

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Centro de Ciências da Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa: Educação e Comunicação – ECO

**A ESPERANÇA NARRATIVA:
UM ENSAIO SOBRE O USO DE HISTÓRIAS PESSOAIS NA EDUCAÇÃO.
UM DIÁLOGO COM FREIRE A PARTIR DE JEROME BRUNER**

Márcio Antônio Paludo

Florianópolis, Maio/2006.

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Centro de Ciências da Educação - CED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Linha de Pesquisa: Educação e Comunicação – ECO

**A ESPERANÇA NARRATIVA:
UM ENSAIO SOBRE O USO DE HISTÓRIAS PESSOAIS NA EDUCAÇÃO.
UM DIÁLOGO COM FREIRE A PARTIR DE JEROME BRUNER**

Márcio Antônio Paludo

Dissertação apresentada como parte dos créditos referentes à obtenção do título de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Gilka Girardello

Florianópolis, Maio/2006.

AGRADECIMENTOS

São muitos e não caberiam neste momento...

Ao PPGE e a CAPES, pela oportunidade de sistematizar conhecimentos “esperançosos”
À professora Gilka, pelas dicas, apoio, compreensão, correções, por viver as histórias e por
toda orientação

A todos os professores com quem dialoguei e que participaram deste processo

Aos amigos dos grupos de estudo que participo e de que participei, pelos diálogos

Aos amigos da Filosofia Clínica, pelo “lugar” oferecido às narrativas pessoais de muitas
pessoas

Ao amigo Marcon e a sua filha Maria, pelo espaço agradabilíssimo que me
disponibilizaram; um “intervalo” para que eu pudesse, além de produzir, (con)viver

A meu pai, por acreditar nas letras e nos sonhos e me ensinar muito sobre as histórias

A minha mãe por acreditar em mim e na Santa Madre Paulina como fonte de inspiração

E às histórias de cada um que surgiu e cruzou este caminho e seguem construindo seus
horizontes

A todos - *de coração* - meus afetos e sinceros agradecimentos

CANÇÃO ÓBVIA

“Escolhi a sombra de uma árvore para meditar
no muito que podia fazer enquanto te esperava
quem espera na pura esperança
vive um tempo de espera qualquer.

Por isso enquanto te espero
trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres e crianças
minhas mãos ficarão calosas
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos
meu corpo será queimado pelo sol
meus olhos verão o que nunca tinham visto
meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos
na difusa sonoridade de cada dia.

Desconfiarei daqueles que venham me dizer
à sombra daquela árvore, prevenidos
que é perigoso esperar da forma que espero
que é perigoso caminhar
que é perigoso falar...
porque eles rechaçam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que venham me dizer
à sombra desta árvore, que tu já chegaste
porque estes que te anunciam ingenuamente
antes te denunciavam.

Esperarei por ti como o jardineiro
que prepara o jardim para a rosa
que se abrirá na primavera”

Paulo Freire

“Estamos vivendo tempos confusos no que diz respeito à condução da educação. Existem problemas profundos que provêm de muitas origens - principalmente de uma sociedade em mudança cuja forma futura não podemos prever e para a qual é difícil preparar uma nova geração.”

(Jerome Bruner, 1997: 114)

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
APRESENTAÇÃO	9
1) problemática	9
2) percurso pessoal	12
3) pressupostos	19
4) desenvolvimento	21
CAPÍTULO I	
Contexto teórico de pesquisa	24
1) Linguagem e Narrativa	26
1.1) Vygotsky - Linguagem e Mediação	27
1.2) Bakhtin e a Linguagem Dialógica	29
1.3) Benjamin - Linguagem <i>mimese</i> do mundo	30
2) Ricoeur e a Inteligência Narrativa	32
3) Narrativa e Ciências Humanas	37
4) Narrativa e Educação	43
5) Ressonâncias teóricas: existência humana como tempo, linguagem e narrativa.....	49
CAPÍTULO II	
O TRABALHO COM NARRATIVAS EM JEROME BRUNER	53
1) Para um estudo adequado do ser humano	53
2) A Revolução Cognitiva e a Psicologia Cultural	55
3) Narrativa: entre o sujeito e o mundo	60
4) Atingindo patamares mais elevados... a mente refletindo a si mesma	62
4.1) As possibilidades de conceitos do <i>self</i> e a psicologia cultural	62
4.2) Indo além da psicologia? discutindo <i>self</i> e Pedagogia	68
5) A vida como narrativa	70
6) A interpretação narrativa da realidade	71
7) Da cultura à pedagogia popular: o elo narrativo	77
7.1) Educação como foro de cultura	78

8) Preceitos para a abordagem PsicoCultural à Educação	80
--	----

CAPÍTULO III

A ESPERANÇA NARRATIVA	86
1) Práticas educativas e narrativas pessoais	86
2) Um olhar sobre a <i>Pedagogia da Esperança</i> de Paulo Freire	92
Tabela I - Universais narrativos	94
Tabela II - Preceitos Psicoculturais	95
Tabela III - Outras referências	96
2.1) Leitura dos Universais	98
2.2) Leitura dos Preceitos	127

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ESPERANÇA (NA) NARRATIVA: A COMPREENSÃO DA PESSOA E DE SEU MUNDO A PARTIR DAS SUAS HISTÓRIAS	145
--	-----

V - REFERÊNCIAS	157
------------------------------	-----

RESUMO

O objetivo deste trabalho é explorar o papel das histórias pessoais no modo como elaboramos nossas compreensões sobre a vida e o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos, especialmente no contexto da educação, tendo por base o estudo do pensamento em seu *modo narrativo* conforme apresentado na obra de Jerome Bruner. O autor propõe nove categorias ou *universais* para uma interpretação narrativa da realidade. Na metodologia que adotamos para este trabalho partimos destas categorias para realizar a leitura de uma fala autobiográfica, buscando assim obter subsídios à compreensão do papel que narrativas pessoais podem desempenhar na educação. Os principais conceitos aqui estudados são o *self* (si-mesmo) - a noção que uma pessoa constrói historicamente sobre si-mesma -, e a narrativa compreendida como um elemento onipresente em nossa cultura e em nosso modo de pensar. O texto escolhido como campo discursivo empírico para este ensaio foi a *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire. Na conclusão verifica-se o papel central da *noção de si mesmo* na construção de *significados e leituras de mundo*. Define-se assim o *lugar* que a pessoa ocupa na cultura e em sua experiência educativa. Estas conclusões possibilitaram, além de uma experimentação do material teórico oferecido por Bruner, visualizar ressonâncias teóricas e práticas entre as propostas pedagógicas de ambos os autores.

Palavras-chave: pedagogia popular, self, narrativa;

ABSTRACT

The objective of this dissertation investigates the role of personal narratives in the ways we think and elaborate our understanding about life, the world and, above all, ourselves, especially in the context of education, based on Jerome Bruner's study of what he calls the *narrative mode* of thinking. That author suggests nine categories or *universals* for a narrative interpretation of reality. The methodology used in this work, will study the ways in which such categories appear in autobiographical discourses, in order to better understand the roles that personal narrative can play in education. Our main theoretical concepts will be the *self* – the notion a person constructs historically about him/herself – and *narrative*, understood as a pervasive element in our culture and in our very mode of thinking. As our empirical field, we chose a discourse: Paulo Freire's book *Pedagogia da Esperança*. In the conclusion, its possible to verify the central role of the *self* in the construction of the *meanings* and *world reading*. Its so defined the place which the person takes in culture and in him/her educative experience. Those conclusions allow, besides an experimentation of Bruner's theory, to realize theoretical and practical reverberations between the pedagogical perspectives found in both authors.

I - APRESENTAÇÃO

"A mais premente necessidade de um ser humano, era tornar-se um ser humano"

Clarice Lispector

Muitos são os desafios com que a educação tem de lidar em nossa época; seria enfadonho aqui tentar descrevê-los. Basta que tenhamos clareza de que as contradições e limites inerentes ao sistema educacional tradicional no Brasil - sobretudo a escola pública - têm indicado problemas que vêm desafiando as políticas educacionais. Os rumos da educação para este século são incertos dado sobretudo as novas formas de disponibilização do saber, e os novos e diversos hábitos culturais que têm se produzido. Se a instituição cultural responsável pela condução da educação tem dado claros sinais de seus limites, para onde ou para qual “lugar social” se encaminha a educação? Colocando esta questão de outra forma: de que modo poderíamos investigar o processo de construção do conhecimento na sociedade atual?

Os discursos e as práticas sobre a educação levam em conta uma perspectiva disciplinar na construção do conhecimento que tem no *desempenho* pessoal o principal fundamento da aprendizagem. Uma concepção de educação com esta perspectiva é conhecida, desde a obra de Paulo Freire, como “educação bancária”, na qual, os devidos “investimentos” (conteúdos) quando bem “aplicados” resultam em mentes razoavelmente bem preparadas para a vida no mundo dos mercados de trabalho. Mas, se buscarmos conhecer algumas experiências educativas não convencionais, veremos que existem muitos trabalhos que buscam estudar e promover uma dimensão mais plena das capacidades humanas, inclusive em práticas mais próximas de uma concepção *popular* de educação. Este texto se originou da preocupação em compreender, a partir do contexto das práticas populares de educação, como pode se dar o trabalho com histórias pessoais dos educandos e em que ele pode contribuir para uma melhor aproximação entre o sujeito e a realidade do conhecimento.

1) Problemática

O trabalho que segue traz um estudo sobre a arte da *narrativa*, a partir de algumas de suas definições e aplicações, com destaque para a proposta de Jerome Bruner de um trabalho com *autonarrativas* (narrativas de si-mesmo) e a relação entre esse trabalho e a definição que o autor faz de uma *pedagogia popular*. A educação em Bruner tem um

caráter de foro da cultura; sua abordagem enfoca o papel que o discurso narrativo tem na cultura, na construção da identidade pessoal, e na “negociação” inerente à organização dos saberes na vida.

Início referindo-me à narrativa como uma forma de “arte”, porque meu trabalho diz respeito diretamente a um modo de *expressão* do saber, enquanto leitura e ordenamento da nossa experiência no mundo. A arte pode ser entendida como uma forma de expressão da vida e, como lembra Bruner, as histórias, diferentemente do discurso científico, “não estabelecem a verdade, mas a verossimilhança” (1998: 12) em relação aos valores presentes na cultura e na vida. Ainda que mais simplesmente optemos por falar apenas em *narrativa*, também a compreendemos como uma forma de expressão e de arte: a arte humana de *criar* histórias.

A proposta que pretendo discutir aqui passa pela compreensão de que a possibilidade do *conhecimento* e do *aprender* ocorre quando trabalhamos com a educação na perspectiva da “ordem do significado”. Os seres humanos *atribuem* significados a suas experiências de vida, seus objetivos, suas ações cotidianas, e também a si mesmos intrincados nesse processo. Embora o significado seja construído na interação social da consciência individual com a dos outros indivíduos, Polkinghorne observa que temos acesso de modo mais “direto” apenas ao nosso próprio domínio particular de significado. Deste modo, a possibilidade do estudo da ordem do significado requer que recorramos à linguagem; é através dela que os significados são atribuídos e “negociados” entre as pessoas. Nesta perspectiva, temos no *significado narrativo* a possibilidade de compreensão dos *processos cognitivos* que determinam a organização dos eventos humanos, nossa experiência de tempo e o próprio *sentido* que construímos para nós mesmos, nossa noção de *self* - conceito que será tão central quanto o de *narrativa* para o desenvolvimento deste trabalho.

Segundo Polkinghorne, “a narrativa é um esquema através do qual os seres humanos atribuem significados a suas experiências de temporalidade e de ações pessoais” (1988: 24). É a partir deste *esquema*, ou *formato de história* (embora esta definição seja prematura neste momento), que a existência humana se torna significativa.

Como hipótese desse trabalho, vamos discutir a possível relação entre os significados dos eventos vividos pela pessoa e o sentido que ela constrói de si-mesma na relação com os eventos de sua vida. Este processo em Bruner é compreendido a partir do que ele define como *pensamento narrativo*. Para ele, o modo mais inerentemente humano

de se *elaborar* o pensamento e de assim *organizar* a experiência que se tem no mundo, o discurso que construímos, a noção que desenvolvemos de *nós-mesmos*, além de nossa própria capacidade de *aprendizagem*, se dão através do que Bruner chama de *modo narrativo* de pensar e de organizar a experiência no mundo (a vida enfim).

A aprendizagem, para Bruner, ocorre a partir do que ele chama de “atos de descoberta” do indivíduo, necessariamente resultantes de *seus próprios esforços cognitivos*. Esta *aprendizagem* ocorre tanto quanto ao conteúdo apreendido e quanto à *nova percepção* de si-mesmo (que Bruner associa à auto-estima) que é adquirida pelo sujeito durante a aprendizagem. Estes elementos fazem parte do que o autor compreende como *preceitos* para uma *pedagogia popular*, a partir de uma abordagem com base em uma *psicologia cultural popular*, como apresentaremos no capítulo II.

O caminho que aqui iremos trilhar pretende discutir as possibilidades de se apreciar as narrativas pessoais tendo como referência certas categorias de “análise narrativa da realidade”. São elementos para investigarmos como as pessoas atribuem sentido ao mundo, ao contar e ouvir histórias e ao permear sua própria história de vida com as narrativas presentes na cultura. A base para esta compreensão está na análise de narrativas autobiográficas. O pressuposto, a partir de Bruner (2001), é que na fala autobiográfica está presente um comprometimento do sujeito para com suas ações e eventos, seus significados de mundo, que determinam a própria noção de si-mesmo, de seu sentido de *self*, seus valores pessoais e seu *lugar* em sua vida. Isto nos permite discorrer sobre a própria vida como sendo uma narrativa, como o autor e também Ricoeur (1994) sugerem.

Não por acaso, este tema tem suas razões diretamente em minha história pessoal, de educador e pesquisador. Estudar as vicissitudes que fazem uma história é também buscar preencher as lacunas que persistem em nosso entendimento e em nossa formação pessoal e profissional. Possivelmente isto seja um bom atributo para ser um educador. Como sugere Paul Ricoeur, “narrativas são construídas sobre a preocupação com a condição humana” (Apud Bruner, 1998: 15), uma condição de seres incompletos que buscam compreender a si-mesmos e ao mundo em que estão presentes. Não por menos o interesse por este tema foi despertado: a preocupação com a condição *humana* do educador, entendido como um ouvinte e mediador de histórias humanas. Para contextualizar melhor como e porquê esta problemática surgiu para mim, narro (um pouco) do percurso que em mim desencadeou a busca por compreender melhor esta “arte” e esta “problemática” presentes no cotidiano da cultura, da educação, e da vida de cada um.

2) Percurso pessoal

Desde o início de minha atividade profissional, como técnico e também professor em informática, uma preocupação sempre se fez presente, embora não de forma plenamente consciente. Ainda em termos genéricos, me questionava como se dava o acesso ao conhecimento em nossa sociedade. Porque alguns “tinham” ou “recebiam” mais *Saber* do que outros? De que forma a compreensão do mundo e de si próprio era responsável pelo *lugar* que cada um “ocupa” no mundo? Uma forma de indagação ainda crua e simplória, mas que me levou a buscar a área das humanidades e a vivenciar experiências de aprendizagem singulares que aprofundaram estas indagações.

Enquanto instrutor de informática pude sentir na pele (e na alma) o que é um sistema de ensino totalmente despreocupado com a condição de vida dos alunos e muito menos com o que é a vida para eles e quais os interesses e saberes que nela existem. O que importa é “passar” o conhecimento das tecnologias necessário às exigências do mercado. Mais tarde, ao ministrar aulas de Filosofia, o outro lado da esfera do conhecimento se mostrava para mim. Como promover o saber em torno das questões relativas à condição humana, em pessoas desinteressadas em aprender algo além daquilo que fosse “útil” para suas vidas?

Na época, ainda sabendo muito pouco sobre Paulo Freire, eu já intuía que o educador necessita buscar apurar sua sensibilidade e devolvê-la à turma através de *sensibilização* para com a realidade pessoal dos educandos, sua vida e sua história; máximas freireanas que sem que eu soubesse eram meu cuidado e aprendizagem constante. É bem conhecida a pouca preocupação com as licenciaturas existente em muitos cursos das humanidades. O pouco que as disciplinas de didática e metodologia do ensino nos auxiliam é a preparar razoavelmente uma aula tradicional. O que é e como se dá o “olhar” de um professor para a aprendizagem, e para seus alunos, é algo que a experiência e a busca constante por uma melhor fundamentação podem promover. A singularidade de “cada” caso e de cada pessoa, exige que o entendimento e a postura diante do ensino sejam aprofundados no sentido de compreender a complexidade dos eventos que fazem o fenômeno educativo. Mas, independentemente da área de ensino, desenvolver um olhar para a *particularidade* do aluno é um fator tão básico à educação - outra máxima freireana - que é difícil compreender a existência de educadores sem esse cuidado. Mesmo no ensino

de filosofia, é plenamente possível desenvolver este olhar e contextualizar sua prática a partir das referências (leituras de mundo) que os alunos já possuem; aproximando o discurso da sala de aula à vida das pessoas. Embora abordagens e discussões mais aprofundadas sobre o que é o *entendimento humano*, não se efetivem sem pouca dificuldade em uma aula de filosofia para o ensino médio (onde a base é o ensino da história da filosofia), *perceber* este entendimento “ocorrendo” na malha intelectual do aluno é um desafio sutil mas necessário ao professor que pretende ser cúmplice da aprendizagem.

Foi buscando compreender esse “movimento intelectual” que naquela época (meados do ano 2000) comecei a me interessar pelo modo como a aprendizagem ocorre, como é que os alunos processam os saberes e por que alguns aprendem com mais facilidade que outros, embora não necessariamente dediquem uma maior atenção a isso. Este porquê estaria unicamente no percurso particular de cada educando? Estaria na forma como cada um “aprendeu a aprender” a partir da singularidade de sua compreensão? E o que determinaria isto: sua história? Seu meio? Sua família? Suas relações? Seus interesses? Esta busca me levava a indagar sobre a singularidade do ato educativo, sendo único para cada pessoa.

