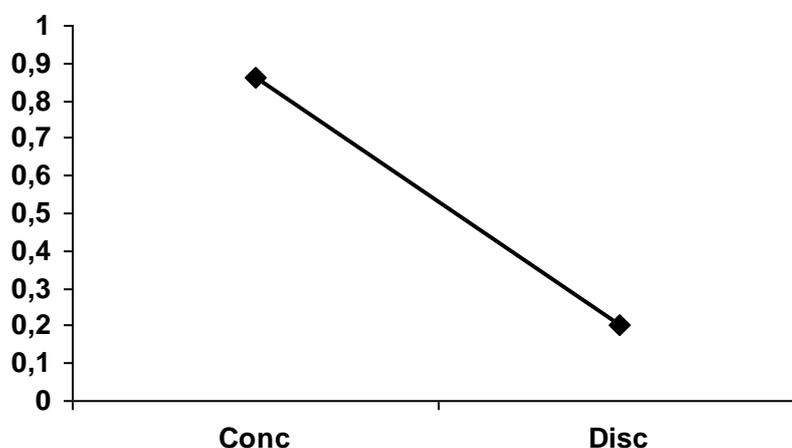


Gráfico 10. Média Geral do Drama no Tempo do Desfecho

Para identificar as diferenças significativas na interação Drama X Espaço (Figura 11), as diferenças entre as médias foram analisadas através do Teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Os resultados mostram que a superioridade de Concordâncias com relação às Discordâncias se manteve no Espaço Individual (média=1.85, $p<0.01$), no Espaço Escolar (média=0.5, $p<0.01$) e no Espaço Generalização (média=0.35, $p<0.01$). O Espaço Adjacente, porém, não houve diferença significativa entre Concordância e Discordância (média=0,05).

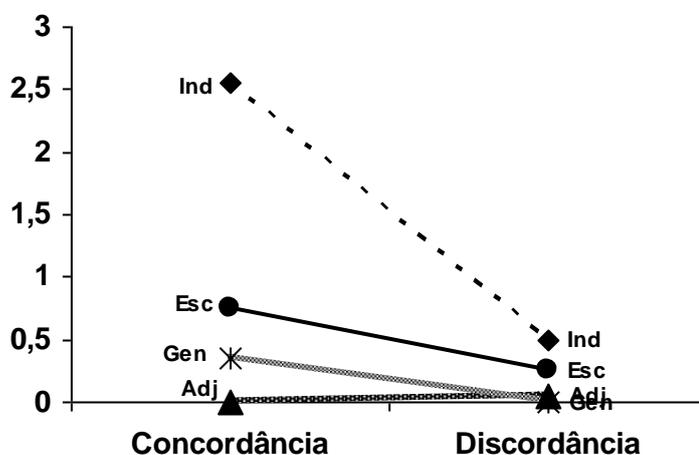


Gráfico 11. Média Geral do Drama nos Espaços do Desfecho

Os resultados do teste de Tukey confirmam as sugestões da análise descritiva na medida em que a superioridade do Espaço Individual na construção do Drama se mantém com relação aos demais Espaços. O Tempo do Desfecho se caracteriza também, dentro de cada Espaço, com exceção do Espaço Adjacente, como um Tempo Concordante. Além do Espaço Individual, o Espaço Escolar tem uma participação significativa na configuração desta Concordância e, menos fortemente, também o Espaço de Generalização. O Espaço Adjacente aparece muito fracamente na configuração do Desfecho, e, aparece Discordantemente, porém isto não é significativo.

- Análise conjunta dos Tempos: Ameaça e Recuperação

Nesta análise foram considerados os Espaços e o Drama da Ameaça e da Recuperação. O propósito desta análise foi verificar a configuração do Drama (Concordâncias e Discordâncias) nos Espaços dos dois Tempos considerados conjuntamente. Os dados foram compostos pela ocorrência de Concordância e Discordância nos Espaços dos dois Tempos. Os resultados são mostrados na Tabela 9.

Tabela 13 - Média e Desvio Padrão do Drama nos Espaços da Ameaça e da Recuperação

	N	Média	DP
Ameaça	<i>Individual Concordância</i>	20	0,55
	<i>Individual Discordância</i>	20	2,80
	<i>Escolar Concordância</i>	20	0,05
	<i>Escolar Discordância</i>	20	0,50
	<i>Adjacente Concordância</i>	20	0,10
	<i>Adjacente Discordância</i>	20	0,60
	<i>Generalização Concordância</i>	20	0,00
	<i>Generalização Discordância</i>	20	0,05
Recuperação	<i>Individual Concordância</i>	20	2,55
	<i>Individual Discordância</i>	20	0,10
	<i>Escolar Concordância</i>	20	0,45
	<i>Escolar Discordância</i>	20	0,05
	<i>Adjacente Concordância</i>	20	0,30
	<i>Adjacente Discordância</i>	20	0,10
	<i>Generalização Concordância</i>	20	0,15
	<i>Generalização Discordância</i>	20	0,00

A análise descritiva sugere que há uma Inversão no Drama destes dois Tempos. Enquanto na Ameaça predominam as Discordâncias (média=0,99) e não as Concordâncias (média=0,18), na Recuperação a situação se inverte, as Concordâncias (média=0,86) predominam sobre as Discordâncias (média=0,06). A tabela abaixo mostra a distribuição das ocorrências de Concordâncias e Discordâncias nos Espaços destes dois Tempos.

Descrever conjuntamente o Drama nos Espaços mostra resultados que vão na direção de uma Inversão na situação de Discordância na Ameaça para Concordância na Recuperação. De acordo com os resultados, nos dois Tempos, o Espaço Individual é predominante na configuração do Drama. Na Ameaça o Espaço Individual é Discordante (média=2,80), ao

passo que na Recuperação as Concordâncias se sobressaem (média=2,55). Na Ameaça, todos os Espaços parecem configurar predominantemente Discordâncias: Escolar (média=0,50), Adjacente (média=0,60) e de Generalização (média=0,05), ao passo que na Recuperação, as Concordâncias são superiores em todos os Espaços: Escolar (média=0,45), Adjacente (média=0,30) e de Generalização (média=0,15). Neste sentido, estes dois Tempos vão em direções opostas na configuração do Drama, mais o fazem de forma semelhante. Nos dois Tempos, O Espaço Individual predomina a configuração do Drama e nos dois Tempos, os demais Espaços configuram o Drama na mesma direção, ou de Concordância ou de Discordância.

Para identificar as variações estatísticas nos dados descritos acima, foi realizada uma análise de variância (MANOVA multifatorial e com medidas repetidas) com Fatores Espaço (4: Individual, Escolar, Adjacente e Generalização), Drama (2: Concordância e Discordância) e Tempo (4: Ameaça e Recuperação), tendo como variável dependente a ocorrência das configurações dramáticas.

A análise revelou um efeito principal significativo para Espaço [$F(3, 57) = 41,996$, $p < 0.00$]; e um efeito principal significativo para as interações Tempo X Concordância [$F(1,19) = 118,909$, $p < 0.00$] e Tempo X Espaço X Concordância [$F(3,57) = 47,787$, $p < 0.00$], como podemos observar na tabela 10.

Tabela 14 - Análise de variância do tipo 4X4X2 (Tempo, Espaço e Drama) – Tempos da Ameaça e da Recuperação

Fonte	Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Média dos Quadrados	F	P
<i>Tempo</i>	1,128	1	1,128	2,054	0,168
<i>Erro</i>	10,434	19	0,549		
<i>Espaço</i>	104,609	3	34,870	41,996	0,000
<i>Erro</i>	47,328	57	0,830		
<i>Drama</i>	3,125E-03	1	3,125E-03	0,004	0,951
<i>Erro</i>	15,559	19	0,819		
<i>Tempo X Espaço</i>	1,834	3	0,611	1,801	0,157
<i>Erro</i>	19,353	57	0,340		
<i>Tempo X Drama</i>	52,003	1	52,003	118,909	0,000
<i>Erro</i>	8,309	19	0,437		
<i>Espaço X Drama</i>	0,709	3	0,236	0,317	0,813
<i>Erro</i>	42,478	57	0,745		
<i>Tempo X Espaço X Drama</i>	64,709	3	21,570	47,787	0,000
<i>Erro</i>	25,728	57	0,451		

Para identificar as diferenças significativas entre os quatro Espaços (Figura 12) as diferenças entre as médias foram analisadas através do teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Quando comparados conjuntamente os Espaços nestes dois Tempos, os resultados revelaram uma superioridade significativa do Espaço Individual (média=1.5) sobre os Espaços Escolar (média=1,24 $p<0.01$), Adjacente (média=1.23, $p<0.01$) e Generalização (média=1,45, $p<0.01$). Não houve diferença significativa entre os demais Espaços. O gráfico a seguir ilustra este resultado.

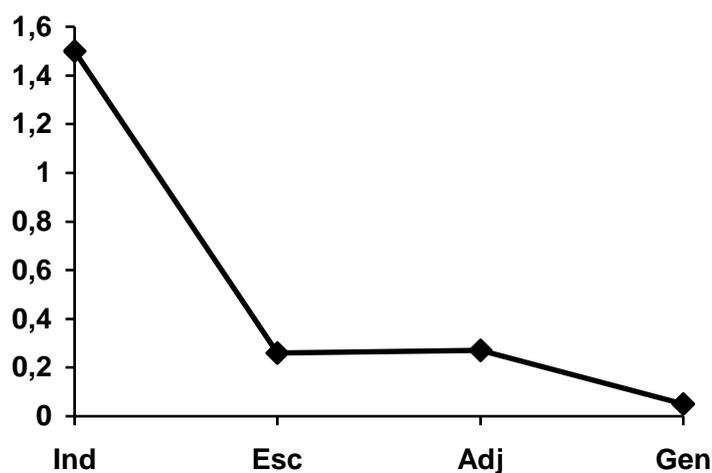


Gráfico 12. Média Geral dos Espaços nos Tempos da Ameaça e Recuperação

Para identificar as diferenças significativas na interação Drama X Tempo (Figura 13), as diferenças nas médias foram analisadas através do Teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Quando comparadas Concordâncias e Discordâncias nos Tempos Ameaça e Recuperação, a diferença significativa que as Discordâncias da Ameaça (média=0,17) têm com relação às Concordâncias (média=0,81, $p<0.01$) do mesmo Tempo e a diferença que as Concordâncias (média=0,86) da Recuperação têm com relação às Discordâncias (média=0,80, $p<0.01$).

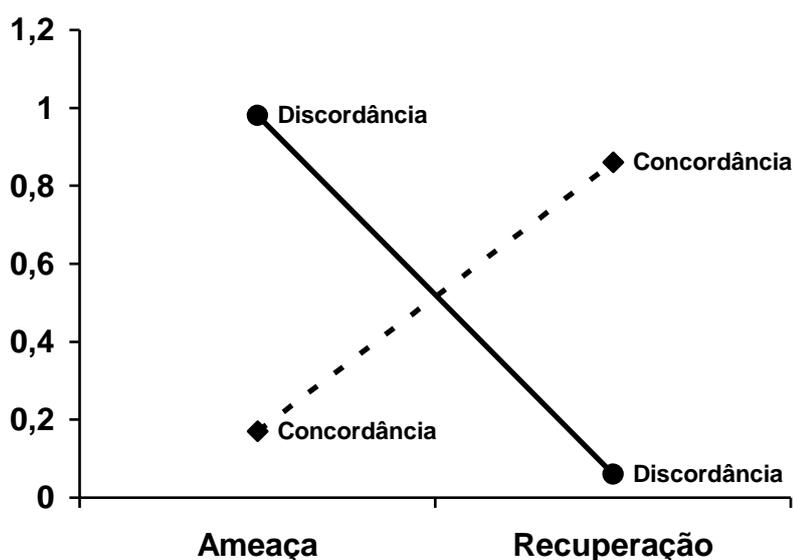


Gráfico 13. Média Geral do Drama nos Tempos da Ameaça e Recuperação

Para identificar as diferenças significativas na interação Drama X Espaço X Tempo (Figura 14), as diferenças nas médias foram analisadas através do teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Os resultados mostram que, no Tempo da Ameaça, as Discordâncias são significativamente superiores às Concordâncias nos Espaços Individual (média=2,25, $p<0.01$), Escolar (média=0,45, $p<0.01$) e Adjacente (média=0,50, $p<0.01$). No Espaço de Generalização não houve diferença significativa entre Discordâncias e Concordâncias (média=0,05, $p<0.01$).

No Tempo da Recuperação, as Concordâncias foram significativamente superiores às Discordâncias nos Espaços Individual (média=2,45, $p<0.01$), Escolar (média=0,40, $p<0.01$) e de Recuperação (média=0,20, $p<0.01$). Não houve diferença significativa entre Concordâncias e Discordâncias no Espaço de Generalização (média=0,15).

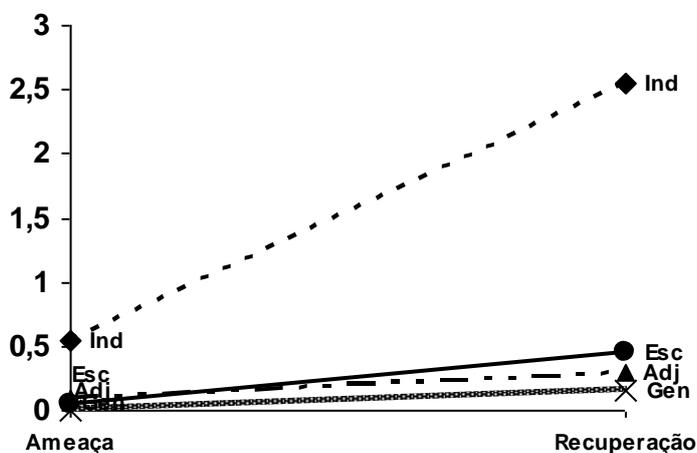


Gráfico 14. Média Geral das Concordâncias nos Espaços dos Tempos da Ameaça e Recuperação

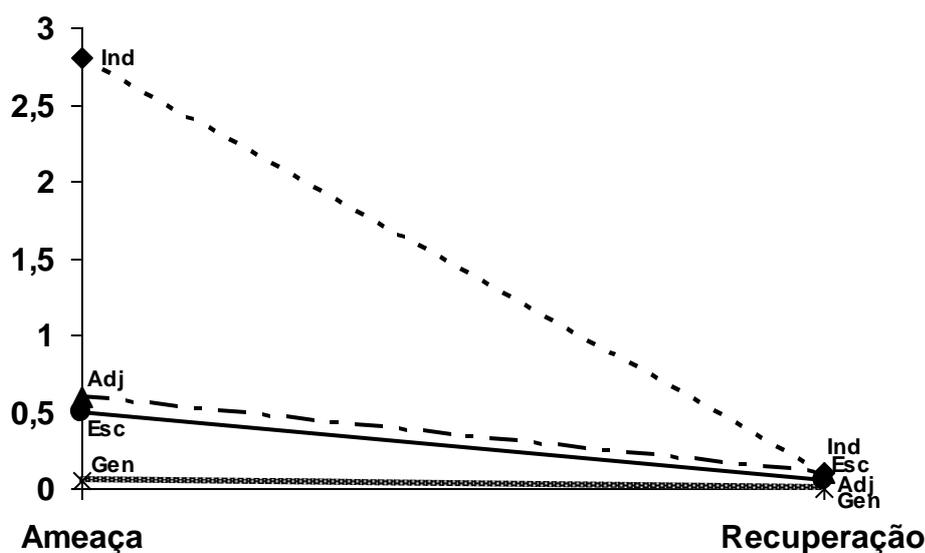


Gráfico 15. Média Geral das Discordâncias nos Espaços dos Tempos da Ameaça e Recuperação

A distribuição do Drama nos Espaços dos dois Tempos comporta uma oposição quanto à direção da configuração do Drama, mas uma semelhança na forma de organizar esta direção. Nos dois Tempos, os Espaços Individual, Escolar e Adjacente apresentam diferenças significativas na mesma direção (ou Concordâncias ou Discordâncias) que vão conjuntamente compor a configuração dramática do Tempo. Quanto ao Espaço de Generalização, nos dois Tempos a diferença entre Concordância e Discordância não foi significativa

Dessa forma, os resultados do teste de Tukey para a interação entre Drama, Espaço e Tempo confirmam a análise descritiva feita anteriormente. O Espaço individual é preponderante na configuração do Drama nos dois Tempos. Nos dois Tempos, todos os Espaços confluem para a direção Concordante ou Discordante do Drama. O Espaço de Generalização segue a tendência dos outros dois Espaços, mas aparece de forma mais tênue, e, embora sua participação cresça na Configuração da Concordância no Tempo da Recuperação, não chega a apresentar uma diferença significativa.

- Tempos Anterior à Ameaça, Ameaça, Recuperação e Desfecho

Nesta análise foi considerado o Drama nos Espaços dos Tempos: Anterior à Ameaça, Ameaça, Recuperação e Desfecho. Considerando o conjunto dos Tempos encontrados na estrutura cronotópica das narrativas analisadas, o propósito desta análise foi verificar a configuração do Drama (Concordâncias e Discordâncias) nos Espaços dos quatro Tempos considerados conjuntamente. Os dados foram compostos pela ocorrência de Concordância e Discordância nos Espaços dos quatro Tempos. Na tabela abaixo, podemos observar a distribuição do Drama pelos Espaços dos quatro Tempos analisados.

Tabela 15 - Média e Desvio Padrão do Drama nos Espaços dos Tempos Anterior à Ameaça, Ameaça, Recuperação e Desfecho

		N	Média	DP
Anterior	Ind C	20	2,60	2,088
	Ind D	20	1,05	1,905
	Esc C	20	1,10	1,683
	Esc D	20	0,45	0,759
	Adj C	20	0,50	0,761
	Adj D	20	0,75	1,118
	Gen C	20	0,30	0,470
	Gen D	20	0,25	0,550
Ameaça	Ind C	20	0,55	1,099
	Ind D	20	2,80	1,508
	Esc C	20	0,05	0,224
	Esc D	20	0,50	0,827
	Adj C	20	0,10	0,308
	Adj D	20	0,60	0,940
	Gen C	20	0,00	0,000
	Gen D	20	0,05	0,224
Recuperação	Ind C	20	2,55	1,791
	Ind D	20	0,10	0,308
	Esc C	20	0,45	0,826
	Esc D	20	0,05	0,224
	Adj C	20	0,30	0,470
	Adj D	20	0,10	0,308
	Gen C	20	0,15	0,366
	Gen D	20	0,00	0,000
Desfecho	Ind C	20	2,35	1,348
	Ind D	20	0,50	0,889
	Esc C	20	0,75	1,020
	Esc D	20	0,25	0,716
	Adj C	20	0,00	0,000
	Adj D	20	0,05	0,224
	Gen C	20	0,35	0,489
	Gen D	20	0,00	0,000

A análise descritiva confirma os resultados das análises anteriores no sentido de que há uma configuração dramática no Tempo da Ameaça em direção à predominância de Discordâncias (média=0,98). Esta configuração redefine a configuração do Tempo Anterior, em que não havia uma diferença significativa entre Concordâncias (média=1,12) e Discordâncias (média=0,62), embora tenha ocorrido um maior número de Concordâncias. Os resultados sugerem ainda que uma inversão é caracterizada entre os Tempos da Ameaça e da Recuperação. Esta inversão se caracteriza pela transformação de um Drama Discordante em um Drama predominantemente Concordante. Estes resultados são idênticos aos vistos na análise precedente, que compara o Tempo da Ameaça com o Tempo da Recuperação. O Tempo do Desfecho mantém a configuração do Drama Concordante, porém estabelece diferenciações internas na composição desta Concordância. Em todos os tempos, o Espaço Individual exerce um papel preponderante com relação à configuração do Drama nos demais Espaços.

Para identificar as variações estatísticas significativas, foi feita uma análise de Variância (MANOVA multifatorial e com medidas repetidas) com Fatores Espaço (4: Individual, Escolar, Adjacente e de Generalização), Drama (2: Concordância e Discordância) e Tempo (4: Anterior, Ameaça, Recuperação e Desfecho), Tendo como variável dependente o número de ocorrência de configurações dramáticas (Tabela).

A análise revelou um efeito principal significativo para Tempo [$F(3,57) = 3,549$, $p < 0.20$]; Espaço [$F(3,57) = 62,894$, $p < 0.00$]; Drama [$F(1,19) = 9,129$, $p < 0.07$]; e um efeito principal significativo para as interações Tempo X Drama [$F(3,57) = 20,692$, $p < 0.00$]; Espaço X Drama [$F(3,57) = 11,055$, $p < 0.00$]; e Tempo X Espaço X Drama [$F(9,171) = 13,214$, $p < 0.00$]. Não foi encontrada efeito significativo para a interação Tempo X Espaço [$F(9,171) = 1,054$].

Tabela 16 - Análise de variância do tipo 4 X 4 X 2(Tempo, Espaço e Drama)- Tempos Anterior, da Ameaça, Recuperação, e do Desfecho.

Fonte	Soma dos Quadrados	Graus de Liberdade	Média dos Quadrados	F	P
<i>Tempo</i>	15,838	3	5,279	3,549	0,020
<i>Erro</i>	84,788	57	1,488		
<i>Espaço</i>	200,350	3	66,783	62,894	0,000
<i>Erro</i>	60,525	57	1,062		
<i>Drama</i>	13,225	1	13,225	9,129	0,007
<i>Erro</i>	27,525	19	1,449		
<i>Tempo X Espaço</i>	6,812	9	0,757	1,054	0,400
<i>Erro</i>	122,813	171	0,718		
<i>Tempo X Drama</i>	66,338	3	22,113	20,692	0,000
<i>Erro</i>	60,913	57	1,069		
<i>Espaço X Drama</i>	23,725	3	7,908	11,055	0,000
<i>Erro</i>	40,775	57	0,715		
<i>Tempo X Espaço X Drama</i>	81,013	9	9,001	13,214	0,000
<i>Erro</i>	116,488	171	0,681		

Para identificar as diferenças significativas entre os tempos (Figura 16), as diferenças entre as médias foram analisadas através do Teste *a posteriori* de Tukey (ver Tabela em Anexos). Os Tempos: Anterior (média=0,87), Ameaça (média=0,58), Recuperação (média=0,46) e Desfecho (média=0,53) não apresentaram nenhuma diferença significativa entre si.

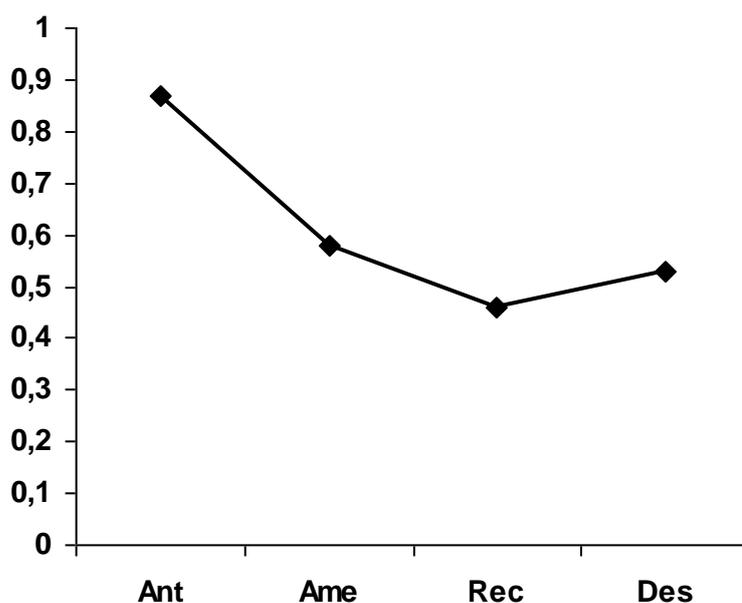


Gráfico 16. Média Geral dos Quatro Tempos

Estes resultados, que podem ser vistos no gráfico abaixo, estão em conformidade com as análises anteriores, nas quais a forma geral de organizar o Drama, assim como a ocorrência de Concordâncias e Discordâncias parece guardar semelhanças.

Para identificar as diferenças significativas entre os quatro Espaços (Figura 17), as diferenças entre as médias foram analisadas através do teste de Tukey (ver Tabela em Anexos). Os resultados revelaram uma diferença significativa entre o Espaço Individual (média=1,56) e os demais Espaços: Escolar (média=1,11, $p<0.01$), Adjacente (média=1,26, $p<0.01$) e de Generalização (média=1,43, $p<0.01$). Não houve diferença significativa entre os Espaços Escolar e Adjacente (média=0,15), Escolar e de Generalização (média=32), Adjacente e de Generalização (média=0,17).

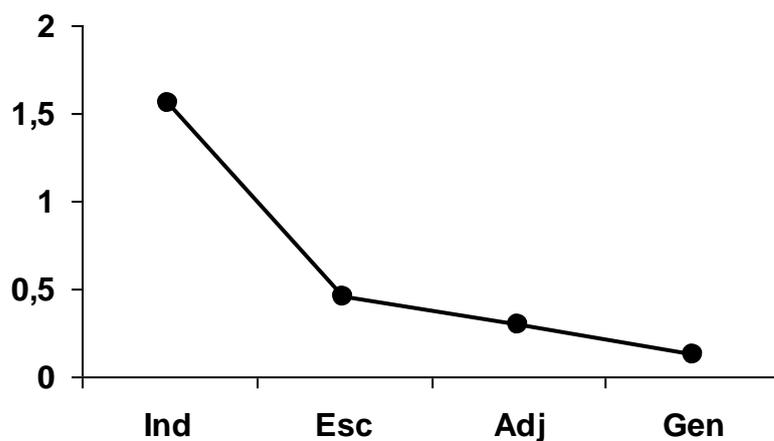


Gráfico 17. Média Geral dos Espaços dos Quatro Tempos

Estes resultados confirmam a descrição feita anteriormente, assim como a análise de cada Tempo em que o Espaço Individual foi sempre preponderante.

Quando o Drama foi submetido ao teste de Tukey, a diferença entre as Concordeâncias (média=0,75) e Discordâncias (média=0,46) dos quatro Tempos considerados conjuntamente (média=0,25) não se manteve.