Embora o ensino de filosofia possibilite o despertar de um senso crítico, ético e estético para a vida, além de uma gama de outros saberes, a busca por aportes teóricos que melhor auxiliem na compreensão do fenômeno da aprendizagem se faz necessária através de outras áreas de conhecimento. Apesar de eu estar por muitos anos sempre próximo ao setor de educação da universidade e razoavelmente acompanhar suas discussões, onde a temática da construção histórica do conhecimento sempre é posta na agenda, uma aproximação mais íntima à obra de Vygotsky e mesmo de Freire foi ocorrer apenas recentemente; na verdade meu caminho foi outro.

Fritjof Capra, em *A Teia da Vida* (1998), nos traz uma bela explicação sobre a vida e seus *processos autopoieticos* de “auto-organização”, assim como também sobre os *processos cognitivos* necessários para que os seres vivos estabeleçam uma ordem para sua existência. Encontrei¹ aí uma indicação para compreender melhor a *aprendizagem*. Capra

¹ Como uma constatação desta leitura, pessoalmente acredito que muitos estudos da Física e da Biologia, e outros, têm muito para contribuir com a *práxis* e com as metodologias da educação e mesmo com as humanidades em geral; com discussões avançadíssimas sobre o desenvolvimento dos sistemas vivos, o “processamento de informações” e as perspectivas de rede na organização dos sistemas vivos. Parece que um olhar mais apropriado para o ser humano, como ele aprende e se desenvolve é possível com o auxílio dessas disciplinas; sinto que a educação e mesmo a filosofia ficam a dever um melhor diálogo com estes saberes.

esclarece como praticamente todos os seres vivos, inclusive vegetais, possuem alguma forma de cognição que se expressa ao longo de “todo” o sistema vivo, não se resumindo ao cérebro e ao sistema nervoso central. A cognição, como veremos com mais alguns detalhes no capítulo referente a Jerome Bruner (capítulo II), é o modo pelo qual os seres humanos processam várias formas de informações, tanto as provenientes do mundo exterior como as significações produzidas na subjetividade, que estabelecem um processo de auto-regulação (*autopoieses*) que se dá não só com o pensamento - forma mais desenvolvida de cognição nos humanos - mas também como sensações e impressões mentais, passando inclusive por toda nossa somaticidade; é como se o corpo todo fosse um grande aparelho cognitivo com inúmeras potencialidades inexploradas. O contato com Capra, que cita alguns teóricos cognitivistas importantes na atualidade como Humberto Maturana, Nelson Goodman e principalmente Jerome Bruner, fez com que emergisse para mim um interesse mais claro pela abrangência possível à temática da narrativa.

Não quero me estender tanto nos detalhes do meu percurso, mas ainda considero necessário apresentar ao leitor como a possibilidade do trabalho com histórias de vida ou narrativas pessoais surgiu neste processo. Narro, a seguir, práticas que dizem respeito a algumas atividades de que participei e desenvolvi nos últimos 2 anos e que foram cruciais como fontes de inspiração, escolha e para a busca de um estudo mais sistematizado. Embora participe ainda de outras atividades ligadas à discussão que aqui empreendo², vou comentar apenas aquelas mais diretamente vinculadas à área da educação por terem uma ligação mais direta com o processo de estudo e pesquisa que fora realizado. Foi uma caminhada um tanto inesperada na seqüência em que ocorreu mas que, vejo hoje, despertou-me um aprofundamento e um olhar mais atento que indagavam a respeito do *narrar* que ocorria nestas práticas; foi mesmo um período de descobrimento das possibilidades dialógicas do narrar em nossas trocas cotidianas na cultura. Entre as práticas de que participei mais próximas à área da educação, estão as oficinas que realizei pelo projeto “Agente Jovem e Agente Ambiental” junto à prefeitura de Florianópolis - de

² Por ter sido meu primeiro trabalho efetivo em que iniciei uma prática já com os interesses envolvidos nesta pesquisa, quero citar que desenvolvo um trabalho de supervisão clínica em “Filosofia Clínica”, uma forma de abordagem terapêutica que busca a partir do narrar particular de uma pessoa sobre sua história pessoal, aplicar algumas categorias filosóficas pertinentes à interpretação dessas histórias; algumas metodologias empregadas passam pela análise da linguagem, historicidade e abordagem fenomenológica. Esta proposta surgiu em Porto Alegre no ano de 1995 em torno de um grupo de pesquisadores ligados à PUC/RS e ao Instituto Packer, e vêm de modo crescente desenvolvendo estudos e trabalhos em diversas áreas em todo o país. Maiores detalhes podem ser verificados na página do instituto: www.filosofiaclinica.com.br

setembro de 2003 a maio de 2004 - e uma passagem pelo EJA do Pronera/UFSC³ - de setembro 2004 a fevereiro de 2005.

A experiência com jovens de comunidades carentes em Florianópolis veio confirmar para mim a dimensão do problema de acesso ao conhecimento e da carência de práticas sociais e políticas públicas mais eficientes. Trata-se de problemáticas debatidas em diversos círculos do conhecimento, mas para as quais somente a experiência direta pode sensibilizar-nos como educadores.

As oficinas sobre *Identidade, Diferença e Histórias de Vida*, realizadas em 2003 junto ao projeto Agente Jovem da Prefeitura de Florianópolis, foram as primeiras atividades nesse campo que realizei, como colaborador, monitor e enfim coordenador; elas foram, mais uma vez, o despertar sensibilizador necessário para minha busca de um aprofundamento sobre esta preocupação. O trabalho era feito junto a jovens em idade e situação de risco em comunidades periféricas de Florianópolis, através de uma parceria dos governos federal e municipal, realizadas pela Secretaria de Habitação do município. De início foi desenvolvida uma oficina⁴, ainda bastante simples, intitulada “Identidade e Diferença”, onde durante alguns encontros os jovens buscavam basicamente desenvolver sua percepção para as problemáticas locais e para uma “coesão” de grupo, no sentido de elaborar um símbolo (normalmente em forma de desenho) que representasse o grupo, suas necessidades e buscas. Estas experiências se deram nas comunidades do Travessão, no bairro Rio Vermelho e na Rua do Siri, no bairro Ingleses. Foi ao realizar esta primeira oficina que despertou em mim a idéia de aprofundar a abordagem na perspectiva das histórias pessoais daqueles jovens, projetando uma discussão que visualizasse um processo (histórico) em andamento em que eles se percebessem inseridos também como autores do processo. Com este segundo formato, a oficina foi realizada em dois outros espaços: a Casa da Liberdade⁵, e a comunidade Chico Mendes⁶. A oficina objetivava, a partir de

³ PRONERA é a sigla do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Funciona numa parceria do Governo Federal, através do INCRA, e mais as universidades e movimentos sociais ligados a luta pela terra. No caso de Santa Catarina, ocorre apenas com comunidades ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

⁴ Esta oficina era uma adaptação de um trabalho desenvolvido pelo núcleo MOVER/UFSC (Educação InterCultural e Movimentos Sociais) que na época eu participava. Por ser muito ampla e direcionada a diversos públicos, inclusive formação de educadores, foi dado um formato a oficina para que fosse possível o trabalho com jovens da periferia. Apenas a proposta de construção de um símbolo para o grupo era do formato original; no mais se constituía de momentos de interação através de dinâmicas, desenhos, textos, fotos e filmes, sempre acompanhados por diálogos críticos e fraternos constantes; a oficina total dava entorno de 6 a 8 encontros de 3 horas cada.

⁵ A Casa da Liberdade é um espaço educativo da prefeitura de Florianópolis onde se desenvolvem projetos sociais e cursos para comunidades próximas ao maciço do Morro da Cruz; funciona junto ao sambódromo da

discussões preliminares e atividades para criação de símbolos representativos do grupo, promover um momento de partilha das narrativas individuais e do grupo, no sentido de levantar referências quanto ao processo, às demandas e problematizações surgidas das conversas iniciais. Em cada comunidade, e portanto, em cada momento distinto, o processo se dava da maneira que era possível a cada grupo. Ao final do processo compúnhamos um painel, com o símbolo construído pelo grupo, fotos, e um pouco das narrativas de cada jovem. Não pretendo aqui aprofundar-me na análise destas práticas, que apenas registro como ilustração do caminho percorrido; estas práticas foram desenvolvidas ainda antes de meu ingresso no mestrado e o pouco registro que houve ficou com os próprios grupos ou com a coordenação dos projetos, que na época era de responsabilidade da Secretaria de Habitação da prefeitura de Florianópolis.

Foi a partir da experiência com essas comunidades que participei da oficina de *Alfabetização Cultural*, conduzida pelo arte-educador Dan Baron, junto à comunidade de Mont Serrat no Morro da Cruz em Florianópolis - nos três últimos dias de janeiro de 2004. As contribuições dessa experiência foram significativas e singulares para me fazer problematizar as histórias de vida, e marcaram também as atividades posteriores realizadas no projeto Agente Jovem. A proposta de Dan Baron aponta para o reconhecimento de um “mundo íntimo” como uma “fonte mesma de uma sabedoria popular, com solidariedade e sensibilidade para se construir uma nova subjetividade intercultural e democrática”⁷. As idéias presentes na sistematização que Dan Baron publicou no livro *Alfabetização Cultural - a luta íntima por uma nova humanidade* (2004), serão aqui trazidas como referência inspiradora da busca pela compreensão do papel da narrativa; foi do apreendido nestas vivências que surgiu para mim a necessidade de elucidar o “espaço das histórias de vida”, entendendo-o como um “espaço íntimo”.

Por fim, cito os momentos de partilha de histórias junto a educandos(as) de educação de jovens e adultos do PRONERA/UFSC - vividos nas visitas pedagógicas a assentamentos do MST no processo de reforma agrária no estado de Santa Catarina em agosto e novembro de 2004. Nesses encontros, uma equipe pedagógica da UFSC se desloca até as turmas de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos e nos

cidade.

⁶ A Comunidade Chico Mendes se localiza na região central da parte continental de Florianópolis. A prefeitura possui um espaço para projetos sociais localizado dentro da própria comunidade.

⁷ Esta citação faz parte do cartaz de divulgação da oficina ocorrida em janeiro de 2003 na comunidade de Mont Serrat, no morro da Cruz em Florianópolis.

acampamentos do MST no estado, trocando experiências de vida e de aprendizagem em torno da realidade camponesa. Esta última experiência lapidou meu olhar para com as narrativas pessoais, permitindo-me visualizar melhor sua diversidade, e confirmou ainda que o problema do acesso ao conhecimento não está somente na deficiência de políticas públicas, mas também na saudável utilização das possibilidades institucionais existentes. Como veremos no capítulo 2.9 sobre os preceitos que Bruner sugere para uma abordagem da educação, a narrativa é um modo de pensar e ler o mundo que perpassa os diversos ambientes culturais em que se dá o fenômeno educativo, incluindo-se as instituições. Estas também são um espaço de *negociação* cultural, onde a produção de distinções se efetua através de nosso status, nossas habilidades e significados que produzimos nas relações com outros ambientes culturais.

Estas três experiências foram significativas na definição desta proposta de pesquisa, tanto pela especificidade quanto pela riqueza presentes em cada momento vivido. Talvez, não por outro motivo, este estudo emerja com o sentimento de que as respostas que procuramos para as questões sobre a aprendizagem humana, não estejam tão somente no institucional ou em alguma personalidade detentora de um saber exemplar, mas sim na cultura como um todo, com suas muitas “histórias ainda não contadas” (como veremos a partir de Paul Ricoeur no capítulo I) e, possivelmente, em algum meio que o ser humano inventou de disponibilizar o acesso ao conhecimento. Talvez, como inspira o oroboros⁸, este seja um momento de retorno desta pesquisa, quem sabe ao próprio início de sua problemática; se o movimento inicial de busca me fez partir de uma realidade cotidiana e buscar via estudos sistematizados uma melhor compreensão a respeito do “entendimento humano” e seus modos de “ler” o mundo, o limite desta busca me conduz porém a um retorno aos saberes cotidianos das pessoas e suas singulares lições sobre si mesmas e sobre o mundo. Se partimos em busca do saber como jovens crianças a absorver e apreender os saberes adultos, agora retornamos ao encontro dos saberes que continuarão sempre a perpassar nossas experiências cotidianas nos fazendo *ressignificar* nossas leituras de mundo.

Estas 3 práticas aqui apresentadas são subsídios culturais de vivências e experiências peculiares quanto ao fazer e fazer-se história, ao narrar e ao narrar-se nela;

⁸ O *orobóros* é um símbolo antiquíssimo presente em muitas culturas remotas e representado com variadas formas. A forma mais conhecida é a de uma cobra que morde o próprio rabo em um círculo, numa clara alusão a um movimento infinito. Desde o Egito antigo são encontrados registros desse arquétipo. Para Jung, o orobóros pode ser compreendido como um símbolo de totalidade, portanto do próprio *self*, conceito central

possibilitando a esses sujeitos, como lembra Paulo Freire, “assumirem-se como ser social, histórico, pensante, transformador e realizador de sonhos” (2001: 46). São aqui apresentadas como elementos ilustrativos do processo de pesquisa; não como formas de argumentar a eficácia ou não de um processo narrativo e dialógico, mas sim demonstrar a diversidade e a amplitude de possibilidades latentes em cada prática, em cada meio cultural. O importante é termos sempre em mente que não é só de experiências direcionadas que se constróem histórias e possibilidades dialógico-narrativas; como diz Bruner: “... nossa experiência cotidiana imediata, o que aconteceu ontem ou anteontem, é estruturada no formato de histórias” (2001: 44). As narrativas estão presentes a todo instante em nosso dia-a-dia, seja como oralidade, seja como imagem, bastando para isso que dispensemos uma atenção, um olhar cuidadoso, apurado e sensível. Inquirir sobre as possibilidades desse olhar, esse ato receptivo, é um pouco da pretensão deste texto.

Finalmente este percurso autobiográfico se encontra com a proposta deste projeto. O próximo passo dessa descoberta, e com ele eu encerro este meu percurso, foi descobrir as idéias de Jerome Bruner. A partir de uma revisão da história do movimento *cognitivista*, ele aponta para uma característica do pensamento, um tanto esquecida pela ciência padrão, mas que está presente desde a organização subjetiva de nossos significados, e também como um modo de transmissão destes em toda a cultura. Este modo de pensar é o que Bruner intitula *pensamento narrativo*. No tocante à educação, ela deve ser compreendida como um “campo de provas” no qual os signos da cultura são trabalhados em consonância com os significados e leituras de mundo já existentes na subjetividade dos educandos. Esse processo se dá com a narrativa como um elo de ligação cognitiva entre o indivíduo, a cultura, seus membros e seus saberes. Como veremos, a *análise narrativa da realidade* (capítulo 2.6), é uma proposta de leitura de mundo que pretende a partir de algumas categorias de abordagem da narrativa, compreender uma psicologia e uma pedagogia populares, como elementos *da* cultura presentes nas interações entre seus membros. No capítulo II, vamos devidamente desenvolver isso.

3) Pressupostos

Para um estudo que intenciona articular saberes e referenciais teórico-práticos sobre um possível *lugar* para as narrativas pessoais na educação, e sobre a importância de essa prática ser compreendida como um processo cognitivo, íntimo, dialógico, narrativo e significativo para o sujeito (autor de sua história de vida), gostaria de apresentar alguns pressupostos em meu entender básicos para esta pesquisa:

Pressuposto existencial e filosófico

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”

Paulo Freire

Primeiramente termos a consciência de que somos seres incompletos, propensos a preencher esta incompletude através de experiências de vida significativas motivadas por nossas faltas, por nossa condição histórico-cultural, por nosso espanto perante o existir, por nossas relações, nossas descobertas e mesmo por nossos esquecimentos. O ser humano busca de alguma forma dar significação à sua existência, como Viktor Frankl⁹ muito bem propôs ao mostrar que o que nos move não são somente pulsões ou busca por poder, mas a necessidade veemente de um sentido da própria existência.

Paulo Freire em sua *Pedagogia da Esperança* (1992), recorda que o ser humano tem uma *vocação ontológica* a se mover com esperança na busca por um sentido e um sentimento de liberdade. Freire nos mostra também que “o inacabamento do ser é próprio da experiência vital”, o que faz com que “homens e mulheres promovam a *invenção* da sua existência a partir dos materiais oferecidos pela vida” (2001: 56). Esta invenção da existência exige que o ser humano não se mantenha sozinho no mundo e sim em relação, não só com seus semelhantes, mas com todos os seres a sua volta. Vivemos em um mundo onde a natureza se expressa e se desenvolve na co-dependência de todos os seres, e não apenas numa luta por sobrevivência e adaptação das espécies¹⁰. Isto me remete para um segundo pressuposto.

⁹ Viktor Frankl é fundador da Logoterapia, conhecida como a “Terceira Escola Vienense de Psicoterapia”, sendo a “Psicanálise Freudiana” a primeira e a “Psicologia Individual” de Adler a segunda. Mais detalhes sobre esta abordagem podem ser consultados em <http://www.logoterapia.com.br>.

¹⁰ Este tema é discutido em *A Teia da Vida* (1998), de Fritjof Capra, anteriormente citado.

Pressuposto comunicativo

“Assim como o mais ardoroso falar de um para o outro pode não constituir uma conversação, por sua vez, uma conversação não necessita de som algum, nem sequer de um gesto.”

Martin Buber

O ser humano está em constante estado relacional com o mundo e os seres a sua volta; este é um estado pleno de comunicação. Como novamente nos lembra Paulo Freire em seu ensaio *Extensão ou Comunicação* (1977): “o homem, atua, pensa e fala sobre esta realidade e este mundo, que é mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam” (1977: 66).

A comunicação é um pressuposto humano básico. Se pensarmos a partir da idéia de co-dependência acima citada, o ato de pensar exige o que Freire chama de “co-participação”. Para ele “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto” (idem). A comunicação é assim uma relação, um processo onde não há sujeitos passivos; a comunicação é uma ação, “um comunicar comunicando-se, ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (id.: 67).