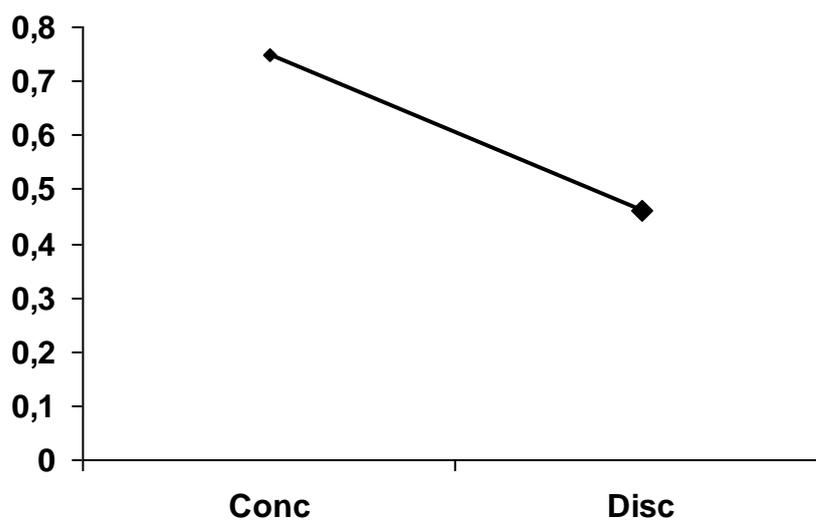


Gráfico 18. Média Geral do Drama nos Quatro Tempos

Este resultado indica que, no conjunto da estrutura cronotópica das narrativas analisadas, não prevalece uma predominância significativa de Concordâncias sobre Discordâncias, embora haja uma ocorrência maior de Concordâncias sobre Discordâncias. Vistas como um todo, as narrativas analisadas não se configuram concordantemente ou discordantemente, mas como uma composição concordante discordante.

A interação Tempo X Espaço não se mostrou significativa na análise de variância. No entanto, o valor de mostrá-lo aqui reside no fato de que ele estabelece uma estabilidade ao longo dos quatro Tempos na forma de distribuir o Drama pelos Espaços. Nos quatro Tempos, há uma predominância do Espaço individual e uma variação menos fortemente demonstrada nos outros Espaços. O gráfico a seguir mostra esta composição.

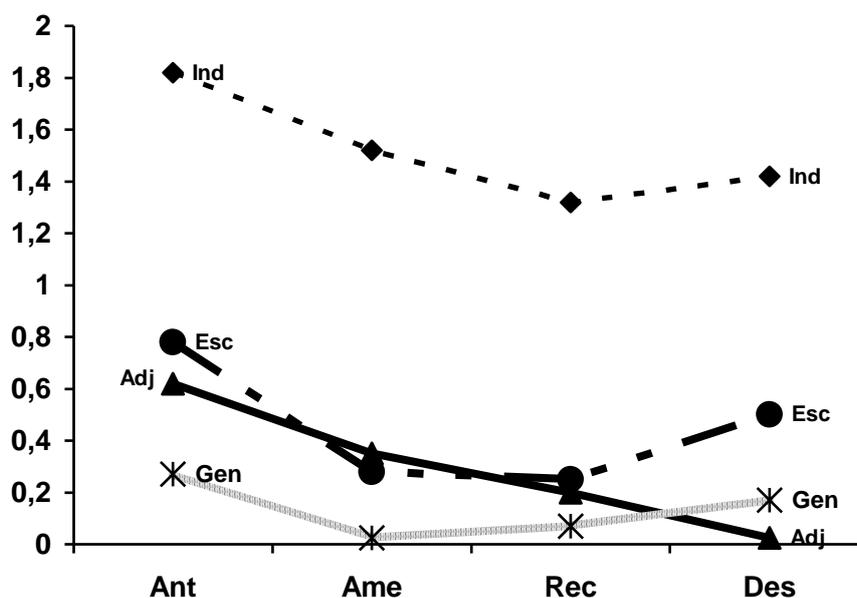


Gráfico19. Média Geral dos Espaços nos Quatro Tempos

Estes resultados sugerem uma continuidade, Tempo a Tempo, na distribuição do Drama pelos Espaços.

Para identificar as diferenças significativas na Interação Tempo X Drama (Figura 20), foi feito o Teste de Tukey (ver Tabela em Anexos). O teste revelou que a ocorrência de

Concordâncias do Tempo Anterior à Ameaça (média=1,2) apresentou uma diferença significativa com relação às Discordâncias no mesmo Tempo (média=0,50, $p<0.01$). No Tempo da Ameaça, as Discordâncias superam as Concordâncias (média=0,81, $p<0.01$). No Tempo da Recuperação as Concordâncias são superiores às Discordâncias (média=0,80, $p<0.01$). E, finalmente, no Desfecho as Concordâncias mostram uma diferença significativa com relação às Discordâncias (média=0,66, $p<0.01$).

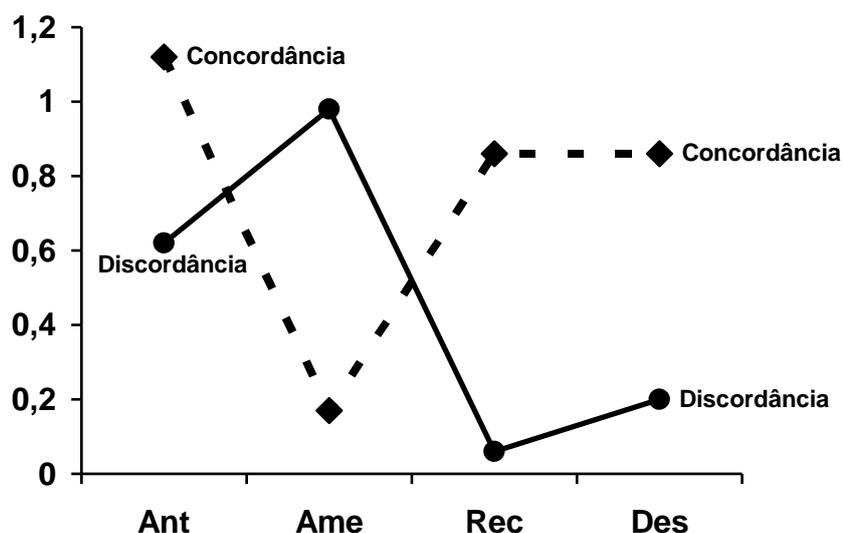


Gráfico20. Média Geral do Drama nos Tempos Anterior à Ameaça, Ameaça, Recuperação e Desfecho.

Estes resultados apontam para uma configuração do Drama pelos Tempos que caracteriza o Tempo Anterior à Ameaça como um Tempo se internamente se apresenta tensionado entre Concordâncias e Discordâncias, como vimos na análise 1, quando comparado aos outros tempos se mostra significativamente Concordante. No Tempo da Ameaça, a configuração se define Discordantemente, havendo uma inversão desta configuração no Tempo da Recuperação, no qual a narrativa passa a ser Concordante. Esta configuração concordante se mantém no Desfecho.

Para identificar as diferenças significativas na interação Drama X Espaço (Figura 21), as diferenças entre as médias foram analisadas através do Teste a posteriori de Tukey (ver

Tabela em Anexos). Os resultados mostraram que nos quatro Tempos da estrutura cronotópica da narrativa, as Concordâncias no Espaço Individual (média=2,01) predominaram de forma significativa sobre as Discordâncias (média=0,90, $p<0.01$). Quando comparadas Concordâncias e Discordâncias, os Espaços Escolar (média=0,27), Adjacente (média=0,150 e de Generalização (média=0,13) não apresentaram diferenças significativas entre Concordâncias e Discordâncias.

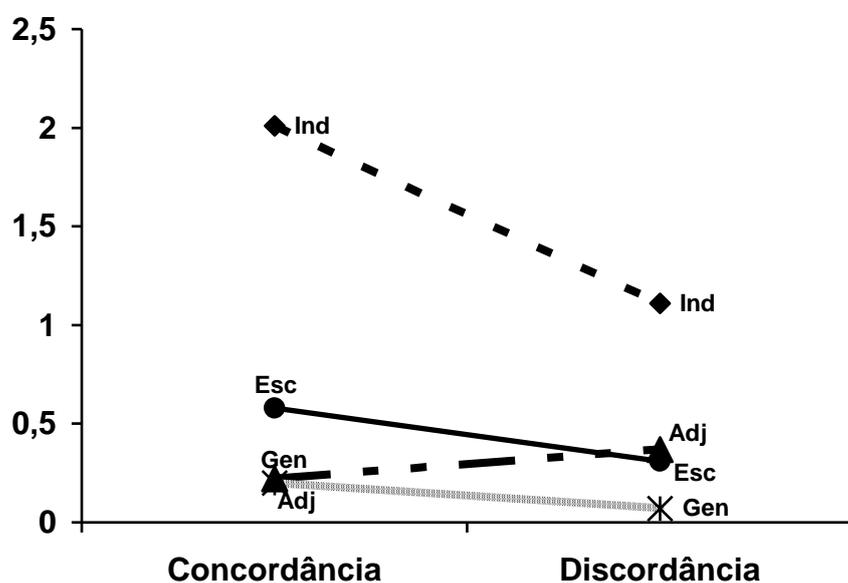


Gráfico 21. Média geral do Drama pelos Espaços

Para identificar as diferenças significativas na interação Tempo X Espaço X Drama (Figuras 21 e 22), as diferenças entre as médias foram analisadas através do Teste a posteriori de Tukey (Ver Tabelas em Anexos).

A análise apresentou os seguintes resultados:

-Tempo Anterior à Ameaça

As Concordâncias foram significativamente superiores às Discordâncias no Tempo Anterior à Ameaça os Espaços Individual (média=1,55, $p<0.01$) e Escolar (média=0,65, $p<0.01$). No Espaço Adjacente, As Discordâncias foram significativamente superiores às

Concordâncias (média=0,25, $p<0.01$). No Espaço de Generalização, não houve diferença significativa entre Concordâncias e Discordâncias (média=0,05).

-Tempo da Ameaça

As Discordâncias foram significativamente superiores às Concordâncias nos Espaços Individual (média=2,25, $p<0.01$), Escolar (média=0,45, $p<0.01$) e Adjacente (média=0,50, $p<0.01$). Não houve diferença significativa entre Discordâncias e Concordâncias no Espaço de Generalização (média=0,05).

-Tempo da Recuperação

No Tempo da Recuperação, as Concordâncias superaram significativamente as Discordâncias nos Espaços Individual (média=2,45, $p<0.01$), Escolar (média=0,40, $p<0.01$), Adjacente (média=0,20, $p,0.01$, $p,0.01$) e de Generalização (média=0,15, $p<0.05$).

- Tempo do Desfecho

No Tempo do Desfecho, As Concordâncias superaram significativamente as Discordâncias nos Espaços Individual (média=1,85, $p<0.01$), Escolar (média=0,50, $p<0.01$) e de Generalização (média=0,35). Nos Espaços Adjacente (média=0,05) e de Generalização (média=0,35, $p<0.01$). Porém não se mostrou significativa no Espaço Adjacente. Os resultados acima estão ilustrados no gráfico abaixo.

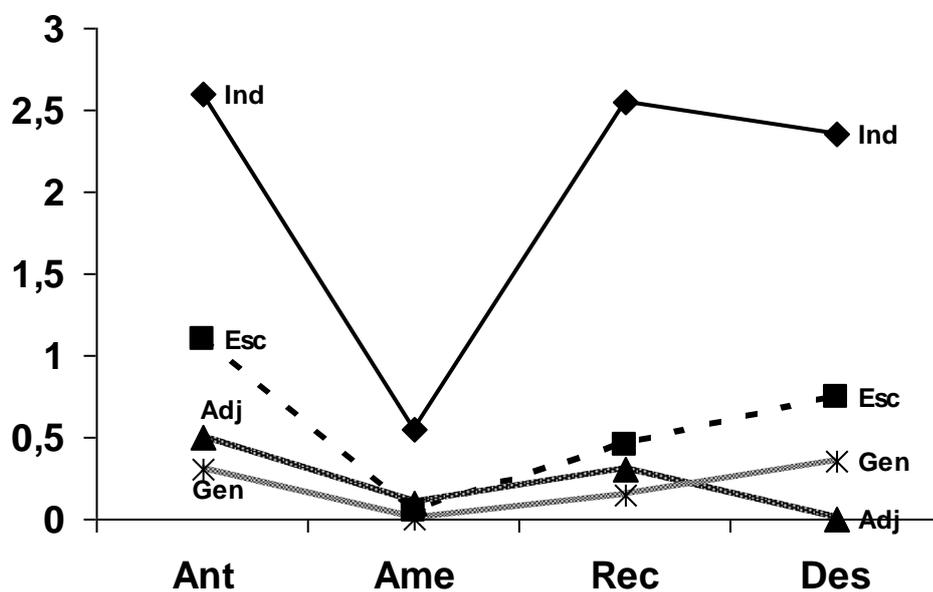


Gráfico 22. Média Geral das Concordâncias pelos Espaços e Tempos

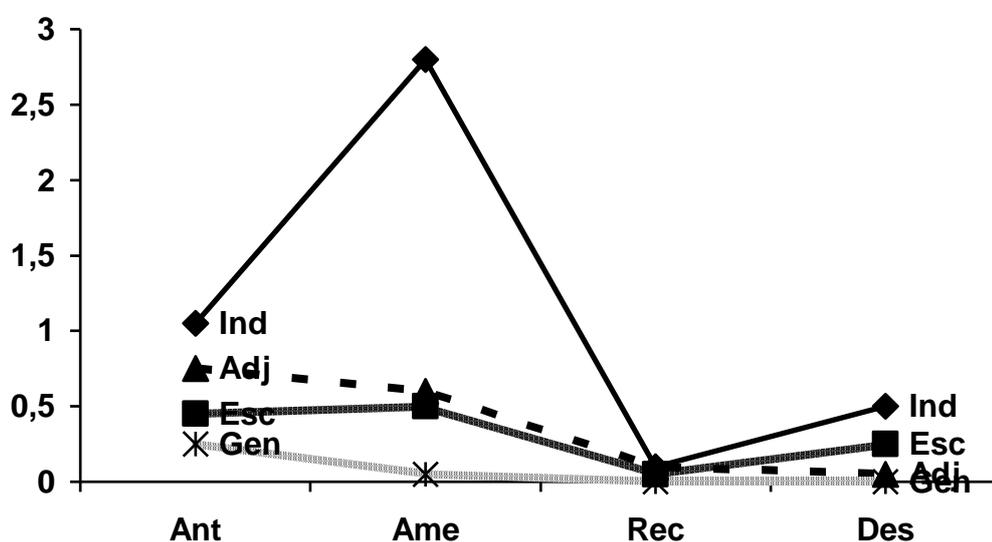


Gráfico 23. Média Geral das Discordâncias pelos Espaços e Tempos.

Como síntese final desta análise que acabamos de apresentar, considerando as diferenças significativas, podemos verificar que, ao longo do transcorrer dos quatro tempos que constituem a estrutura cronotópica comum às narrativas analisadas, a composição

dramática assume várias configurações. No tempo Anterior à Ameaça, a análise considerando este Tempo separadamente não mostra uma diferença entre Concordâncias e Discordâncias. No entanto, quando considerado conjuntamente com os demais Tempos, os resultados mostraram uma diferença que favorece as Concordâncias neste Tempo. A partir daí, tanto na análise dos Tempos separadamente quanto em conjunto, os resultados coincidem no sentido de mostrar a predominância ou de Concordância ou de Discordância da seguinte forma: no Tempo da Ameaça, há uma predominância de Discordâncias em todos os Espaços; no Tempo da Recuperação faz emergir uma inversão na configuração dramática da narrativa e o tempo da Ameaça passa a ser predominantemente Concordante; esta configuração Concordante se mantém no tempo do Desfecho. No entanto, há ainda dois aspectos a ressaltar com relação ao encaminhamento do drama narrativo ao longo da estrutura cronotópica.

O primeiro é a presença da tensão, ao longo de toda a narrativa, entre Concordâncias e Discordâncias quando se observa a seqüência dos diferentes Tempos.

Este resultado está de acordo com o que vimos apresentando sobre a forma como a narrativa constrói significado, que é integrando opostos em um construto temporal para articular o já conhecido com o ainda novo através do drama. E é para isto que a construção do enredo convoca os processos de síntese estética e ética presentes instaladas na qualidade de expressão lingüística da intratemporalidade. É assim também que o enredo, visto como drama, proporciona a contradição emocional que Vygostky denomina de *catarse*. Porém, a contradição emocional oriunda da tensão de significar a experiência como uma composição concordante discordante propõe, inevitavelmente, a centralidade do ser humano nessa composição.

E este é, precisamente, o segundo aspecto que nos resta ressaltar como relação aos resultados apresentados: a centralidade do indivíduo na configuração dramática da

experiência. Esta centralidade é percebida pela predominância da configuração dramática nesse Espaço. Esse resultado chama a atenção para o papel central desempenhado pelo que tange o Espaço Individual e, portanto, a emergência do desenvolvimento e constituição do *self*. É precisamente esse aspecto que vai ser tratado na análise de *mimesis 3*, que se ocupa da recepção da narrativa na relação dialógica entre autor e audiência, a sua inteligibilidade.

CAPÍTULO 4

4. MIMESIS 3: A INTELIGIBILIDADE DO ESQUEMA NARRATIVO E O DESENVOLVIMENTO E CONSTITUIÇÃO DO *SELF* NO DIÁLOGO

O terceiro aspecto do processo mimético envolvido na construção narrativa de significados, *mimesis 3*, se ocupa da recepção da narrativa, que engloba o trabalho de interpretação feito pela audiência.

Assim como *mimesis 1* se refere ao pré-entendimento do mundo da ação, compartilhado por autor e audiência no processo narrativo de prefiguração narrativa da experiência; e como *mimesis 2* se refere à construção do enredo no processo de configuração da experiência; assim também *mimesis 3* se refere ao que RICOEUR (1994) chama de refiguração da experiência, implicada nos aspectos de direcionamento da experiência humana envolvidos na leitura, audição e demais formas de entrar em contato inteligível com uma narrativa, ou, para usar um termo mais incluyente, na recepção da narrativa.

A análise desenvolvida no estudo de *mimesis 3* será assistida pela idéia de que a interpretação narrativa, como possibilidade de partilhar uma experiência, de forma inteligível é um trabalho especializado da hermenêutica imaginativa. A demanda desse trabalho especializado da hermenêutica imaginativa parte da capacidade dos seres humanos, provida pela cultura, de articular, junto com o já conhecido, as inovações que a experiência humana acarreta como consequência das transformações inerentes ao desenvolvimento humano – o ainda novo.

Uma das principais formas de especialização do trabalho da hermenêutica imaginativa é a utilização de esquemas narrativos de composição. Para significar uma experiência de forma inteligível, a narrativa funciona como um esquema que articula temas abstratos com fatos concretos de uma experiência.

4.1. NARRATIVA E HERMENÊUTICA IMAGINATIVA: COMPONDO O JÁ CONHECIDO COM O AINDA NOVO

O uso do termo hermenêutica imaginativa se refere à propriedade interpretativa da imaginação na construção do conhecimento e dos significados. Para relacionar o trabalho da hermenêutica imaginativa ao trabalho de refiguração da experiência em *mimesis 3*, começemos com a idéia de Bruner (1997a, 1997b, 2001) sobre a natureza narrativa da psicologia popular. A estrutura narrativa da psicologia popular está relacionada à capacidade da narrativa de cumprir o trabalho da hermenêutica imaginativa, que é o de articular inteligivelmente o ainda novo com o já conhecido.

Esta articulação é um trabalho do esquematismo narrativo, que relaciona o já conhecido com o ainda novo. Veremos como a inteligibilidade narrativa, garantida pela sua propriedade esquemática, concretiza-se no seio de uma tradição, que se consolida através de dois processos: sedimentação e inovação. (RICOEUR, 1994)

Se, como Bruner (1997a, 1997b) destaca, a narrativa vai ao encontro da necessidade humana de introduzir o ainda novo no fluxo do já conhecido, isto é possível graças à possibilidade de utilização de esquemas já sedimentados na cultura. Dito de outra forma, a narrativa desempenha o trabalho hermenêutico de traduzir o ainda novo nos termos do sistema de significação provido pela cultura se deve ao fato de que ela se constitui como esquemas providos pela cultura. Mas, do esquematismo narrativo trataremos mais adiante. A seguir, trataremos particularmente das relações entre a hermenêutica imaginativa e o papel desempenhado pela tensão entre o já conhecido e o ainda novo.

4.1.1. Imaginação e conhecimento

A mudança no estatuto da linguagem para a pesquisa científica representada no turno interpretativo é expressa em Worthington (1996) da seguinte forma: “A linguagem perde sua função pragmática representacional, e se torna o próprio meio para a conceptualização interpretativa de alguém e de sua relação com o mundo” (p. 5-6).

Lightfoot (1997) exemplifica uma linha de contribuição para o desenvolvimento do conhecimento sobre a articulação entre o já conhecido e o ainda novo com uma lógica histórica que liga o trabalho de Baldwin aos trabalhos de Overton e Ricoeur. Começando com o trabalho de Baldwin, Lightfoot (1997) apresenta a concepção da relação entre o processo de construção do conhecimento e o funcionamento da imaginação como consistindo de dois fatores mutuamente dependentes: o realmente conhecido e o imaginativamente conhecido. Para Lightfoot, a distinção entre o realmente conhecido e o imaginativamente conhecido, exposto no “negligenciado terceiro volume de *O Pensamento e as Coisas* de James Mark Baldwin (1911)”. (p.530) ganha renovada força nestes tempos em que as preocupações em torno dos processos interpretativos ultrapassam os limites da crítica literária e da estética e navegam, entre outros, nos mares da psicologia do desenvolvimento. A idéia de que o processo de conhecimento comporta estes dois aspectos são concebidos por Lightfoot (1997) como precursora de desenvolvimentos posteriores tais como o de Overton e o de Ricoeur acerca dos poderes interpretativos da imaginação humana.

O trabalho de Overton é tomado como exemplo do desenvolvimento de um conceito que, oriundo da esfera literária e estética, ganha novos terrenos no âmbito dos estudos psicológicos: o conceito de metáfora, que, de mera figura de linguagem, amplia-se para ser concebido como forma de organização do pensamento.

Overton (1994) define a metáfora como um processo interpretativo que inclui duas esferas recursivas de influência: imaginação e inferência. Ao estabelecer as esferas dos

processos imaginativos e dos processos inferenciais como recursivas, Overton (1994) as interliga como faces complementares da atividade interpretativa do cotidiano e como caminho de mão dupla entre o conhecido e o novo. Para Overton, a imaginação lança a metáfora do conhecido para o novo, enquanto a inferência “estrutura o não familiar nos termos do que é familiar” (OVERTON, 1994, p.219). Desta forma, “a atividade interpretativa se move da imaginação para a inferência para a imaginação.” (OVERTON, 1994, p.219)

A relação entre o já conhecido e o ainda novo é também uma preocupação de Ricoeur (1994), quando define a inovação semântica como o fenômeno central resultante tanto da metáfora quanto da narrativa:

Com a metáfora, a inovação consiste na produção de uma nova pertinência semântica, por meio de uma atribuição impertinente. ... Com a narrativa, a inovação semântica consiste na invenção de uma intriga que é, ela também, uma obra de síntese: virtude da intriga, objetivos, causas, acasos, são reunidos sob a unidade temporal de uma ação total e completa. É esta *síntese do heterogêneo* que aproxima a narrativa da metáfora. Nos dois casos, o novo – o ainda não dito, o inédito – surge na linguagem: aqui a metáfora *viva*, isto é, uma nova pertinência na predicação, ali uma intriga *fingida*, isto é uma nova congruência no agenciamento dos incidentes. (pp. 9 – 10, itálicos no texto do autor)

Em *Tempo e narrativa*, Ricoeur (1994) dedica-se a deslindar os processos pelos quais a narrativa compõe esta síntese do heterogêneo. Para Ricoeur, existe uma correlação fundamental entre o discurso narrativo e a sua natureza temporal. Para o autor, é preciso considerar “*que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal*”. (RICOEUR, 1994, p.85, destaque do autor).

A suma do que foi descrito acima é a qualificação da narrativa para produzir uma inteligibilidade imaginativa que a participação do ser humano na cultura requisita por causa da necessidade de compor os elementos já conhecidos com o ainda novo.

Esta qualificação está ligada à característica narrativa de esquematismo. A qualidade esquemática da narrativa, por sua vez, é realizada através de sua natureza temporal, que, de

um lado, a põe em contato direto com a experiência a ser significada, e do outro, orienta-se a partir de construções canônicas da cultura.

4.2.ESQUEMA NARRATIVO E INTELIGIBILIDADE

O que está sob as luzes da investigação da terceira face do processo de imitação da experiência realizada pela narrativa - *mimesis 3* - são os aspectos desta inteligibilidade narrativa levantados pelo ato de recepção - leitura ou audiência da narrativa.

4.2.1. A audiência faz uso do esquematismo

O trabalho de seguir uma história é da audiência. Assim, a audiência funciona como o fiel da balança no processo de significação da experiência porque, na volta final do círculo hermenêutico, é o trabalho interpretativo dessa audiência que define aquilo que do ainda novo apresentado em uma determinada narrativa é legitimado no âmbito do significado.

O autor obtém sucesso em seu empreendimento de narrar uma experiência humana na medida em que convence a audiência de que o novo apresentado é uma possibilidade plausível no âmbito da cultura e do significado. A capacidade para negociar na arena cultural os aspectos novos de uma experiência precisa se dar de forma inteligível. Em outras palavras, para que o ainda novo ganhe legitimidade é preciso que ele tenha legibilidade. Portanto, a audiência é o alvo que o narrador quer atingir, é a audiência que tem de ser convencida da legitimidade da narração. Como já vimos, ela executa o trabalho de completar o círculo hermenêutico que transmuta uma mera experiência em uma experiência.

A audiência usa a qualidade esquemática da narrativa privilegiando, dentre as possibilidades autorizadas pelo texto narrativo, as que, no momento da recepção, fornecem uma melhor inteligibilidade da experiência. Esta qualidade diz respeito ao poder de sintetizar o heterogêneo. Esta síntese é posta em funcionamento quando integra numa “história inteira e completa os eventos múltiplos e dispersos e assim esquematiza a significação inteligível que se prende à narrativa considerada como um todo”. (RICOEUR, 1994, p. 10)

O enredo tem, portanto, a propriedade de “engendrar uma inteligibilidade mista entre o que já se chamou de a ponta, o tema, o “pensamento”, da história narrada e a apresentação intuitiva das circunstâncias, dos personagens, dos episódios, e das mudanças de fortuna que produzem o desenlace. É assim que se pode falar de um esquematismo de função narrativa.” (RICOEUR, 1994, p. 107)

Do ponto de vista da audiência, ou seja, da recepção da narrativa, a relação entre esquematismo e inteligibilidade é atualizada na medida em que compreender uma narrativa é

Apreender uma operação que unifica numa ação inteira e completa na diversidade constituída pelas circunstâncias, os objetivos, os meios, as iniciativas, e as interações, as mudanças de sorte e todas as conseqüências não desejadas surgidas da ação humana. (RICOEUR, 1994, pp. 10 -11)

O fato de que a narrativa faz esta unificação enquanto costura a articulação entre o já conhecido e o ainda novo requisita uma perspectiva histórica. Esta perspectiva identifica-se na constituição do esquematismo narrativo em uma tradição.

4.2.2. O esquema como Tradição: sedimentação e inovação

A constituição do esquema narrativo em uma tradição trabalha para a sua inteligibilidade porque é nela que autor e audiência se encontram na possibilidade de um entendimento. Isto porque a tradição esquemática fornece, ao mesmo tempo, um ponto de

referência e um direcionamento para o diálogo que se estabelece entre autor e audiência no processo de narração.

Mas, o que se quer dizer quando se afirma que o esquematismo narrativo constitui-se em uma tradição? Dizer que o esquematismo narrativo constitui-se em uma tradição é atentar para o fato de que as formas de organizar os temas abstratos e os fatos concretos de uma experiência se desenvolvem historicamente no seio de uma cultura, fornecendo uma gramática para a narração. Autor e audiência lançam mão do acordo implícito nessa gramática para engajarem-se no processo de significação envolvido na narração.

Mas uma tradição, para se manter viva, precisa incorporar à sua capacidade de referenciação, novos elementos do desenvolvimento da experiência. Conseqüentemente, a tradição esquemática opera com dois movimentos: sedimentação e inovação.

A sedimentação é o movimento que posiciona qualquer narrativa no seio dos paradigmas estabelecidos de construção do enredo, das formas históricas de organizar e contar a experiência, constituídos em gêneros narrativos. Toda e qualquer história é contada a partir de formas específicas de construção do enredo, de maneiras específicas de relacionar temas a fatos concretos, cristalizadas ao longo do tempo. Estas formas, estabelecidas culturalmente, também fazem parte do acervo do já conhecido no qual uma história quer aportar, e todas elas prevêm maneiras de construção do novo a partir do já conhecido. Sem essas formas sedimentadas ficam perdidas as referências que possibilitam a inteligibilidade narrativa e a apresentação e negociação dos significados do ainda novo, ou seja, a entrada da nova experiência na esfera do significado.

A inovação se refere aos aspectos de novidade presentes em qualquer história narrada. Toda e qualquer história narrada apresenta especificidades que a fazem única, que a diferenciam de qualquer outra história. Estas especificidades guardam afinidades com o ainda novo que se quer negociar em vista do já conhecido. Do ponto de vista da relação entre a

narrativa e a experiência, a inovação se relaciona com os aspectos únicos trazidos pela experiência do indivíduo no seu processo de desenvolvimento.

Sem que haja uma aliança entre os dois, não existe sedimentação ou inovação. Sedimentação e inovação são os dois lados da moeda que conferem valor à tradição na qual uma determinada narrativa se constrói. Em resumo, o esquematismo narrativo deve ser visto sob a perspectiva de referendar as formas de composição paradigmáticas enquanto propõe inovações. É assim que o esquematismo narrativo não é apenas uma ontologia, mas também uma antologia.

RICOEUR expõe os papéis da sedimentação e da inovação na construção de uma tradição da seguinte forma:

À sedimentação devem ser relacionados os paradigmas que constituem a tipologia da tessitura da intriga. ...Ora, esses paradigmas, eles próprios oriundos de uma inovação anterior, fornecem regras para uma experimentação ulterior no campo narrativo. Essas regras mudam pressionadas por novas invenções, mas mudam lentamente e até resistem à mudança, em virtude do próprio processo de sedimentação. Quanto ao outro pólo da tradição, a *inovação*, seu estatuto é correlativo ao da sedimentação. Há sempre lugar para a inovação na medida em que o que, em última instância, é produzido na *poièsis* do poema é, sempre, uma obra singular, esta obra. (RICOEUR, 1994, p. 109)

Assim, a narrativa é proposta como uma síntese poética que compõe o canônico com as inovações que cada relato incorpora às normatizações culturais da vivência do ser humano como um ser cultural. É este ponto do pensamento de Ricoeur que Lightfoot (1997) reconhece ao detectar que, “para Ricoeur, “imaginação” provê um caminho para um dos mais cruciais problemas com os quais a hermenêutica se defronta: a relação entre tradição e inovação. A hermenêutica imaginativa opera com uma dupla capacidade que ata tradição e inovação dentro de um mesmo relacionamento de complementaridade mais do que de antagonismo.” (LIGHTFOOT, 1997, p. 52)

A seguir, serão discutidas as implicações do trabalho de inteligibilidade da hermenêutica imaginativa realizado pelo esquematismo narrativo para uma concepção de desenvolvimento humano na perspectiva dialógica da emergência do *self*.

4.3.ESQUEMATISMO E DESENVOLVIMENTO DO *SELF*

Já vimos como, na experiência intratemporal, nós, seres humanos, selecionamos e organizamos aquilo com o que nos importamos. Já vimos também que esta temporalidade é basilar para a construção narrativa; que, para contar uma história, nós selecionamos e organizamos aquilo que é importante para o significado que queremos imprimir à história. Esta perspectiva de intratemporalidade, obviamente, se estende à noção de esquematismo narrativo. A necessidade de explicitar aqui esta obviedade se deve à emergência da concepção de *self* dialógico decorrente a que queremos nos ater neste trabalho.

4.3.1. Intratemporalidade no esquema narrativo

O caráter organizador e direcionador, que a intratemporalidade fornece ao esquema narrativo, nos conduz a uma concepção de ser humano que experimenta o tempo. Em outras palavras, a presença de um *self*.

Gergen & Gergen (1986) explicitam a relação entre a temporalidade e a organização narrativa da seguinte maneira: “Um aspecto essencial da narrativa é a capacidade de gerar direcionalidade entre os eventos; isto é, de estruturar os eventos de tal forma que eles se movem ao longo do tempo de uma forma ordenada em direção a um dado fim.” (p. 257)

Na construção do esquema, a característica intratemporal da narrativa é demonstrada pela própria escolha e organização dos fatos ao longo do tempo em face do tema tratado. Venema (2000), traduzindo o pensamento de Ricoeur a esse respeito, afirma que “ao conectar a diversidade dos eventos narrativos heterogêneos em sucessão temporal com o ‘pensamento central de um ‘todo inteligível’, a operação de construção do enredo cria uma unidade narrativa de identidade e diversidade ou uma discordância concordante” (p. 101).

A construção intratemporal do esquema narrativo também se faz sentir na medida em que o fio narrativo é tecido pela configuração da experiência passada em face da necessidade do presente momento de negociar o ainda novo que se quer significar. É neste sentido que vai a afirmação de Crites (1986) quando escreve “o passado lembrado é situado em relação ao presente no qual ele é recoletado. A criança não é o pai do homem. O homem, neste sentido, é o pai da criança” (p. 158). Assim, o significado que subsiste como possibilidade futura da experiência humana não se refere necessariamente aos fatos como eles ‘realmente’ aconteceram, mas como eles foram significados no âmbito de uma temporalidade específica. A narrativa não apenas reconstrói o passado, mas lança direções para que o gerenciamento das ações humanas no tempo futuro. Em outras palavras, o enunciar a intratemporalidade inerente à experiência humana, o processo de significação empreendido na narrativa se torna um instrumento da cultura para gerir a conduta.

Mas, para funcionar como instrumento de condução, ou pelo menos de influência, da ação humana, o processo de significação empreendido na narrativa deve, também, ser capaz de associar à enunciação da experiência do tempo, uma concepção do ser humano que experimenta o tempo. Deve modelar os personagens da experiência como plausíveis no âmbito da experiência narrada, em outras palavras, deve elaborar um *self* que faça sentido. Assim, a narrativa traz ao âmbito do significado não apenas a experiência, mas, com ela, o ser humano que vive a experiência.

Pelo menos duas derivações que a intratemporalidade imprime à experiência humana ajudam a entender a configuração do *self* no esquema narrativo.

Primeiro, a composição do já conhecido com o ainda novo, através da articulação de temas abstratos com fatos concretos, altera, não apenas trajetória temporal da experiência, mas também o retrato de ser humano envolvido nela. A alteridade produzida narrativamente pela configuração temporal da experiência implica um cronotopos intimamente relacionado ao retrato do ser humano envolvido na experiência narrada.

Bakhtin (2000) ressalta esta implicação no seguinte trecho:

A arquitetônica do mundo da visão artística não organiza só o espaço e o tempo, organiza também o sentido; a forma não é só do espaço e do tempo, é também forma do sentido. Até agora, estudamos as condições em que o espaço e o tempo do homem e da sua vida se tornam esteticamente significantes; mas também o enfoque do sentido peculiar ao herói recebe um significado estético: o lugar interior que ele ocupa no acontecimento da existência, sua posição de valores será extraída do acontecimento e receberá acabamento artístico; a escolha dos elementos significantes, que se opera no acontecimento, determina também a escolha dos elementos correspondentes que lhe são transcendentais e lhe proporcionam o acabamento, o que se expressa pela diversidade das formas do todo significativo que o herói apresenta. Cumpre notar que os componentes espaço-tempo-sentido que constituem o todo do herói não existem isoladamente.” (BAKHTIN, 2000, p. 153)

Mas, em segundo lugar, na medida em que garante a inserção e negociação de significados para o diferente, para o ainda novo, dentro da esfera do significado, o esquema narrativo inaugura uma nova forma de desenvolvimento para a experiência. A significação da experiência e do ser humano pela narrativa se torna, por si só, uma forma primordial pela qual os seres humanos se desenvolvem. A significação narrativa como forma de desenvolvimento humano possibilita a vivência de caminhos diferentes do já conhecido na cultura de uma comunidade e na experiência individual.

A capacidade de direcionar a narrativa do esquema narrativo requer um aprofundamento da característica de intratemporalidade focalizando o *self*.

4.3.2. Intratemporalidade e *self* dialógico

Dentre as características do esquema intratemporal da narrativa, como qualidade da temporalidade humana, três se ligam mais diretamente à concepção de *self* envolvida na análise empreendida neste trabalho.

Primeiramente, sendo a intratemporalidade uma forma de experimentar o tempo com conteúdo, a experiência intratemporal é povoada com personagens, objetos, lugares e ações. O componente de conteúdo deste tempo requisita uma espacialidade.

Hermans destaca a importância da espacialização do tempo para uma concepção de *self* dialógico no qual o conceito Bakhtiano de voz, a partir dos estudos que Bakhtin faz da composição polifônica do romance em Dostoyevsky, desempenha um importante papel. Nas palavras de Hermans:

O diálogo abre para Bakhtin a possibilidade de estudar o mundo interior de um e mesmo indivíduo na forma de um relacionamento interpessoal... Nesta espacialização narrativa, Dostoyevsky construiu uma pluralidade de vozes representando uma pluralidade de mundos que não são nem idênticos nem unificados, mas antes heterogêneos e mesmo opostos. ... A metáfora polifônica para o *self* permite a um e mesmo indivíduo viver em uma multiplicidade de mundos, com cada mundo tendo seu próprio autor contando uma história relativamente independente de outros atores de outros mundos. Além disso, vários autores podem entrar em diálogo uns com os outros". (HERMANS, 1996, p. 32-33)

Desta forma, a narrativa não apenas representa contextos nos quais ocorre a experiência, ela cria um complexo de espaços de significação. Em termos da emergência do *self* dialógico, estes espaços subsidiam a polifonia envolvida na composição do diálogo narrativo. É deles que partem as vozes nas quais se identificam as várias posições que o *self* assume.

Em segundo lugar, a definição de intratemporalidade como uma forma humana de experimentar o tempo confere uma preocupação central com o ser humano ao esquema narrativo. É excusado dizer da importância desta centralidade para o estudo do *self*. Dessa forma, e ainda mais quando se trata de auto-narrativas, o esquematismo narrativo, a sua

qualidade de articular conjuntamente temas abstratos e fatos concretos da experiência, gira em torno do indivíduo humano e do seu agir no mundo. Não há história sem personagens; no caso de auto-narrativas, seres humanos que se desenvolvem no seio de uma cultura, de um sistema simbólico e da linguagem.

No decorrer da experiência narrada, os personagens passam de um estado inicial a um estado final que caracteriza o desfecho. Neste intercurso, os personagens agem, interagem, isto sob determinadas circunstâncias. Ou seja, na tarefa de significação da ação humana através da narrativa, o desenvolvimento dos personagens ao longo da ação está sendo retratado. Nas auto-narrativas, temos um autor olhando para si mesmo, temos um indivíduo concebendo o seu próprio desenvolvimento no âmbito de uma experiência específica, temos o autor da narrativa olhando para o protagonista como para si mesmo, descrevendo-se como agente da ação narrada. Dessa forma, dispomos da possibilidade de apreender, no esquema narrativo proposto, tanto os cânones quanto as inovações, tanto as Concordâncias quanto as Discordâncias da trajetória deste desenvolvimento.

É precisamente a característica concordante discordante da intratemporalidade que é destacada no terceiro aspecto da relação entre intratemporalidade e emergência do *self*. O aspecto concordante discordante do tempo humano diz respeito ao sofrer e às vicissitudes da vida. A narrativa retrata a problematização do processo de desenvolvimento na forma de uma Concordância discordante, inerente à experiência humana do tempo.

4.3.3. A constituição do *Self* dialógico

A característica intratemporal de experimentar o tempo se atualiza na capacidade simbólica de significar a experiência porque nós, os humanos, nascemos e nos desenvolvemos dentro de um ambiente simbólico no qual a linguagem exerce um papel fundamental.

Nessa direção, Harre & Gillet (1994) põem em destaque a característica de multiplicidade envolvida nas interações constitutivas da mente humana.

Nós devemos aprender a ver a mente como o ponto de encontro de uma grande variedade de influências estruturantes cuja natureza só pode ser pintada em um cavalete mais amplo do que o provido pelo estudo de organismos individuais. (HARRE & GILLET, 1994, p. 22)

No sentido de considerar o desenvolvimento humano na multiplicidade do ambiente simbólico da linguagem, o pensamento de Bakhtin (1986, 2000), de que a estrutura da psique humana é dialógica, tem se mostrado uma via produtora para o estudo de como a linguagem constitui os seres humanos, destacando a centralidade do ser humano uma concepção dialógica de linguagem. Bakhtin propõe a natureza do *self* como sendo dialógica. No entanto, é necessário ainda destacar que o ambiente lingüístico no qual este *self* dialógico é prioritariamente estudado por Bakhtin é o discurso narrativo.

A estrutura narrativa do *self* dialógico em Bakhtin é identificada por Holquist (1990) tanto “na habilidade de me pôr em cenários de forma que eu veja os outros atuando” (HOLQUIST, 1990, p. 37) quanto no fato de que a estrutura do *self* é sempre “organizada ao redor das categorias de espaço e tempo”. (HOLQUIST, 1990, p. 20)

Sendo dialógico e narrativo, o *self* concebido em Bakhtin não é auto-suficiente, é composto em relação, envolvendo sempre a idéia do outro. Este *self* e este outro requerem um tempo e um espaço específicos. A espacialização do tempo que Bakhtin identifica no romance de Dostoyevsky (BAKHTIN, 1973) abre espaço para o conceito dialógico de *self* como assumindo múltiplas posições. O conceito de múltiplas posições é importante para o *self* dialógico delas partem as vozes envolvidas no diálogo. Além disso, esses conceitos são essenciais para a concepção de que a linguagem, no seu sentido vivo não se refere a um sistema imutável de regras e signos, mas à dinâmica da enunciação envolvida no diálogo entre pessoas.

A seguir veremos como esta dinâmica envolve três qualidades fundamentais para a constituição e desenvolvimento do self numa perspectiva dialógica. Estas qualidades, são o processo de análise de *mimesis* 3, são: multiplicidade de posições, envolvendo o conceito de horizonte; autoria; e relação eu - outro, envolvendo o conceito de *surplus of vision*² (BAKHTIN, 2000).

4.3.3.1. Multiplicidade de posições e horizonte da experiência

Hermans (1996, 1997, 2002) e Hermans & Kempen (1993) partem do dialogismo de BAKHTIN, para conceber o *self* como se movendo entre as diversas posições envolvidas no espaço dialógico. À idéia de múltiplos espaços, está ligada a concepção de voz. Para eles,

Os termos *voz* e *posição* podem ser metaforicamente usados para descrever o *self* dialógico como um espaço imaginal que é espalhado entre várias posições. O *self* é, então, sucessivamente, ou mesmo simultaneamente, localizado em diferentes posições numa paisagem imaginária e é capaz de mover-se entre estas posições. Em resumo, o *self* é um processo de movimentos dialógicos em um espaço imaginário. (HERMANS, 1996, 44)

Mais sutil, porém não menos freqüente no trabalho de Hermans (1996, 1997, 2002) e Hermans & Kempen (1993), é utilização da distinção que William James faz entre *I* e *Me* na concepção de *self*. Esta distinção é utilizada por Hermans e Kempen (1993) para enfatizar a continuidade no movimento envolvido no *self* dialógico. Para isto, eles trabalham com a concepção de *I position*.³

A mobilidade do *I* entre as posições é importante porque, ao ocupar as várias posições, o *I* as dota de voz, encetando o diálogo. Nas palavras de Hermans e colaboradores (1992):

O *I* tem a possibilidade de mover-se, como em um espaço, de uma posição para outra de acordo com mudanças na situação e no tempo. O *I* flutua entre diferentes e mesmo oponentes posições. O *I* tem a capacidade de imaginativamente dotar cada posição com uma voz de forma que as relações dialógicas entre as posições possam ser estabelecidas. (HERMANS & Cols, p. 28).

² Preferimos manter o termo em Inglês porque a sua tradução mais aproximada – excedente de visão – não abarca exatamente a idéia envolvida neste termo..

³ Preferimos não traduzir *I*, *Me*, e a expressão *I position*.

É através deste movimento do *I* entre várias posições que Hermans (2002) identifica no diálogo que compõe o *self*, um processo de construção do novo. É neste sentido que ele afirma que “para Bakhtin, o uso da linguagem, nos termos de troca de enunciações entre interlocutores espacialmente localizados pode levar à inovação do significado” (HERMANS 2002, p. 78).

Em termos da narrativa, o aspecto de inovação envolvido da idéia de *self* como movimento dialógico posiciona o problema de como o *self*, representado no herói da história, concebe o mundo da experiência no qual ele está inserido. Para explicar como o herói vivencia esta relação, Bakhtin estabelece o princípio do horizonte, que ele enuncia como uma relação tempo-espaço apontando para o futuro:

De dentro da minha consciência participante na existência, o mundo é objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever. Minha relação com o objeto situado em meu horizonte nunca é uma relação acabada..., pois o acontecimento existencial no seu todo é um acontecimento aberto; minha situação se modifica a todo momento, eu não posso demorar ou ficar em repouso. O objeto, no espaço e no tempo, situa-se à minha frente, sendo isto que instaura o princípio do meu horizonte. (BAKHTIN, 2000, p. 112)

Assim, percebemos como os conceitos de multiplicidade de posições e da relação do indivíduo com o horizonte de sua experiência são conceitos complementares na análise do desenvolvimento do *self*. No entanto, na perspectiva de múltiplas posições está envolvida não apenas a continuidade através do movimento do *I* pelas posições, mas também a descontinuidade. Assim, com a instalação da descontinuidade, é possível se pensar na perda da perspectiva do horizonte de uma experiência.

4.3.3.2. *O sentido de autoria como responsabilidade no acontecimento existencial*

Uma segunda qualidade fundamental para a idéia de *self* dialógico em Bakhtin (2000) é a concepção de que cada pessoa, por se situar em um tempo e espaço único é o autor de sua

própria história. Embora o conceito de autoria não signifique uma autonomia absoluta, já que realizado no diálogo e na interação histórica, permanece o sentido da responsabilidade individual no caminhar temporal da existência.

Holquist (1990) traduz o lugar da autoria na concepção Bakhtiana de *self* nas seguintes palavras:

Para forjar um *self*, eu devo fazê-lo do lado de fora. Em outras palavras, eu escrevo, componho (author) a mim mesmo. Mesmo em face desta rendição brutal, é aparente que as coisas não podem ser tão simples, e mesmo no evento da existência elas não são. Primeiro porque o ato de criar um *self* não é livre: nós *temos que, todos* nós temos que criar a nós mesmos, porque o *self* não é uma coisa dada (dan) para nenhum de nós. Ou como Bakhtin coloca, ‘nós não temos nenhum *álibi* na existência’. Esta falta de escolha se estende ao material disponível para a criação, porque ele é sempre provido pelo outro. (HOLQUIST, 1990, p. 28)

Para Bakhtin, a relação de autoria entre o indivíduo e sua história é um ato criador e responsável que se realiza no acontecimento existencial. Nas suas palavras, “... acontecimento existencial é o único suscetível de dar peso a uma criação séria, significativa e responsável. O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial; ele lida com componentes desse acontecimento.” (BAKHTIN, 2000, p.204)

A noção de responsabilidade, para Bakhtin é uma prerrogativa do ato de autoria. Este é o sentido de sua afirmação de que “Ninguém jamais provará seu *álibi* no acontecimento da existência. Quando esse *álibi* serve de premissa para a criação e para o discurso, nada de responsável, de sério e de significante pode produzir-se”. (BAKHTIN, 2000, p.219)

Em Bakhtin, o processo de autoria é tão imprescindível quanto delicado, porque, ao mesmo tempo em que a autoria só é possível em uma posição responsável, ela é uma atividade de fronteira, assim como o é a linguagem, “um incidente na fronteira que tanto une como separa a realidade imediata da minha própria particularidade vivencial com a realidade do sistema que me precede na existência e que é interligada com todos e com tudo o mais”. (HOLQUIST, 1990, p.28)

A delicadeza do conceito de autoria em Bakhtin (2000) também consiste em trazer implicitamente, como um par dialético da autoria, a possibilidade de não autoria, que ocorre quando um “*álibi* serve de premissa para a criação e para o discurso”. Esta é uma situação em que o ‘autor’ deixa de ocupar sua posição de responsabilidade que passa a ser ocupada pelo *álibi*.

4.3.3.3. O papel do outro na constituição do *self* dialógico

Igualmente de fundamental importância para a concepção dialógica do *self* em Bakhtin é a relação entre o *self* e o outro. Esta relação é o alicerce para a elaboração do que Bakhtin chama de ‘*surplus of vision*’. Como escreve Hermans:

É precisamente o estatuto independente do outro que permite ao autor abrir uma esfera espacial extra, para a qual Bakhtin usou a noção de *surplus of vision*. Quando duas pessoas se encontram em um determinado lugar e num momento particular no tempo, eles vêem, até certo ponto, um mesmo ambiente; ao mesmo tempo estes têm a possibilidade de coisas que o outro não vê. Este aspecto da situação, que uma pessoa vê e a outra não vê, representa o que Bakhtin chama de ‘*surplus of vision*’. Ele introduziu este conceito para servir de apoio à independência dos personagens como parceiros localizados espacial e unicamente em um relacionamento dialógico. (HERMANS, 2002, p. 78)

A perspectiva do outro permite a introdução do ponto de vista pessoal a partir da construção de uma perspectiva que eu julgo desconhecida do outro. É a partir da perspectiva do outro que eu me concebo como um indivíduo, que eu concebo que a posição distinta do outro no tempo e no espaço me fornecem um ponto de vista único que é a minha “*surplus of vision*”. Apenas com relação ao outro pode existir uma *surplus of vision*, por isso, apenas nesta relação eu tenho uma história para contar. Na ausência do outro, o sentido do relato se perde e eu não tenho uma história que seja minha para contar porque a minha história, única e intransferível, acontece a partir de uma *surplus of vision*, uma perspectiva que precisa ser comunicada. A perda de perspectiva do outro faz com que não haja uma história a contar.

4.3.4. Problematização e recomposição no desenvolvimento do *self*

Em *mimesis 2*, foi identificado o caminho da composição dramática comum às narrativas analisadas. Em *mimesis 3*, esta composição é vista como constituindo a problematização e a recomposição das qualidades da relação dialógica implicada no desenvolvimento do *self*: o movimento do *I* entre as múltiplas posições; a perspectiva de autoria; e a percepção do outro.

No que diz respeito à análise das narrativas estudadas nesta pesquisa, a problematização no desenvolvimento do *self* coincide com a ameaça à experiência escolar. A ameaça (o Tempo da Ameaça) foi caracterizada, na análise de *mimesis 2*, como um Tempo de prevalência da Discordância sobre os aspectos Concordantes da experiência. Em *mimesis 3*, veremos como esta prevalência afeta a constituição e desenvolvimento do *self*. Lembremos que, em Bakhtin, o cronotopos narrativo está imbricado com as diferentes formas de conceber a emergência do herói. Neste sentido, a construção do enredo como um esquema concordante discordante trabalha a favor de posicionar os aspectos considerados indesejáveis de uma experiência como parte do desenvolvimento do *self*, tanto quanto os que são considerados como desejáveis.

Para assistir a idéia de que os Tempos de uma experiência nos quais prevalece a Discordância é tão parte constituinte do desenvolvimento quanto os tempos nos quais as Concordâncias se fazem predominantes, transferimos para a vivência da experiência, a descrição do papel dos períodos de crise no desenvolvimento, presente no pensamento de Vygotsky e traduzido por Valsiner (2000):

O processo de involução domina sobre o de evolução durante os períodos de crise. No entanto, cada crise tem seu próprio ponto de culminação, ou seja, o lócus no qual a síntese dialética é alcançada. Portanto, o desenvolvimento ocorre de maneira desigual. Ao invés de um exemplo de progressão monotônica, ele pode ser mais bem descrito como uma seqüência temporal de ‘saltos’ não monotônicos, seguidos de períodos de involução e tumulto”. (VALSINER, 2000, p. 44)

A construção, feita neste trabalho, considera que a ameaça à experiência se apresenta como um período de crise que problematiza o desenvolvimento do *self*. O problema que a ameaça à experiência propõe à constituição do *self* é composta em uma das três qualidades do *self* dialógico apresentadas acima: multiplicidade de posições, autoria e relação eu - outro. No período de crise, ou no Tempo da Ameaça, no caso das narrativas analisadas neste trabalho, uma destas qualidades é problematizada, para ser recomposta no Tempo da Recuperação.

4.3.5. Gênero como modelo de emergência do *self*

Já foi destacado o fato de que o esquematismo, como recurso da hermenêutica imaginativa, funciona para a realização da inteligibilidade narrativa.

Na prática, a qualidade de esquematismo de uma narrativa, primeiramente a insere no espectro de temas reconhecíveis dentro de uma cultura. Em segundo lugar, o esquematismo narrativo se refere à conexão destes temas com formas de organização das ações, personagens, motivos, etc.

A capacidade narrativa de se apresentar como esquema sintetizador entre temas abstratos e circunstâncias concretas da ação está organizado na cultura em forma de gêneros narrativos. Usamos a palavra gênero no sentido que Rosmarin (1985) utiliza, “nossa palavra ‘gênero’ vem do grego *genus*, significando ‘tipo’ ou ‘classe’... o pensamento habitualmente começa com o genérico ou geral: ele define a similaridade, ele se repete a despeito da diferença... Mas mesmo as mais diretas afirmações do geral são lançadas no paradoxo pela presença do particular: formas repetitivas são a reafirmação de um tema através de novos detalhes”. (p. 23 – 24)

No mesmo argumento, Rosmarin faz coincidir gêneros com tipos de esquemas narrativos de onde partimos para contar uma história.