Deste modo a relação entre os seres humanos se caracteriza necessariamente como “dialógico-comunicativa”. Martin Buber referia ao dialógico como uma atitude de “um-para-com-o-outro”: temos mesmo uma responsabilidade para com o outro em nossa proximidade. Em relação a mim ele nunca pode ser um objeto: “temos algo a ver com ele... talvez eu tenha que realizar algo nele, mas talvez eu apenas tenha que aprender algo e só trata do meu ‘aceitar’...” (1982: 8). No sentido dado ao dialógico por Buber, a comunicação pode se dar mesmo em pleno silêncio. O que ele enfatiza é uma postura ativa de reciprocidade para com o outro, um diálogo “se completa mesmo fora dos conteúdos comunicados ou comunicáveis (...) mesmo que se possa prescindir da fala, há contudo um elemento que parece pertencer indissolúvelmente à constituição mínima do diálogo... a reciprocidade da ação interior” (idem: 41).

Quero com isso chegar a um terceiro pressuposto.

Pressuposto educativo

“Ensinar, baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente de quem aprende”

Jerome Bruner

Possivelmente a educação seja a forma mais aprimorada de reciprocidade, se compreendermos que este estar-aberto-ao-outro, como sugere Buber, é primordial para se estabelecer um processo de troca dialógica de saberes. Dialogia é um processo de *responsabilidade*, onde respondemos perante a vida e perante o outro que a vida nos apresenta. Como diz Buber, “ para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos de nosso próprio interior...” (1982: 55).

A dialogicidade verdadeira, lembra Freire, se dá quando somos “coerentemente exigidos por seres que, conscientes de seu inacabamento, se tornam radicalmente éticos” (2001:67). Esta ética se expressa no cuidado em conduzir um ser humano, “a partir de sua ingenuidade para uma leitura de mundo com criticidade e sensibilidade” (idem).

O pressuposto educativo que trago aqui defende a educação como um ato de cumplicidade. Ter consciência enquanto educadores de que somos responsáveis, de que *respondemos* também por aquela consciência em formação, que está sendo conduzida para um saber que embora novo não é necessariamente mais importante que o saber já presente em seu íntimo e em sua história.

4) Desenvolvimento

De início quero lembrar, como sugere Bruner, que “somos a única espécie que ensina de forma significativa, através de códigos e tradições culturais necessariamente comunicativas” (2001: IX). A educação é um bem humano singular presente, a seu modo, nas mais variadas culturas. Neste sentido, ela extrapola os limites da escola e da própria família, se fazendo presente em nossas relações sociais mais variadas, em nossos meios de comunicação e em todo nosso cotidiano. Se somos seres que educam *significativamente*, como compreender este processo, cognitivo e íntimo, responsável pela apreensão dos signos culturais e assim pelas escolhas dos rumos a tomar na cultura e em nossas vidas? Haveria um “espaço” para que o educador se permitisse olhar para as singularidades presentes na história de cada um e que precisam ser colocadas em diálogo com os saberes

da prática educativa? E como promover este olhar?

A partir desta indagação, a proposta é pesquisar como a educação, sendo uma experiência dialógica, pode utilizar-se de narrativas pessoais. Indagar sobre o entendimento que essa prática efetua nas pessoas, sobre si mesmas e sobre suas leituras de mundo, num processo de ressignificação de valores pessoais e culturais que se implicam na vida e na prática pedagógica. Como lembra Bruner, temos a responsabilidade como educadores de, trabalhando com o conhecimento, “(...) levar em consideração as teorias populares que aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem já possuem.” (2001: 54).

Para compreendermos como se dá esta possibilidade, se faz necessário desenvolver alguns conceitos *a priori*. Desta maneira, desenvolvo no capítulo I, algumas idéias básicas à compreensão dos conceitos de narrativa, linguagem e da temporalidade própria à construção histórica do conhecimento, bem como algumas considerações sobre o trabalho com narrativas em educação. Essas definições nos serão importantes posteriormente para debater a temática da narrativa no contexto da obra de Bruner e, mais especificamente, em torno da autobiografia.

Assim, no capítulo II, apresento a obra de Bruner e sua proposta de se trabalhar com narrativas autobiográficas como subsídios para uma melhor aproximação e compreensão do sujeito para consigo mesmo e para com o mundo em que vive, sua cultura e seus valores. Desenvolvo sua apresentação da arte da narrativa como uma forma de pensamento e de expressão da cultura e, a partir disso, sua conceituação de psicologia e pedagogia populares, a partir do que ele define como *psicologia da cultura*. Apresento ainda as categorias de Bruner: o que ele define como *universais* para uma “avaliação narrativa da realidade”, e de *preceitos* para uma “abordagem psicocultural à educação”. As categorias são os elementos principais do debate que ocorrerá no capítulo seguinte: o estudo de uma narrativa com elementos autobiográficos.

Finalmente, no capítulo III, realizo uma leitura de uma autobiografia a partir das categorias sugeridas por Bruner. O texto escolhido foi a narrativa autobiográfica que Paulo Freire empreende em sua *Pedagogia da Esperança* (1992). O texto, além de possibilitar como tarefa principal deste trabalho uma investigação mais detalhada das categorias “brunerianas”, possibilitou também, ainda que de forma secundária, uma reflexão crítica em torno de duas propostas educativas - a de Bruner e de Freire - distintas em suas origens e nas respectivas abordagens. A proposta principal, então, é averiguar as categorias sugeridas por Bruner na compreensão do “movimento cognitivo” presente no sujeito

durante a fala autobiográfica, e como podemos averiguar a presença de elementos pedagógicos e epistêmicos responsáveis pela significação de suas experiências no mundo e pela melhor compreensão de si-mesmo nele.

Ao perceber, durante o desenvolvimento dos estudos, a centralidade da obra de Bruner para o empreendimento da pesquisa que era visualizada, optamos por desenvolvê-la como uma perspectiva de experimentação de suas idéias para, a partir delas, fazermos um aprofundamento nas possibilidades de leitura da experiência educativa em nossa cultura. O tom quase ensaístico deste trabalho, sobretudo do terceiro capítulo, reflete o constante *movimento cognitivo e íntimo* de seu autor na busca da compreensão de um saber que fala do conhecimento humano *através* da inextricável condição de se encarar o conhecimento de si-mesmo durante o processo de estudo e aprendizagem. Possivelmente este seja o objetivo mais tênue deste trabalho.

CAPÍTULO I

Contexto teórico de pesquisa

“a história da narrativa começa com a história da humanidade; não há, nem nunca houve, um povo sem narrativas”

Roland Barthes

Atualmente o estudo da narrativa se dá através de muitas abordagens e diversas áreas do conhecimento; variadas obras trazem um panorama geral da abrangência da narrativa, suas definições e possibilidades. Para a finalidade deste trabalho, estudar a narrativa, especialmente o papel das narrativas autobiográficas em educação a partir de Jerome Bruner, é importante a compreensão da narrativa como um *modo de pensamento*, um dos principais focos que o autor nos oferece. O caminho que escolhi para isso é averiguar a inserção da narrativa em algumas discussões relativas a linguagem, cultura e subjetividade, passando pelas áreas da psicologia e finalmente da educação, que é onde pretendemos aportar. Não é o objetivo aqui, obviamente, detalhar toda a produção existente nesse campo, mas tão somente traçar um perfil referencial que possibilite alcançarmos nosso objetivo mais específico adiante.

Neste sentido, o entendimento de narrativa que aqui apresento diz respeito diretamente a *cognição, memória e self* (primeiro item da *Categoria 3* na Tipologia de funções narrativas de Elliot Mishler¹¹). A narrativa é aí compreendida como “um princípio básico para a organização da experiência” (2004: 16), sobretudo no contexto das diversas áreas das ciências humanas, como vamos desenvolver adiante. Em nosso caso ela se refere diretamente à função¹² que o ato de fala tem para o *narrador*, ou seja, para a pessoa que conta algo sobre sua história de vida.

Conforme lembra Bruner, para Halliday (1973), a narrativa se caracteriza como um

¹¹ A tipologia de Mishler é dividida em 3 grandes grupos (ou categorias): referência, estrutura e função, com base nas funções da linguagem presentes na gramática sistêmica de Halliday. A primeira categoria - referência -, trata da “representação da ordem temporal” entre um evento real e sua ordem num discurso; a segunda categoria - estrutura -, refere-se a “estratégias linguísticas (...) que organizam diferentes tipos de histórias”; e a terceira categoria - função -, refere-se a que se presta a narrativa em seus devidos contextos culturais, sociais e psicológicos. Esta categoria se subdivide ainda em: a) narrativização da experiência: cognição, memória e self; b) narrativa e cultura: mitos, rituais e desempenho; c) contar histórias em contextos interacionais e institucionais; d) a política da narrativa: poder, conflito e resistência. Cf. Mishler, Elliot (1995).

¹² Mishler observa que existe um cuidado menor para com a *forma* e a *estrutura* das narrativas do que nas 2 primeiras categorias (*Referência* e *Estrutura*), onde estes tópicos são tratados com mais especificidade. Assim, em algum momento este estudo pode se referir aos sub-itens categoriais, visto que os limites entre os sub-grupos desta categoria são relativamente mais porosos do que nas anteriores.

ato de fala pelo qual podemos intercambiar conhecimentos. Enquanto uma *função informativa*, ela possibilita que os “desequilíbrios” que ocorrem entre as diferenças de conhecimento presentes nas pessoas possam ser trabalhadas (Bruner, 1998: 131). Bruner expande as três categorias apresentadas por Halliday acrescentando uma quarta, a *metalinguística*, que refere-se ao uso que a linguagem e a própria narrativa assumem quando voltadas à análise de si mesmas, como veremos no capítulo seguinte.

O *Dicionário de Teoria Narrativa* (Reis e Lopes, 1988), traz diversas definições do termo *narrativa*. Numa definição mais literária, a narrativa é um *enunciado*, ou um *conjunto de conteúdos* representados por este enunciado, como um *ato de relatar*, e ainda como um componente da tríade *lírica, narrativa e drama*. Embora na perspectiva do dicionário seja dominante o enfoque literário, ele traz também outras acepções que contemplam significados distintos para a narrativa. As distinções sugeridas entre o termo *história* e *discurso*, se aproximam mais da definição de narrativa que aqui será utilizada. O termo *história* pode ser definido a partir de Gerard Genette como “uma sucessão de acontecimentos reais ou imaginários que constituem (...) o conteúdo narrativo” (1988: 49). Sendo que *discurso*, pela definição apresentada de Tzvetan Todorov, seria o “modo como o narrador dá a conhecer ao leitor a realidade [narrada]” (id.). Em geral, segundo o dicionário, o termo *história* se refere ao conteúdo (os eventos narrados), e o termo *discurso* ao modo de expressão dos conteúdos. Embora esta última definição se aproxime mais do entendimento da narrativa como um “modo de pensamento”, que estudaremos a partir de Jerome Bruner, evitaremos utilizar o termo *discurso* para não dar a idéia de que faremos um trabalho sobre “análise de discurso”. Deste modo, escolhemos utilizar os termos *narrativa* ou *história*, de modo intercambiável, para nos referirmos ao modo (e aos conteúdos) que as pessoas utilizam para relatar uma sucessão de eventos passados ligados às suas experiências de vida. Julgo suficiente, por ora, que o leitor compreenda o termo *narrativa* como *história*. Quando utilizarmos o termo *narrativa pessoal*, estaremos nos referindo a uma história, ou parte dela, que uma pessoa conta a respeito de fatos, subentendidos como reais e verdadeiros, de *sua própria vida*. Como diz Polkinghorne (1988), um dos autores que estudaremos a seguir, definir uma narrativa como “uma série conectada de eventos que contribuem para uma aventura única com um começo, um meio, e um fim (...) é descrever em termos simples o que já está incluído em nossa compreensão cotidiana de [nossas] ações” (Polkinghorne: 124).

Ainda segundo o dicionário, embora o termo “narrativa” seja mais relativo à arte

literária, podemos também compreender a história contada sobre uma vida como uma forma de arte. Buscar uma representação da existência humana que compreenda a vida como obra de arte, é “ler” a história de uma vida como quem olha uma paisagem ou um quadro, e tenta encontrar as mensagens que o autor ali depositara. Um artista produz enredos e representa uma ação, já o “ator humano” expressa sua existência através das ações significativas de sua vida. Como diz Bruner, “simplesmente não sabemos, e nunca saberemos, se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa: provavelmente ambos. Mas ninguém questiona que aprender as sutilezas da narrativa é uma das principais maneiras de se pensar sobre a vida...” (2001: 95)

Isto posto, vamos explorar com mais detalhes alguns referenciais específicos sobre linguagem para que possamos relacioná-la à narrativa.

1) Linguagem e Narrativa

Minha proposta é esboçar as abordagens sobre a linguagem feitas por três autores de importância singular para a compreensão não apenas do papel social da linguagem, com sua função dialógica inerente, mas sobretudo da sua condição de “*medium*” do conhecimento, como sugeriria Walter Benjamin. Este atribui à linguagem uma função mediadora das relações do humano com o mundo, e assim com a própria natureza, além mesmo da esfera social. Este esboço procura fazer com que o leitor “não-especializado” possa acompanhar a discussão sem prejuízos. Basicamente me refiro ao percurso oferecido por Solange Jobim e Souza em *Infância e Linguagem* (1997), que vê no trio Vygotsky, Bakhtin e Benjamin uma possibilidade real de se tratar o *cotidiano* da linguagem com suas implicações na vida concreta do homem. De modo peculiar isto nos interessa, dado que um dos pressupostos deste trabalho é a compreensão da cultura como base para as relações humanas e suas trocas simbólicas que se dão na linguagem.

Parto inicialmente de um aspecto que aproxima estes três autores e é para nós de suma relevância: a compreensão de que não é somente através de um processo histórico mecanicista, com uma “dialética de cunho monológico e positivista”, como sugere Jobim e Souza (1997: 94), que se vai recuperar a função social do homem como sujeito histórico. Mas é, sim, compreendendo o papel social e pessoal, da linguagem, como função mediadora e dialógica (polifônica) do homem com o mundo, que podemos advogar uma

capacidade de transformação *de si* e do *social*. Como sugere Jobim e Souza, vamos encontrar a ressonância teórica possível para esses autores “através da compreensão da linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social” (idem: 93), embora cada qual com sua ênfase.

1.1) Vygotsky - Linguagem e Mediação

“Nem a mão, nem o intelecto sozinhos valem muito; as ferramentas e os produtos aperfeiçoam as coisas”¹³

Lev Vygotsky

Jerome Bruner, principal referencial deste trabalho, é assumidamente um vygotskyano. Bruner afirma inclusive que o início da revolução cognitivista deve muito à influência de Vygotsky, que teve seus livros reeditados a partir de 1956, mesmo ano em que alguns historiadores situam o início da revolução cognitivista. O que nos interessa é compreender alguns conceitos e aspectos do pensamento de Vygotsky pertinentes à compreensão da aprendizagem, mas sobretudo de importância capital à linguagem, na sua condição de mediação simbólica entre o sujeito, seu conceito de si mesmo e a cultura. Esses são tópicos que em Bruner ganham um outro desdobramento quando aplicados à sua concepção de *pensamento narrativo*.

Encaminho esta discussão no sentido da relação entre pensamento e significado. A categoria *pensamento* em Vygotsky remete a raízes genéticas da própria espécie (filogênese). O pensamento possui uma fase “pré-verbal”, ainda na criança, que possibilita a ela expressar-se mesmo sem a apreensão de signos. Esta apreensão se dá gradativamente pelo processo (histórico) de *interação* com o meio e a cultura em que a criança vive, havendo momentos característicos deste desenvolvimento quanto às possibilidades de interação e aprendizagem, de acordo com a idade da criança. O pensamento vai aos poucos introjetando os signos da linguagem (a criança começa a nomear o mundo), e torna-se pensamento verbal, enquanto a linguagem torna-se, aos poucos, intelectual. É o desenvolvimento da consciência individual o que vai propiciar que a linguagem seja, paulatinamente, internalizada a partir do que seria na criança a chamada *fala egocêntrica*

¹³ Esta epígrafe citada originalmente em *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky foi por ele extraída de Francis Bacon; aqui foi retirada do livro de Jerome Bruner, *A Cultura da Educação*, 2001, p. 146.

que aos poucos se transforma em *discurso interior*. Ou seja, não é apenas o processo de interação com o meio o que promove que o pensamento se torne *verbal*. O processo de formação do discurso interior, quando o sujeito dirige a fala para “si mesmo” intimamente e não para um sujeito externo, também “colabora nesse desenvolvimento, auxiliando o indivíduo nas suas operações psicológicas”, como lembra Oliveira (1995: 51).

Na visão de Vygotsky parece haver um comprometimento do sujeito na atribuição de significado à suas experiências de mundo. O significado é um processo dialógico que se constrói historicamente (narrativamente, acrescentaríamos), com o andamento da relação da criança com o mundo e suas ferramentas. Embora o autor não desenvolva uma discussão da relação do *tempo* com a formação do discurso interior, podemos inferir que a interiorização paulatina da fala, na criança, desenvolve gradualmente um processo de conscientização ou percepção de si mesma na sua relação com o mundo. A criança aprende a nomear e conhecer o mundo relativamente à sua apreensão da linguagem do mundo.

Como lembra Jobim e Souza, é o processo histórico que permite à criança aos poucos desenvolver sua singularidade, que está em formação juntamente com a estrutura psíquica pessoal: “a interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá pela linguagem (...) possibilitando que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica. (...) toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e mais tarde individual” (1997: 125). Neste processo, lembra ainda Jobim e Souza, desenvolve-se uma série de transformações qualitativas na consciência da criança a partir da interação verbal com outros membros da cultura. Embora, como enfatiza Vygotsky, tenhamos que buscar as origens do desenvolvimento do comportamento e da consciência do indivíduo na sua história, Jobim e Souza lembra que “a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos” (idem: 51). No indivíduo a plena dimensão do significado se efetiva. É no significado presente na *palavra* que Vygotsky vai buscar a unidade entre o pensamento e a fala (linguagem).

Temos aí um ponto decisivo para compreendermos mais adiante a importância da ordem do significado no desenvolvimento da compreensão do mundo através da narrativa. A própria vida, portanto, como um fenômeno histórico que tem sua significação construída também historicamente como um processo da linguagem e do pensamento, é possível de ser compreendida no curso do desenvolvimento da consciência pessoal do indivíduo a que, como veremos, podemos ter acesso pela narrativa que ele produz a respeito de sua vida.