O que então constitui a concepção de gênero neste trabalho? As diferentes maneiras pelas quais os temas são vinculados aos fatos concretos de uma experiência. Ou seja, gênero se refere aos tipos de esquemas cronotópicos na construção narrativa.

Bakhtin (2000) relaciona a aparição histórica de gêneros narrativos a formas de composição do personagem. Na análise de Bakhtin, cada gênero histórico estudado apresenta uma relação particular entre o tempo e o espaço que determinam o desenvolvimento herói.

Assim, os gêneros narrativos podem ser definidos como diferentes tipos de esquema de acordo com as diferentes trajetórias de desenvolvimento do *self* relatadas. Na perspectiva dialógica assumida neste trabalho, o gênero ao qual um esquema narrativo se filia é relativo à qualidade do diálogo enfatizada no relato.

4.4. ANÁLISE DOS DADOS

Na análise, as narrativas foram agrupadas focalizando a construção do desenvolvimento do *self*, no que diz respeito às três qualidades do diálogo ressaltadas anteriormente.

Para identificar formas de compor temas abstratos com os fatos concretos das narrativas baseadas na identificação de características comuns entre os textos, foram retomadas as análises anteriores, *mimesis 1* e *mimesis 2*, e consideradas conjuntamente na perspectiva de *mimesis 3*:

1. A análise de *mimesis 1* representa, para efeito desta etapa da análise, os fatos e circunstâncias concretos relatados nas narrativas, já que *mimesis 1* se ocupou dos três componentes elementares do mundo da ação: sua temporalidade, sua estrutura semântica e seus recursos simbólicos.

2. A análise de *mimesis 2*, foi considerada, para efeito da análise empreendida em *mimesis 3*, como a construção temática do relato. Em *mimesis 2* o processo de construção do enredo é enfatizado a partir da identificação das Concordâncias e Discordâncias na estrutura cronotópica identificada em *mimesis 1*. A organização concordante discordante da estrutura cronotópica de cada narrativa responde pela organização temática na medida em que tema seja definido como o eixo organizador da narrativa. (HERMANS, 2002, PANTOJA, 2001)

Quanto à estrutura cronotópica resultante da análise de *mimesis 1*, cada espaço identificado corresponde a espaços que congregam as posições envolvidas no diálogo no qual o *self* se desenvolve. O Espaço Individual responde pelas posições nas quais o autor propõe mais diretamente a sua agência em relação a suas características pessoais, suas ações, seus sentimentos, seu desempenho, e sua aprendizagem; o Espaço Escolar representa a participação das atividades e condições do sistema escolar, do pessoal administrativo, dos professores, e dos colegas no relato do desenvolvimento do *self*; o Espaço Adjacente corresponde ao papel de pessoas e circunstâncias que não estão diretamente vinculadas ao ambiente escolar, mas têm participação integral nos destinos da experiência, no caso das narrativas analisadas neste estudo, este espaço é composto pela família, ou referência a parentes, englobando também a situação sócio-econômica da família, assim como as questões relativas à moradia e trabalho; O Espaço de Generalização dá lugar para as reflexões que se generalizam a partir do conjunto de espaços anteriores.

Por sua vez, a organização em quatro Tempos permitiu identificar o papel de cada tempo no desenvolvimento. Tendo identificado o Tempo Anterior à Ameaça como o Tempo que estabelece o estado inicial, a ênfase da análise recai sobre o Tempo da Ameaça, como o momento de problematização de uma das qualidades do diálogo; o Tempo da Recuperação,

que foi identificado como o momento da recomposição; e o desfecho que foi considerado como resultante do processo de desenvolvimento tornado plausível em vista do relato nos Tempos anteriores.

Juntamente com os resultados de *mimesis* 1, os resultados da *mimesis* 2 são dimensionados em *mimesis* 3 na medida em que as concordâncias e discordâncias distribuídas nos Espaços e Tempos integram a análise da problematização e recomposição do self dialógico.

4.5.RESULTADOS

Foram identificados quatro grupos nos quais uma ou mais destas três qualidades é enfatizada.

O primeiro grupo é composto por cinco narrativas, as narrativas 1; 20; 24; 28 e 44. As narrativas deste grupo enfatizam a emergência da qualidade de autoria em face do problema apresentado ao desenvolvimento do *self* pela ameaça à experiência escolar.

Cada uma das narrativas deste grupo relata a ameaça à experiência escolar como uma problematização na prerrogativa do *self* de ser autor de sua própria história. E cada uma destas narrativas relata também como a qualidade de autoria emergiu desta problematização. A ênfase na questão da autoria se revela na forma com que a Concordância discordante se apresenta na construção cronotópica do *self* nestas narrativas. Como consequência, os desfechos destas narrativas estão impregnados dos relacionamentos dialógicos que carregam consigo a ênfase na problematização e emergência da responsabilidade individual no evento histórico da existência.

O segundo grupo, e o mais numeroso, é composto por nove narrativas: 2; 3; 5; 8; 14; 16; 27, 40 e 42. Nas narrativas deste grupo, a composição concordante discordante do Drama direciona o relato para o desenvolvimento da mobilidade do *I* pelas múltiplas posições do *self* dialógico, resultando na composição da problematização e recomposição da perspectiva do horizonte na relação do agente com a experiência.

O terceiro grupo é composto por cinco narrativas: 9, 18, 19, 25 e 31. A ênfase do esquema narrativo quanto ao desenvolvimento do *self* nestas narrativas gira em torno do da problematização na relação eu - outro através de uma construção dramática que revela a ausência e a reentrada no relato de uma *surplus of vision*.

O quarto grupo contém a narrativa 11, que apresenta em sua composição uma combinação de problematização da perspectiva de autoria e da relação eu - outro. Esta narrativa apresenta dois relatos de reprovação.

A seguir detalhamos as características de cada um destes grupos

4.5.1. Grupo 1: Desenvolvimento da qualidade de autoria do *self* dialógico

Tive que desistir de estudar em 96 porque o meu marido sofreu um acidente e ficou em cima de uma cama. No mesmo ano e mês que mim ocorreu todas essas perturbações, houve mudanças no meu trabalho, exclusive o meu local de trabalho por isso eu tive que desistir.
(Participante 24)

A emergência do processo de autoria é a ênfase da configuração do *self* nestas narrativas. O relato deste processo se faz a partir da problematização do aspecto de autoria levantado pela Ameaça. O *self* como autor de sua história se desenvolve a partir de uma situação de comprometimento de sua prerrogativa de autor.

- A construção da ameaça

Na composição da qualidade de autoria nestas narrativas, a ameaça é construída em um complexo de situações adversas que conduzem o agente para um distanciamento do sentido de autoria de sua história e de si mesmo. A situação complexa parece exercer coerção sobre o agente, e, funcionando como um “álibi no posicionamento responsável no acontecimento da existência” obrigando o agente à retirar-se de sua experiência. No relato da Ameaça destas narrativas, o agente parece ser levado à sua revelia por uma enxurrada de adversidades que pode aparecer como fatos, outros agentes ou circunstâncias alheias à sua vontade, conduzindo-o sempre ao lugar de falência da experiência escolar, geralmente através do abandono da experiência ou da combinação de abandono e reprovação.

O problema para o diálogo que compõe o *self* se instala no fato de que a requisição que a voz faz de um agente como autor de si mesmo está comprometida, enfraquecida pela coerção sob a qual o agente se vê obrigado a experimentar seu tempo. A construção do esquema narrativo se dá de tal forma que uma predominância de discordâncias ligadas a fatos, pessoas e/ou circunstâncias forcem ao abandono ou abandono e reprovação.

Ao se ver forçado à situação da ameaça, que lhe é imposta contra a sua vontade e à revelia de sua atuação no âmbito da escolaridade, o agente não se vê como principal responsável pela ameaça à experiência. As forças que atuam para a prevalência da ameaça se encontram fora de sua agência ativa. A forma de enunciar a instalação da não autoria na construção da ameaça nas narrativas analisadas se refletiu linguisticamente por expressões de ter que. Na maioria das narrativas, a situação discordante que constitui a ameaça é sinalizada por expressões de ter que, como no trecho de narrativa que abre este capítulo.

O sentido de obrigatoriedade expresso nas expressões de ter que são enunciados na estrutura da ação como motivos. As narrativas deste grupo apresentam motivos que, embora possam vir definidos de diferentes maneiras, sempre resultam em uma situação na qual o

autor se sente sem escolha, e assim coloca sob ameaça a experiência escolar e, com ela, suas *I positions* como estudante, como neste trecho de uma das narrativas analisadas: *mas minha experiência teve que ter fim rapidinho, pois minha mãe casou e começou a ter filhos todo ano, e eu, como era a mais velha, tinha que tomar conta dos pirralhos.* (Participante 1).

Estes motivos aparecem como questões de trabalho ou doença, como na narrativa do participante 24; como obrigação familiar em vista de uma situação desfavorável, como na narrativa do participante 1, citadas acima; ou até como uma mudança de endereço, como no seguinte trecho do relato do participante 20: *...depois tive que sair da escola porque tive que morar em outro lugar pois a escola ficava muito longe de onde eu ia morar. Fiquei 1 ano sem estudar.* Ou ainda como questões relacionadas à situação sócio-ECONômica da família e ao trabalho como nos relatos abaixo:

...mas a partir da 4^a série já comecei a ter que estudar à noite por causa do trabalho. Passei dois anos sem estudar por causa do trabalho. Já no segundo grau foi mais difícil ainda porque passei a morar sozinho e trabalhar para ajudar os meus pais. Por ser muito cansativo só parei um ano que foi no terceiro ano em 99. (Participante 44)

...por meu pai ser militar tive que viajar muito e conhecer vários colégios, tinha muitos filhos (6) e não tinha condições de dar uma mesada, por isso aos 15 anos como mais velho fui trabalhar, tive muitas dificuldades principalmente na 5^a 6^a e 7^a, depois tive que lutar um pouco na 8^a mais foi ótimo, na minha vida de estudo eu repetia todas menos a partir da 8^a após esta passei dez anos sem estudar por conta do trabalho. (Participante 28)

Outra característica da problematização do sentido de autoria na construção da ameaça nestas narrativas é a relação de causalidade entre a instalação da ameaça e a predominância da Discordância no Espaço Adjacente. Em todas as narrativas desse grupo, uma relação de causalidade é estabelecida entre as vozes discordantes oriundas do Espaço Adjacente e a instalação da Ameaça. Estas vozes discordantes envolvem as condições sócio-econômicas do agente e de sua família e se ligam a normas culturais a respeito do papel social do agente da

ação. Daí a explicitação freqüente dos recursos simbólicos nas narrativas deste grupo. Eles aparecem ou como justificativa ou como avaliação. Como justificativa, eles se referem aos papéis familiares, traduzidos nas narrativas analisadas como: filho mais velho (narrativas 1 e 28) e esposa (narrativa 24). A esses papéis se junta a necessidade de trabalho como um dos propulsores do drama da ameaça em todas as narrativas deste grupo, com exceção da narrativa 20. Em todos estes casos, as *I positions* situadas no Espaço Adjacente, tais como a posição de filho ou filha mais velho, esposa, filho, trabalhador, morador, abafam as vozes das *I positions* nos Espaços Escolar e Individual. Isto acontece na medida em que a Discordância, que se estabelece primeiramente no Espaço Adjacente, força seu caminho para o Espaço Individual na forma de obrigatoriedade, o Espaço Individual submete-se, então, a tornar-se discordante com relação à experiência escolar.

Como avaliação, estes recursos trazem o peso dos obstáculos postos no caminho da realização da experiência: *Não foi nada fácil* (Participante 1); *tive muita dificuldade para passar de ano* (Participante 20); *Minha vida foi muito corrida* (Participante 24); *A minha vida não foi tão fácil ... foi mais difícil ainda* (Participante 44).

- Recuperação da experiência

Nas narrativas deste grupo, a resolução da ameaça se apresenta como a retomada da agência ativa por parte do agente, aproximando-o do sentido de autoria de sua história e de si mesmo. Por vários caminhos, a situação complexa que representava a coerção sai de cena e as vozes a ela relacionada são postas silentes. Para isto há uma retomada por parte do agente da sua “posição responsável no acontecimento da existência” envolvido na narrativa, o que implica numa retirada do *álibi*, que, em algumas narrativas é substituído por aliados. Ao contrário do *álibi*, os aliados acompanham e auxiliam o agente no exercício da autoria, na medida em que as Concordâncias voltam a ser predominantes.

No esquema narrativo, a predominância da Concordância relativa à Recuperação da experiência se relaciona prioritariamente com uma ação do agente relatada no Espaço Individual que ora é auxiliada, ora repercute no curso da experiência relacionado aos Espaços Escolar e Adjacente. No exemplo a seguir, vemos como a ação do agente foi assistida por co-agentes no Espaço Adjacente: *quando foi em 98 eu soube que esta escola iria ensinar 1º 2º grau. Fiquei muito contente quando minha menina mim avisou. (Porém) continuei novamente.* (Participante 24)

No processo de tornar-se autor de sua história, o agente articula situações em relação à retomada da experiência e vislumbra possibilidades de atuar na direção de construir a sua experiência escolar.

Quando a narrativa assume essa direção, o sentido de autoria é marcado linguisticamente por expressões de retorno: *só voltei por que..* (Participante 28); *continuei novamente* (Participante 24); *Voltei a estudar..* (Participante 1).

O desvanecimento do sentido de obrigatoriedade coercitiva é construído como uma substituição pela ação da retomada da autoria.

Uma característica deste retorno é a aparição de *I positions* como estudante, tanto a partir do Espaço Individual como do Espaço Escolar, como exemplifica este trecho de passagem da ameaça para a recuperação da experiência: *tive muita dificuldade para passar de ano tive que repetir a 7 série 2 ano depois vir para a escola Regueira Costa. Foi aqui que fiz a 7, 8, 1º, 2º e agora o terceiro ano* (Participante 20).

O sentido de autoria na recuperação da experiência também se caracteriza pela relação de causalidade entre a retomada da experiência e a predominância da Concordância no Espaço Individual. No que se refere ao mundo da ação, esta relação de causalidade é expressa prioritariamente como atividade do agente, geralmente localizada, no quadro de *mimesis 1*, como a ação que nomeia o incidente.

Nas narrativas analisadas, duas formas de atividade do agente são expressas. Uma delas consiste no desmonte explícito da situação discordante da ameaça por parte do agente. Este é o caso das narrativas 1 e 28, com mostra os seguintes trechos: *Aos 15 anos vim ao Recife fugida da minha mãe foi trabalho em como doméstica, voltei a estudar aos 19 anos*(Participante 1); *...só voltei porque deixei de trabalhar para os outros, e montei uma distribuidora de água mineral* (Participante 28). Nas demais narrativas (24, 20, 44), não há relato de uma atuação direta do agente com relação à situação discordante no Espaço Adjacente. O que é relatado é uma agência com relação à experiência escolar, com ações direcionadas para o espaço escolar, como no trecho a seguir: *Fiquei 1 ano sem estudar depois de 1 ano estudei na escola Padre Machado fiz lá a 6 e a 7 série tive muita dificuldade para passar de ano tive que repetir a 7 série 2 ano depois vir para a escola Regueira Costa*(Participante 20).

A rara presença de recursos simbólicos nos incidentes referentes à retomada da ação podem ser indicativos do menor peso da explicitação da normatização em vista de uma situação concordante sendo estabelecida. Isto também pode ser visto como um destaque voltado para a experiência escolar e diminuição da ênfase narrativa sobre as *I positions* relativas aos papéis sociais no âmbito do Espaço Adjacente.

Nos incidentes de recuperação, as vozes das *I positions* como estudante voltam a ser enunciadas e os assuntos tratados passam a se referir, juntamente com o Espaço Individual, ao Espaço Escolar, que aparece ou volta a aparecer no relato da Recuperação.

- Desfecho

A construção dos Desfechos nas narrativas deste grupo se mostra predominantemente concordante.

Como entre o Desfecho e a Ameaça existe o Tempo da Recuperação, o Desfecho contém transformações deflagradas desde o Tempo da Ameaça pela Recuperação da

experiência. Nesta perspectiva, o desfecho desponta como a ponta final de um processo que a história tomada como um todo intenciona explicar. Este resultado enfatiza a posição responsável do agente no acontecimento da existência.

Neste sentido, a prerrogativa de autoria é anunciada na reafirmação do término da experiência, exemplificada nestes trechos: *Estou aqui* (Participante 1); *Estou terminando uma etapa da minha vida* (Participante 20); *Porém e aqui estou terminando muito feliz* (Participante 24); *eu já terminei* (Participante 44); *O terceiro ano está sendo um dos melhores anos do meu estudo* (Participante 28).

Há uma tendência para que o Desfecho apresente enunciações no Espaço de Generalização, como nas narrativas 20, 24 e 1. Além do Espaço de Generalização, os espaços em evidência na construção do Desfecho das narrativas deste grupo são o Espaço Individual e o Escolar.

O conteúdo destas enunciações aponta para duas formas de construir o Desfecho da experiência. A distribuição destas duas formas pelas narrativas coincide com as duas formas de ação do agente com respeito à Recuperação da experiência. A narrativas que relatam um desmonte explícito da situação discordante da ameaça por parte do agente (1 e 28) na Recuperação também constroem o Desfecho de forma assemelhada tanto no que é apresentado quanto no que está ausente. Nestas narrativas, o Desfecho não se apresenta prospectivo, ou seja, não constrói uma expectativa ou planejamento de futuro. Por sua vez, ele tem um tom avaliativo no qual é montada uma Concordância discordante com respeito ao aprendizado e ao sistema escolar. Na narrativa 1, a discordância concordante é expressa como questão de aprendizado no espaço individual: *E o meu aprendizado, você conclua. Eu lhe digo, não aprendi quase nada em questão de didática, mas lição de vida aprendi bastante, mas não sei expressar* (Participante 1). Na narrativa 28 a Concordância discordante aparece no espaço escolar: *está sendo um dos melhores anos*

do meu estudo porque conheci pessoas, colegas e professores que me deram bastante apoio. Em termo de ensino foi uma negação neste período que nós mais precisamos. (Participante 28). Nas duas narrativas, a discordância se define como uma questão do processo de ensino-aprendizagem. Nessas narrativas, a avaliação concordante discordante parece referir-se ao último momento da experiência escolar, ou seja, ao Ensino Médio, ou ao último ano do Ensino Médio. Assim, parece ser estabelecida uma dualidade entre os ganhos em outras esferas da experiência como se opondo ao desperdício da oportunidade no processo de ensino-aprendizagem.

Talvez possa ser sugerida disto uma referência à construção da autoria como interferência na situação discordante no Espaço Adjacente na forma de um ganho, em face da permanência de uma possibilidade de autoria não realizada e, portanto, lamentada, no Espaço Escolar.

Nas demais narrativas: 20, 24 e 44, o Desfecho é construído concordantemente como prospectiva, isto é, expressando uma expectativa ou um planejamento de futuro: *Estou terminando uma etapa da minha vida agora começa outra.* (Participante 20); *por isso nunca vou desistir sempre vou continuar* (Participante 24); *mais não vou parar. No ano que vem vou fazer o vestibular para direito* (Participante 44). Estes Desfechos prospectivos estão construídos como agência ativa. Elas ressaltam o aspecto de capacidade de decisão e ação em vista de um futuro. Neste sentido estes Desfechos referem ao agente da ação como responsável pela sua experiência a partir da construção imaginativa do futuro.

	Ameaça	Recuperação	Desfecho
Instalação	Situações adversas	Retomada/ retirada do <i>álibi</i> / aliados	
Agência	Coerção/ <i>Álibi</i> / agente não responsável/ levado por circunstâncias	Dois tipos: 1. Desmonte da situação discordante; 2. Ação direcionada para Espaço Escolar	Dois tipos: 1. Avaliativo: concordante discordante; 2. prospectivo: ressalta futuro
Diálogo	Vozes como estudante silente	Vozes como estudante aparecem no diálogo	
Drama	Discordância ligada à pessoas e circunstâncias	Concordância no Espaço Individual	Concordância no Espaço individual
Marcadores lingüísticos	Ter que	Expressões de retorno	
Mundo da ação	Motivos: trabalho, doença, situação sócio-ECONômica Recursos simbólicos: -Justificação: papéis sociais -Avaliação: obstáculos	Rara presença de Recursos simbólicos. Desfecho presente	Motivos, recursos simbólicos como avaliação ou prospecção
Estrutura cronotópica	Discordância parte do Espaço Adjacente e vai para Individual	Concordância causada por agência no Espaço Individual	Individual; Concordância discordante no Espaço Escolar; Espaço de Generalização concordante

Quadro 12. Resumo dos principais resultados do Grupo 1

4.5.2. Grupo 2: a construção do horizonte numa multiplicidade de posições

...e na adolescência ficou pior, porque não era só as coisas, as pessoas que estavam diferentes, mas eu estava mudando e isso começou a me prejudicar, pois eu já não era mais aquela aluna aplicada, gaziava aulas e cheguei até a desistir de estudar. (Participante 14)

Este segundo grupo é composto pelas narrativas: 2; 3, 5, 8, 14, 16; 40, 42; 27.

Este grupo de narrativas enfatiza a emergência da multiplicidade de posições na constituição do *self* que possibilita o movimento do *I* pelas várias posições do *self*. Na configuração do *self* na narrativa, o diálogo entre uma multiplicidade de posições que persiste no tempo desenvolve a partir de uma situação de dificuldade no movimento entre as posições. Esta dificuldade problematiza a construção espacial do sentido de horizonte: a continuidade do *self* na sua *I position* de estudante ao longo do tempo sofre um processo de interrupção.

- A construção da ameaça

Na construção do diálogo entre as múltiplas posições do *self*, a ameaça se caracteriza como transformação do agente, o que implica a sua retirada da experiência escolar. O agente problematiza tanto a introdução de novas características das *I positions* no tempo configurado, como a acomodação destas características no espaço que organiza as múltiplas posições do *self*. Assim, é relatado um conflito no qual as *I positions* como estudante se retiram do diálogo, representando o colapso da experiência.

Assim, o agente perde de vista a experiência escolar como horizonte. Como consequência, o cronotopos da experiência escolar deixa de ser “o objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; [com] seu centro de gravidade no futuro, no desejo, no dever”. (BAKHTIN, 2000, p. 112) O ônus desta problematização é que, ao perder de vista o horizonte da experiência escolar, o agente se retira da experiência, acarretando a ameaça.

A mudança pessoal inerente ao desenvolvimento é significada como problematização para a experiência e para a configuração do *self* nestas narrativas. A natureza da problematização que a perspectiva de horizonte posicionou para o diálogo entre a multiplicidade de posições do *self* comprometeu o centro de gravidade do horizonte da experiência: o futuro, o desejo, o dever.

A problematização da capacidade de construir uma perspectiva de horizonte na relação com a experiência aparece principalmente nos Espaços Individual e Escolar. Relações de causalidade com a instalação da Ameaça são guardadas, no entanto, prioritariamente, pelas Discordâncias no Espaço Individual.

O Espaço Escolar aparece como coadjuvante na construção do Drama, ora apresentando um elemento do ambiente que ajuda a desencadear o processo de descontinuidade do agente, como na seguinte narrativa:

... mas a partir da 5ª série em diante as aulas não eram tão boas assim, ia passando de ano em ano sem muita dificuldade, porém na 5ª série teve um pequeno movimento se revelando em mim, chamado preguiça e repeti a 5ª série. (Participante 42);

Ora como o lugar onde se refletem as conseqüências desse processo:

Aí, como eu só queria saber de brincar, repetir de ano triste porém todos os meus amiguinhos passaram, e eu não. Daí então comecei a estudar e passei. Mas depois me descuidei e repeti a quarta série. A minha mãe ficou muito brava e mim tirou da escola. E matriculou-me em outra escola. (Participante 2).

De qualquer forma, é para si que o agente chama a responsabilidade do colapso da experiência, mesmo quando são explicitadas situações de dificuldades com respeito às condições do sistema escolar, como no trecho da narrativa 42 acima, ou como no trecho da seguinte narrativa, em que as relações interpessoais na escola interferem na instalação da ameaça:

Na terceira foi que eu relaxei um pouco e, na influência de maus alunos tive que sair do colégio e nessa transferência me prejudiquei e repeti de ano. No ano seguinte consegui me adaptar aos novos Colegas e passei para a quarta série. Na quinta série voltei a me juntar com amigos, a gaziar aula, ta andando no corredor mas conseguir passar. Foi assim durante todo o ginásio. No científico, minha vontade de estudar foi embora, fui transferido para um lugar mais longe e senti uma diferença. Na terceira série do segundo grau a vontade esgotou de vez, resultado, desiti. (Participante 3).

Uma forma de chamar para si a responsabilidade da instalação da ameaça é a utilização de expressões com uma conotação avaliativa negativa. Estas expressões se referem a ações e atitudes marcadas socialmente como indesejáveis na situação de escolarização. Alguns exemplos do uso destas expressões são dados a seguir: *Não me interessei muito pelos estudos* (Participante 40); *... mas eu confesso que tinha um pouco de preguiça* (Participante 5); *...pois eu já não era mais aquela aluna aplicada, gaziava aulas e cheguei até a desistir de estudar.* (Participante 14); *... me descuidei* (Participante 2);

aluno bagunceiro (Participante 8); *...teve um pequeno movimento se revelando em mim chamado preguiça* (Participante 42); *eu relaxei um pouco* (Participante 3).

Através do uso destas expressões, o agente chama para si, não apenas a responsabilidade da instalação da ameaça à experiência, como também a avaliação negativa construída socialmente em torno da interrupção da experiência escolar. Desta forma, ao assumir a responsabilidade, os participantes fazem também uma confissão de culpa.

Algumas narrativas apresentam, como estratégia de amenização do peso da confissão de culpa utilizada neste grupo, a transferência parcial da autoria da ameaça para as próprias atitudes e ações avaliadas negativamente, como nos seguintes trechos de relato: *Minha vontade de estudar foi embora* (Participante 3); *teve um pequeno movimento se revelando em mim, chamado preguiça* (Participante 42); *Houve uma mudança* (Participante 8).

O papel decisivo do problema da multiplicidade de posições que culmina na perda e horizontes na construção da Ameaça deste grupo pode vir explicitado como mudança ou transformação: *mas eu estava mudando* (Participante 14), *Houve uma mudança* (Participante 8); como resistência à mudança:

A minha vida na escola, foi cheia de surpresas quando eu fiz o primário, foi assim maravilhoso. Eu só queria saber de brincar depois passei para a 1ª série. Ai, como eu só queria saber de brincar, repetir de ano (Participante 2);

Como o aparecimento de uma ação, atitude ou característica do agente: *Eu relaxei um pouco* (Participante 3); *pois eu já não era mais aquela aluna aplicada, gaziava aulas e cheguei até a desistir de estudar* (Participante 14), *praticamente uns seis anos eu desisti de estudar porque, por não ter mais paciência* (Participante 27).