1.2) Bakhtin e a linguagem dialógica

A significação não está na palavra nem na alma do falante... ela é o efeito da interação do locutor e do receptor... é como uma faísca elétrica, que só se produz quando há contato entre os dois pólos

Mikhail Bakhtin (1990: 132)

Para Mikhail Bakhtin, a linguagem é um sistema de signos que perpassa todas as consciências individuais e é por elas constantemente recriada. Isto é possível porque o diálogo social ocorre através da *enunciação*, que é a “unidade base” de toda língua, na qual a palavra, como “signo ideológico por excelência” está presente (1990: 16). A linguagem é o resultado da troca incessante de significados presentes nos discursos que fazem o cotidiano das culturas.

Para o interesse deste estudo, busco em Bakhtin a compreensão dos atos de fala como sendo um discurso partilhado onde necessariamente se está efetuando uma *interação verbal*. Tendo na palavra o signo ideológico da linguagem, a construção social se determina através das ideologias construídas socialmente nos processos de interação verbal, de troca portanto dos signos ideológicos da cultura. A significação é produzida durante o diálogo social; sendo assim, podemos compreendê-la no contexto do entrecruzamento das narrativas populares que compõem uma cultura. Como diz Jobim e Souza, o social é eminentemente dialógico porque aberto à “polifonia que caracteriza o eterno diálogo da vida (...) o discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação”(Jobim,1994: 104).

A própria consciência, para Bakhtin, só pode se realizar enquanto um fato social e assim necessariamente ideológico, produzido a partir de um “espaço” que é possibilitado entre dois atos de fala. O processo de interação verbal, que tem na enunciação a sua unidade base, se dá através de uma relação dialética entre a fala e o silêncio do outro. A consciência se “produz” nas entre-linhas do discurso, numa espécie de “entre-lugar” onde o sentido só se forma motivado por um processo inacabado que é da própria condição da linguagem. Há deste modo, em Bakhtin, a possibilidade de compreensão de um *vir-a-ser* constante presente na linguagem como força propulsora da consciência. Esta força se insinua no limiar entre a fala e a sua ausência, entre o *dito* e o *não-dito*, no entrecruzamento da palavra com a consciência do outro. O sentido se forma no momento em que se produz esta (re)leitura; “o sentido não está no texto, nem no autor, nem no leitor,

mas na centelha que se produz na leitura” (Girardello, 1998: 11).

Embora Bruner não mencione a relação entre seu trabalho e o de Bakhtin nas obras que nos servem de fundamentação, podemos fazê-lo. A função potencial da linguagem, de que fala Bakhtin, nos permite compreender como o pensamento, enquanto modo narrativo de articular a experiência, é potencialmente auto-reflexivo e definidor de potencialidades dialógicas. O narrar torna possível a *releitura* da realidade e a sua decorrente ressignificação numa nova configuração da palavra que se abre para novas compreensões significativas. Voltaremos a tocar nesse ponto.

1.3) Benjamin - linguagem mimese do mundo

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção.

Walter Benjamin (1985: 214)

Benjamin nos apresenta uma abordagem metafísica da linguagem que, entre outros aspectos, irá oferecer um lugar privilegiado à narrativa. A origem de sua discussão sobre a linguagem se dá em duas perspectivas complementares. Primeiramente em seu ensaio *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana* (1916), ele nos apresenta uma perspectiva “mágica” da linguagem, com base na mística judaica. Por causa do “pecado original”, o homem perde o acesso direto às coisas do mundo que se dava pela compreensão que ele recebia diretamente do próprio Deus; a linguagem era a expressão do verbo divino. A partir daí, o homem se vê condenado a usar a linguagem apenas para se comunicar de um modo abstrato. A linguagem originária (adamítica), era o próprio verbo divino que tinha o poder de nomear o mundo, permitindo ao homem seu conhecimento. Com a perda desse poder, a linguagem não pode mais comunicar a essência espiritual das coisas, mas apenas transmitir informações e conteúdos que são “exteriores à própria linguagem” (Souza, 143).

Em outro trabalho, intitulado *A doutrina das Semelhanças* (1987), Benjamin apresenta a linguagem como um produto da relação mimética do homem com a natureza. A imitação gestual e oral da natureza é o primórdio da linguagem humana; é o verbo humano aos poucos se desenvolvendo a partir da imitação da linguagem das coisas,

criando o “arquivo de semelhanças de correspondências extra-sensíveis” (Benjamin, 1987:112)

O que gostaria de pontuar a respeito da perspectiva com que Benjamin nos apresenta a linguagem, a partir destas duas referências dadas, é que para ele a linguagem é o “*medium*” do conhecimento, ou seja, é através da linguagem que se possibilita a experiência humana, a sua relação com o mundo e sua realidade. A relação do homem com o mundo, com *sua* experiência nele e com a leitura que lhe é possibilitada, se dá *através da* linguagem, como meio ambiente possível ao conhecimento dos saberes tanto do mundo como de si próprio. Ter a experiência do mundo é *ler* o mundo. Não há como, em Benjamin, “fugir” da linguagem; é ela que permite ao homem comunicar as “essências espirituais do mundo” (o significado de cada coisa), durante o ato de conhecer e nomear o mundo; portanto, durante *sua* experiência nele que se trata necessariamente de uma experiência linguística.

Nos ensaios *O Narrador e Experiência e Pobreza*, Benjamin discute como a experiência humana é necessariamente uma relação significativa com o mundo. É uma relação de conhecimento e que tem na palavra o veículo de transmissão desse saber. No primeiro ensaio, a narrativa surge como a experiência cultural por excelência, responsável pelo fato de as pessoas comunicarem suas experiências no mundo; diferentemente da mera troca de informações, promovida na modernidade sobretudo pela imprensa, a importância da narrativa se dá pela “forma artesanal de comunicação”, mais apropriada ao ritmo e às tradições culturais; o narrador trabalha “a matéria-prima da experiência - a sua e a dos outros” (1985: 203). Benjamin enfatiza a importância que tem, entre os narradores, aquele que viaja e aquele que permanece a vida toda no mesmo lugar; eles possuem mais histórias para contar, seja porque conheceram outras experiências de outros povos, ou porque conhecem bem a cultura em que viveram. É interessante pontuar que, para Benjamin, as melhores histórias são aquelas que “menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (p.198), numa clara alusão ao saber presente na cultura popular.

Outro aspecto importante que a narrativa tem para Benjamin está no que ele chama de “a arte de dar conselhos”. A narrativa é um modo de transmissão cultural que não necessita de explicações prévias, com a causalidade própria do pensamento científico. Os contos e causos transmitidos culturalmente, “de boca-em-boca”, têm esta característica de possuírem o formato que o narrador lhes atribui. Neste sentido, a arte de dar conselhos

participa desta esfera do *conhecimento popular*, onde a única autoridade está naquele que viveu a experiência e que pode assim comunicá-la.

É relevante, neste momento, trazer a observação de Benjamin sobre a “perda da experiência” e da capacidade de narrar, com que o homem moderno se depara. A modernidade surge sob o “signo da perda”, que tem na “experiência” da guerra uma forma da perda da *experiência* e do *narrar*. Na modernidade, com sua experiência de “choque” determinada pelo ritmo do progresso, avassalador na (re)produção de informações, a narrativa encaminhar-se à sua extinção, acredita o autor, devido à perda da faculdade de se intercambiar experiências.

2) Ricoeur e a Inteligência Narrativa

“O tempo só se torna tempo humano na medida em que é tempo contado (narrado)... o real só atinge sua plena significação quando se torna uma condição da existência temporal”¹⁴

Paul Ricoeur

Aproveitando esta discussão sobre cultura e narrativa, introduzida pelas idéias de Walter Benjamin, quero me aproximar um pouco da perspectiva oferecida por Paul Ricoeur (1994) que nos permite uma melhor compreensão sobre alguns aspectos da narrativa na sua condição de *mediação* entre a cultura e seus membros.

Para uma melhor compreensão do percurso oferecido por Paul Ricoeur, seria necessário um estudo sobre a semiótica de base estruturalista, como lembra Girardello (1998). Ricoeur realiza seu trabalho na forma de um diálogo crítico com esta tradição, que tem entre seus representantes Vladimir Propp, Ferdinand de Saussure e Algirdas-J. Greimas. Como não é nosso objetivo aqui destrinchar o léxico narrativo em toda sua extensão, sugiro que o leitor mais cuidadoso consulte a obra citada¹⁵. No entanto, é válido observar pelo menos que nela estão presentes alguns recursos para a efetivação de uma “análise narrativa da realidade”, como aprofundaremos em Bruner no próximo capítulo. Propp, por exemplo, nas análises sobre estruturas de histórias populares (morfologia do conto russo), dá ao conceito de *função* o papel principal como instrumento de análise das

¹⁴ O texto original desta citação está em *Tempo e Narrativa - Tomo I*, 1994. Neste caso a primeira parte, sutilmente reescrita, foi retirada de *Biblioterapia* de Marc-Alain Ouaknin (1996).

¹⁵ Cf. *Tempo e Narrativa*, tomo I, 1994.

ações dos personagens de uma fábula; a partir disto, define como sendo uma *seqüência* o encadeamento das diversas *funções* que compreendem as ações das personagens. Greimas, ao tratar das narrativas folclóricas, míticas e literárias, compreende o conceito de narrativa “como um princípio organizador generalizado” (Girardello, 1998: 48). Esta última observação, particularmente, tem uma importância para este trabalho, pois podemos aproximá-la da proposta de Bruner de ter na narrativa um modo por excelência de organização da experiência humana, como veremos mais adiante.

A partir destes comentários temos um bom ponto de partida para nos alçarmos à compreensão das narrativas enquanto estruturas presentes também na cultura, a partir das referências do trabalho de Paul Ricoeur.

Ricoeur concorda com o modelo estrutural de Greimas mas critica a ausência nele de *temporalidade*. Como lembra Girardello, para Ricoeur, “é impossível reduzir a temporalidade a um mero resíduo da análise narrativa” (idem: 50). Sua grande contribuição à compreensão da narrativa diz respeito à importância dada ao tempo na sua caracterização da ordem do significado. É clássica sua definição de “tempo humanamente relevante”.

“...existe entre a atividade de narrar e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas que apresenta uma forma de necessidade transcultural: o tempo se torna tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e o real atinge sua plena significação quando se torna uma condição da existência temporal” (1984: 85)

O ato de narrar evoca a temporalidade inerente à configuração das ações (intriga), trazendo a *percepção* do tempo para a ordem do significado da experiência humana. Neste sentido é que a narrativa tem no “caráter temporal da experiência humana” (id.: 15) o grande desafio, tanto à sua *identidade estrutural* como à exigência de verdade de toda obra narrativa. Como dirá Ricoeur, “a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (ibid.).

É fundamental esta compreensão da relação existente entre o caráter temporal da experiência humana e o ato narrativo. A compreensão da ordem do significado, que para nós é um dos objetivos principais, se dá justamente pela apreensão da *função* que o tempo tem na compreensão dos eventos humanos. Como diz Ricoeur, “a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (id.: 85). Tanto no tempo da “abstrata” organização do pensamento, como na “concreta” experiência empírica, a ordem do significado se remete diretamente à ordem do enlace dos eventos, que se

articula no narrar. Podemos melhor desenvolver esta problemática a partir do que Ricoeur chama de *inteligência narrativa*.

Distinta da *esquematisação* do conto proposta por Propp, a inteligência narrativa se refere ao movimento entre a produção e a recepção do narrar. Partindo das noções de *mímeses* e de *tessitura da intriga*, presentes na poética de Aristóteles¹⁶, Ricoeur desdobra a “lógica mimética” em três momentos que representam a mediação entre *tempo* e *narrativa*. Deste modo, sua definição de *inteligência narrativa*, caracteriza uma atividade de criação, a *mimese* é uma imitação criadora. A *Mimese I* se distingue pelos elementos presentes no imaginário que ainda não se configuraram “narrativamente”. É o momento da *pré-figuração*, composto pelas histórias “não-ditas” e “não-narradas” ou mesmo reprimidas como se caracteriza o processo psicanalítico. São histórias potenciais, que precedem a criação e podem emergir a qualquer momento numa nova trama. *Mimese II* é a efetivação do processo do narrar; quando os elementos buscados na subjetividade se *configuram* na criação da obra e são transmitidos ao outro e ao mundo. Neste momento é que se tramam os elementos que compõem a narrativa. A própria *inteligibilidade* deste momento está no seu poder de mediação em conduzir os elementos narráveis de seus “autores” aos “leitores”. Deste modo, para Ricoeur, *Mimese II* tem uma função hermenêutica. Para o interesse deste estudo, podemos compreendê-la como o momento em que a cultura publicamente “negocia” seus saberes, como veremos com mais detalhes quando examinarmos os “universais” de Bruner (capítulo II). Por fim, a *Mimese III* é o momento da recepção da atividade de narrar, no nível portanto do “leitor”. É o ato de *leitura* que efetuamos ao ouvir as histórias. Caracteriza-se por ser um momento de “atualização” da trama em uma outra subjetividade que a recebe. É a *refiguração* dos elementos da narrativa, atualizados numa nova leitura, onde a subjetividade se efetiva ao receber “novos dados” do mundo.

A inteligência narrativa é portanto uma *atividade*. Ela deflagra a existência de um poder criador na imaginação humana e na capacidade de estabelecer uma ordem aos eventos narráveis. Como lembra Girardello, Ricoeur “atribui essa ordem à imaginação *produtora*; como ordem do imaginário, teria uma dimensão temporal irreduzível” (Girardello: 53). A compreensão da ordem do significado inerente ao processo narrativo se

¹⁶ A grosso modo, Tempo e Narrativa trata do “abismo” existente entre as análises de tempo presentes em Santo Agostinho e Aristóteles. Ricoeur busca, com “seus próprios riscos”, articular a análise agostiniana sobre o tempo e a análise da intriga empreendida por Aristóteles na Poética. Na Poética, lembra Ricoeur, as lógicas mimética e mítica já são definidas como uma inteligência. A discussão empreendida nos dois

dá pela apreensão da dimensão temporal presente na organização dos eventos que compõem as tramas das histórias. Embora as análises de Ricoeur se dêem sobretudo em torno das narrativas de ficção, podemos entender que a própria narrativa ficcional é imbuída de uma condição humana. Aquele que narra e que atribui a experiência temporal à narrativa traz consigo a carga da temporalidade humana (relevante) para a coesão de uma história. Em outras palavras, o tempo humano é a base exemplar com que configuramos a tessitura de nossas intrigas com suas próprias temporalidades.

Ricoeur se refere ainda às histórias que não são ditas mas que de alguma forma existem, seja no imaginário humano, ou na cultura, em algum “lugar de segredo”, que alimentam nossas possibilidades narrativas. Como lembra Girardello, “para Ricoeur, existe uma relação entre esse tipo de narrativa e as *histórias não ditas* de nossas vidas” (1998: 56). São as “histórias potenciais” que Ricoeur define como existentes nesse “espaço de segredo” da vida humana. Ele se pergunta se não existiria “uma afinidade oculta entre o segredo *de onde* a história emerge e o segredo ao qual a história retorna” (1994: 117). Penso que esta *afinidade oculta* remete diretamente ao aspecto criativo que a atividade mimética nos ensina. *Mimese I* é a pré-elaboração da narrativa ainda não contada, que se concluirá em *mimese III*, numa reconfiguração (o segredo) aonde a história retorna.

O livro de Marc-Alain Ouaknin, *Biblioterapia* (1996), apoiando-se em Ricoeur, traz uma belíssima apresentação da importância das histórias de vida compreendidas como narrativas. O livro trabalha o aspecto terapêutico gerado pela atividade de contar, seja uma ficção ou mesmo a história pessoal. Ouaknin compreende que *Mimeses I* refere-se diretamente à vida pessoal. Seus eventos e sua história ainda não contada precisam ser narrados para efetivar seu lugar no mundo, permitindo à pessoa que se perceba como autora de sua própria história. Para ele toda biografia é um produto existencial, é uma “escrita da vida (...) é uma vida (bio) que precisa de uma escrita (grafia) (...) que precisa da narrativa para tornar-se tempo de vida” (1996: 236). A consecução da narrativa pessoal como representação de uma vida promove à vida uma textualização, traz um algo mais para a vida. Ouaknin lembra que Ricoeur tem esta preocupação da identificação com a experiência cotidiana na qual não percebemos “o encadeamento dos episódios de nossa vida, das histórias (ainda) não contadas” (Apud Ouaknin, 236). Para Ricoeur, é incoerente falar em “histórias não contadas”, visto que há na própria experiência cotidiana, “uma narratividade (...) que constitui um pedido de narrativa” (id.). Como complementa

primeiros capítulos do *Tomo I* de “Tempo e Narrativa” traz melhor esta definição.

Ouaknin, “a dialética da vida e da narrativa está funcionando constantemente... a vida é apenas uma pré-história, uma narrativa potencial, um conjunto de gestos e de fatos que esperam uma “textualização” (id.). Há assim, além de uma necessidade da vida em *contar-se*, trata-se também de um direito inerente à existência, o de ter a vida transformada em uma história coerente. Toda vida “possui suficientemente importância e interesse para se tornar narrativa. Toda vida é uma história potencial. O direito à narrativa é um direito elementar do humano” (id.: 237). Na sua proposta, a biblioterapia se estende até mimeses III, onde o objetivo mesmo da terapia ocorre. É o encontro do leitor com a história e com a reconfiguração que lhe é possibilitada, reconfiguração de sua própria vida.

Creio que temos até aqui elementos suficientes para compreender a narrativa, seu lugar e sua necessidade para a existência humana, e assim sua *inteligência* em promover os entendimentos possíveis ao humano. A inteligência narrativa nos mostra que a ordem da vida e a ordem do significado dependem uma da outra. Ouaknin, lembrando Ricoeur, diz que a mimese é uma dialética onde “um arco hermenêutico se eleva da vida, atravessa a obra literária e retorna à vida” (Apud Ouaknin, 246).

Vamos acompanhar agora uma discussão que estende a preocupação com a narrativa para além dos estudos de literatura e linguagem, definindo melhor sua aplicação no trabalho em torno da ordem do significado, nas *humanidades* como um todo.

3) Narrativa e Ciências Humanas

Para aproximarmos a discussão sobre a narrativa do contexto das ciências humanas em geral, é fundamental a obra de Donald E. Polkinghorne, *Conhecimento Narrativo e as Ciências Humanas* (1988). Ela é um estudo abrangente para compreendermos definições e possibilidades de se trabalhar com a narrativa nas *humanidades*. Para Polkinghorne, as ciências humanas “precisam se focalizar no domínio do significado em geral, e particularmente no significado narrativo (...) que se apresenta em operações linguísticas do discurso” (1988, 24). É a tarefa do *trabalhador* da área de humanas lidar com estas “operações linguísticas”, daí a importância de se ter “estratégias para trabalhar as narrativas que as pessoas usam para compreender o mundo humano” (idem: 7). Meu interesse na obra de Polkinghorne está, a partir da amostragem panorâmica que ele nos oferece, em ver a possibilidade da abordagem pedagógica do trabalho com as narrativas pessoais, que é o enfoque desta pesquisa.

Polkinghorne utiliza o termo *narrativa* de um modo abrangente. Com base no *American Heritage Dictionary*, ele toma como equivalente os termos *narrativa* e *estória*. A narrativa é um “esquema organizacional expresso na forma de estória” (idem: 27), sua abrangência alcança “todos os lugares de nossas vidas” (id.). As narrativas se referem tanto ao “processo de elaboração de uma estória, ao esquema cognitivo da estória, ou ao resultado do processo” (id.), podendo ainda ser chamada de “estórias”, “contos” ou “histórias”. Embora algumas conotações do termo pertençam ao “domínio do irreal ou do imaginário, gerado pelo “fazer de conta” e o fantasiar” (id.), Polkinghorne utiliza-o para se referir a qualquer forma de produção narrativa; as definições se aclaram conforme o uso e o contexto. Seu interesse principal é pelas “estórias ‘verdadeiras’, tais como a “estória” da vida de alguém, ou a estória composta de episódios históricos” (id.). Assim pode-se verificar qual a contribuição que o esquema da narrativa traz à experiência humana.

A partir das definições apontadas, ele percorre (pelo menos) três grandes disciplinas das humanidades - a história, a teoria literária e a psicologia - traçando um perfil da abordagem da narrativa nestes campos de conhecimento e encaminhando questões para sua compreensão como campo de atuação profissional. Não é o objetivo aqui desenvolvê-las detalhadamente, apenas apresentar algumas referências importantes ao nosso estudo.

A disciplina da História, por exemplo, após o fortalecimento das ciências formais durante o iluminismo, precisou se confirmar como uma ciência humana com um método

próprio. Sobretudo no final do século XIX, vários pensadores se preocuparam com esta reafirmação do caráter científico da área, Johann Droysen, Wilhelm Dilthey, os neokantianos, Max Weber e outros. Como lembra Polkinghorne, “eles enfrentavam o desafio da ênfase das ciências formais sobre lei imutáveis ao se esforçarem por destacar uma parte dentro da realidade em que era necessário o método especial da compreensão narrativa” (id.: 48). Haveria um domínio da ciência, relativo ao humano, em que a relação do *sujeito cognoscente* com os *sujeitos humanos* da pesquisa se daria de modo diferenciado. A História, diferentemente das ciências formais, precisava de um método próprio para promover o acesso às ações passadas dos homens. Lembra Polkinghorne que, nessa época, a história se diferenciava tanto da psicologia experimental como da sociologia formal, campos que haviam aderido aos métodos da ciência formal. A idéia de história como *explicação narrativa* começa a ser formulada somente em 1965, com Arthur Danto, no quadro referencial da filosofia analítica. Posteriormente (1973), Hayden White sugeriu que os procedimentos de *enredamento literário* seriam próprios também da estrutura narrativa do texto histórico. Em contra-partida, a escola de historiografia francesa¹⁷ entende que “a narrativa focalizava objetos que não eram apropriados para as pesquisas históricas verdadeiras” (id. 58). O debate, lembra Polkinghorne, sempre esteve focalizado “sobre a legitimidade do discurso narrativo como uma forma de representação e de explicação de eventos reais passados e suas causas...” entretanto, a questão principal não trata de serem as sentenças narrativas verdadeiras ou não, “mas se a narrativa funciona como um discurso demonstrativo” (id.: 59). Neste caso, a História tende a organizá-la nos moldes de um discurso paradigmático, mesmo que se trate de uma narrativa. Polkinghorne observa que “é possível designar uma das duas funções do discurso como dominantes e julgar o exato pelos critérios apropriados àquela função” (ibid.). A discussão prossegue por muitas nuances sobre a aplicação da narrativa nas teorias da história que não são de nosso interesse neste momento. Mas, para a importância do nosso trabalho, como resumo, Polkinghorne observa que a narrativa difere do discurso paradigmático no sentido de que ela produz, “como uma segunda ordem de significado, uma coerência de eventos ordenados pela lógica narracional ou “poética”... o código narrativo se fundamenta no domínio da criação (poieses), o código paradigmático no domínio do pensamento (noesis)” (id.: 62). Isto é suficiente para compreendermos a importância da narrativa para a área da

¹⁷ No tocante aos teóricos que participam desta perspectiva da Escola Francesa, Polkinghorne cita como referência (pelo menos) Raymond Aron e Fernand Braudel.

História, seja como *criação* ou *explanação* dos eventos de que tratam. Como veremos no próximo capítulo (II), Jerome Bruner, embora partindo de outros referenciais, a partir desta distinção entre pensamento paradigmático e narrativo, compreende a narrativa como uma forma de pensamento que permeia nossas construções de mundo e a própria cultura.

Na área da literatura, observa Polkinghorne, o estudo da narrativa tem crescido consideravelmente, sendo a área que mais se dedica ao seu estudo. No entanto, isso não tem levado ao desenvolvimento de uma teoria única, a narrativa “é uma disciplina acumulativa em que novas teorias são acrescentadas às mais antigas” (id.: 70). É particularmente interessante a observação que ele traz de Wallace Martin, no tocante à construção de teorias narrativas. No caso das teorias, “se forem julgadas sob a base dos insights que elas propiciam acerca de narrativas particulares, sua variedade torna-se uma vantagem” (ibid.). Trago esta observação aqui por ela ser diretamente ligada à proposta deste texto. As variedades de teorias e abordagens sobre narrativa, ainda que advindas de teorias literárias, corroboram a proposta de investigação sobre narrativas populares, onde esta pluralidade de *saberes* encontrados nas narrativas se torna evidente.

Ainda no tocante à literatura, gostaria de fazer algumas observações a respeito das *teorias de recepção*. Em décadas recentes estas teorias têm ganhado espaço no seu cuidado com o papel do leitor, ouvinte e receptor, em torno do processo hermenêutico da produção do significado nas interações com a mensagem narrada. Lembrando Wolfgang Iser, uma das referências fundadoras nesse campo, Polkinghorne traz a observação de que “o significado não é para ser desenterrado do texto ou juntado em peças a partir das dicas (sugestões) do texto; ele deve ser alcançado através de um processo interativo que se desenvolve entre o leitor e o texto... a interpretação não envolve a descoberta de um determinado significado no texto; antes, é ao se ter a experiência da obra que o significado é criado” (id.: 88). Esta observação é básica para a compreensão dos processos de *interação* no trabalho com narrativas pessoais em educação. A *recepção* se remete diretamente ao papel dialógico do educador na busca por ouvir e compreender os relatos de vida de seus alunos.

As teorias de recepção têm desenvolvido muitas contribuições para a compreensão da narrativa e de processos de interação. Como Polkinghorne observa, “o leitor e o escritor têm sido recolocados lado a lado do próprio texto” (id.: 90). Esta ênfase renovada na importância do ato de leitura ou recepção, esta função hermenêutica da interação entre um narrador e seu(s) ouvinte(s), nos possibilita reforçar a idéia básica da importância de

compreensão da vida *como* narrativa. Como lembra Polkinghorne, “à medida que abordam uma narrativa, os leitores baseiam-se em suas experiências com estórias tradicionais e com a própria compreensão pré-configurada narrativamente de suas próprias vidas. A experiência com a narrativa contribui, então, para a própria expansão do entendimento de si mesmos” (ibid.).

Aproximando-se da discussão sobre narrativa e psicologia, Polkinghorne observa que, diferentemente da história e da literatura, que já possuíam um corpo teórico anterior ao advento das ciências humanas modernas, a sociologia, a antropologia e a psicologia emergiram a partir de princípios da ciência formal. Neste movimento de buscar uma metodologia própria, a narrativa vem se afirmando em cada campo com suas peculiaridades. A psicologia, sobretudo, após um período de abandono dos interesses pela narrativa durante o pós-guerra, vem atualmente apresentando um “renovado interesse pela narrativa como uma estrutura cognitiva” (id.: 92). Polkinghorne centra suas observações principalmente sobre a *psicologia individual*, as *auto-narrativas*, a *competência* narrativa, e a *psicanálise*. Estas áreas se desenvolvem, explica Polkinghorne, a partir da constatação “da incapacidade dos métodos da ciência formal em tratar problemas da individualidade humana” (ibid.). Ou seja, aos poucos a psicologia vai se apercebendo da necessidade de se utilizar métodos mais adequados à compreensão da singularidade de cada pessoa.

Neste sentido, um dos trabalhos que inicialmente viam importância na narrativa, era a psicologia individual, que buscava compreender o indivíduo como uma “totalidade unificada”. Em outro momento, a escola do *interacionismo simbólico* enfatiza “o uso crítico das histórias de vida” (id.: 94), a linguagem (símbolos) é vista então como fundamental à compreensão do comportamento humano. Mais tarde o interesse por trajetórias de vida passa a ganhar destaque em estudos sobre “psico-história” de grupos e “psicobiografias” de indivíduos.

Outra área de interesse da psicologia pela narrativa tem sido o papel das auto-narrativas na constituição da identidade pessoal. Polkinghorne, citando diversos autores a partir do trabalho de Sarbin (1986), apresenta uma discussão sobre a construção das identidades pessoais a partir das interações sociais que se dão no curso da vida. Neste sentido, as auto-narrativas são histórias que precisam de uma localização histórica e temporal específica. A narrativa possui uma estratégia apropriada quando do desenvolvimento do *self* pessoal. Como diz Polkinghorne: “a estória pessoal de alguém ou a identidade pessoal é um eu revivido de tal forma que, quanto mais completa for a estória

construída, tanto mais integrado deverá ser o *self*. Portanto, o auto-conhecimento é uma apropriação do passado” (id.: 96). Como vemos, o *self* necessita da história para que se afirme enquanto identidade pessoal. A perda da história, das lembranças do passado portanto, resultaria na perda da própria identidade. Ela deixa de parecer com uma estória para se tornar uma “crônica vazia”. Como lembra Polkinghorne, trazendo uma citação de Crites, “um *self* sem uma história reduz-se à superficialidade de seu pronome pessoal” (apud Polkinghorne: 96). Polkinghorne lembra ainda que a identidade não consiste unicamente de uma “auto-narrativa que integra eventos passados”, mas também inclui a “construção de uma estória futura que dá continuidade ao “Eu” da pessoa” (idem.). É importante ainda, que o “Eu” tenha um projeto de uma estória esperançosa acerca do futuro, para não acarretar em uma vida sem esperança. Estes estudos, diz Polkinghorne, “lembram aos psicólogos que as pessoas concebem a si próprias em termos de estórias” (ibid.). Mais adiante, Polkinghorne traz uma definição baseada em estudos de auto-histórias que trazem a idéia de *self* como uma *unidade significativa*. Diz ele, “as pessoas usam auto-histórias para interpretar e relatar suas vidas. A dimensão básica da existência humana é a temporalidade, e a narrativa transforma a mera passagem através do tempo numa unidade significativa, o *self*.” (id.: 105). Há portanto uma relação de correspondência entre a identidade pessoal ou *self*, e a experiência temporal, que se evidencia através da narrativa, tanto no rememorar de eventos passados como na projeção de uma história futura.

No tocante à psicanálise, desde sua origem, ela sempre teve uma relação íntima com a narrativa. É a partir da narrativa que se promovem as associações e daí o entrelaçamento dos eventos que antes da análise se mostravam desconexos. Para Donald Spence, a narrativa tem um “poder persuasivo”, na sua forma de possibilitar que “uma reconstrução escolhida cuidadosamente [possa] preencher o vazio entre dois eventos aparentemente não relacionados (...) fazer sentido do sem sentido” (Apud Polkinghorne: 106). Isso nos remete às histórias não-contadas que vimos antes a partir de Paul Ricoeur. No processo psicanalítico, a narrativa é um movimento cognitivo que promove a *emergência* das histórias; possivelmente não tanto dos eventos que a compõem, mas da experiência de continuidade temporal e de ressignificação que o narrar possibilita.

Polkinghorne observa que a partir de Freud, pelo menos duas grandes contribuições surgirão para a discussão da narrativa: a idéia de que “o significado de um evento pode ser radicalmente dependente do que acontece depois”, e que “a experiência crucial na vida do

paciente (...) pode nem ter ocorrido (...) em vista da inseparabilidade do *self* de sua estória, o evento é uma hipótese necessária para compreender, não importa se factual ou ficcional” (id.). Estas observações fortalecem a compreensão da narrativa como um movimento cognitivo inerente ao ser humano e responsável pela promoção de uma ordem aos significados de sua vida. A compreensão da vida é inseparável da compreensão da experiência *pessoal* do tempo e do sentido de si-mesmo (*self*) que daí resulta. Neste sentido, é importante a observação de Polkinghorne a respeito da “inversão” da ordem de compreensão que surge. O passado, “torna-se significativo por causa do presente (...) a narrativa opera para descobrir causas (...) o presente opera para reinterpretar eventos passados sem sentido a fim de dar-lhes uma força de causação que eles originalmente não possuem...”(idem). A narrativa em um processo psicanalítico pode assim reverter os significados de eventos passados, a partir de uma nova configuração (narrativa) que seja promovida. O evento não muda, mas sim a maneira de “lê-lo”. Como diz Polkinghorne, “seres humanos não são simplesmente construções baseadas em eventos passados; eles também são produtos de estruturas narrativas. Eles existem em criações narrativas e são poderosamente afetados por elas” (id.: 107). Por ora, temos elementos suficientes para compreender a relação da narrativa com a psicanálise, e a contribuição que esta discussão nos dá para uma melhor compreensão de nós mesmos no uso que fazemos da narrativa em nossas vidas. Quando discutirmos as idéias de Jerome Bruner (capítulo II), voltaremos a estas questões.

Como Polkinghorne observa, as áreas de humanidades tiveram inicialmente um interesse apenas periférico no estudo da narrativa, algo que somente na década de sessenta começa a ser melhor explorado, a princípio pela crítica literária, e nos anos oitenta mais propriamente pela psicologia e outras áreas - embora a psicanálise, como vimos, tenha desde seu início se interessado pela narrativa. As “contribuições cognitivas para a construção da experiência” (id.: 108), começam a tomar lugar no contexto geral das pesquisas nas humanidades. Cada vez mais começa-se a perceber o papel central da narrativa na compreensão da existência humana, “tanto das vidas individuais quanto das “vidas” de organizações” (idem). Polkinghorne alerta, no entanto, para que embora as ciências humanas ainda não estejam plenamente confortáveis “no trato direto com a racionalidade linguística pela qual a narrativa opera”, para que a área “ganhe uma compreensão completa da experiência e do comportamento humanos, as abordagens narrativas serão necessárias” (ibid).

Espero ter traçado, a partir de Polkinghirne, um perfil referencial básico à compreensão do trabalho com a narrativa nas ciências humanas. O autor ainda amplia a discussão no sentido da centralidade do trabalho em ciências humanas com temáticas em torno à narrativa, referências ligadas ao significado, à linguagem e à temporalidade. Na conclusão deste capítulo voltaremos a buscar algumas ressonâncias com as idéias aqui tratadas. Antes vamos examinar algumas das aproximações à narrativa que vêm sendo feitas no campo da educação.

4) Narrativa e educação

Como vimos, as possibilidades de trabalho com narrativa abrangem diversas áreas do conhecimento, desde os estudos literários, às abordagens históricas, pesquisas psicológicas, antropológicas, etc. Quero pontuar agora algumas possibilidades de trabalho em educação, para servir de ilustração à abordagem que farei no próximo capítulo quanto à narrativa no contexto de uma *pedagogia popular* como nos sugere Bruner.

Na obra “*O uso da narrativa como técnica de ensino*” (1994), Kieran Egan faz uma discussão crítica sobre a forma como encaminha-se a aprendizagem, sobretudo nas séries iniciais, no modelo de ensino vigente na América do Norte, Austrália e Europa. Na sua opinião, o modo como são trabalhados os conteúdos no modelo dominante, que teve sua base estruturada a partir das concepções de John Dewey e Jean Piaget, é negligente no trato com questões ligadas mais à intuição e à imaginação. Este modelo enfatiza a capacidade do pensamento lógico, que nas crianças é limitado. “Crianças são mais abstratas e imaginativas do que lógicas” (1994: 13), por isso estando mais propícias a um modelo de aprendizagem baseado no formato de histórias, que parta do abstrato para o concreto, ao contrário do modelo dominante. O trabalho de Egan é uma proposta de ensino sobre “como utilizar o potencial da estrutura das histórias no sentido de ensinar qualquer conteúdo” (idem: 14); o livro traz, inclusive, toda uma seção com exemplos de como trabalhar uma aula “narrativamente”. Introduzir na prática pedagógica um pouco de histórias requer uma forma específica de lidar com a aula; um modo diferenciado de “iniciar e terminar a aula, uma expectativa e uma conclusão que satisfaça a estrutura (de história)” (id.: 51). Neste sentido a imagem do professor se aproxima mais à do contador de histórias, “como narrador dos nossos mitos (...) do corpo de sabedoria mais verdadeiro e significativo da

cultura” (idem).