Quanto ao mundo da ação, a ação que nomeia o incidente e o desfecho do incidente caracterizam o problema envolvido na Ameaça. A ocorrência típica é que a ação marque a

Discordância trazida à experiência como problema de transformação pessoal e o desfecho do incidente expresse a Discordância que caracteriza o abandono ou reprovação como decorrência do problema. Como no seguinte exemplo: *Na terceira série* (marcador temporal) *eu relaxei um pouco* (ação que nomeia o incidente)... *repeti de ano* (desfecho do incidente). (Participante 3)

Uma outra característica dessas narrativas localiza a relação de causalidade entre a problematização na percepção do horizonte e a Ameaça em um período definido da experiência: a 5ª série. Das nove narrativas deste grupo, seis claramente explicitam tais mudanças em torno da 5ª série:

Aluno esforçado mais humilde mas pobre, tive que pegar fretes para ajudar minha mãe, não tinha pois mais trabalhador. Houve uma mudança na 5ª série. Aluno bagunceiro mas inteligente com boas notas mas bagunceiro mal assistia aulas e mesmo assim passei na 3ª unidade em todas as matérias. Na 7ª desisti. (Participante 8);

Na quinta série voltei a me juntar com amigos, a gazer aula, tá andando no corredor... (Participante 3);

porém na 5ª série teve um pequeno movimento se revelando em mim, chamado preguiça e repetir a 5ª série. (Participante 42);

Mais aí já era mais difícil por que estava começando o ginásio e eu não passei no primeiro ano de ginásio, fiquei muito triste, fiquei até sem vontade de estudar (Participante 16);

Veio o ginásio um horror pois senti um pouco de dificuldade passava um ano repetia outro. (Participante 5);

Na minha 5ª série não me interessei muito pelos estudos tive como consequência a repetição (Participante 40).

Das narrativas restantes, a narrativa 14 localiza a relação de causalidade em um período mais amplo: a adolescência:

e na adolescência ficou pior, porque não era só as coisas, as pessoas que estavam diferentes, mas eu estava mudando e isso começou a me prejudicar, pois eu já não era mais aquela aluna aplicada, gaziava aulas e cheguei até a desistir de estudar.

A narrativa 2 localiza os dois eventos de ameaça que ela relata nas 1ª e 4ª séries, mas também destaca problemas na 5ª série da seguinte forma: *O ano mais "terrível" para mim foi a 5ª série* (Participante 2). Esta sentença abre um episódio de dificuldades nas

relações interpessoais na escola. Todavia, há uma exceção a essa referência a um período específico, a narrativa 27.

Na maioria das narrativas, o Espaço Escolar é definidamente descrito, relata-se o período de tempo em que o agente estudou em uma escola, quando mudou de escola e outros detalhes. No decorrer da história são relatadas interações no âmbito do espaço escolar. A interação se dá com os Colegas, professores e mais raramente (uma narrativa) com o pessoal administrativo da escola. Esta interação tanto assume uma característica de Concordância como de Discordância. Em uma narrativa (participante 2) há a presença da mãe, o que transporta a narrativa para o espaço adjacente.

- Recuperação da experiência

Nas narrativas deste grupo, a resolução da ameaça se dá através de um processo de reentrada do agente no processo de diálogo na experiência. Isto quer dizer que o movimento entre as *I positions* que compõem o diálogo começou a ser menos difícil. O agente retoma uma perspectiva de horizonte quanto à experiência e restaura o processo de continuidade problematizado no tempo da ameaça. Para isto, o *self* retoma o diálogo no âmbito da multiplicidade de posições que havia se tornado difícil quando da instauração da perda da perspectiva de horizonte, na Ameaça.

Em termos do drama, as Concordâncias relativas à Recuperação estão relacionadas à transformações nas características do *self* que levaram às Discordâncias da Ameaça. Isto ocorre seja na ação que nomeia o incidente, no desfecho, apenas uma narrativa se refere aos recursos simbólicos (Participante 2).

As Concordâncias se situam prioritariamente no espaço individual. Duas narrativas (2 e 27) relatam um diálogo ocorrido entre vozes dos Espaços individual e Adjacente como causa da retomada do movimento entre a multiplicidade de posições e a perspectiva de horizonte. A narrativa 27 refere a uma situação de dificuldades pessoais e profissionais: *Max*

as coisas foram se tornando difíceis no lado profissional quanto no pessoal, por isso tentei estudar (Participante 27). A narrativa 2 refere-se a uma intervenção da mãe no âmbito da experiência escolar:

A minha mãe ficou muito brava e mim tirou da escola e matriculou-me em outra escola. Pois eu pensava que seria ruim, mas foi a solução para que eu me interessasse mais aos estudos. Daí então nunca mais repetir de ano (Participante 2).

A reentrada no diálogo das posições de estudante é marcada, no relato da Recuperação, por expressões de retorno: *Em 97 comecei a fazer terapia, e já faz três anos que faço, retornei com as aulas* (Participante 14), *Voltei a estudar* (Participante 8); começo ou recomeço: *A partir da 7ª série comecei a equilibrar as notas* (Participante 42) continuidade, prosseguimento, perseverança: *mas continuei* (Participante 16), *mas daí em diante fui em frente com os estudos* (Participante 40), *mas fui adiante* (Participante 3),... *mesmo assim fiz até a 7ª série na Escola Erundina que fica perto da minha casa* (Participante 5); despedida da situação anterior: *Daí então nunca mais repeti de ano* (Participante 2); tentativa: *...tentei estudar* (Participante 27).

Na Recuperação, a recomposição do diálogo entre a multiplicidade de posições é constituída de duas formas distintas:

Nas narrativas 3, 5, 16, 27 e 40, esta recomposição se apresenta como um processo de insistência na retomada e continuidade do diálogo mesmo em face da situação predominantemente discordante que levou ao colapso da experiência. Nestes casos, um processo de resistência é estabelecido e desenvolvido entre a perda e a presença de uma perspectiva de horizonte, como nos trechos a seguir:

Na minha 5ª série não mim enterecei muito pelos estudos tive como consequência a repetição mas daí em diante fui em frente com os estudos. (Participante 40);
Veio o ginázio um horror pois sentir um pouco de dificuldade passava um ano repetia outro, mais eu confesso que tinha um pouco de preguiça. Mesmo assim fiz

até a 7ª série na Escola Erundina que fica perto da minha casa (Participante 5);

e eu não passei no primeiro ano de ginásio, fiquei muito triste, fiquei até sem vontade de estudar, mas continuei, (Participante 16);

Na terceira série do segundo grau a vontade esgotou de vez, resultado, desiti. Vim para o Regueira Costa na intenção de terminar, por um certo tempo pensei em desistir novamente, mas fui adiante e espero terminar com certeza (Participante 3).

Nas narrativas 2, 8 14 e 42, a perspectiva de horizonte se dá por um sentido de decisão pessoal em realinhar as características do *self* para o retorno à experiência. Desta forma, não é o sentido de resistência que se sobressai, mas de mudança pessoal. Nas narrativas de que tratamos no parágrafo anterior, não há registro de mudança pessoal em vistas de uma adaptação às condições da realização da experiência. Nestas narrativas, um sentido claro de transformação é expresso, como vemos nos trechos a seguir:

A partir da 7ª série comecei a equilibrar as notas e passei só com uma nota vermelha em toda a série, que foi em português. Já na oitava fiz uma promessa a mim mesmo de fazer o máximo para não tirar nota vermelha, conseguir este objetivo. E fechei o segundo grau sem notas vermelhas. (Participante 42);

A minha mãe ficou muito brava e mim tirou da escola e matriculou-me em outra escola. Pois eu pensava que seria ruim, mas foi a solução para que eu me interessasse mais aos estudos. Daí então nunca mais repetir de ano. (Participante 2);

Em 97 comecei a fazer terapia, e já faz três anos que faço, retornei com as aulas, e hoje vejo a importância das coisas que aconteceram em minha vida, principalmente com relação ao medo do diferente, pois como Fernando Pessoa diz em um poema “o que tu conheces para que chames de desconhecido o que não sabes” diz mais ou menos assim. Enfim, não tenho medo mas do desconhecido. (Participante 14);

Na 7ª desistir. Voltei a estudar e não levava o meu caderno e mesmo assim passei na 3ª unidade em todas. Na 8ª de aluno bagunceiro a aluno comportado (Participante 8).

- O Desfecho

A construção do Desfecho, neste grupo, de narrativas é predominantemente concordante. No entanto, três narrativas (3, 5, 40) constroem uma concordância discordante

no Desfecho. Estas três narrativas fazem parte do subgrupo que constrói a recuperação da Ameaça como um processo de resistência., No entanto, deste subgrupo, a narrativa 16 constrói um desfecho concordante.

O Desfecho enfatiza um sentido de finalização legítima da experiência, representada pela chegada ao final previsto culturalmente.

Este sentido de finalização é elaborado nos Desfechos das narrativas deste grupo das seguintes formas:

1) pela referência ao abandono ou reprovação como uma opção não mais feita, como nas narrativas 2, 3 16 e 40:

...por que se eu tivesse desistido, não teria conhecido outros professores, outras pessoas muito menos terminando já o terceiro ano-(Participante 16);

Dai então nunca mais repetir de ano. Comecei a fazer amizades novas, apesar de ser sempre muito fechada e quieta. (Participante 2);

No meio do ano cheguei a pensar em desistir pois estava muito difícil conciliar o trabalho com o estudo mas com a ajuda de uma amiga que já não estuda mas aqui, através dos conselhos que ela mim deu persisti na minha vida escolar e fui em frente e hoje estou concluindo o 3º ano do 2º grau. (Participante 40);

Vim para o Regueira Costa na intenção de terminar, por um certo tempo pensei em desistir novamente, mas fui adiante e espero terminar com certeza(Participante 3).

A referência à Ameaça, juntamente com a enunciação da possibilidade do encaminhamento que ela apresenta, consolida a constituição e desenvolvimento do *self*, a partir de uma recomposição do movimento do *I* pelas múltiplas posições do diálogo. A partir da ótica de reconstrução da experiência que o Desfecho proporciona, todas estas narrativas referem ao horizonte que se teria perdido se houvesse uma nova opção do agente retirar-se do diálogo.

2) como planejamento de continuidade da experiência, nas narrativas 8, 14 e 42:

Enfim, não tenho medo mas do desconhecido e vou recuperar meu tempo de escola nos anos que tenho pela frente numa universidade. (Participante 14);

Ainda na 3ª série do segundo grau fiz o vestibular pela primeira vez, para licenciatura em Química e graças a Deus conseguir passar, na 1ª etapa e na 2ª etapa e irei para a tão sonhada universidade, fiz para a UFPRE. Que Deus continue abençoando minha vida, pós agora estarei estudando mais 4 anos na universidade. Assim resumo minha vida escolar, e sou feliz porque de um aluno da rede pública, passei para universitário em uma universidade. (Participante 42);

Hoje sou concludente, pretendo ir para a Faculdade. Assim foi minha vida escolar resumida. (Participante 8).

Embora o grupo 1 (emergência da característica de autoria) também contenha narrativas que constroem o Desfecho prospectivamente, as características específicas dos Desfechos prospectivos deste grupo é o vínculo que o planejamento do futuro faz entre o processo de superação da Ameaça e a continuidade da experiência. A narrativa 14 escolhe o problema do medo do futuro, envolvido na perda do horizonte da experiência e fala do ingresso no nível superior de ensino como uma forma de recuperar o tempo de escola; a narrativa 42 fez referência à continuidade entre as duas experiências (ainda na 3ª série...) e apresenta um futuro já consolidado; a narrativa 8 inclui o plano de ir para a Universidade dentro do escopo da experiência escolar, na medida em que liga o “*pretendo ir para a faculdade*” com o “*hoje sou concludente*” e coloca as duas situações como parte efetiva da narrativa, pois só depois ele enuncia o “*assim foi minha vida escolar resumida*”.

Outra característica que diferencia estes desfechos prospectivos dos do grupo anterior é a referência explícita à experiência da faculdade ou universidade. No grupo 1, apenas a narrativa 44 faz uma referência ao vestibular. Ao referir-se explicitamente à faculdade ou universidade, estes participantes aproximam as duas realidades como experiência, reforçando o sentido de horizonte construído.

3) como uma avaliação do todo da experiência, na narrativa 5:

Cheguei ao Regueira Costa onde comecei a fazer o segundo grau e não tenho o que dizer do colégio. Não tenho o que reclamar da minha viagem escolar. Apesar de umas greves de vez em quando. Mas valeu a pena. (Participante 5)

Esta avaliação, embora se assemelhe ao processo de avaliação de um subgrupo do grupo 1, apresenta algumas peculiaridades que a identificam mais com um processo de construção de horizonte do que de autoria. Primeiramente, ela não divide a avaliação entre os aspectos de ensino-aprendizagem em oposição a outros aspectos da experiência. Em segundo lugar, a Discordância aparece mais como uma ressalva que se refere a alguns eventos específicos da experiência, em contraste com as Concordâncias relatadas para o todo da experiência.

4) A narrativa 27, finalmente, constrói o Desfecho como uma vitória sobre a situação discordante da Ameaça: *e conseguir chegar até o final do segundo grau.* (Participante 27)

	Ameaça	Recuperação	Desfecho
Instalação	Transformação do agente	Reentrada do agente no diálogo	Enfatiza legitimidade da finaliza
Agência	Assume responsabilidade pela ameaça	Dois Tipos: 1) insistência em face da situação discordante/processo de resistência 2) decisão por mudança pessoal	4 tipos: 1) referência à Ameaça como opção não mais tomada; 2) planejamento de continuidade 3) avaliação da experiência 4) sentimento de vitória
Diálogo	Multiplicidade de posições problematizada, perda da perspectiva de horizonte/retira-se	Retomada a perspectiva de horizonte, realinhamento da posições	Continuidade da Recuperação
Drama	Discordâncias ligadas à transformação pessoal	Concordâncias ligadas	Concordância, porém apresenta Discordâncias
Marcadores lingüísticos	Expressões avaliativas negativas	Expressões de retorno, continuidade, despedida	
Mundo da ação	Ação e desfecho privilegiados	Ação e Desfecho privilegiados	Desfecho e Recursos simbólicos
Estrutura cronotópica	Relações de causalidade nos Espaços Individual e Escolar	Relações de causalidade no espaço Individual	Espaço Individual

Quadro 13. Resumo dos principais resultados do Grupo 2

4.5.3. Grupo 3: a relação eu - outro e a *surplus of vision*

Este grupo é composto pelas narrativas: 9, 19, 18, 25 e 31.

A partir da problematização da *surplus of vision* na construção da Ameaça, as narrativas deste grupo enfatizam o desenvolvimento da relação eu - outro no processo de configuração da experiência.

A problematização da relação eu - outro emerge nestas narrativas a partir do anúncio da ameaça, sem que qualquer relação de causalidade específica seja construída, sem que sejam fornecidas informações sobre as circunstâncias, ou interações envolvidas na construção da ameaça. Esta carência de informações, presente na instalação da Ameaça, que ocorre sem nenhuma densidade de informação, aparenta um aparecimento *ex nihilo* da ameaça no seio do relato.

- *Construção da ameaça*

A falta de densidade, identificada nestas narrativas, ocorre pela carência de fornecimento de informação sobre a Ameaça e termina por colocar, dentro da narrativa, o anúncio da ameaça numa posição em que não há o suprimento de uma *surplus of vision*.

O conceito de *surplus of vision* está relacionado com o da relação eu - outro na medida em que eu só forneço uma visão a mais (que o outro não possui) quando um outro, a quem falta a visão que eu tenho, é considerado. O relato narrativo é construído para suprir o outro com a visão excedente que decorre da minha posição única e distinta no diálogo. A minha enunciação no diálogo parte da minha posição única e distinta no tempo e espaço. Esta posição é identificada quando eu percebo a posição única e distinta do outro e partilho, a partir deste reconhecimento, o ponto de vista que a minha posição possibilita alcançar.

Nas narrativas deste grupo, identifica-se uma carência de *surplus of vision* na construção da ameaça. É desta forma que a relação eu - outro é problematizada. Ao abdicar de fornecer ao relato uma *surplus of vision*, a narração abdica também de construir os elementos

que fazem com que a experiência anunciada se diferenciem de qualquer outra; e assim, as peculiaridades da experiência única são perdidas.

Nos incidentes da Ameaça, o esquema narrativo resume a construção da ameaça ao marcador temporal e à ação que nomeia o incidente. Vejamos o exemplo da narrativa 18: *...depois reprovei, depois passei, depois parei alguns tempos* (Participante 18). Nas narrativas em que o incidente da Ameaça traz outros escassos elementos da estrutura da ação ou dos recursos de simbolização (narrativas 9, 25, 31), estes aparecem como ações ou sentimentos conseqüentes ou *a posteriori* da instalação da Ameaça, como no exemplo a seguir, da narrativa 9: *Depois da 5ª série* (marcador temporal) *comecei a repetir* (ação que nomeia o incidente) *a primeira vez fiquei bastante triste* (recurso simbólico).

A rigor, a Ameaça nestas narrativas não é construída, elas são anunciadas. Não há o relato do processo de instalação da ameaça. É como se, a respeito da construção da ameaça, não houvesse o que relatar, não houvesse um ponto de vista particular a ser acrescentado, como se a ameaça fizesse parte de um fluxo indistinto de acontecimentos, no qual não há peculiaridades ou distinção. A construção do cronotopos não pode mostrar, portanto, um perfil único do *self* se desenvolvendo em uma relação dialógica. Ao não distinguir o outro, o *self* não estabelece o diálogo, o espaço narrativo é comprimido, a ameaça não é construída, é apenas anunciada.

No que se referem ao Drama, as Discordâncias da Ameaça são anunciadas principalmente no Espaço Individual: *...depois passei, depois reprovei...* (Participante 18). Quando elas se referem a outros espaços, aparecem como conseqüência da Ameaça e não como construção da mesma.

Ao estabelecer relações de causalidade, fornecer circunstâncias, motivos, interações, o processo narrativo constitui os Espaços de significação como lugares a partir dos quais as Concordâncias e Discordâncias são enunciadas. Quando estas informações não fazem parte do

relato, a falta das mesmas cala as vozes de onde partem a Concordância e a Discordância e, apesar de sua existência ser anunciada, o diálogo fica esvaziado. Ao substituir a causalidade pela casualidade, a narrativa torna indistinto o outro e também o próprio indivíduo que perde consistência por falta de individualidade. É como se o incidente da Ameaça fosse uma coisa que acontecesse no fluxo das ações Coletivas, sem causalidade, sem motivo, sem circunstâncias identificadas.

O que acontece, então, é que a narrativa não enuncia as vozes constituintes do *self* único e distinto para aquela experiência específica de reprovação ou abandono. Ao apenas anunciar a ameaça, o agente a equaliza a qualquer outro evento ocorrido com qualquer outra pessoa. Não se distinguindo as vozes de onde vêm a Discordância da Ameaça, não se pode vislumbrar as diferenciações necessárias entre o eu e o outro.

- A recuperação da experiência

A problematização da relação eu - outro, instalada no anúncio da ameaça, direciona o relato da Recuperação da experiência nestas narrativas para a recomposição deste aspecto do diálogo que constitui o *self*. Conseqüentemente, nos incidentes da Recuperação, a ação é construída com mais densidade. A estrutura da ação passa a ser explorada: motivos, circunstâncias e desfechos aparecem no relato. Um sentido de relato e não apenas de anúncio volta a ser estabelecido na narrativa. Dessa forma, a Recuperação da experiência revela uma história única e distinta na qual vai emergindo uma percepção do outro na medida em que essas narrativas fornecem uma *surplus of vision* acerca da experiência. Assim, o agente passa a estar inserido numa narração e não apenas numa sentença.

Na narrativa 25, a *surplus of vision* oferece uma nova visão da experiência escolar trazida pelo amadurecimento pessoal: *nesse período cresci mais um pouco no amadurecimento e vi que o estudo é fundamental para a nossa vida* (Participante 25).

Na narrativa 31, a história individual engloba Concordâncias no Espaço Adjacente através da interação com a avó, que auxilia na construção de uma perspectiva individualizada de retorno à experiência para a qual concorrem atividades alternativas no decorrer da ameaça. Na estrutura da ação, esta situação aparece como circunstâncias, interação e recursos simbólicos:

...mais eu não parei, lia livros, minha vó fazia algumas atividades. Após este período voltei a estudar aí foi maravilhoso, pois gosto muito da vida escolar, bem, como eu me exercitava não senti muita dificuldade, pelo contrário, foi até mais fácil do que pensava. Daí por diante eu era considerada a melhor da sala, mas nunca pensei dessa maneira, pois eu era não, sou muito comunicativa, por conta disso, sempre fui chamada a atenção. (Participante 31)

Na narrativa 19, a construção de uma perspectiva de distintividade envolve uma condição desfavorável no Espaço Adjacente, que encontrou na experiência escolar uma solução. Na estrutura da ação, esta condição aparece como motivo, meta e circunstância:

voltei porque senti necessidade a falta de pessoas diferentes, pois ficava em casa só com a minha mãe. Precisava conhecer gentes novas (Participante 19).

Na narrativa 9, a emergência de uma *surplus of vision* é feita pela reconstrução da Ameaça, em forma de relato, através de um novo evento de Ameaça. Este evento ganha densidade na medida em que são apresentadas circunstâncias, motivos, desfecho, e uma relação de causalidade é construída:

Em seguida terminei o primeiro grau, no colégio estudei da 5ª a 8ª e fui pra outra escola, mas era horrível os professores não ensinava tinha dia que tinha aula outro não, era uma verdadeira bagunça, por isso acabei desistindo (Participante 9).

Na narrativa 18, um aspecto da vida familiar do agente é intercalado à experiência escolar, fornecendo o tom de particularidade necessário à construção da *surplus of vision*:

Agora tenho um filho de 4 anos, ele é tudo para mim, só que dá um pouco de trabalho, mas é assim mesmo. Hoje eu estou com dificuldade nas aulas, não sei se é preocupação que tenho na minha vida, hoje sofro muito, me critica muito principalmente por causa do meu filho (Participante 18).

Em todas as narrativas, descritas uma a uma para ressaltar a recuperação da distintividade do indivíduo, uma perspectiva do outro no diálogo é fornecida a partir da emergência de uma *surplus of vision*. Primeiramente, a Ameaça, ao ser apenas anunciada, problematiza a perspectiva do outro, ao passo que o detalhamento da Recuperação apresenta, no adensamento do relato, aspectos peculiares que constroem, o sentido de diálogo com o outro.

- Desfecho

Os Desfechos destas narrativas mantêm o compromisso com a provisão de uma *surplus of vision*, tanto nas narrativas que apresentam uma expectativa de futuro (narrativas 31, 9 e 19) quanto no caso das que não apresentam (narrativas 18 e 25).

Quanto ao Desfecho prospectivo, pode ser sugerido que, mesmo a Ameaça não dispondo de uma *surplus of vision*, portanto, de traços distintivos de individualidade, ela apresenta a possibilidade da *surplus of vision*, que se concretiza, primeiramente, na Recuperação e, depois, no Desfecho. Essa possibilidade tem um caráter afetivo que se evidencia, na Ameaça, como tristeza pela reprovação, e no Desfecho, como felicidade pela possibilidade de aprovação na projeção do futuro e como lamento, pela reprovação no vestibular. Lamento esse que se transforma em felicidade pela aprovação na projeção para o futuro.

Na narrativa 9, o Desfecho, primeiramente, ressalta o fato da não reprovação durante o segundo grau: *Onde hoje estou terminando o 2º grau sem repeti nenhuma série graças a Deus* (Participante 9). Mas, quando a perspectiva de futuro é construída, o tema aparece novamente como lamento: *Só lamento não ter passado na segunda fase da UFPE onde tentei Licenciatura pra matemática. Mas no próximo ano vou passar* (Participante 9). Assim, o agente retoma uma perspectiva de fornecer uma *surplus of*

vision com relação ao problema da reprovação, superando essa ausência no Tempo da Ameaça.

Retomemos o problema da reprovação, na mesma narrativa, no Tempo da Ameaça:

Depois da 5ª série, comecei a repetir a primeira vez, fiquei bastante triste e no ano seguinte passei com a melhor nota na matéria que foi reprovado. Na sexta série também passei com boas notas. Na 7ª série voltei a repetir, e fiquei muito triste. No ano posterior passei com muitas notas boas, que legal fiquei feliz da vida (Participante 9).

Na Ameaça como no Desfecho, o problema da reprovação é seguido de uma ressonância afetiva que se revela no sentimento de tristeza (na Ameaça) e no lamento (no Desfecho). Tanto num como no outro caso, é relatado um sentimento de felicidade pela aprovação, no caso do Desfecho, como projeção do futuro.

Uma estrutura diferente é dada aos episódios de desistência na mesma narrativa, que, se não ressalta a falta de uma *surplus of vision*, também não carrega a carga afetiva que vem à tona no tratamento da reprovação.

Quanto ao Desfecho não prospectivo, exemplificado na narrativa 19, uma *surplus of vision* é fornecida pela retomada do tópico desenvolvido na Recuperação, que é expresso da seguinte forma: *...sentí necessidade e falta de pessoas diferentes, pois ficava em casa só com a minha mãe. Precisava conhecer gentes novas (Participante 19).*

Nesta narrativa, o Desfecho apresenta o desenrolar da experiência a partir deste ponto.

Este é o ponto em que o relato volta a incluir uma concepção do outro pela introdução de uma *surplus of vision*. O Desfecho legitima esta *surplus of vision* ao referir-se exatamente a ela quando da conclusão do relato da experiência que é expresso da seguinte forma:

...nem terminou direito o ano letivo e eu já estou sintindo falta de todos que conheci aqui. Agora de todos os colégio que estudei o melhor foi o que estudo atualmente, os professores são legais e os Colegas de classe são maravilhosos (Participante 19)

O problema expresso na Recuperação, de “conhecer pessoas” é, então, desenvolvido no Desfecho. A escola é mostrada como tendo atendido esta necessidade específica e peculiar do agente. Ao tratar do Desfecho como o desenvolvimento de uma condição peculiar ao agente: retomar a experiência escolar para - conhecer gente nova” - o relato ressalta o suprimento de uma *surplus of vision* que começou a ser definida na Recuperação e tem seu ponto culminante na finalização da narrativa que o Desfecho provê.