Conforme Egan observa, na educação tradicional aprende-se que o concreto precede o abstrato simbólico. No entanto, lembra o autor, a forma imaginativa é mais condizente com a forma como a subjetividade das crianças apreende o mundo. Elas se interessam muito mais pelo conhecimento na sua forma imaginativa do que por uma estrutura lógica que queiramos passar. O formato de história, pondera Egan, permite partirmos do desconhecido para o conhecido, mais apropriado ao imaginário, inverso ao modelo estabelecido que pensa a educação enquanto uma construção conceitual que parte das noções conhecidas para formas mais complexas, do conhecido para o desconhecido. Não podemos tomar “o pensamento lógico como sendo a totalidade do pensamento... seria como se o céu noturno ficasse reduzido à lua piagetiana” (idem: 35). É uma crítica evidente ao reducionismo lógico de alguns modelos educativos. Neste sentido, é importante pontuar ainda, a observação de Egan de que o formato de histórias, é também mais propício para a promoção do significado afetivo, que fica em segundo plano numa educação sem histórias. Como diz Egan, “o significado afetivo (...) fica reduzido às “franjas” da educação (...) deve-se integrar ao significado cognitivo”. Neste sentido, a ordem do significado, não sendo meramente lógica, amplia-se às nuances da singularidade de cada um, já que “a percepção do particular e a abstração parecem pressupor-se reciprocamente” (id.: 23).

Embora o livro de Egan trate do ensino para crianças, suas contribuições valem para compreendermos a educação como uma todo. A idéia de usar o formato de história para os conteúdos é mesmo universal. Como ele diz, “toda gente, em todos os tempos e lugares gosta de histórias (...) elas refletem uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (id.: 15). Bruner, inclusive, em seu primeiro livro ligado à educação, “O Processo da Educação” (1968), discute a possibilidade de se trabalhar qualquer conteúdo, mesmo para crianças, dando-se uma ênfase ao aspecto imaginativo, desde que isso ocorra de modo “honesto”. Nesta obra ele ainda focava sua discussão em torno do pensamento intuitivo, que agora, mais tardiamente, define como “pensamento narrativo”. Parece haver uma ligação direta, portanto, entre o formato de histórias, a imaginação e a intuição humanas, que independe dos conteúdos a serem tratados, bastando para isso que haja esta “honestidade”. Como o autor avalia em outro momento¹⁸, esta honestidade é um “problema” com o qual ele teve de lidar em toda

¹⁸ Cf. *Realidade Mental, Mundos Possíveis* (1998), p. 135 e *A Cultura da Educação* (2001), p. IX.

sua obra; só mais recentemente, ao trabalhar sobre a necessidade do *self* para a educação, é que pôde melhor delinear a condição de *interação* e *honestidade* que há entre *selves*, como veremos mais detalhadamente no capítulo 2.7.

Outra discussão sobre o tema está no livro *The need for story (A necessidade da história - 1999)*, de Anne Haas Dyson e Celia Genishi, dedicado ao papel das histórias para se lidar com a diversidade cultural em escolas e comunidades. Novamente a discussão é centrada na necessidade que temos de organização de nossa experiência através de histórias. As histórias possibilitam aos professores aprender sobre a cultura de seus estudantes, de sua diversidade, de suas famílias e amigos. Como diz Dyson, “ao compartilharem as histórias, tanto as histórias pessoais como aquelas de autores profissionais, professor e estudantes criam um potencial para novas conexões que os ligam dentro de um novo conto” (1999: 2). Desse modo, lembra Dyson, percebemo-nos partícipes da cultura ao identificar nossa voz “ecoando” em meio à partilha de histórias; “nós evidenciamos a pertença cultural tanto através dos nossos modos de confeccionar as histórias como no próprio conteúdo de nossos contos” (idem).

O texto de Dyson e Genishi, por sinal belíssimo, discute possibilidades de *negociação* cultural em uma sala de aula. As histórias partilhadas que forjam novas relações, incluem várias formas culturais, culturas locais, culturas de sala de aula, através das quais as pessoas se interconectam e formam novas possibilidades, “novos nós”. Como diz Dyson, “...os personagens que ganham vida através de imagens pelas palavras e de ritmos verbais, entram na sala de aula e, ao fazê-lo, trazem com eles novas experiências de vida e novos pontos de vista. Ao mesmo tempo, aquelas mesmas imagens e ritmos reverberam nas lembranças dos membros de audiência que reconstróem a história com a matéria de seus próprios pensamentos e sentimentos. Desses modos, as vidas individuais são tecidas umas as outras através do material das histórias” (id.: 3).

É importante, salienta Dyson, que as histórias sejam compartilhadas em um ambiente de sala de aula. É um ambiente que pode tanto abrir um espaço para este trabalho como também proporcionar o olhar crítico necessário ao trabalho educativo. Como diz Dyson:

“o universo imaginativo oficial da sala de aula precisa ser permeável pois, em salas de aula culturalmente diversificadas, os estudantes irão coletivamente incorporar mais modos de lidar com as palavras, mais mundos vividos do que seu professor”. (1999: 3)

A proposta das autoras do livro é estimular, sobretudo professores, a que promovam

esse ouvir das histórias de seus estudantes. A necessidade das histórias está em seu poder de partilhar e reconfigurar as experiências humanas em um ambiente educativo.

Esta também é a preocupação de Maxine Greene no texto *Multiculturalism, Community and the Arts (Multiculturalismo, Comunidade e as Artes)*, presente na obra de Dyson supra citada. A idéia é promover a contínua *conversação cultural* em sala de aula entre pessoas que são estranhas não apenas entre si mas também entre suas culturas. Greene enfoca a necessidade de que haja mais histórias em uma sala de aula, no sentido das artes em geral, para que “nós estendamos nossa atenção aos modos alternativos de sermos humanos, de estarmos no mundo (...) o engajamento com a literatura, com a pintura, o cinema, o teatro, a música e com o resto, depende de uma liberação da imaginação e a provoca” (p. 24). A preocupação de Greene está na *libertação* do ser humano de suas formas convencionais estabelecidas. As histórias, nesse sentido, fazem parte desta dimensão humana de criação. Libertando a imaginação, “liberta-se as pessoas para que elas consigam romper com aquilo que está estabelecido, com aquilo que parece ser o “normal” e imutável (...) a imaginação excita as pessoas para que elas busquem o possível, para que elas olhem para as coisas como elas poderiam ser de outro modo” (idem).

Para nosso interesse, como veremos no capítulo III, é importante pontuarmos a referência que Greene faz a Paulo Freire. Ela lembra que Freire reforça a idéia de “reflexividade crítica, o apelo que a cultura da pessoa teria sempre que ser valorizada, celebrada, cultivada, mas nunca absolutizada”(ibid). Para ela tanto professores quanto estudantes precisam de “mais tempo” para contar suas próprias histórias e partilhá-las com os demais; “... eles precisam olhar em direção a possibilidades ainda não atingidas, explorar o que é que elas significam, para poderem transformar” (ibidem.). O que nos remete mais uma vez às histórias potenciais, não contadas, que *todos nós* trazemos dentro.

O texto de Greene revela uma inspiração freireana em sua forma, sendo belíssimo no modo como encaminha a discussão sobre *nossa* necessidade por mais histórias. Mas, como nosso objetivo nesse momento é apenas trazer informações sobre as discussões pedagógicas em torno da necessidade de histórias, voltarei a este ponto na conclusão do trabalho, quando dialogarmos mais diretamente com o texto de Freire.

Ainda segundo Dyson, em um outro trabalho de Maxine Greene, *The Dialectic of the Freedom (A Dialética da Liberdade, 1988)*, a autora escreve sobre a necessidade de se dar “audibilidade às numerosas vozes que antes eram raramente ouvidas”, para que se

possa penetrar nas chamadas “culturas do silêncio”. Desse modo poderemos descobrir o que as pessoas comuns pensam e manifestam em seus “documentos históricos, textos literários e objetos artísticos de diversos tipos” (ibid.). Greene discute a noção freireana de *empoderamento*, indicando o potencial que das histórias no sentido de “empoderar vozes não ouvidas”.

O texto de Mark Tappan e Lyn Mikel Brown, *Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral development* (*Histórias contadas e lições aprendidas: rumo a uma abordagem narrativa ao desenvolvimento moral*, 1991), traz uma abordagem sobre a narrativa junto a educação moral. O trabalho faz parte de uma coletânea de artigos publicados pela universidade de Columbia, *Stories lives tell: narrative and dialogue in education* (*Histórias que as vidas contam: narrativa e diálogo na educação*, Witherell e Noddings, 1991). Tappan e Brown pretendem desenvolver uma abordagem narrativa para o desenvolvimento moral, que ofereça uma alternativa aos conhecimentos e métodos correntemente utilizados. Para eles a narrativa, sobretudo a oral, pode desempenhar um papel importante nessa educação. Eles entendem o problema da perda da narrativa no moderno mundo ocidental, e por isso consideram este um momento oportuno para que a prática narrativa seja retomada. Seu objetivo principal é conduzir cada pessoa a tomar conhecimento de que através da história que ela conta, torna-se autor(a) dessa história, o que as leva a se desenvolverem moralmente “ao aprender as lições morais que ela conta nas histórias de suas próprias experiências” (1991: 173).

No contexto da chamada *pedagogia crítica*, podemos encontrar estudos que apresentam a narrativa como um instrumento de ação política, em autores como Henri Giroux, Michael Peters e Peter McLaren. Conforme cita Girardello, “essa pedagogia destaca a intersecção entre a narrativa e as questões de subjetividade e identidade, estuda o processo de formação de identidades textuais, e propõe o desenvolvimento de narrativas críticas, que sejam capazes de perturbar e subverter as “narrativas totalizantes de dominação”” (1998: 45). As chamadas *contra-narrativas* são as “pequenas histórias”¹⁹ que permeiam o imaginário e o cotidiano da cultura, incluindo-se aí também as histórias pessoais. Estas “pequenas narrativas” podem se opor às chamadas “narrativas mestras” e totalizantes que determinam as versões oficiais e hegemônicas da cultura. No contexto da pedagogia crítica, por exemplo, “se defende a partilha das histórias que se encontram nas

¹⁹ O termo “pequenas histórias” surge aqui a partir da referência feita por Girardello (1998) aos trabalhos de Jean-François Lyotard sobre as “grandes narrativas” da modernidade.

margens da sociedade, inclusive narrativas pessoais de professores(as) e alunos(as)” (idem: 46). A pedagogia crítica propõe assim que se promovam mais e outras histórias, “que se coloque mais histórias na roda”, que possam elevar a educação a um caráter de *críticidade* mais apropriado às leituras de mundo contemporâneas.

O livro de Peter McLaren *Multiculturalismo Crítico* (1997), traz uma reflexão sobre *educação libertadora* que se detenha sobre as relações cotidianas que efetivamos na cultura; aí se fazem presentes as *pequenas-histórias* com sua importância peculiar. Para McLaren, a “cultura global unificada (...) não ressoa bem para com as *experiências reais* (grifo meu) dos habitantes fixos através de uma variedade de culturas nacionais, estratificadas e locais” (1997: 25). É através da inserção dessas realidades na prática educativa que ela ganha um outro caráter, educando e educador junto. A partir desses elementos mais pessoais (singulares) de cada um, se faz possível uma prática educativa crítica de integração multicultural. Sem isso, como lembra Gadotti, “fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, perde-se também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar” (Apud McLaren, 1997: 16).

A pedagogia crítica tem, nesse sentido, uma perspectiva de transformação social a partir da promoção de novas identidades narrativas, como por exemplo as *identidades de fronteira*. Elas são narrativas promovidas que atuam no âmbito da existência cotidiana em situações interculturais, buscando “um diálogo que contesta e rompe com a estrutura unidimensional de textos sociais dominantes” (id.: 196). As *narrativas de fronteira* promovem assim um diálogo do sujeito consigo mesmo e com o *Outro* presente no imaginário político-social. Deste modo, as *identidades de fronteira* são contra-narrativas construídas que visam “recusar a adoção de uma única perspectiva relacionada à dominação cultural” (id.: 197).

A pedagogia crítica enfatiza a responsabilidade especial que têm os educadores/as na condução de práticas pedagógicas que possibilitem a promoção dessas “novas” narrativas. Como enfatiza McLaren, a questão é saber se “estas vozes servem à difusão do processo de legitimação da cultura hegemônica ou servem para contestá-la” (id.: 209). É neste sentido que abrir um espaço na prática educativa para que os estudantes contem suas histórias de vida pode promover a que eles se tornem “mediadores de suas próprias narrativas” e assumam “a autoridade por suas próprias vidas(...) as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem nós somos e de quem nos tornaremos” (id.: 212). A pedagogia crítica, enfim, toma como seu

compromisso a criação de momentos de partilha de histórias que se insiram, criticamente, no contexto das temáticas que trabalhamos em aula. Isto, numa perspectiva que pode iluminar nosso olhar sobre as práticas pedagógicas populares de que falaremos em seguida.

Os exemplos citados neste item nos permitem visualizar algumas possibilidades de trabalho com narrativas pessoais em educação. Vamos agora tecer algumas considerações que possam trazer ressonâncias entre as discussões apresentadas no capítulo.

5) Ressonâncias teóricas: existência humana como tempo, linguagem e narrativa

Como vimos através das diversas observações traçadas, a narrativa é uma forma de experiência humana que possibilita a compreensão da experiência humana do tempo, bem como da ordem do significado presente na cultura, através da expressão da realidade que se dá pela linguagem. Jobim e Souza (1997), ao tratar das concepções de linguagem em Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, observa que as ciências humanas devem se centrar numa concepção de linguagem que seja capaz de ocupar um lugar de destaque na resignificação do sentido da vida humana. Polkinghorne corrobora esta perspectiva, salientando o papel fundamental da narrativa como ferramenta de trabalho dos profissionais da área de humanas. A narrativa se dá “linguisticamente” e, como observa Jobim e Souza, “a linguagem é o espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social” (1997: 93). A narrativa, neste sentido, permite-nos uma compreensão da pessoa humana como ser temporal e sócio-cultural, mas com a singularidade característica da história pessoal de cada um.

Como veremos a partir de Bruner, a narrativa compreendida como um modo de pensamento possibilita a transmissão cultural de significados entre os membros da cultura. Polkinghorne se aproxima da definição de Bruner quanto à onipresença das histórias em nossas vidas. Elas preenchem nossos ambientes sociais e culturais, estão nos relatos que efetuamos *para nós próprios* e *para outros* acerca de nossas ações passadas, estão nas construções imaginativas que realizamos, nos diálogos que realizamos constantemente e mesmo na mídia, na televisão, na escrita, nos contos, no teatro, na escola e em nosso cotidiano de modo geral. Para Polkinghorne, ainda, a narrativa permite que se compreenda a existência humana “tal qual ela é vivida, experienciada, e interpretada pela pessoa humana (...) como uma forma expressiva de existência... multi-estratificada, organizada de

forma hermenêutica, e abundantemente significativa...” (Polkinghorne, 1988: 111).

É importante ainda pontuar a crítica que Polkinghorne faz da experiência humana durante o iluminismo, na qual se considera o mundo como uma realidade separada do homem. A representação do mundo na experiência humana original é dada em termos de uma “expressividade hermenêutica” que inclui a existência humana dentro dela. Diz Polkinghorne:

“a experiência é parte do próprio mundo e é concebida como o mundo dobrando-se (refletindo-se) sobre si mesmo (folding back) provendo uma inteligibilidade por meio da qual ele pode manifestar-se e, assim, tornar-se significativo. O mundo inclui, dentro de sua existência, processos de auto-reflexão por meio dos quais ele pode manifestar-se a si mesmo”. (1988: 119)

Isto nos remete (pelo menos) à compreensão que vimos em Benjamin sobre o papel da linguagem para o homem, é através dela que ele “nomeia” o mundo. O ser humano seria portanto, aquela parte do mundo (que para Benjamin seria a própria natureza) responsável por alcançar uma compreensão do próprio mundo e de si-mesmo nele. De certo modo é isso o que Polkinghorne observa ao dizer que “na experiência humana, as estruturas hermenêutica [narrativa] e linguística são compreendidas como sendo aquele aspecto da realidade que dá significação (meaning) à auto-manifestação da realidade” (id.). Cabe ao ser humano portanto a compreensão de seu meio através da compreensão dos significados que ele (re)produz nas negociações culturais de que participa. O modo para alcançar este entendimento, como estamos vendo, se dá pelo uso e compreensão do papel que a narrativa tem na constituição de nossas próprias formulações sobre o mundo e sobre nós-mesmos.

Para melhor compreendermos esta relação entre *compreensão* e *narrativa*, é importante lembrarmos aqui do papel da linguagem sugerido por Bakhtin. Nela, a força propulsora que constitui nossa compreensão se dá justamente na relação do homem com o outro, através daquele “espaço” criativo que surge no limiar entre duas consciências. Através da interação (relação) de duas consciências, o significado surge no intervalo criado entre o *dito* e o *não-dito*, numa espécie de “‘fronteira flutuante’, demarcando esse limiar a partir do qual a palavra-potencial emerge em palavra”, como lembra Girardello (1998). Para Bakhtin o *não-dito* se remete diretamente ao *inconsciente*, sua força criativa age justamente neste espaço de criação (dialógica) gerado entre duas consciências.

Podemos ainda compreender o *não-dito* a partir da noção de Ricoeur de *mimese I*, o local onde se efetua a pré-figuração das histórias ainda não contadas. De qualquer modo, a narrativa trabalha com este limiar, que é também um limiar de criação. Seja promovendo

que uma história ainda não dita ganhe sua significação e seu lugar no mundo e na cultura, seja promovendo que duas consciências permitam que um novo significado surja a partir da interação ocorrida.

No tocante à educação, ficou saliente que abordagens efetuadas no formato de história possibilitam que o *significado* seja colocado no centro das problemáticas tratadas e que o *sujeito*, como veremos em Bruner, adquira um comprometimento com sua prática educativa, dada a centralidade que o sentido de *self* (a noção de si-mesmo) tem para a educação. O formato de histórias, como lembra Egan, “é mais condizente à estrutura psíquica humana (...) a compreensão de cada um se dá de acordo com a sua particularidade” (Egan, op.cit., 47). Isto enfatiza o poder da narrativa no acesso à *singularidade* de cada indivíduo, o que Egan chama de “bagagem cognitiva”.