	Ameaça	Recuperação	Desfecho
Instalação	Anúncio da Ameaça/sem relação de causalidade	Adensamento do relato	Mantém o adensamento
Agência	Fluxo indistinto/peculiaridades perdidas	Detalhamento que toma várias formas	Duas formas: 1. perspectiva de futuro sem esta perspectiva. 2. Ambas retomam aspectos da Ameaça ou Recuperação para suprir o relato com <i>surplus of vision</i>
Diálogo	Não provê <i>surplus of vision</i> /outro indistinto	Sentido de relato/ <i>suplus of vision</i> / outro percebido	Mantém uma <i>surplus of vision</i> /relação com o outro mantida
Drama	Discordância	Concordância	Concordância
Marcadores lingüísticos	Anúncio da Ameaça		
Mundo da ação	Marcador Temporal e Ação	Estrutura da ação explorada: motivos, circunstâncias, desfecho	
Estrutura cronotópica	Espaço Individual	Espaço Individual mais Adjacente e Escolar	Espaço Individual e Escolar

Quadro 14. Resumo dos principais resultados do Grupo 3

4.5.4. Grupo 4: Autoria e relação eu - outro em um só relato

De todas as narrativas analisadas, o grupo 4 é representado por apenas uma narrativa. A narrativa 11 apresentou o que identificamos como uma combinação na problematização e desenvolvimento do sentido de autoria e da relação eu - outro no relato da Ameaça e da recuperação.

- *Construção da Ameaça*

Esta narrativa apresenta dois relatos de reprovação. No primeiro relato, o agente apenas anuncia a reprovação em contraposição às suas ações no sentido de apresentar um bom desempenho: *estudei o ano todinho e no fim fui reprovado* (Participante 11).

No segundo relato, a responsabilidade da reprovação recai explicitamente sobre a professora: *Na 7ª série não gostei da professora de ciências fui pras finais não passei pois ela mim deu um assunto estudei e não passei ela deu outro assunto na prova e fui reprovado* (Participante 11). No primeiro caso, o agente não se responsabiliza pelo colapso da experiência, porém não fornece nenhuma indicação de causalidade para a Ameaça. Parece que o problema se estabelece na relação eu - outro, a não ser pelo fato de que ele retira a responsabilidade de si mesmo quando enuncia “*estudei o ano todinho*”.

Neste momento, insinua-se a possibilidade de que a responsabilidade seja de outra pessoa. No segundo episódio, fica claro que o sentido de autoria da ameaça é de responsabilidade de outra pessoa: a professora. No entanto, neste caso, a construção da ameaça difere das narrativas do grupo 1, no sentido de que o agente não é coagido à falência da experiência. A presença do *álibi* não se encontra na ação, mas na legitimação da ação. Fica estabelecida uma contraposição do *álibi* à ação do agente para com a experiência. O agente não se retira da experiência, mas uma ação do *álibi* impõe o colapso da experiência.

- Recuperação da experiência

A recuperação é construída no primeiro relato como recomposição do agente: *mais ergui a cabeça* (Participante 11) e, no segundo relato, como resistência, perseverança: *mais não desisti* (Participante 11). Em ambos os casos, é construído um sentido de continuidade e superação. No primeiro caso, este sentido é assim explicitado: *e seguí sempre com tranquilidade ano que veio passei* (Participante 11). No segundo, o relato é assim explicitado: *fui em frente e ano seguinte passei* (Participante 11).

- Desfecho

Nesta narrativa, o Desfecho é construído como uma vitória sobre a situação, e como uma projeção de futuro: *2000 foi o ano da minha vitória que eu consegui estou na*

3ª série do 2º grau e estamos virando de ano e eu quero alcançar mais objetivos pela frente (Participante 11). O elemento de prospecção parece ser central para que o agente recupere a surplus of vision, assim como abra mão de um álibi na posição de responsabilidade do autor de sua experiência narrada. Além disso, este autor, presente no desfecho, carrega com o sentimento de vitória, a emergência do indivíduo distinto.

	Ameaça	Recuperação	Desfecho
Instalação	Anúncio/responsabilidade do outro	Persistência	Fechamento e prospecção
agência	Contraposição	Recomposição e persistência	Vitória sobre a situação, prospecção
Diálogo	legitimação, imposição	Autoria <i>Surplus of vision</i>	Autoria Surplus of vision
Drama	Discordância	Concordância	Concordância
Marcadores lingüísticos			
Mundo da ação	Ação, interação e desfecho impulsionam o drama	Ação, estrutura semântica	Ação e desfecho
Estrutura cronotópica	Individual e Escolar	Individual	Individual e Escolar

Quadro 15. Resumo dos principais resultados do grupo 4

Os quatro grupos relatados são, mais que “categorias” ou “tipos” relativos à construção de uma inteligibilidade através de esquemas ou gêneros. Eles apresentam uma multiplicidade de caminhos que a narrativa engendra na articulação que a hermenêutica imaginativa faz entre o já conhecido e o ainda novo. Cada grupo ilustra possibilidades imaginativas de, a partir de aspectos dramáticos da experiência, fazer surgir novas combinações de significados. Essas combinações destacam diferentes qualidades da constituição do *self* dialógico e de sua transformação. Assim, a exploração do esquema narrativo demonstra como a narrativa se apresenta como uma forma de constituir novas possibilidades de desenvolvimento ou transformação do *self* numa determinada cultura em vista das particularidades, às vezes adversas, da experiência individual. Trata-se de um *self* dialógico que articula suas dimensões de autoria, de relação com o outro e de multiplicidade de posições que conectam o indivíduo à cultura como elementos distintos, mas inseparáveis.

CONCLUSÕES

Dois aspectos centrais nos guiaram na proposta que fizemos de uma metodologia para investigar a construção do significado da experiência na narrativa. Um deles diz respeito à inclusão do tempo como elemento central da construção narrativa. O outro, refere-se ao mecanismo de transposição da experiência única do indivíduo, elevada ao nível simbólico da cultura, onde se insere a experiência narrada.

A proposta teórica (e metodológica) que dois autores – Ricoeur e Bakhtin – nos forneceram, compõem os pilares conceituais sobre os quais construímos a metodologia aqui proposta. O trabalho de Ricoeur nos provê, particularmente, com a concepção de que a narrativa significa a experiência ao interpretá-la através de um processo temporal de *mimesis* (imitação) se desdobrando em três etapas que configuram narrativamente a experiência em três níveis de significação ao longo do círculo hermenêutico. O processo mimético proporciona um movimento recursivo, obra da mediação simbólica, entre a experiência individual e a cultura na qual o indivíduo está inserido.

Esse movimento recursivo entre indivíduo e cultura é entendido, então como um diálogo que aponta para a centralidade do ser humano nos processos de significação, particularmente nos processos de significação da experiência. A idéia de *self* dialógico, em Bakhtin, fornece, então, o fundamento para aprofundar o funcionamento deste diálogo no qual o ser humano se constitui. A estrutura narrativa do *self* dialógico, para esse autor, faz ressaltar as afinidades entre o discurso narrativo e a natureza interrelacional do desenvolvimento humano. Assim, a narrativa se apresenta como uma forma especializada de desenvolvimento e constituição do *self*. Nós contamos histórias para fazer sentido de quem somos nós, numa

relação de intersignificação. Portanto, toda e qualquer narrativa, configura, não apenas a experiência, mas também um sentido de *self* desenvolvido ao longo dessa experiência.

Para abarcar o sentido temporal da experiência humana, foram utilizados os conceitos de cronotopos e intratemporalidade. A idéia de cronotopos estabeleceu a natureza espacial do tempo narrativo, enquanto que a idéia de intratemporalidade focalizou a existência humana como dependente de sua experiência. Estas idéias, consideradas conjuntamente, fornecem o embasamento da especificação da natureza do tempo narrativo que conduz o ser humano a um processo de participação reflexiva na sua experiência, a qual propicia uma síntese ética e estética capaz de transformar, não apenas a relação do ser humano com a sua experiência, mas com os outros e consigo mesmo.

Dessa forma, a narrativa recria, na linguagem, os elos fundamentais da vida, ela fornece um parâmetro de conduta, ao mesmo tempo sólido e flexível, que permite abarcar a complexidade das benesses e das vicissitudes que caracterizam a aventura humana nos terrenos da existência dentro da ordem do significado.

Considerando a construção de significado no âmbito da experiência escolar de alunos do 3º ano do ensino médio da rede pública estadual de educação, traduzimos, para a análise de auto-narrativas escritas, as idéias anteriormente expostas. Para isto elaboramos uma análise que se desdobrou, a exemplo do processo mimético, em três etapas, denominadas de *mimesis* 1, *mimesis* 2 e *mimesis* 3. Cada uma destas três etapas se ocupou de um aspecto envolvido no processo de significação presente no círculo hermenêutico de configuração narrativa da experiência.

Na primeira etapa, ocupada com a compreensão partilhada do mundo da ação, o tempo e espaço passam a constituir unidades primárias – cronotopos -- para a ancoragem da passagem do mundo da ação particular e individual para a identificação de uma estrutura cronotópica comum que o partilhar da experiência em um ambiente de convivência contínua e

a vivência de dramas semelhantes propiciam. Como resultado, a organização do discurso narrativo pelos elementos essenciais do mundo da ação - sua temporalidade, sua estrutura semântica e seus recursos simbólicos – possibilitou discernir quatro Tempos da ação – Tempo Anterior à Ameaça, Tempo da Ameaça, Tempo da Recuperação e Tempo do Desfecho -, e quatro espaços de significação – Espaço Individual, Espaço Escolar, Espaço Adjacente e Espaço de Generalização. Esses Tempos e Espaços se interligam para formar a estrutura cronotópica no qual o drama narrativo se desenrola.

Em seguida, o drama narrativo foi investigado na busca de uma perspectiva comum aos participantes da pesquisa de como os aspectos concordantes e discordantes da experiência narrada são configurados conjuntamente. A idéia de que a construção do enredo tem a capacidade de compor conjuntamente os aspectos favoráveis e desfavoráveis de uma experiência permitiu abordar a tensão que impulsiona a narrativa de um estado inicial na direção de um desfecho plausível. Como resultado desta análise, foi estabelecido a centralidade do espaço Individual na composição dramática da narrativa e a variabilidade interna à narrativa de distribuir estados concordantes ou discordantes ao longo do desenrolar da ação. Ficou caracterizado que estes estados são configurados como predominância de concordâncias ou discordâncias que preservam a tensão de um construto regido por forças que se conjugam e se repelem ao mesmo tempo. Isso cria uma carga dramática que se vincula a uma afetividade capaz de dar conta da contradição inerente ao desenvolvimento no âmbito das relações intersubjetivas mediadas pela cultura.

Finalmente, a inteligibilidade fornecida à narrativa pelo trabalho da hermenêutica imaginativa foi explorada como uma forma de esquematizar as especificidades da concretude da experiência juntamente com a abstração proporcionada pela participação humana nessa experiência pela mediação da linguagem. Esta dupla referência do esquematismo narrativo possibilitou identificar o papel da imaginação como um recurso de articulação do já

conhecido com o ainda novo. No centro desta articulação encontra-se o poder de vivenciar os processos criativos que o diálogo proporciona. O diálogo, então, é visto como constituinte do desenvolvimento humano como uma experiência intersubjetiva na qual o *self* é constituído. Três das principais qualidades deste diálogo foram, assim, questionadas quanto à configuração narrativa do desenvolvimento e constituição do *self*.

Os resultados desta análise apontam para a individualidade da construção, ao longo do tempo, de características dialógicas de construção pessoal. Esta construção pessoal no diálogo enfatiza a emergência de uma ou mais destas três qualidades. Assim, o diálogo permitiu ao agente das narrativas analisadas, elaborarem seu desenvolvimento como a emergência de um sentido de autoria, do movimento entre uma multiplicidade de posições e da relação eu - outro. A possibilidade de configurar a emergência dessas qualidades se relaciona, não apenas aos aspectos favoráveis da articulação narrativa, mas também aos períodos em que elas aparecem como problematizadas.

Esta pesquisa apresentou uma reflexão que partiu do desafio da inclusão do tempo na construção do significado na narrativa e que desembocou na centralidade do desenvolvimento e constituição do *self* para esta significação. No entanto, o caminho percorrido entre o desafio inicial e o ponto de chegada colocou em realce questionamentos que ultrapassam o escopo específico do mesmo. Questões relacionadas à articulação do já conhecido com o ainda novo suscitam desdobramentos na relação entre indivíduo e cultura. O mecanismo de tensão entre opostos que perpassa toda a construção de significação aqui analisada estimula a construção de novas metodologias acerca do funcionamento psicológico humano. A investigação da construção da significação parece apontar para concepções teórico-metodológicas fundamentadas na capacidade imaginativa humana. Finalmente, a centralidade do papel do *self* na construção do significado da experiência chama atenção para que a investigação psicológica considere a completude da vida humana, incluindo as contradições e conflitos

gerados pelo fato de que a vida contém elementos inesperados, às vezes contraditórios, que abarcam a contradição emocional que é o cerne tanto da criação artística como da própria vida.

REFERÊNCIAS

- APPLEBEE, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. [Trad. Do francês por Maria Ermantina Galvão]. 3ª edição. São Paulo: MARTINS Fontes. (COLEÇÃO ensino superior).
- BAKHTIN, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (C. EMERSON & M. HOLQUIST, Eds.; V.W.McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Ardis.
- BALDWIN, J. M. (1911 ou 1908). Thought and things. (citado em LIGHTFOOT, C. (1997). *The culture of adolescent risk-taking*. New York: The Guilford Press).
- BAMBERG, M. (1997a). Introduction. In M. BAMBERG (Ed.) *Narrative development: six approaches*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- BAMBERG, M. (1997b). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 335-342.
- BAMBERG, M. (1999). Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishments of identities. In W. Maiers, B. Bayer, B. D. Esgalhado, R. Jorna & E. Shraube (Eds.). *Challenges to Theoretical psychology*. North York, Ontario: Captus University Publications.
- BARON, S. W. (1989). Resistance and its consequences: the street culture of punks. *Youth & Society*, vol. 21 No. 2, December 1989 207-237.
- BAUMAN, R. (1986). *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- BERMAN, R. & SLOBIN, D. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BRIGGS, J. (1992). Mazes of meaning: How a child and a culture create each other. In W. Corsaro & P. MILLER (Eds.), *Interpretive approaches to children's socialization*. (New Directions for Child development, No. 58). San Francisco: Jossey-Bass.
- BRIGGS, C. L. (1997). Sequentiality and temporalization in the narrative construction of a south american Cholera epidemic. In the *Journal of narrative and life history*, 7 (1-4), 177-183. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BROWN, R. H. (1987). *Society as text: Essays on rhetoric, reason and reality*. Chicago: University of Chicago Press.

- BROWN, L., & C. GILLIGAN (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, E. M. (1986a). Introduction: Experience and its expressions. In V. TURNER e E. M. BRUNER (Eds.). *The Anthropology of experience*. pp. 3-30. Chicago: University of Illinois Press.
- BRUNER, E. M. (1986b). Ethnography as narrative. In V. TURNER e E. M. BRUNER (Eds.). *The anthropology of experience*. pp. 139- 155. Chicago: University of Illinois Press.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1997a). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRUNER, J. (1997b). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRUNER, J. (2001) Self-making and world making. In J. BROCKMEIER e D. Carbaugh (Eds.). *Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- BURKE, K. (1966). *Language as symbolic action: Essays on life, literature, and method*. Berkeley: University of California Press.
- BURKE, K. (1969). *A grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- CASSISER, E. (1944). *An essay on man*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (Eds.) (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (The Jossey- Bass education series).
- COHLER, B. J. (1981). Personal narratives and life course, In O. G. Brim & J. Kagan (Eds.). *Life-span development and Behavior*, vol. 4, Cambridge, Mass.: Havard University Press.
- COLE, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*. (Vol 1). 25-54. London: Sage.
- CONNOLLY, J. M., & KEUTNER, T. (1988). Introduction: Interpretation, decidability, and meaning. In J.M. CONNOLLY e T. KEUTNER. *Hermeneutics versus science?* Notre Dame, In: University of Notre Dame Press.
- CRITES, Stephen. (1986). Storytime: RECollecting the past and projecting the future, In T. SARBIN (ed.), *Narrative Psychology: the Storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- CRONON, W. (1992). A place for stories: Nature, history, and narrative. *Journal of American History*, 78(4), 1347-1376.
- DANTO, A. (1965). *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DANTO, A. (1985). *Narration and knowledge*. New York: Columbia University Press.
- DECONCINI, B. (1990). *Narrative remembering*. New York: University Press of America.
- DENZIN, N. K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage Publications. (Qualitative Research methods, vol. 17).
- DIAMOND, J. B. (1991). Inner Strength: Being african and american. In D. Schoem (ed.) *Inside separate worlds: Life stories of young black, jews and latinnos*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- DISSANAYAKE, W. (1996). Introduction: Agency and cultural understanding, some preliminary remarks. In W. DISSANAYAKE (Ed.). *Narratives of agency: Self-making in China, India and Japan*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- DILTHEY, W. (1976). The development of hermeneutics. In H. Rickman (Ed.), *DILTHEY: Select writings*. Cambridge, England: Cambridge University Press. (Original Work published 1900).
- ECO, U. (1985). *Pós-escrito a O nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- EHRlich, S. (1997). Literary texts and the violation of narrative norms. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 321-329.
- ELIAS, N. (1998). Sobre o tempo. M. Schröter (Ed.). (trad. V. Ribeiro). Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro.
- ELLIS, D. (1999). *Literary Lives: Biography and search for understanding*. New York: Routledge.
- FELDMAN, C., BRUNER, J.; KALMAR, D., & RENDERER, B. (1994). Plot, plight and dramatism: Interpretation at three ages. In W. OVERTON & Palermo, D. (Eds.) *The nature and ontogenesis of meaning*. Hillsdale: NJ: Laurence Erlbaum Associates, Publishers. (The Jean Piaget Symposium Series).
- FLEISCHMAN, S. (1990). *Tense and narrativity*. Austin: University of Texas Press.
- FREEMAN, M. (1984). History, narrative, and life-span developmental knowledge, *Human Development*, 27: 1-19.
- FREEMAN, M. (1993). *Rewriting the self: History, memory, narrative*. London and New York: Routledge.
- FREEMAN, M. (1997). Why narratives? Hermeneutics, historical Understanding, and the significance of stories. *Journal of Narrative and Life Story*. Vol. 7(1-4). 169-176. Special issue: Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis.
- FREEMAN, M & BROCKMEIER, J. (2001). Narrative integrity: autobiographical identity and the meaning of the “good life”. In J. Brochmeier e D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- FRYE, N. (1973). *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix.
- FOGEL, A. (1996). Relational narratives of the pre-linguistic self. In Philippe Rochat (Ed.), *The self in early infancy: Theory and research* (pp. 117-139). Elsevier-North HOLLAND.
- GADAMER, H. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury Press.
- GADAMER, H. G., SPECHT, E. K., & STEGMÜLLER, W. (1988). *Hermeneutics versus science? Three german views*. In Revisions : A series of books on ethics. J. M. CONNOLLY & T. KEUTNER (Eds. Trans. Intro.). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- GEERTZ, Clifford. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- GERGEN, K. J. (1988). If persons are texts. In S. B. Messer, L. A. Sass & R. L. Woolfolk (Eds.), *Hermeneutics and psychological theory*. (pp. 28-51). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- GERGEN, K. J. (1994). The comunal creation of meaning. In W. F. OVERTON & D. S. Palermo (Eds.). *The Nature and ontogenesis of meaning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (The Jean Piaget Symposium Series). pp. 19-39.
- GERGEN, K., & GERGEN, M. (1983). Narratives of the self. In T. SARBIN & K. SCHEIBE (Eds.), *Studies in social identity*. New York: Praeger.
- GERGEN, K. & GERGEN, M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. SARBIN (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- GREENBERG, G. (1995). If a self is a narrative: Social constructionism in the clinic. *Journal of narrative and life story*, 5 (3), pp. 269-283. Lawrence Erlbaun Associates, Inc.
- GOLDMAN, L.R. (1983). *Talk never dies: The language of Huli disputes*. London: Tavistock.
- GONZALES, N. A. & CAUCE, A. M.. (1995). Ethnic identity and multicultural competence: dilemmas and challenges for minority youth. In W.D.Hawley e A. W. Jackson (Eds.). *Toward a common destiny: Improving race and ethnic relations in America*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GOODWIN, C (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32 (2000), 1489-1522.
- HARRE, R. (1992). What is real in psychology: A plea for reasons. *Theory and Psychology*, 2, 153 - 158.
- HARRE, R & GILLET, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage Publications.

- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- HEIDEGGER, M. (2000). *Ser e tempo I e II*. Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1927).
- HELSON, R. (1992). Women's difficult times and the rewriting of the life story. *Psychology of Women Quarterly*, 16, 331-347.
- HERMANS, J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 1, 31 – 50.
- HERMANS, J. M. (1997). Self-narrative in the life course: A contextual approach. In Michael BAMBERG (Ed.) *Narrative development: Six approaches*. pp. 223-264. Mahwah, New Jersey- London. LEA publishers.
- HERMANS, J. M. (2000). Comentary: The coherence of incoherent narratives. In M. BAMBERG & A. MCCABE (Eds.). *Narrative Inquiry*, 10(1), 223-227.
- HERMANS, J. M. (2002). The dialogical self: One person, different stories. In *Self and identity: Personal, social, and symbolic*. In Y. KASHIMA, M. Foddy e M. Platow (Eds.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- HERMANS, J. M. & HERMANS - JANSEN, E. (1995). *Self-narratives: the construction of meaning in psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- HERMANS, H. J. M., KEMPEN, H. J. G., & VAN LOON, R. J. P. (1992). The Dialogical self – Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist* Vol. 47. No. 1. 23 – 33.
- HERMANS, H. J. M. & KEMPEN, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- HOLAND, D. (1991). How cultural models bECOME desire: A case study of American romance. In R. Andrade & C. Strauss (Eds.), *Human motives and cultural models*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- HOLQUIST, M. (1990). *Dialogism – BAKHTIN and his world*. New York: Routledge.
- KASHIMA, Y. (2002). Culture and self: A cultural dynamical analysis. In Y. KASHIMA, M. Foddy e M. J. Platow (Eds.). *Self and Identity: personal, Social, and Symbolic*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KEEN, E. (1995). Narrative Construction in treating multiple personality disorder. *Journal of Narrative and Life Story*, 5 (3), 247-253.
- KERBY, A. P. (1991). *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana University Press.
- KERMODE, F. (1967). *The sense of an ending: Studies in the theory of fiction*. New York: Oxford University Press.

- KOHLI, M. (1980). Biography: Account, text, method. In D. Bertaux (Ed.) *Biography and Society*, Beverly Hills, CA: Sage.
- KOZULIN, A. (1991). Life as authoring: The humanistic tradition in Russian psychology. *New Ideas in Psychology*. Vol.9. No. 3, 335-351.
- LABOV, W., & WALETZKY, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of narrative and life history*, 7(1-4), 3-38. Reprinted article originally published in *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings of 1996 Annual spring meeting of the American Ethnological Society* (pp.12-44). J. Helm (Ed.). Original 1967. Seattle: University of Washington Press.
- LEWIS, M. (1997). *Altering fate: Why the past does not predict the future*. New York: The Guilford Press.
- LIGHTFOOT, C. (1997). *The culture of adolescent risk-taking*. New York: The Guilford Press.
- LIGHTFOOT, C, e LYRA, M.C.D.P (2000). Culture, self and time: Prospects for the new millennium. *Culture & Psychology*. 6, 2, 100 - 104.
- LOTMAN, Y. M. (1990). *The universe of mind: A semiotic theory of culture*. London, I.B. Tauris & Co. LTD.
- LUCARIELLO, J. (1995). Mind, culture, person: Elements in a cultural psychology. *Human Development* 38; 2-18. Karger.
- MACLAREN, P. (1991). *Rituais na escola: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- MACINTYRE, A. (1981). *After virtue*. South Bend, IN: University of Notre Dame Press.
- MCADAMS, D. P. (1985). *Power, Intimacy, and the life story: Personological inquiries into realities*. New York: Guilford Press.
- MCADAMS, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Morrow.
- MCCABE, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. In M. BAMBERG (Ed.) *Narrative development: Six aproachs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MARTIN, W. (1986). *Recent theories of narrative*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- MARTIN, J. & SUGARMAN, J. (2000). Between the modern and the postmodern: The possibility of self and progressive understanding in psychology. *American Psychologist*. Vol. 55. No. 4, 397-406.
- MEYERHOFF, H. (1960). *Time in literature*. Berkeley: University of California Press.

- MILLER, P. J., POTTS, R., FUNG, H., HOOGSTRA, L., & MINTZ, J. (1990). Narrative practices and the social construction of self in childhood. *American Ethnologist* 17(2), May 1990.
- MILLER, P. J., MINTZ, J., HOOGSTRA, L., FUNG, H., & POTTS, R. (1992). The narrated self: Young children's construction of self in relation to others in conversational stories of personal experiences. *Merril-Palmer Quarterly*, January 1992, vol. 38, No. 1, 45-67.
- MINAMI, M., & MCCABE, A. (1995). Rice balls versus bear hunts: Japanese and caucasian family narrative patterns. *Journal of child language.*, 22, 423-446.
- MITCHEL, W. T. (Ed.). (1980). *On narrative*. Chicago and London: The University of Chicago Press
- MYERHOFF, B. (1986). "Life not death in Venice": Its sECONd Life. In V. TURNER & E. BRUNER. *The anthropology of experience*. 261-286. Chicago: University of Illinois Press.
- MORSON, G. & EMERSON, C. (1990). Mikhail BAKHTIN: Creation of a prosaics. Stanford, CA: Stanford University Press.
- NELSON, K. (Ed.). (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Mass: Havard University Press.
- NICHOLSON, G. (1984). *Seeing and reading*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International, Inc. (Contemporary studies in Philosophy and the Human Sciences).
- NICOLOPOLOU, A. (1997). Children and Narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. In M. BAMBERG. *Narrative development: Six Approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 179-216.
- NIETZSCHE, F. (1968). *The will to power*. New York: Vintage.
- OVERTON, W. (1994). The arrow of time and the cycle of time: Concepts of change, cognition and embodiment. *Psychological Inquiry*, 5, 215 - 237.
- PANTOJA, A. P. F. (2001). A narrative-developmental approach to early emotions. Forum: Qualitative Social Research. Vol. 2, No. 3 – September 2001.
- PEPPER, S. (1984). *World hypotheses*. Berkeley: University of California Press.
- PERNAMBUCO, Governo do estado de. (2003). Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco: SAEPE: relatório 2002 – Secretaria de Educação e Cultura – Recife, 2003.
- POLKINGHORNE, D. (1983) *Methodology for the human sciences: Systems of inquiry*. Albany: State University of New York Press
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press.
- POLKINGHORNE, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, vol. 8, No 1, 5 - 23.