Como veremos no próximo capítulo, Bruner enfatiza a centralidade do conceito de *self*, ou da noção que cada um possui sobre *si-mesmo*, para a efetivação dos processos culturais e da própria educação entendida como um foro da cultura. A noção de *self* nos interessa aqui por possibilitar a compreensão da *singularidade* de cada pessoa envolvida no processo educativo. A centralidade do conceito de *self* para a narrativa indica a existência de um comprometimento do sujeito para com a atividade narrativa. Isto também é o que aparece nas implicações que Benjamin e de outro modo Ricoeur nos oferecem quanto a importância do narrar. O primeiro nos mostra a importância do narrar para a comunicação das experiências de uma vida e de uma cultura. Ricoeur, por seu lado, enfatiza que a experiência do narrar é o que possibilita nossa compreensão da experiência de tempo. Tempo, narrativa e a noção de si-mesmo estão tão intimamente referenciados que torna-se difícil distinguir se aprendemos sobre a vida e sobre nós mesmos a partir da história ou aprendemos sobre a história e sobre nós mesmos a partir da vida, lembrando o dilema citado por Bruner. No próximo capítulo vamos ainda definir pontualmente as possibilidades de compreensão do conceito de *self* e sua relação com a narrativa e a educação.

Ainda no tocante à educação, os exemplos apresentados indicam a gama de possibilidades de interação e aprendizagem que as histórias permitem. Particularmente, o trabalho em torno das narrativas pessoais, como vimos, pode despertar novas leituras a respeito da realidade e também sobre as “narrativas totalizantes” que permeiam nossa vida em uma cultura. Pontualmente, gostaria de enfatizar que além da promoção de “novas leituras” e de “mais histórias”, como alguns autores sugerem, o objetivo aqui neste

trabalho está antes na compreensão das histórias como um espaço de (re)criação do sujeito. Como veremos no capítulo a seguir, a partir das categorias que Bruner nos apresenta para uma *análise narrativa da realidade* (capítulo 2.6), o comprometimento entre a formulação de uma história, a noção de mundo que se constrói e a centralidade da noção de si-mesmo (*self*) como autor de uma narrativa, são elementos básicos à compreensão da condição de negociação de significados existentes em uma cultura e do próprio modo como pensamos. Vamos então nos encaminhar para estas discussões.

CAPÍTULO II

O trabalho com narrativas em Jerome Bruner: (referencial teórico)

“Simplesmente não sabemos, e nunca saberemos, se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa: provavelmente ambos. Mas ninguém questiona que aprender as sutilezas da narrativa é uma das principais maneiras de se pensar sobre a vida...”

(Jerome Bruner, 2001: 95)

1) Para um estudo adequado do ser humano

Ao longo de mais de meio século de atividades Jerome Bruner vem trabalhando, debatendo e produzindo estudos numa ampla discussão de cunho *cognitivista* sobre educação que trata da apreensão e negociação de significados no interior da cultura, a partir do que seriam uma psicologia e pedagogia populares. Nas últimas décadas Bruner vem se dedicando intensivamente à efetivação de um campo novo na área da psicologia, a chamada *psicologia cultural*. Por ser um *cognitivista*, ele acredita que a aprendizagem "é um processo que ocorre internamente, e não um produto direto do ambiente, do meio e das pessoas" (Zacharias, 2005). Mas é justamente através dos estudos de uma psicologia cultural, que se podem promover os elementos cognitivos pertinentes aos processos de aprendizagem. Este movimento da linguagem, constitutivo da cultura e que perpassa processos de aprendizagem, é o que Bruner chama de *modo narrativo* do pensamento. A intenção deste capítulo é estudar como este percurso está apresentado em sua obra, para fundamentar nossa investigação sobre as narrativas pessoais na educação. Utilizaremos basicamente três de seus livros: *Atos de Significação* (1997), *Realidade Mental e Mundos Possíveis* (1998), *A Cultura de Educação* (2001).

Como uma primeira apresentação das obras, gostaria de apontar que *Atos de Significação* (1997) contextualiza o percurso de Bruner numa discussão da condição fragmentada da psicologia contemporânea; busca explicitar a tarefa de uma psicologia realmente preocupada com a condição humana; ela deve debruçar-se sobre a “natureza e a modelagem cultural da produção de significado e o lugar central que ela ocupa na ação humana” (2001: XI). É um texto com cunho bastante autobiográfico, como o próprio autor define, e que traz a preocupação com a função que os relatos autobiográficos têm na construção dos significados pessoais e na constituição de si-memso (*self*); preocupação que

se fará presente em vários momentos de seus demais trabalhos.

Realidade Mental e Mundos Possíveis (1998), embora lançado posteriormente no Brasil, foi escrito antes e traz uma coleção de ensaios que gestaram muito do trabalho aprofundado posteriormente em *Atos de Significação*. A meu ver, e para os objetivos deste trabalho, os capítulos sobre “Dois Modos de Pensamento” e “O *self* Transacional”, são de fundamental importância para a compreensão da proposta de Bruner sobre o trabalho com narrativas autobiográficas; de que modo se encaminha a produção de significados no indivíduo, e como o narrar e o significar colaboram na promoção de um melhor entendimento do “Si-mesmo” (*self*).

Por fim, *A Cultura da Educação* (2001) traz um conjunto de ensaios sobre a temática educativa numa abordagem preocupada, sobretudo, com a cultura como uma instância de *iniciação*, que molda a mente humana e possibilita nossas concepções de mundo e de nós mesmos. A discussão de uma educação se dando nos moldes de uma *pedagogia popular*, ocorrendo na perspectiva de uma psicologia cultural, se estende, portanto, além das salas de aula e se produz intimamente no interior das relações cotidianas onde a ordem do significado e suas negociações ocorrem.

A seqüência em que apresento as idéias pretende demonstrar como no pensamento de Bruner está presente uma teoria da aprendizagem que privilegia a noção de significado e que tem na linguagem o principal meio de representação simbólica da realidade (em contrapartida a uma tendência computacional das teorias cognitivas). Busco assim apresentar o *modo narrativo do pensamento* como sendo mais apropriado para compreensão do homem e de seu *self*, e assim à sua condição de aprendizagem e de leitura de mundo.

Bruner argumenta em favor de uma retomada do que teria sido o “impulso original” da chamada revolução cognitiva, partindo de sua convicção na centralidade da *ordem do significado* para uma psicologia humana; a construção do significado se dá entre os processos e transações que ocorrem em uma cultura. Uma psicologia que pretenda entender coerentemente o ser humano, deve verificar como suas atitudes e experiências são construídas a partir de seus *estados intencionais*, que se realizam através da participação da pessoa nos sistemas simbólicos da cultura.

A narrativa em Bruner é compreendida como uma “forma singular de organizar a experiência humana”, estando presente em “eventos, estados mentais e ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (1997: 46). Sobretudo, ela é uma

forma como o pensamento organiza a experiência humana atribuindo significado a esta. Para o autor, o modo de pensar narrativo se diferencia do raciocínio lógico-científico, que é baseado numa lógica de não-contradição. O pensar narrativo, como diz Bruner, “não tem tal necessidade de comprovabilidade (...) Os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida” (1998: 12).

Deste modo, este trabalho pretende justamente procurar uma compreensão mais apropriada e mais próxima do modo como as pessoas compreendem o mundo e a si próprias. Para isso vamos percorrer o caminho oferecido por Jerome Bruner que, partindo de uma concepção de narrativa como um modo de pensamento, nos possibilita atingir uma compreensão de como as pessoas constroem *significados* para o mundo em que vivem e *sentidos* para si-mesmas em sua vida pessoal, nos moldes do que ele chama de psicologia e pedagogia populares.

2) A Revolução Cognitiva e a Psicologia Cultural

O ponto de partida de Bruner é uma rediscussão do que ele chama de *revolução cognitiva*. Ele argumenta que a proposta da revolução cognitiva original - meados da década de 50 -, que ainda requeria inclusive que a psicologia unisse forças com outras áreas como a antropologia, a linguística, a filosofia e a história, logo derivou para tópicos marginais ao impulso que lhe deu existência. Muito cedo a ênfase começou a mudar do “significado” para a “informação”, e assim da *construção* do significado para o *processamento* de informações. O fator-chave dessa mudança para Bruner foi a introdução da *computação* como metáfora reinante e da *informatização* como um critério necessário para um bom modelo teórico. Diz Bruner: “a informação é indiferente ao significado. Em termos computacionais, a informação abrange uma mensagem já pré-codificada no sistema. O significado é previamente atribuído às mensagens” (1997: 17).

Assim, ainda no início da década de 50 a teoria computacional se tornava a “metáfora-raiz” para o processamento de informações. Em pouco tempo, a ciência cognitiva deixou de lado uma abordagem ligada mais diretamente ao pensamento humano, passando a preocupar-se com o desenvolvimento das tecnologias que poderiam “suplantar” o processamento de informações. As diretrizes da nova ciência da computabilidade vieram deste modo substituir as idéias originais sobre a *ordem do significado*, como vimos, mais

apropriada ao entendimento humano. Como diz Bruner:

“A computação tornou-se rapidamente o modelo da mente e, em lugar do conceito de significado, surgiu o conceito de computabilidade. Os processos cognitivos foram igualados aos programas que podiam ser rodados em um dispositivo computacional (...) e assim, o sucesso do nosso esforço para “entender”, foram igualados a conceitos como memória ou aquisição de conceitos...” (1997: 18).

Deste modo, com a mente humana tornada equivalente a um programa, de que forma deveríamos compreender o pensamento reduzido à características "programáticas" e deslocado de suas qualidades subjetivas? Em tal sistema, como diz Bruner, “não poderia haver nenhum lugar para “mente”, entendendo-a como estados intencionais, como acreditar, desejar, pretender, ou compreender um significado” (idem: 20). O sistema computacional é cego quanto à significação dos elementos que estão armazenados, ele não distingue “se são palavras dos sonetos de Shakespeare ou algarismos de uma tabela de números aleatórios” (id.: 17). Para Bruner, portanto, não há dúvidas de que a revolução cognitiva desviou-se de seu rumo original deixando em grande parte sem explicação os grandes tópicos que a inspiraram em seu início, obtendo seu sucesso “a custa da desumanização do próprio conceito de mente” (id.: 15).

Bruner elabora seu trabalho em termos da construção de uma ciência mental que esteja de acordo com a produção humana do significado, e sobretudo, voltada para os “processos pelos quais a significação é criada e negociada dentro de uma comunidade” (id.: 21). Desta forma, ele busca um retorno ao “meio ambiente” verdadeiro, onde a comunicação humana se produz, em vez de se basear em suposições de uma ciência que vislumbrava no *meio ambiente digital* um lugar ideal à compreensão do pensamento.

Bruner parte da discussão a respeito da fragmentação dos estudos e tendências da psicologia contemporânea, que sobretudo da última metade deste século, segundo ele, "perdeu seu centro e corre o risco de perder a coesão necessária para assegurar o diálogo interno" (id.: IX). A psicologia, a seu ver, está ameaçada de se tornar cada vez mais distante de outras investigações relativas à mente humana. Por seu lado, Bruner participa da construção de uma nova psicologia, voltada a buscar seus fundamentos na cultura, julgada um meio ambiente mais adequado ao estudo e à compreensão do ser humano e sua condição de produção e negociação de significados. A partir da compreensão dos contextos culturais em que se encontra a pessoa, a *psicologia cultural* busca estudar a presença de “estados mentais apropriados” na relação com o meio. Nesta compreensão busca-se a

relação, como diz Bruner, “entre o *agir* e o *dizer* no contexto da conduta humana comum” (id.: 27). Nessa perspectiva, o que se *pensa* possui uma relação direta com aquilo que se *faz*, ou seja, com a *experiência* de cada um no mundo.

Uma psicologia de orientação cultural leva em consideração *o que* “as pessoas dizem sobre seus estados mentais” (ibid), ocupando-se assim diretamente com as “declarações” ou enunciados que as pessoas elaboram sobre suas realidades. Deste modo, a psicologia cultural (*etnopsicologia*) está preocupada com as “ações situadas” em cada cenário cultural. É no estudo da ordem do significado presente nos atos de fala que as pessoas realizam no contexto de *ações situadas* culturalmente, que se pode alçar à compreensão das leituras de mundo que as mentes humanas possuem. Como lembra Bruner: “é a idéia de significado que inevitavelmente torna a psicologia *cultural*” (id.: XI).

Esta observação quanto à importância do que Bruner chama de “declarações”, podemos relacionar com a compreensão oferecida por Bakhtin quanto ao papel da *enunciação* em uma cultura. Para ele a enunciação é o ato linguístico primordial de uma cultura. É através da enunciação que a cultura cria e reproduz suas ideologias, tendo na palavra o elemento chave para essa “negociação” cultural. Deste modo, a discussão sobre a construção do significado avalia que o contexto cultural é a condição mais coerente aos seres humanos para se estudar “leituras de mundo”.

Diferentemente do que afirmam as teorias computacionais - que a cognição se dá basicamente como *processamento* de informações - o homem elabora interpretações da realidade a partir da *negociação* e *construção* dos significados presentes nos sistemas simbólicos da cultura. Portanto, a proposta de uma ciência mental precisa necessariamente verificar que “os sistemas simbólicos que os indivíduos usam para construir significado [são] sistemas que já estavam colocados, já estavam “presentes” e profundamente arraigados na cultura e na linguagem” (id.: 22). A cultura é o “palco” primordial no qual as possibilidades simbólicas são trabalhadas e negociadas, possibilitando ao sujeito a elaboração de suas leituras e interpretações da realidade. Antes de mais nada, os significados *emergem* do plano cultural, se constituindo num arcabouço simbólico que permeará toda a vida interior do indivíduo.

Bruner enfatiza esta necessidade de que na psicologia o papel da cultura não seja visto de um modo banal: “é a participação do homem *na* cultura e a realização de seus poderes mentais *através* da cultura que tornam impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo” (id.). Uma ciência mental cognitiva, portanto, deve

se dar nos moldes de uma psicologia cultural justamente porque “a psicologia está imersa na cultura” (ibid). Organizandose em torno dos processos produtores de significado que conectam o homem à cultura, a psicologia pode promover a interação cultural de seus membros de acordo com a ordem do significado que em uma cultura, como lembra Bruner, é um “processo que além de subjetivo é partilhado” (id.: 23).

Uma *Psicologia Cultural* pretende deste modo investigar a trama onde se gestam as relações e os significados do mundo simbólico humano, a cultura. Como diz Bruner:

“a própria forma das nossas vidas - o esboço grosseiro e em perpétua transformação da nossa autobiografia que carregamos em nossas mentes - é compreensível para nós mesmos e para os outros apenas em virtude desses sistemas culturais de interpretação (...) a cultura é também constitutiva da mente...” (id.: 39).

Desta forma, existe uma relação direta entre mente e cultura, o que determina à psicologia um comprometimento para com este mundo simbólico constitutivo da existência humana. Ainda, como lembra Geertz: “não existe coisa tal como uma natureza humana independente da cultura” (apud Bruner, 1997: 22).

A partir da compreensão sobre as características de uma psicologia cultural, podemos visualizar uma dimensão mais cotidiana da vida cultural, onde as trocas simbólicas se dão na forma de experiências mais diretas e próximas entre as pessoas. É o que o autor define como *psicologia popular* ou mesmo “senso comum”. Ela se remete mais intimamente àqueles “estados intencionais” de que a psicologia científica tradicional tanto se esquiva e descarta: crenças, desejos, intenções, comprometimentos, anseios, etc. São “transações” cotidianas nos sistemas simbólicos das culturas que possibilitam a construção e o encaminhamento dos costumes e dos valores próprios as leituras de mundo de um grupo. Diz Bruner:

Toda cultura tem como um de seus mais poderosos instrumentos constitutivos uma psicologia popular (senso comum), um conjunto de descrições mais ou menos conectadas, mais ou menos normativas, sobre como os seres humanos “pulsam”, como é a nossa própria mente e como são as dos outros, o que podemos esperar que seja uma ação situada, quais são os estilos de vida possíveis, como nos comprometemos com eles e assim por diante. (...) é um sistema pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantém” (1997: 41)

É através de uma psicologia popular que as transações da vida cotidiana ocorrem: “descartá-la, é equivalente a jogar fora os próprios fenômenos que a psicologia precisaria

explicar” (id.: 24). Bruner considera assim que a base mesma de qualquer psicologia *cultural* seja verificada *a priori* nas características de uma psicologia *popular*. Neste sentido, buscando algumas referências nas características de sua própria cultura, ele nos apresenta um conjunto de elementos constituintes que permitem compreender o que seria uma psicologia popular (senso comum). Embora em cada cultura estes elementos se apresentem com suas próprias características, é possível visualizar desde já a presença de alguns elementos-chave à caracterização dos universais que Bruner nos apresenta²⁰ em outra obra mais recente (*A Cultura da Educação*, 2001). Estas características, dizem respeito mais especificamente a exemplos presentes na própria cultura à qual o autor pertence, por isso não vou aqui desenvolvê-los. Para nosso estudo é interessante apontar apenas alguns elementos que serão apresentados num formato mais acabado mais tarde, quando da “interpretação narrativa da realidade”. Como veremos adiante, ele apresenta um conjunto de nove categorias ou “universais”, que definem um modo de compreensão da realidade a partir das narrativas. Será a partir destes universais que faremos a leitura de uma autobiografia no capítulo III deste trabalho.

Bruner indica, por exemplo, a existência de *crenças e desejos* que de algum modo têm *coerência* com a cultura em que se vive, definindo *disposições e estilos de vida* - o que possivelmente nos remete ao 3º universal - “as ações tem motivos” -, como veremos adiante; outro aspecto importante é a condição de *canonicidade* (5º universal) inerente à psicologia popular que, como diz Bruner, “sintetiza não apenas como as coisas são, mas (...) como elas deveriam ser” (id.: 44); ele sugere também que a “noção de si-mesmas” (*self*) que as pessoas elaboram em uma cultura, é central para a compreensão de uma psicologia popular; todos estes elementos ocorrem, enfim, “ao longo do tempo”, o que enfatiza a *narrativa* como um princípio organizador de uma psicologia popular - que nos universais poderemos compreender a partir da definição de “extensibilidade histórica” (9º universal).

O autor nos traz ainda (pelo menos) três fatores que demonstram a importância de se associar uma psicologia cultural à uma psicologia popular: a) é nos termos de “categorias psicológicas populares”²¹ que *experimentamos* a nós mesmos e aos outros; b) é

²⁰ Estas primeiras definições sobre características de uma Psicologia Popular ou senso comum são de *Atos de Significação*, obra lançada em língua inglesa ainda em 1990. Mais recentemente que seu livro dedicado diretamente à educação, *A Cultura da Educação* (2001), traz uma definição mais detalhada destes elementos já na forma de universais verificáveis a partir de uma interpretação narrativa.