- POLKINGHORNE, D. (no prelo). RICOEUR, narrative, and personal identity. C. LIGHTFOOT (Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- QUATSHOFF, U. M. (1997). An interactive approach to narrative development. In M. BAMBERG (Ed.) *Narrative development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- RICOEUR, P. (1972). The model of the text: Meaningful action considered as text. *Social Research*, 38, 529 - 562.
- RICOEUR, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth, Texas: The Texas Christian University Press.
- RICOEUR, P. (1980). Narrative time. In W. J. T. Mitchell (Eds.). *On Narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RICOEUR, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- RICOEUR, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press
- RICOEUR, P. (1994). *Tempo e narrativa* (Tomo 1). Campinas, SP: Papyrus Editora.
- RIESSMAN, C. K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage Publications.(Quantitative Research Methods, vol. 30).
- ROSALDO, R. (1986). Ilongot hunting as story and experience. In *The Anthropology of Experience*. Victor TURNER and Edward BRUNER (Eds.) Chicago: University of Illinois Press.
- ROSALDO, R. (1989). *Culture and truth: The remaking of social analysis*. Boston: Beacon.
- ROSMARIN, A. (1985). *The power of genre*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ROSENWALD, C. G., & OCHBERG, R. (1992). Introduction: Life stories, cultural politics and self understanding. In G. C. ROSENWALD & R. L. OCHBERG (Eds.), *Storied Lives: The cultural politics of self-understanding*. 1-18. New Haven, CT: Yale University Press.
- SARBIN, T. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. SARBIN (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- SCHAFFER, R. (1992). *Retelling a life: Narration and dialogue in psychoanalysis*. New York: Basic Books.
- SCHEIBE, K. (2000). *The drama of everyday life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SCHRAGE, C. (1986). *The Communicative praxis and the Space of subjectivity*. Bloomington: Indiana University Press.
- SHERIFF, M., & SHERIFF, E. (1964). *Reference groups*. New York: Harper & Row.

- SHOTTER, J. (in press). Life inside dialogically structured mentalities: BAKHTIN's and Voloshinov's account of our mental activities as out in the world between us. In J. Rowan & M Cooper (Eds.). *The Plural Self: Polypsychic Perspectives*. London: Sage Publications.
- SHUSTERMAN, R. (1991). Beneath Interpretation. In. D. Hiley, J. Bohman, & R. SHUSTERMAN (Eds.) *The Interpretive turn: Philosophy, science and culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- SIDIKIDES, C., CAMPBELL, W. K., REEDER, G. D., ELLIOT, A. J., & GREGG, A. P. (2002). Do others bring out the worst in narcissists? The "Others Exist for Me" illusion. In *Self and identity: Personal, social, and symbolic*. Yoshihisa KASHIMA, Margaret Foddy, Michael Platow (Eds.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.
- SPENCE, D. (1982). *Narrative truth and historical Truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: W.W. Norton & Company.
- STEIN, N. (1988). The development of children's storytelling skill. In M. B. Frankline S. Barten (eds.), *Child language: A reader*. pp. 282-279. New York: Oxford University Press.
- STEIN, N., & ALBRO, E. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In M. BAMBERG (ed.) *Narrative Development: six approaches*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, publishers.
- TAPPAN, M. (2000). Autobiography, mediated action, and the development of moral identity. *Narrativity inquiry* 10 (1), 81-109. Jonh Benjamins B.V., Amsterdam.
- TODOROV, T. (1980). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: MARTINs Fontes.
- TODOROV, T. (1992). *Theories of the symbol*. Ithaca: Cornell University Press.
- TOLMAN, D. L. (1994). Doing Desire: Adolescent Girls' struggles for/with sexuality. *Gender & Society*, vol. 8 No. 3, September 1994 324-342.
- TURNER, M. (1996). *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press.
- TURNER, V. (1986). Dewey, DILTHEY, and drama: An esssay in the anthropology of experience. In V. TURNER & E. BRUNER (Eds.), *The anthropology of experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- VAN DER VEER, R., & VALSINER, J. (Eds.). (1994). *The VYGOTSKY reader*. Cambridge, MA: Blackwell.
- VALSINER, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- VALSINER, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage Publications.
- VALSINER, J. (2001). *Comparative study of human development*. Madrid: Astaviz S.A. COLEcción Cultura e Consciência.

- VENEMA, H. I. (2000). *Identifying selfhood: Imagination, narrative and hermeneutics in the thought of Paul RICOEUR*. New York: State University of New York Press.
- VOGEL, D. (1994). Narrative perspectives in theory and therapy. *Journal of constructivist psychology*, 7: 243-261.
- VYGOTSKY, L. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, Mass: The M.I. T. Press.
- VYGOTSKY, L. (1984). *A Formação social da mente*. São Paulo: MARTINs Fontes.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: MARTINs Fontes.
- WHITE, H. (1989). The rhetoric of interpretation. In P.Hernadi (Ed.), *The rhetoric of interpretation and the interpretation of rhetoric*. pp. 1-22. Durham, NC: Duke University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical investigations*. Trans. By G. E. M. Anscombe. Oxford.
- WORTHAM, S. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.
- WORTHINGTON, K. (1996). *Self as narrative: Subjectivity and community in contemporary fiction*. Oxford: Clarendon Press.

APÊNDICES

Apêndice 1:

Quadros de *mimesis* 1

Participante 1								
	1	2	3	4	5	6	7	
MARCADOR DE TEMPO	quando Eu tinha 7 anos	rapidinho	Durante 3 anos a	Quando chegava o meio di	Aos 15 anos	Aos 19 anos	Desde então	
INCIDENTE NARRATIVO	Tudo começou troquei a chupeta por um caderno	Minha experiencia teve que ter fim	Agüentei ir a escola	ia à escola	Vim para o Recife	Voltei a estudar	Estou aqui	
SEMÂNTICA	Meta							
	Motivo		Minha mae casou e começou a Ter filhos todo ano					
	Agente	Narrador - eu	Minha mãe	Narrador - eu	Narrador - eu	Narrador - eu	Narrador - eu	
	Circunstâncias	Não tinha giz, ela escrevia com carvão, não tinha escola nem professor qualificado		Minha mãe me levava para o roçado para cuidar dos filhos dela	era na casa da minha tia, do roçado para a escola tinha 6 Km de distância	Fugida da minha mãe /	Fiz Supletivo de 1ª a 4ª série como lá só tinha até a 4ª série	
	Interação	minha tia materna Ocina ensinava					Aprendi muito Com a professora Fátima, inesquecível	
	Desfecho		E eu tinha que tomar conta dos pirralhos			Foi trabalho como doméstica	vim estudar aqui no Regueira Costa	E o meu aprendizado, você conclua.
RECURSOS SIMBÓLICOS	Não foi nada fácil Nasci no sertão onde o diabo perdeu as botas,	como mais velha					Eu lhe digo, não aprendi quase nada em questão de didática, mas lição de vida aprendi bastante, mas não sei expressar	

Participante 2

	1	2	3	4	5			
MARCADOR DE TEMPO	Quando eu fiz o primário	Depois	Daí então	Mas depois	Daí então nunca mais	Um dia	No outro dia	Até hoje
INCIDENTE	Fiz o primário	Passei para primeira série	Comecei a estudar	Mim tirou da escola	Não repetir de ano	Não fui prá aula e fiquei na sala	Contando tudo para a professora	Eu me pergunto o que levou essa menina a inventar isso tudo
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta							
	Motivo		Do desfecho: só queria saber de brincar		Me descuidei		Eu tinha pavor de ter aula de Ed. Física no primeiro horário por causa do sol quente.	A professora de religião me perguntou como tudo começou
	Agente	(O narrador)	(O narrador)	(O narrador)	A minha mãe	(O narrador)	(O narrador)	(O narrador)
	Circunstâncias				Repeti a 4ª série	Apesar de ser sempre muito fechada e quieta	Eu cheguei na escola e era justamente a primeira aula de ed. física	e eu lhe respondi
	Interação		meus amiguinhos		com o narrador	comecei a fazer amizades novas,	Uma menina que já não gostava de mim , perguntou se eu ia fazer Ed. Física e eu respondi que não pois o sol está muito quente	Com a professora (ver motivo)
	Desfecho	passei para a 1ª série	Repeti de ano	E passei	E matriculou-me em outra escola		Essa resposta foi o suficiente para que ela me chamasse de racista. Ela espalhou para todas as classes que eu era racista	A professora deu uma bronca na menina
FONTEs SIMBÓLICAS	Foi assim, maravilhoso Eu só queria saber de brincar	triste Porém os meus amiguinhos passaram de ano e eu não		Pois eu pensava que seria ruim, mas foi a solução para que eu me interessasse mais aos estudos Ficou muito brava	apesar de ser sempre muito fechada e quieta	Foi uma confusão tão grande que eu não suportei e fui para casa chorando de tanta raiva Pois eu não sou (racista) O ano mais terrível para mim foi a 5ª série	A professora entendeu tudo Que inventou tudo	Talvez porque ela era racista com a sua própria cor

Participante 3									
	1	2	3	4	5	6	7		
MARCADOR	No começo Isso nas duas primeiras séries	Na terceira	No ano seguinte	Na quinta série	Durant e todo o ginásio	No científico	Na terceira série do segundo grau	Por um certo tempo	
INCIDENTE	Procurava apenas estudar	Eu relaxe um pouco	Consegui me adaptar aos novos colegas	Voltei a me juntar com amigos, a gastar aula, ta andando no corredor	Foi assim	Minha vontade de estudar foi embora	A vontade esgotou de vez	pensei em desistir novamente Mas fui adiante	
ESTRUTURA SEMÂNTICA	meta							Na intenção de terminar	
	motivo		Na influência de mais alunos						
	agente	O narrador	O narrador	O narrador	O narrador	O narrador	O narrador	O narrador	
	circunstâncias							Vim para o Regueira Costa	
	interação								
	desfecho		Repeti de ano	E passei para a quarta série	Mas consegui passar		Fui transferido para um lugar mais longe	Resultado, desisti	Espero terminar com certeza
RECURSOS SIMBÓLICOS	Minha vida escolar foi muito boa Sempre comportado	Me prejudi quei Tive que sair do colégio				Senti a diferença		Não penso em fazer vestibular Exatamente por conta disso vontade de estudar que não tenho	

Participante 5							
		1	2	3	4	5	6
MARCADOR		Aos sete anos	E até hoje	Até a 4ª série	Veio o ginásio ro	(depois da 7ª série)	E até hoje Onde comecei a fazer o 2º grau
INCIDENTE		Fiz minha primeira série	Adoro meu nome	E assim continuei	Passava um ano, repetia out	Fui para o colégio Coronel Othon	não esqueci Cheguei ao Regueira Costa
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta						
	Motivo		Foi uma das primeiras coisas que aprendi na escola		Pois senti um pouco de dificuldade	Pelo fato que aconteceu	
	Agente						
	Circunstâncias	Tirava boas notas e gostava muito de escrever meu nome chegava a repetir umas 3 vezes na prova só o Adriana					É que chamaram um palavrão feio com a coordenadora
	Interação						E ela sismou que tinha sido eu
	Desfecho				Mesmo assim fiz até a 7ª série na Escola Erundina que fica perto da minha casa	(de) onde sai	Saí muito chateada do colégio e não voltei mais
RECURSOS SIMBÓLICOS		Para mim foi maravilhoso			Um horror Mas eu confesso que tinha um pouco de preguiça		Pois sou uma pessoa de inegável confiança e respeito meus superiores E não tenho o que dizer do colégio Não tenho o que reclamar da minha viagem escolar apesar de umas greves de vez em quando, mas valeu a pena

Participante 8									
		1	2	3	4		5	6	7
MARCADOR		Com 5 anos / quando morava em Olinda	Com 8 anos	Na 5ª série	Na 7ª	Depois	Na 8ª	No 1º	Hoje
INCIDENTE		Comecei a estudar	Fui para a 4ª série	Houve uma mudança	desisti	Voltei a estudar	De aluno bagunceiro a aluno comportado	desisti	Sou concluinte
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta								
	Motivo								
	Agente								
	Circunstâncias	Mas não estudei em nenhuma sala de aula do estado, estudava na casa da amiga de minha mãe	Estudei na rede municipal na escola Funabem da Mangabeira tive que pegar fretes para para ajudar minha mãe	Mal assistia as aulas		E não levava o meu caderno		No colégio Alfredo Freire	
	Interação		A professora gostava muito de mim e do meu irmão Esdras Noberto, outro bom aluno/tive bons colegas de classe						
	Desfecho	Sai de Olinda e vim para Recife e só ai comecei a estudar na rede pública (?)	Nunca fui reprovado/ até hoje lembro-me	E mesmo assim passei na 3ª unidade em todas as matérias			Passei e passei bem		Pretendo ir para a faculdade/ assim foi minha vida escolar resumida
FONTES SIMBÓLICAS		Era esforçado e comportado	Ótimo aluno/ Com boas notas/ ótima escola ensino de primeira qualidade/ aluno esforçado mais humilde mais pobre/ não tinha pois mais trabalhador Sempre com médias boas	Aluno bagunceiro mas inteligente com boas notas mais bagunceiro			Ótimo aluno Graças a Deus sou evangélico	Infelizmente	

Participante 9		1	2	3	4	5	6	7	8	9
MARCADOR		Os primeiros estudos, da 1ª a 5ª série	Depois da 5ª série	No ano seguinte	Na 6ª série	Na 7ª série	No ano posterior	Em seguida	Imediatamente	Hoje
INCIDENTE		Não repeti	Comecei a repetir	Passei com a melhor nota na matéria que foi reprovado	Também passei com boas notas	Voltei a repetir	Passei com muitas boas notas	Terminei o primeiro grau	Procurei uma vaga para mim	Estou terminando o 2º grau
ESTRUTURA	Meta									
	Motivo	Aprendia muito rápido								
	Agente	narrador	narrador	narrador	narrador	narrador	narrador	narrador	narrador	narrador
	Circunstâncias							No colégio estudei da 5ª a 8ª	Para minha surpresa o colégio que tinha concluído o 1º grau começaria a ter o 2º grau	Onde/ sem repetir nenhuma série
	Interação									
	Desfecho							E fui pra outra escola/ acabei desistindo		Não ter passado na 2ª fase da UFPE onde tentei Licenciatura para Matemática
FONTES SIMBÓLICAS		Foram muito bons/ e tudo era bem legal e divertido Fui um aluno muito aplicado	A primeira vez fiquei bastante triste			E fiquei muito triste	Que legal fiquei feliz da vida	Mas era horrível Os professores não ensinava, tinha dia tinha aula, outro não		Mas no próximo eu vou passar Pois posso todas as coisas naquele que me fortalece, Jesus Cristo é o motivo da minha canção

Participante 14												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
MARCA DOR	No início	Demoro u muito	sem pre	mas hoje	sempre	enfim na minha infância	e na adolescência	Durante os anos que desisti	Em 97	e já faz três anos	e hoje	nos anos que tenho pela frente
INCIDEN TE	tinha medo de tudo/ chorava muito	pra que eu me acostumassem com todo mundo	fui muito tímida	vejo que não era só timidez e sim medo da vida que estava acontecendo	tive boas notas	Meu problema no colégio era o medo do lugar que não era a minha casa, as pessoas que não eram meus irmãos	mas eu estava mudando	comecei a trabalhar	comecei a fazer terapia	, que faço	vejo a importância das coisas que aconteceram em minha vida	vou recuperar meu tempo de escola numa universidade
ESTRUTURA	Meta											
	Motivo											
	Agente											
	Circunstâncias	tudo era estranho			, e eu não sabia e nem tinha sido preparada para receber a diferença vindo	Embora com bastante dificuldade em me relacionar com as pessoas		porque não era só as coisas, as pessoas que estavam diferentes				principalmente com relação ao medo do diferente
	Interação	até mesmo da professora que parecia gostar muito de mim										
RECURSOS SIMBÓLICOS	Desfecho				nada de repetência		e isso começou a me prejudicar pois eu já não era mais aquela aluna aplicada, gaziava aulas e cheguei até a desistir de estudar	e foi aí que eu esqueci mesmo dos estudos.		retornei com as aulas	Enfim, não tenho medo mas do desconhecido	
		odiava			Bem, não gostava de nada nem de ninguém da escola. Obs: o nada a que me refiro são os eventos que eram feitos		a escola foi horrível	ficou pior			pois como Fernando Pessoa diz em um poema "o que tu conheces para que chames de desconhecido o que não sabes" diz mais ou menos assim	

Participante 16													
	1	2	3	4	1a	2a	3a	4a	5a	5	6	7	
Marcador	Quando criança	Depois já com uns sete anos	já no primário	hoje	naquela época	quando chegou no dia seguinte	que até hoje	ai quando cheguei em casa	só sei que dai em diante	Terminando o o primário/	estava começando o ginásio/ no primeiro ano de ginásio	muito menos já terminando o terceiro ano	
Incidente	comecei minha vida na escola	comecei a fazer a 1ª série	aprendi a ler e a escrever	ainda lembro muito dela,	Teve uma vez que ela mandou estudar a tabuada em casa, ,	ela começou a pergunta	lembro	ai comecei a chorar	comecei a estudar muito	comecei o ginásio	e eu não passei	não teria conhecido outros professores, outras pessoas	
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta												
	Motivo		porque tinha que começar uma nova fase da minha vida										
	Agente	narrador	narrador	narrador	narrador	professora	professora	narrador	narrador	narrador			
	Circunstâncias		numa escolinha lá perto da minha casa	Começando	terminando minha vida na escola	era de dá palmatória nas mãos					já em um colégio lá na minha cidade em Custódia	por que se eu tivesse desistido/	
	Interação	, e a minha professora (Juraci), era uma pessoa maravilhosa	ai já tive de muda de professora, de coleguinhas	conheci uma professora que nunca esqueci dela com quem			e eu não soube responder		meus pais perguntaram				
	Desfecho		, mas tinha que sair				levei uma palmada tão grande			quando ela perguntou de outra vez eu já sabia	onde passei a maior parte da minha vida escolar	mas continuei	
RECURSOS SIMBÓLICOS	, adorava ia p/ a creche	foi um pouco difícil para mim por que eu não queria de maneira nenhuma sair de lá			tudo bem			, não sei explicar bem o que aconteceu	Não fiquei com raiva dela, pelo contrário, foi uma das melhores professoras que já tive	era muito bom tinha ótimos professores	Mais ai já era mais difícil fiquei muito triste, fiquei até sem vontade de estudar	com muito esforço e força de vontade todos nós chegamos lá por isso eu digo mesmo que você não consiga passar de ano, não desista continue que você chega lá e boa sorte	

Participante 19											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
MARCADOR	estava com 7 anos/ no ano de 1985	no meu primeiro dia de aula	mais depois com o tempo	até terminar a 4ª série do primário	Mas quando passei para 5ª série do 1º grau	mas quando cheguei na 8ª série	a 5ª até 8ª série	Quatro anos		Foi quando/ no 1º até 3ª série do Ensino médio/ Estou com 22 anos	
INCIDENTE	Eu comecei a estudar	chorei toda a aula	passei a me acostumar com a escola	não pagava passagem	minha mãe tinha que ter dinheiro	comecei a participar de tudo que tinha no colégio	Fiz	Passei sem estudar	voltei	comecei a estudar	
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta				para que eu pagasse passagem					Precisava conhecer gentes novas	
	Motivo		a impressão que eu tive foi de que a minha mãe iria me deixar lá com a professora							porque senti necessidade e falta de pessoas diferentes	
	Agente	narrador	narrador	narrador	narrador		narrador				
	Circunstâncias	no Colégio Nossa Senhora de Fátima			a escola era perto de casa	certas vezes não tinha nem a passagem para eu ir ao colégio	até mesmo de teatro que inventaram no dia dos professores	na Escola Maria Amália		pois ficava em casa só com a minha mãe	aqui na Escola Regueira Costa
	Interação		que teve muita paciência comigo								
	Desfecho										nem terminou direito o ano letivo e eu já estou sintindo falta de todos que conheci aqui
RECURSOS SIMBÓLICOS		foi meio atrapalhado	foi realmente os meus melhores anos	até ai tudo bem	começou as dificuldades do dia	as coisas foram melhorando				Agora de todos os colégio que estudei o melhor foi o que estudo atualmente os professores são legais e os colegas de classe são maravilhosos	

Participante 20							
	1	2	3	4	5	6	
MARCADOR	aos 8 anos	Depois dessa escola/ depois	depois	1 ano	depois de 1 ano	2 ano depois	
INCIDENTE	Eu comecei a estudar na escola Gabriela Mistral	eu estudei /tive que estudar na escola Almirante Tamandaré	tive que sai da escola	Fiquei sem estudar	estudei na escola Padre Machado	vir para a escola Regueira Costa	
ESTRUTURA	Meta						
	Motivo		porque tive que mora em outro lugar				
	Agente						
	Circunstâncias	foi lar que eu fiz o primário a primeira serie a segunda e a terceira serie e a quarta serie/ Nesta escola eu estudava das 7 às 11	lar eu fiz, 5 e 6 serie			fiz lar a 6 e a 7 serie	Foi aqui que fiz a 7, 8, 1º, 2º e agora o terceiro ano
	Interação						entre elas estão Genilda, Mariza, Cristina e Lucinalva
	Desfecho					tive que repetir a 7 serie	Estou terminando uma etapa da minha vida agora começa outra.
RECURSOS SIMBÓLICOS	Eu gostei muito dessa escola foi lar que eu aprendir a ler e a escreve foi lar que eu tive professore maravilhoso	foi nesta escola que eu aprendir muitas coisas tive muitos amigos /Gostei muito dos professor	pois a escola ficava muito longe da onde eu ia mora		tivi muita dificuldade para passa de ano	de onde eu goste muito das pessoas dos professores foi aqui que fiz muitas amizade as minhas amiga são demais A minha vida escolar foi muito boa que pena que esta acabando tão cedo.	

Participante 24						
		1	2	3	4	5
MARCADOR		1ª 2ª ano escolar em 96	No mesmo ano e mês que mim ocorreu todas essas perturbações	mais quando foi em 98 quando minha menina mim avisou.	por isso nunca	sempre
INCIDENTE		Tive que desistir de estudar	ouve mudanças no meu trabalho	continuei novamente	vou desistir	vou continuar
ESTRUTURA	Meta					
	Motivo	porque o meu marido sofreu um acidente ficou em cima de uma cama				não importa a idade para estudar importa o interesse
	Agente	narrador		narrador	narrador	narrador
	Circunstâncias		exclusivo o meu local de trabalho	eu soube que esta escola iria ensinar 1º 2º grau		
	Interação			minha menina mim avisou		
	Desfecho		por isso eu tive que desistir	Porém e aqui estou terminando muito feliz		
RECURSOS SIMBÓLICOS		Minha vida foi muito corrida		Fiquei muito contente		

Participante 25				
	1	2	3	4
MARCADOR	Na minha infância até o primário	quando fui para o ginásio	nesse período	Hoje
INCIDENTE	foi uma aluna aplicada	fui reprovada	fiz meu primeiro grau/ cresci mais um pouco no amadurecimento	estou concluindo o meu segundo grau
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta			
	Motivo			
	Agente	narrador	narrador	narrador
	Circunstâncias	estudava em colégios particulares		
	Interação	mas meus pais estiveram muito bem presentes		
	Desfecho		e fui levada para escola pública	e concluí/ e vi que o estudo é fundamental para a nossa vida
RECURSOS SIMBÓLICOS	foi um período muito agradável apesar de não me lembrar bem	o interesse desapareceu por completo		graças a Deus/ Estudo é fundamental na minha vida e de qualquer ser humano que queira vencer na vida.

Participante 27				
	1	2	3	4
MARCADOR	Na minha infância	mas com o paçar do tempo	praticamente uns 6 anos	foram se tornando
INCIDENTE	eu era muito estudioso	tudo foi se modificando	Eu dizister de estudar	tentei estuda
ESTRUTURA	Meta			
	Motivo		porque, por não ter mais paciência	Mais, as coisas foram se tornando muito difisies no lado profisional quanto no pesual, poriso
	Agente	narrador	tudo	narrador
	Circunstâncias		A primeira delas foi a carga horária entre estudo e trabalho	
	Interação			
	Desfecho			
RECURSOS SIMBÓLICOS		tudo se torna-se muito dificio quando à necessidade		

Participante 31						
	1	2	3	4	5	
MARCADOR	com quatro anos/ no início	Depois/ três anos	Após este período	Daí por diante	Mesmo hoje em dia	
INCIDENTE	Comecei a estudar	passei sem estudar mais eu não parei	voltei a estudar	eu era considerada a melhor da sala	não consigo mim controlar	
ESTRUTURA	Meta					
	Motivo				pois é o meu jeito fazer o que	
	Agente	narrador	narrador	narrador	narrador	narrador
	Circunstâncias	porque a minha professora era minha avó	lia livros	bem, como eu me exercitava não senti muita dificuldade, pelo contrário, foi até mais fácil do que pensava		
	Interação	então quando tinha alguma dúvida iria correndo perguntar a ela	minha vó fazia algumas atividades			
	Desfecho	e logo tirava a dúvida	,			O bom disso é que nunca fui reprovada graças a Deus
RECURSOS SIMBÓLICOS	foi tudo fácil		ai foi maravilhoso pois gosto muito da vida escolar	mas nunca pensei dessa maneira, pois eu era não, sou muito comunicativa, por conta disso, sempre fui chamada a atenção	Oh! Que pena que está acabando esta fase, mais não vou parar, eu quero mais, muito mais.	

Participante 40

		1	2	3	4	5	6	7
MARCADOR			Na minha 5ª série	mas daí em diante	neste ano	pois no ano anterior que eu estudei	Já neste ano	No meio do ano
INCIDENTE		precisei ser muito determinada	não mim enterecei muito pelos estudos	fui em frente com os estudos	Já a amizade na escola não foi muito boa	tive ótimos amigo	não tive o mesmo prazer tive sim o desprazer de conhecer pessoas egoístas	cheguei a pensar em desistir/ persisti na minha vida escolar e fui em frente e
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta	para alcança meus objetivos						
	Motivo							pois estava muito dificio conciliar o trabalho com o estudo
	Agente	narrador	narrador	narrador				
	Circunstâncias						e nesta sala ou turma	
	Interação			é uma ótima professora é muito atenciosa com seus alunos		mas amigos de verdade	conhecer pessoas egoístas	mas com a ajuda de uma amiga que já não estuda mas aqui, através dos conselhos que ela mim deu
	Desfecho		tive como consequência a repetição					hoje estou concluindo o 3º ano do 2º grau
RECURSOS SIMBÓLICOS		A minha formação escolar não foi muito fácil,		Posso dizer que dos professores que eu mais gostei; foi uma de Português que se chama Joselita/ em relação a escola gostei mais da escola Antônio Hermilio do Rego. Foi lá que eu realmente aprendi o valor do ensino na minha vida		, daqueles que a gente pode contar a qualquer hora	não todas mas algumas, do tipo que só quer as coisas pra si e não compartilha com seu próximo	Cheguei a conclusão que sem o estudos na vida de cada ser humano fica mais difficil conseguir os seus objetivos

Participante 42										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Marcador	agora	sempre	até na 4ª série	mas a partir da 5ª série em diante	porém na 5ª série	que no outro ano	A partir da 7ª série	Já na oitava	Ainda na 3ª série do segundo grau	mais 4 anos
Incidente	vamos conhecer um pouco de minha vida escolar	Estudei na rede pública	tive um belo ensino	as aulas não eram tão boas assim	teve um pequeno movimento se revelando em mim, chamado preguiça	passei	comecei a equilibrar as notas	fiz uma promessa a mim mesmo de fazer o máximo para não tirar nota vermelha	fiz o vestibular	Que Deus continue abençoando minha vida
ESTRUTURA	Meta									
	Motivo								graças a Deus	pós agora estarei estudando na universidade
	Agente	Ola! Meu nome é William	narrador	narrador		narrador	narrador	narrador	narrador	
	Circunstâncias						embora com muitas notas vermelhas	só com uma nota vermelha em toda a série, que foi em português		pela primeira vez, para licenciatura em Química fiz para a UFPRE
	Interação									
	Desfecho				ia passando de ano em ano	e repetir a 5ª série		e passei	E fechei o segundo grau sem notas vermelhas	conseguir passar, na 1ª etapa e na 2ª etapa e irei para a tão sonhada universidade
RECURSOS SIMBÓLICOS				sem muita dificuldade		Mas graças a Deus		conseguir este objetivo		e sou feliz porque de um aluno da rede pública, passei para universitário em uma universidade.

Participante 44									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
MARCADOR	nesse longo período	No primeiro grau	1ª a 3ª serie	mais a partir da 4ª serie	dois anos	Já no segundo grau	que foi no terceiro ano em 99	este ano	No ano que vem
INCIDENTE	eu sempre trabalhei e estudei		eu sempre estudei	já comecei a ter que estudar	Passei sem estudar	passei a morar sozinho e trabalhar	só parei um ano	eu já terminei	vou fazer o vestibular para direito
ESTRUTURA SEMÂNTICA	Meta					para ajudar os meus pais			
	Motivo			por causa do trabalho.	por causa do trabalho.		Por ser muito cansativo		
	Agente								
	Circunstâncias			a tarde	a noite				
	Interação								
	Desfecho							mais não vou parar	e espero passa e continuando sempre trabalhando
RECURSOS SIMBÓLICOS	A minha vida não foi tão fácil	não foi tão fácil				foi mais difícil ainda			porque minha vida não foi tão fácil

Participante 28											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
MARCADOR	A minha infância/ sempre	quando espera alguém da minha casa mim apanhar	no outro dia	no outro dia		aos 15 anos	principalmente na 5ª 6ª e 7ª	depois na 8ª	na minha vida de estudo/ menos a partir da 8ª	após esta/dez anos	o 3º ano
INCIDENTE	meus pais me deram tudo	me lembro da alfabetização	fiquei de castigo em pé	não fui ao colégio	tive que viajar muito	fui trabalhar	tive muitas dificuldades	tive que lutar um pouco	eu repetia todas	passei sem estudar	está sendo um dos melhores anos do meu estudo
ESTRUTURAS E EMOÇÕES	Meta										
	Motivo					por meu pai ser militar	tinha muitos filhos (6) e não tinha condições de dar uma mesada			por conta do trabalho	porque conheci pessoas, colegas e professores
	Agente										
	Circunstâncias										
	Interação										que me deram bastante apoio
Desfecho		e quebrei o jarro do tenaço	que terminei todo mijado		e conhecer vários colégios					só voltei porque deixei de trabalhar para os outros, e montei uma distribuidora de água mineral	
RECURSOS SIMBÓLICOS	foi ótima					por isso como mais velho		mais foi ótimo			Em termo de ensino foi uma negação neste período que nós mais precisamos”

Apêndice 2:

Quadros de distribuição do drama pela estrutura cronotópica por narrativa

Participante 8

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	6	2	0	4	5	0	3	0
Escolar	2	0	0	0	0	0	0	0
Adjacente	2	2	0	0	0	0	0	0
Generalização	0	0	0	0	0	0	0	0

Participante 9

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	3	0	1	6	4	0	3	1
Escolar	0	0	1	2	1	0	0	0
Adjacente	0	0	0	0	0	0	0	0
Generalização	1	0	0	0	0	0	0	0

Participante 11

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	0	0	4	2	8	0	2	0
Escolar	0	0	0	1	0	0	0	4
Adjacente	0	0	0	0	0	0	0	0
Generalização	0	0	0	0	0	0	0	0

Participante 14

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	3	7	0	5	2	0	4	0
Escolar	1	2	0	0	0	0	1	0
Adjacente	0	0	0	2	0	0	0	0
Generalização	1	0	0	0	0	0	0	0

Participante 24

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	0	0	0	2	4	0	3	0
Escolar	0	0	0	0	1	0	0	0
Adjacente	0	0	0	2	1	0	0	0
Generalização	0	0	0	1	0	0	1	0

Participante 25

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	1	0	0	2	2	0	4	0
Escolar	1	0	0	1	0	0	0	0
Adjacente	1	0	0	0	0	0	0	0
Generalização	0	0	0	0	1	0	1	0

Participante 27

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	1	0	0	2	1	0	1	0
Escolar	0	0	0	0	0	0	0	0
Adjacente	0	2	0	1	1	0	0	0
Generalização	0	1	0	0	1	0	0	0

Participante 28

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	0	5	1	4	2	0	0	0
Escolar	0	2	0	0	0	0	2	0
Adjacente	1	4	1	1	0	0	0	0
Generalização	1	1	0	0	0	0	0	0

Participante 31

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	2	0	0	1	3	0	2	2
Escolar	1	0	0	0	0	0	0	0
Adjacente	1	0	0	0	0	0	0	0
Generalização	0	0	0	0	1	0	1	0

Participante 40

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	1	0	0	2	2	0	1	1
Escolar	0	0	0	0	2	0	1	0
Adjacente	0	0	0	0	0	0	0	1
Generalização	0	1	0	0	0	0	1	0

Participante 42

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	2	0	0	2	2	1	4	0
Escolar	1	1	0	0	0	0	1	0
Adjacente	0	0	0	0	0	0	0	0
Generalização	0	1	0	0	0	0	1	0

Participante 44

	Anterior		Ameaça		Recuperação		Desfecho	
	C	D	C	D	C	D	C	D
Individual	2	2	0	5	0	0	5	0
Escolar	1	0	0	0	0	0	0	0
Adjacente	0	2	0	2	0	0	0	0
Generalização	0	2	0	0	0	0	0	0

Apêndice 3

Tabelas do Teste de Tukey

Tabela do teste de Tukey para: Espaço no Tempo Anterior à Ameaça

	Ind 1,8	Esc 0,7	Adj 0,6	Gen 0,3
Ind 1,8	----	1,1	1,2	1,5
Esc 0,7		----	0,1	0,4
Adj 0,6			----	0,3
Gen 0,3				----

$$r = 4$$

$$q = 0.13 \times 4.59 = 0.59 \text{ (nível de significância a 0.01)}$$

$$q = 0.13 \times 3.74 = 0.48 \text{ (nível de significância a 0.05)}$$

Tabela do teste de Tukey para: Espaço X Drama no Tempo Anterior à Ameaça

	Esc D 0,45	Adj C 0,50	Esc C 1,10			Adj D 0,75	Gen C 0,30	Gen D 0,25
Ind C 2,6	----	1,55	1,5	2,15	2,1	1,85	2,3	2,35
Ind D 1,05		----	0,05	0,6	0,55	0,3	0,75	0,8
Esc C 1,10			----	0,65	0,6	0,35	0,8	0,85
Esc D 0,45				----	0,05	0,3	0,15	0,2
Adj C 0,50					----	0,25	0,2	0,25
Adj D 0,75						----	0,45	0,5
GenC 0,30							----	0,05
GenD 0,25								----

r= 8

q= 0.08 x 4.99= 0.41 (nível de significância a 0.01)

q= 0.08 x 4.29= 0.34 (nível de significância a 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: Espaço no Tempo da Ameaça

	Ind 1,7	Esc 0,3	Adj 0,35	Gen 0,02
Ind 1,7	----	1,4	1,35	1,66
Esc 0,3		----	0,05	0,28
Adj 0,35			----	0,33
Gen 0,02				----

$$r = 4$$

$$q = 0.084 \times 4.59 = 0.39 \text{ (nível de significância a 0.01)}$$

$$q = 0.084 \times 3.74 = 0.31 \text{ (nível de significância a 0.05)}$$

Tabela do teste de Tukey para: Drama no Tempo da Ameaça

	Conc 0,18	Disc 0,99
Conc 0,18	----	0,81
Disc 0,99		----

$$r = 2$$

$$q = 0.14 \times 3.82 = 0.4 \text{ (nível de significância a 0.01)}$$

$$q = 0.14 \times 2.86 = 0.4 \text{ (nível de significância a 0.05)}$$

Tabela do teste de Tukey para: Espaço X Drama no Tempo da Ameaça

	Ind C 0,55	Ind D 2,80	Esc C 0,05	Esc D 0,50	Adj C 0,10	Adj D 0,60	Gen C 0,00	GenD 0,05
IndC 0,55	----	2,55	0,50	0,05	0,45	0,05	0,55	0,50
IndD 2,80		----	2,75	2,30	2,70	2,20	2,80	2,75
EscC 0,05			----	0,45	0,05	0,55	0,05	0,00
EscD 0,10				----	0,05	0,10	0,50	0,45
AdjC 0,10					----	0,50	0,10	0,05
AdjD 0,60						----	0,60	0,55
GenC 0,00							----	0,05
GenD 0,0								----

r= 8

q= 0.066 x 4.99= 0.33 (nível de significância a 0.01)

q= 0.066 x 4.29= 0.29 (nível de significância a 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: Espaço no Tempo da Recuperação

	Ind 1,32	Esc 0,25	Adj 0,20	Gen 0,07
Ind 1,32	----	1,07	1,12	1,25
Esc 0,25		----	0,05	0,18
Adj 0,20			----	0,13
Gen 0,07				----

r= 4

q= 0.087 x 4.59= 0.4 (nível de significância a 0.01)

q= 0.087 x 3.74= 0.32 (nível de significância a 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: Drama no Tempo da Recuperação

	Conc 0,86	Disc 0,06
Conc 0,86	----	0,8
Disc 0,06		----

$$r = 2$$

$$q = 0.115 \times 3.82 = 0.43 \text{ (nível de significância a 0.01)}$$

$$q = 0.115 \times 2.86 = 0.32 \text{ (nível de significância a 0.05)}$$

Tabela do teste de Tukey para: Espaço X Drama no Tempo da Recuperação

	Ind C 2,55	Ind D 0,10	Esc C 0,45	Esc D 0,05	Adj C 0,30	Adj D 0,10	Gen C 0,15	GenD 0,00
Ind C 2,55	----	2,45	2,10	2,50	2,25	2,45	2,40	2,55
Ind D 0,10		----	0,35	0,05	0,20	0,00	0,05	0,10
Esc C 0,45			----	0,40	0,15	0,35	0,30	0,45
Esc D 0,05				----	0,25	0,05	0,10	0,05
Adj C 0,30					----	0,20	0,15	0,30
Adj D 0,10						----	0,05	0,10
Gen C 0,15							----	0,15
GenD 0,00								----

$$r = 8$$

$$q = 0.057 \times 4.99 = 0.29 \text{ (nível de significância a 0.01)}$$

$$q = 0.057 \times 4.29 = 0.25 \text{ (nível de significância a 0.05)}$$

Tabela do teste de Tukey para: Espaço no Tempo do Desfecho

	Ind 1,42	Esc 0,50	Adj 0,025	Gen 0,17
Ind 1,42	----	0,92	1,39	1,25
Esc 0,50		----	0,47	0,33
Adj 0,025			----	0,14
Gen 0,17				----

$$r = 4$$

$$q = 0.094 \times 4.59 = 0.43 \text{ (nível de significância a 0.01)}$$

$$q = 0.094 \times 3.74 = 0.35 \text{ (nível de significância a 0.05)}$$

Tabela do teste de Tukey para: Drama no Tempo do Desfecho

	Conc 0,86	Disc 0,20
Conc 0,86	----	0,66
Disc 0,20		----

$$r = 2$$

$$q = 0.110 \times 3.82 = 0.42 \text{ (nível de significância a 0.01)}$$

$$q = 0.110 \times 2.86 = 0.31 \text{ (nível de significância a 0.05)}$$

Tabela do teste de Tukey para: para Espaço X Drama no Tempo do Desfecho

	Ind C 2,35	Ind D 0,50	Esc C 0,75	Esc D 0,25	Adj C 0,00	Adj D 0,05	Gen C 0,35	GenD 0,00
Ind C 2,35	----	1,85	1,60	2,10	2,35	2,30	2,00	2,35
Ind D 0,50		----	0,25	0,25	0,50	0,45	0,15	0,50
Esc C 0,75			----	0,50	0,75	0,70	0,40	0,75
Esc D 0,25				----	0,25	0,20	0,10	0,25
Adj C 0,00					----	0,05	0,35	0,00
Adj D 0,05						----	0,30	0,05
Gen C 0,35							----	0,35
GenD 0,00								----

$r = 8$

$q = 0.054 \times 4.99 = 0.27$ (nível de significância a 0.01)

$q = 0.054 \times 4.29 = 0.23$ (nível de significância a 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: Espaço nos Tempos da Ameaça e da Recuperação

	Ind 1,5	Esc 0,26	Adj 0,27	Gen 0,05
Ind 1,5	----	1,24	1,23	1,45
Esc 0,26		----	0,01	0,21
Adj 0,27			----	0,22
Gen 0,05				----

r= 4

q= 0.137 x 4.59= 0.65 (nível de significância a 0.01)

q= 0.137 x 3.74= 0.51 (nível de significância a 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: Espaço X Drama nos Tempos da Ameaça e da Recuperação

	Ameaça C 0,17	Ameaça D 0,98	Recup C 0,86	Recup D 0,06
Ameaça C 0,17	----	0,81	0,69	0,11
Ameaça D 0,98		----	0,12	0,92
Recup C 0,86			----	0,8
Recup D 0,06				----

r= 4

q= 0.074 x 4.59= 0.33 (nível de significância a 0.01)

q= 0.074 x 3.74= 0.27 (nível de significância a 0.05)

Tabela de teste de Tukey para: Tempo X Espaço X Drama nos Tempos da Ameaça e da Recuperação

	Ame Ind C 0,55	Ame Ind D 2,80	Ame Esc C 0,05	Ame Esc D 0,50	Ame Adj 0,10	Ame Adj D 0,60	Ame Gen C 0,00	Ame Gen D 0,05	Rec Ind C 2,55	Rec Ind D 0,10	Rec Esc C 0,45	Rec Esc D 0,05	Rec Adj C 0,30	Rec Adj D 0,10	Rec Gen C 0,15	Rec Gen D 0,00
Ame Ind C 0,55	---	2,25	0,5	0,05	0,45	0,05	0,55	0,50	2,00	0,45	0,10	0,50	0,25	0,45	0,40	0,55
Ame Ind D 2,80		----	1,95	2,30	2,35	2,20	2,80	2,75	0,25	2,70	2,35	2,75	2,50	2,70	2,65	2,80
Ame Esc C 0,05			----	0,45	0,05	0,55	0,05	0,00	2,50	0,45	0,40	0,00	0,25	0,05	0,10	0,05
Ame Esc D 0,50				----	0,40	0,10	0,50	0,45	2,05	0,40	0,05	0,45	0,20	0,40	0,35	0,50
Ame Adj C 0,10					----	0,50	0,10	0,05	2,45	0,00	0,35	0,05	0,20	0,00	0,05	0,10
Ame Adj D 0,60						----	0,60	0,55	1,95	0,50	0,15	0,55	0,30	0,50	0,45	0,60
Ame Gen C 0,00							----	0,05	2,55	0,10	0,45	0,05	0,30	0,10	0,15	0,00
Ame Gen D 0,05								----	2,50	0,05	0,40	0,00	0,25	0,05	0,10	0,05
Rec Ind C 2,55									----	2,45	2,10	2,50	2,25	2,45	2,40	2,55
Rec Ind D 0,10										----	0,35	0,05	0,2	0,00	0,05	0,10
Rec Esc C 0,45											----	0,40	0,25	0,35	0,30	0,45
RecEsc D 0,05												----	0,25	0,05	0,10	0,05
RecAdj C 0,30													----	0,20	0,15	0,30
Rec Adj D 0,10														----	0,05	0,10
RecGen C 0,15															----	0,15
RecGen D 0,00																----

r= 16

q= 0.037 x 5.49= 0.20 (nível de significância a 0.01)

q= 0.037 x 4.85= 0.17 (nível de significância a 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: comparação entre os quatro tempos

	Anterior 0,87	Ameaça 0,58	Recup 0,46	Desfecho 0,53
<i>Anterior</i> 0,87	----	0,29	0,41	0,34
<i>Ameaça</i> 0,58		----	0,12	0,05
<i>Rec</i> 0,46			----	0,07
<i>Desf</i> 0,53				----

r= 4

q= 0.136 x 3.74= 0.62 (nível de significância a 0.01)

q= 0.136 x 4.59= 0.50 (nível de significância a 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: comparação do Drama nos quatro tempos

	Ant C 1,12	Ant D 0,62	Ame C 0,17	Ame D 0,98	Rec C 0,86	Rec D 0,06	Des C 0,86	Des D 0,2
<i>Ant C</i> 1,12	----	0,5	0,95	0,14	0,26	1,06	0,26	0,92
<i>Ant D</i> 0,62		-----	0,45	0,36	0,24	0,56	0,24	0,42
<i>Ame C</i> 0,17			----	0,81	0,69	0,11	0,69	0,03
<i>Ame D</i> 1,1				----	0,24	1,04	0,24	0,9
<i>Rec C</i> 0,86					----	0,8	0,00	0,66
<i>Rec D</i> 0,06						----	0,8	0,14
<i>Des C</i> 0,86							----	0,66
<i>Des D</i> 0,2								----

R=8

q=4,99 X 0,40=0,40 (nível de significância em 0.01)

q=4,29 X 0,082=0,35 (nível de significância em 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: comparação do Espaço X Drama nos quatro tempos

	Ind C 2,01	Ind D 1,11	Esc C 0,58	Esc D 0,31	Adj C 0,22	Adj D 0,37	Gen C 0,2	Gen D 0,07
Ind C	----	0,90	1,43	1,7	1,75	1,64	1,81	1,94
Ind D		----	0,53	0,80	0,89	0,74	0,91	1,04
Esc C			----	0,27	0,36	0,21	0,38	0,51
Esc D				----	0,09	0,06	0,11	0,24
Adj C					----	0,15	0,02	0,15
Adj D						----	0,17	0,3
Gen C							----	0,13
Gen D								----

$r = 8$

$q = 0.066 \times 4.99 = 0.33$ (nível de significância a 0.01)

$q = 0.066 \times 4.29 = 0.28$ (nível de significância a 0.05)

Tabela do teste de Tukey para: comparação do Tempo X Espaço X Drama nos quatro tempos

		Anterior								Ameaça								Recuperação								Desfecho							
		Ind C	Ind D	Esc C	Esc D	Adj C	Adj D	Gen C	Gen D	Ind C	Ind D	Esc C	Esc D	Adj C	Adj D	Gen C	Gen D	Ind C	Ind D	Esc C	Esc D	Adj C	Adj D	Gen C	Gen D	Ind C	Ind D	Esc C	Esc D	Adj C	Adj D	Gen C	Gen D
		2,60	1,05	1,10	0,45	0,50	0,75	0,30	0,25	0,55	2,80	0,05	0,50	0,10	0,60	0,00	0,05	2,55	0,10	0,45	0,05	0,30	0,10	0,15	0,00	2,35	0,50	0,75	0,25	0,00	0,05	0,35	0,00
A n t e r i o r	IndC	2,60	—	1,55	1,50	2,15	2,10	1,85	2,30	2,35	2,05	0,20	2,55	2,10	2,50	2,60	2,55	0,05	2,50	2,15	2,55	2,30	2,50	2,45	2,60	0,25	2,10	1,85	2,35	2,60	2,55	2,25	2,60
	IndD	1,05	—	0,05	0,60	0,55	0,30	0,75	0,80	0,50	1,75	1,00	0,55	0,95	0,45	1,05	1,00	1,50	0,95	0,60	1,00	0,75	0,95	0,90	1,05	1,30	0,55	0,30	1,30	1,05	1,00	0,70	1,05
	EscC	1,10	—	0,65	0,60	0,35	0,80	0,85	0,55	1,70	1,05	0,60	1,00	0,50	1,10	1,05	1,45	1,00	0,65	1,05	0,80	1,00	0,95	1,10	1,25	0,60	0,35	0,85	1,10	1,05	0,75	1,10	
	EscD	0,45	—	0,05	0,30	0,15	0,20	0,10	0,20	2,35	0,40	0,05	0,35	0,15	0,45	0,40	2,10	0,35	0,00	0,40	0,15	0,35	0,30	0,45	1,90	0,05	0,30	0,20	0,45	0,40	0,10	0,45	
	AdjC	0,50	—	0,25	0,20	0,25	0,05	2,30	0,45	0,00	0,40	0,10	0,50	0,45	2,05	0,40	0,05	0,45	0,20	0,40	0,35	0,50	1,85	0,00	0,25	0,25	0,50	0,45	0,15	0,50			
	AdjD	0,75	—	0,45	0,50	0,20	2,05	0,70	0,25	0,65	0,15	0,75	0,70	1,80	0,65	0,30	0,70	0,45	0,65	0,60	0,75	1,60	0,25	0,00	0,50	0,75	0,70	0,40	0,75				
	GenC	0,30	—	0,05	0,25	2,50	0,25	0,20	0,20	0,30	0,30	0,25	2,25	0,20	0,15	0,25	0,00	0,20	0,15	0,30	2,05	0,20	0,45	0,05	0,30	0,25	0,05	0,30	0,25	0,05	0,30		
	GenD	0,25	—	0,30	2,55	0,20	0,25	0,15	0,35	0,25	0,20	2,30	0,15	0,20	0,20	0,05	0,15	0,10	0,25	2,10	0,25	0,50	0,00	0,25	2,10	0,25	0,50	0,00	0,25	0,20	0,10	0,25	
A m e a ç a	IndC	0,55	—	2,25	0,50	0,05	0,45	0,05	0,55	0,50	2,00	0,45	0,10	0,50	0,25	0,45	0,40	0,55	1,80	0,05	0,20	0,30	0,55	1,80	0,05	0,20	0,30	0,55	0,50	0,20	0,55		
	IndD	2,80	—	2,75	2,30	2,70	2,20	2,80	2,75	0,25	2,70	2,35	2,75	2,50	2,70	2,65	2,80	0,45	2,30	2,05	2,55	2,80	2,75	2,45	2,80	0,45	2,30	2,05	2,55	2,80	2,75	2,45	2,80
	EscC	0,05	—	0,45	0,05	0,55	0,05	0,00	2,50	0,05	0,40	0,00	0,25	0,05	0,10	0,05	2,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,05	2,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,05	
	EscD	0,50	—	0,40	0,10	0,50	0,45	2,05	0,40	0,05	0,45	0,20	0,40	0,35	0,50	1,85	0,00	0,25	0,25	0,50	0,45	0,15	0,10	0,05	0,25	0,25	0,50	0,45	0,15	0,50			
	AdjC	0,10	—	0,50	0,10	0,05	2,45	0,00	0,35	0,05	0,20	0,00	0,05	0,10	2,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,25	0,50	0,45	0,15	0,10	0,05	0,25	0,25	0,50			
	AdjD	0,60	—	0,60	0,55	1,95	0,50	0,15	0,55	0,30	0,50	0,45	0,60	1,75	0,10	0,15	0,35	0,60	0,55	0,25	0,60	0,55	0,25	0,60	0,55	0,25	0,60	0,55	0,25	0,60			
	GenC	0,00	—	0,05	2,55	0,10	0,45	0,05	0,30	0,10	0,15	0,00	2,35	0,50	0,75	0,25	0,00	0,35	0,50	0,75	0,25	0,00	0,05	0,35	0,50	0,75	0,25	0,00	0,05	0,35	0,00		
	GenD	0,05	—	2,50	0,05	0,40	0,00	0,25	0,05	0,10	0,00	2,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,05		
R e c u p e r a ç ã o	IndC	2,55	—	2,45	2,10	2,50	2,25	2,45	2,40	2,55	0,20	2,05	1,80	2,30	2,55	2,50	2,20	2,55	2,50	2,20	2,55	2,50	2,20	2,55	2,50	2,20	2,55	2,50	2,20	2,55			
	IndD	0,10	—	0,35	0,05	0,20	0,00	0,05	0,10	2,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,40	0,65			
	EscC	0,45	—	0,40	0,15	0,35	0,30	0,45	1,90	0,05	0,30	0,20	0,45	0,40	0,10	0,05	2,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,45			
	EscD	0,05	—	0,25	0,05	0,10	0,05	2,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,45	0,70	0,20	0,05	0,00	0,30	0,45	0,70	0,20	0,05			
	AdjC	0,30	—	0,20	0,15	0,30	2,05	0,20	0,40	0,05	0,30	0,25	0,05	0,10	0,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,40	0,65				
	AdjD	0,10	—	0,05	0,10	2,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25	0,40	0,65	0,15	0,10	0,05	0,25			
	GenC	0,15	—	0,15	2,20	0,35	0,60	0,10	0,15	0,10	0,15	0,20	0,35	0,60	0,10	0,15	0,20	0,35	0,60	0,10	0,15	0,20	0,35	0,60	0,10	0,15	0,20	0,35	0,60				
	GenD	0,00	—	2,35	0,50	0,75	0,25	0,00	0,05	0,35	0,00	2,35	0,50	0,75	0,25	0,00	0,05	0,35	0,00	0,05	0,35	0,00	0,05	0,35	0,00	0,05	0,35	0,00	0,05	0,35			
D e s f e c h o	IndC	2,35	—	1,85	1,60	2,10	2,35	2,30	2,00	2,35																							
	IndD	0,50	—	0,25	0,25	0,50	0,45	0,15	0,50																								
	EscC	0,75	—	0,50	0,75	0,70	0,40	0,75																									
	EscD	0,25	—	0,25	0,20	0,10	0,25																										
	AdjC	0,00	—	0,05	0,35	0,00																											
	AdjD	0,05	—	0,30	0,00																												
	GenC	0,35	—	0,35																													
GenD	0,00	—	0,00																														

r= 32

q= 0.03 x 5.65= 0.17 (nível de significância a 0.01)

q= 0.03 x 5.01= 0.15 (nível de significância a 0.05)