²¹ Ainda que antecipando uma discussão, como veremos no próximo capítulo, é importante pontuar que a pedagogia popular de Freire formula suas categorias a partir da compreensão dos elementos próprios das

através da *psicologia popular* que as pessoas julgam umas às outras e elaboram conclusões sobre suas vidas ao estabelecer valores para si mesmas; c) uma psicologia cultural influencia o modo como a mente e a vida humana funcionam, ela define o próprio meio no qual a cultura forma os seres humanos segundo suas exigências. A psicologia científica se afasta da psicologia popular, diz Bruner, devido à “satanização dos estados subjetivos”, por considerar que uma psicologia popular tende a valorizar estes estados subjetivos como que possuindo algum “status explicativo”, ou seja, eles têm uma pretensão de explicar a realidade de uma maneira independente do modo paradigmático defendido por uma psicologia “científica”. Outro motivo ainda seria o “relativismo” característico que uma compreensão com base na cultura proporciona; é a partir desta condição, própria à compreensão de uma psicologia de base cultural, que surge a necessidade de se estabelecer um conjunto de “universais” apropriados à compreensão da psicologia de uma cultura.

3) Narrativa: entre o sujeito e o mundo

Como vimos, Bruner salienta os (des)caminhos pelos quais a revolução cognitiva passou ao promover a ênfase na compreensão do pensamento de uma forma (unicamente) paradigmática, que chega ao limite de entender a mente humana numa similaridade com os processos computacionais. Por seu lado, a Psicologia, para que se ocupe devidamente com as questões humanas, deve debruçar-se sobre a compreensão do modo mais inerentemente humano de pensar. A Psicologia deve se voltar à cultura e, a partir dela, se aproximar do que as pessoas *dizem* sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Deste modo, é a partir da cultura que se poderá encontrar os modos como as pessoas elaboram os significados que atribuem aos eventos e às ações de que participam.

Bruner busca demonstrar como o modo mais coerente de compreendermos tanto a cultura como a nós mesmos se dá pela forma narrativa com que a cultura e a nossa forma de pensar são constituídas. O modo narrativo de pensar, dirá Bruner:

“(...) trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam o seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.” (1998: 14)

culturas populares; o que poderíamos, numa aproximação ainda leviana com Bruner, compreender como categorias de uma psicologia popular. Vamos mais adiante discutir isso devidamente.

O modo narrativo de pensar, de acordo com Bruner, está presente em nosso cotidiano como uma forma mesma de “verossimilhança” para com a vida. Ele é anterior à formulação lógica de um pensamento, sendo que mesmo as formulações científicas necessitam, para sua devida compreensão, ser localizadas temporalmente, pertencer a uma história.

Bruner apresenta algumas características para que compreendamos o que é uma narrativa e como ela se diferencia de outras formas de discurso presentes na cultura. Primeiramente uma narrativa se caracteriza por uma “sequencialidade inerente” (1997: 46). O que caracteriza a narrativa e mesmo determina o significado que seus elementos possuirão, está justamente na forma singular com que os eventos, e mesmo os estados mentais, se harmonizam na lógica única e própria de uma história. A *sequencialidade* é característica também, como lembra Bruner, do “modo de organização mental em cujos termos ela [a história] será captada” (id.: 47). O que nos remete ao processo de (re)figuração da intriga, presente na mimese III que vimos a partir de Ricoeur.

Outro aspecto da narrativa é que ela pode tratar tanto de eventos reais ou imaginários “sem perder seu poder como história” (idem). A história é “indiferente” às realidades exteriores a sua própria linguagem, seu significado é compreendido em si mesmo. Ele está contido na lógica interna de seus eventos, e “não na verdade ou falsidade de quaisquer dessas sentenças” (ibid).

Embora a narrativa em si mesma não defina uma verdade ou falsidade para com as ações que relata, ela possui uma forma de apreensão da ordem dos eventos similar à ordem dos eventos que compõem a vida humana. De modo que, enquanto ela possui uma condição de canonicidade característica de uma psicologia popular, como observa Bruner, “ela focaliza o previsível e/ou o usual da condição humana. Ela dota de legitimidade ou autoridade estes dois aspectos”(id.: 49). A narrativa, enquanto um elemento articulador da ordem do significado em uma cultura, permite as “negociações” dos significados entre o que se remete ao canônico e o que se aproxima do excepcional para a cultura. No caso de uma psicologia popular, diz Bruner, “as histórias atingem seus significados explicando desvios do comum de uma forma compreensível” (idem). As narrativas em uma cultura preenchem este espaço entre o que é estabelecido (canônico) e o que é estranho e gera espanto. É um espaço que será ocupado pelo narrar, com as histórias que retratam as diferenças e semelhanças entre o existente e o inesperado.

A partir desta compreensão, ainda outro aspecto da narrativa está em ser “revestida” de uma qualidade dramática que “focaliza os desvios do canônico que apresentam consequências morais e afastamentos relacionados à legitimidade, ao compromisso moral, aos valores”(id.: 51). Em uma cultura, contar uma história é inevitavelmente assumir uma posição moral. Esta preocupação é básica para compreendermos a importância das narrativas para a educação, como vimos aliás no capítulo anterior, a partir de Tappan e Brown (1991).

O que foi demonstrado até aqui nos permite compreender o aspecto de “onipresença” das histórias em nossas vidas. A narrativa é mesmo uma característica da cultura e do pensamento humano que promove a interação entre seus membros e a negociação dos significados presentes em suas ações e eventos, além mesmo de tornar evidente nossa experiência humana de tempo. Ela lida enfim com as dimensões da ação humana no mundo e dos estados intencionais da subjetividade humana. Em resumo, como diz Bruner:

“Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e mundo idiossincrásico dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo. Ela reitera as normas da sociedade sem ser didática (...) ela provê a base para uma retórica sem confronto. Ela pode até mesmos ensinar, conservar a memória, ou alterar o passado.” (1997: 52)

A narrativa, como um modo de pensamento e de transmissão cultural, nos permite visualizar a importância que ela possui para a educação e para a formação de uma cultura, de um povo e de cada um de seus membros. Antes de entrarmos nestas discussões mais práticas sobre narrativa e educação, vamos averiguar como a centralidade da “noção de si-mesmo”, ou o conceito de *self*, participam desta condição de “onipresença” das histórias em nossas vidas, e em nosso pensamento.

4) Atingindo patamares mais elevados... a mente refletindo a si mesma

4.1) As possibilidades de conceitos do *self* e a psicologia cultural.

Para iniciar esta discussão sobre narrativa autobiográfica e constituição do *Si-Mesmo* (conceito de si), entendo ser pertinente apresentar o percurso oferecido por Bruner a respeito da constituição conceitual do *self* dentro do léxico da psicologia. Quando necessário farei algumas aproximações com pelo menos outros dois textos referenciais à

área da narrativa e psicologia, os trabalhos de Michelle Crossley (2000) e Donald Polkinghorne (1988).

Bruner sugere que originalmente a discussão em torno do conceito de *self* foi sendo construída a partir de uma idéia “essencialista” a respeito do que seria o *self*. Diz Bruner: “como se o si-mesmo fosse uma substância ou essência que preexistisse ao nosso esforço para descrevê-lo, como se tudo o que tivéssemos que fazer fosse inspecioná-lo para descobrir sua natureza” (1997: 89). Mas esta “inspeção”, por se dar numa condição científica, não pode se resumir a um empreendimento meramente introspectivo. A proposta que surgiu como alternativa a um si-mesmo “diretamente observável” foi a noção de um si-mesmo conceitual, “criado por reflexão, construído de forma bastante semelhante a como construímos outros conceitos” (id.: 90). Neste sentido, mas ainda sem abandonar um certo viés essencialista, muitas preocupações de cunho ontológico sobre o si-mesmo foram sendo aos poucos substituídas por questões de ordem processual e experimental. Mas de que forma verificar através de que processos ou experiências os seres humanos podem formular seu próprio conceito de si-mesmo? E que tipo de si-mesmo estariam formulando? É o que pondera Bruner.

Neste caminho a uma mudança paradigmática da compreensão da ordem do *self*, ele lembra de mudanças importantes que ocorreram na concepção das ciências humanas do último meio século, inclusive testemunhando “uma ascensão comparável do anti-realismo na física moderna, da perspectiva cética na filosofia moderna (substituindo a disciplina tradicional da metafísica por epistemologias), do construtivismo nas ciências sociais, da proposta de “mudanças paradigmáticas” na história intelectual” (id.: 90). É dentro de todo esse processo que a discussão se encaminha enfim para a mudança na perspectiva, de um Si-mesmo *essencial* para um Si-mesmo *conceitual*.

A discussão sobre o si-mesmo avança então para questões de ordem mais “transacional”, numa espécie de relacionamento entre um “locutor” e um “Outro” (de modo generalizado). Nessa perspectiva pergunta Bruner, não estaria em jogo “um meio de estruturar nossa consciência, nossa posição, nossa identidade, nosso comprometimento uns com os outros?” (idem). Nessa acepção, o si-mesmo seria proveniente de um diálogo projetado “tanto para o receptor do nosso discurso como para propósitos intrapsíquicos” (ibid). É importante citar que, na nota que acompanha esta citação, Bruner lembra que o desenvolvimento desta idéia – de um processo de interiorização do diálogo - já está de

alguma forma presente²² em trabalhos anteriores tanto de Bakhtin quanto de Vygotsky; neste último como já observamos anteriormente no capítulo I, esta característica se refere ao processo de criação da fala interior e do pensamento na criança. No entanto, o maior adversário para que a psicologia avançasse na discussão do si-mesmo, como sugere Bruner, foi seu crescente isolamento na discussão com outras áreas sobretudo a filosofia. Fechada em seus próprios procedimentos e paradigmas a psicologia acabou por promover seu próprio descaminho, sua fragmentação e isolamento do diálogo entre suas partes, como vimos anteriormente.

Como exemplo da possibilidade de se abrir caminhos além dos estreitos canais dos paradigmas que balizam uma teoria, Bruner discute como foi o desenvolvimento do conceito de “aprendizagem”, que acabou sendo absorvido na cultura mais ampla das idéias além dos territórios tão caros à psicologia científica. Esta observação sobre o conceito de aprendizagem não é gratuita. Ela esboça a existência de um movimento em torno à definição de um “contextualismo transaccional” que se expressava nas ciências humanas em áreas como sociologia e antropologia e aos poucos se aproxima da própria psicologia. Como ele nos lembra, a idéia de uma “etnometodologia” visava o desenvolvimento de explicações *situadas* (localizadas) na perspectiva da cultura na qual a ação ocorria. Esta discussão é particularmente importante para a compreensão que aqui estamos construindo, sobretudo no tocante ao conceito de si-mesmo; ela traz a preocupação em buscar-se as leituras de mundo e as realidades construídas não “na cabeça das pessoas e nem lá fora” (id.: 93), mas nas “transações negociadas” entre os indivíduos numa dada cultura (*ação situada*). A própria escola, neste sentido, passa a ser vista como “comunidades de aprendizagem ou de pensamento” (Brown e Campione, apud Bruner, 94). Deste modo, o *aprender* necessariamente se remete a uma determinada noção contextualizada e situada de *aprendizagem*. Mas, tentando retornar à discussão sobre a constituição do *self*, a importância desta tergiversação que fizemos sobre esta noção de aprendizagem - que vê a pessoa como participante de uma realidade cultural diversa - está na percepção de que as pessoas, também intimamente, se constituem como na forma de um “somatório”. Como lembra Bruner, esta forma “distributiva” de conceber a mente humana e seus processos é mais próxima da própria “natureza cultural do conhecimento”, como também de sua aquisição (id.: 94).

²² Cf. nota nº 7, pg. 90. Na obra de Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays* (A Imaginação Dialógica, 1981), e em Vygotsky, *Thought and Language* (Pensamento e Linguagem, 1962).

A partir deste entendimento a pesquisa em torno ao conceito de Si-mesmo, passa a compreendê-lo como um núcleo não tão duradouro mas também disperso. Outras pesquisas subsequentes começam a apontar para a compreensão do si-mesmo como um *constructo*, ou seja, nas palavras de Bruner: “o si-mesmo procede tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, tanto da cultura para a mente quanto da mente para a cultura”(id.: 95).

Mais tarde, o psicólogo social Kenneth Gergen inicia pesquisas que apontam para uma visão de cunho mais interpretativo, contrutivista e “distributivo” para com os fenômenos psíquicos e particularmente o si-mesmo. Ele observa que embora todas estas investigações devessem ser vistas dentro do seu devido momento e contexto histórico, há pelo menos duas questões universais em relação ao modo como o homem se orienta em relação à cultura e ao passado: a idéia de *reflexividade* humana “que permite nos debruçarmos sobre o passado e alterarmos o presente sob sua luz, ou mesmo, de alterarmos o passado à luz do presente” (id.: 96), e a possibilidade que o ser humano tem de *visualizar alternativas* “concebendo outros modos de ser, de agir e de engajar-se”(idem). Ao mesmo tempo, embora possa ser verdade que, como lembra Bruner, “em certo sentido sejamos ‘criaturas da história’, nós também somos, em certa medida, ‘agentes autônomos’”(ibid). Deste modo, o si-mesmo visto a partir das possibilidades humanas de reflexão e recriação do mundo, pode avaliar e reformular “o que a cultura tem a oferecer” (ibid). Lembra Bruner: “O si-mesmo, como qualquer outro aspecto da natureza humana, se posiciona como um guardião da permanência quanto como um barômetro que responde ao clima cultural local” (id.: 96). Esta observação, como veremos adiante nos universais, podemos compreender à luz do que Francisco Teixeira (2005) desenvolve na sua discussão sobre o si-mesmo e os sistemas *auto-poiéticos*, que são modos como na natureza os sistemas vivos, e assim também os sistemas psíquicos, se desenvolvem enquanto um processo de *equilibração* entre sua ordem interna e a realidade exterior ao sistema.

A citação de Gergen é particularmente interessante para compreendermos o trabalho com as autobiografias. O aspecto de *autoreflexividade* do sujeito sobre sua própria história, indica que este “guardião da permanência” se mostra quando do olhar reflexivo que a pessoa realiza sobre si mesma durante a construção do texto autobiográfico. É como um sentido de identidade pessoal que coloca o *self* “de prontidão” para com a observação de si no processo *autoreflexivo*. Os trabalhos de Gergen, e outros, elevam ainda a noção do si-mesmo para a de um estrategista ou tomador de decisões, “dirigidas a seus compromissos e, até mesmo, ao compromisso de como apresentar a si mesmo para os

outros” (id.: 97). Finalmente, a partir destas observações, estava aberto o caminho para a compreensão do si-mesmo com um “contador de histórias”. Isto se dá na transição das décadas de 70 para 80, com os psicanalistas Donald Spence e Roy Schaffer.

Nessa época a narrativa começa a entrar em cena de modo mais central. O ponto de partida, a que Spence chamaria de *verdade narrativa*, surgiu quando da sua abordagem sobre a análise psicanalítica, se o paciente “*recuperava* a memória do passado... ou se [ele] se capacitava a *criar* uma nova narrativa” (id.: 97), que de alguma maneira se aproximasse da realidade. Como lembra Bruner: “a verdade que importava (...) não era a verdade histórica, mas algo (...) que se encaixasse na história “real” do paciente” (idem). O papel do si-mesmo para Spence é de um “construtor de narrativas sobre a vida... onde o papel do analista seria de ajudar o paciente a construir essa narrativa, centrada em um si-mesmo” (ibid). Essa possibilidade aplicada no viés da psicanálise traz contudo uma problemática. A possibilidade de narrativas a respeito do Self é enormemente variada, dado que a correspondência da narrativa para com o processo clínico está em encontrar uma “versão” possível para o problema que se está tratando mas, Spence acredita que “nem o analista nem o analisando podem saber qual é o problema “real” do paciente”(ibid). Como lembra Bruner, foi a partir da obra de Spence que a psicanálise assumiu como sendo sua tarefa “a construção de uma história de vida que se encaixasse nas circunstâncias atuais do paciente, sem se importar se ela foi “arqueologicamente verdadeira” ou não” (id.: 98). Esta *autonarrativa* que a psicanálise promove pretende sobretudo a obtenção de uma “*coerência, vivacidade e adequação* [tanto] externa e interna” ao processo de análise que está em andamento. Mesmo o *auto-engano* poderia ser definido apenas como um equívoco em atingir estes objetivos da análise, “em vez de uma falha na correspondência à uma realidade”(idem).

A observação referente a Roy Schaffer, no entanto, é ainda mais interessante no tocante ao papel do si-mesmo como contador de histórias, diz ele:

“Nós estamos eternamente contando histórias sobre nós mesmos. Ao contar essas auto-histórias *para os outros*, tendo em vista muitos propósitos, pode-se dizer que estamos desempenhando ações narrativas diretas. Ao dizer que nós também as contamos *para nós mesmos*, no entanto, estamos embutindo uma história dentro da outra. Esta é a história de que há um si-mesmo para quem contar algo, um alguém mais servindo como público que é um si-mesmo, ou o nosso próprio si-mesmo. (...) Nesse ponto de vista, o si-mesmo é um narrador”. (apud Bruner, 1997: 98)

Esta observação corrobora o que fora indicado ainda no início deste capítulo, de

que o modo mais “adequado” para estudarmos e “acessarmos” o indivíduo, sua noção de si mesmo e, a partir disso, suas leituras de mundo, se dá pela compreensão do papel das histórias na formulação de nossa própria identidade pessoal ou, como vemos, na constituição mesma da estrutura da mente humana. Schaffer sugere ainda que a narrativa é utilizada também na interpretação que efetuamos sobre os *outros*, de modo que, “nossa narrativa sobre nós mesmos contada para um outro é, com efeito, ‘duplamente narrativa’” (idem). Esta observação nos remete diretamente ao processo de criação ou “inteligência” narrativa que vimos a partir de Ricoeur. O ato de *ouvir* (ou recepção) também se caracteriza como um momento de *elaboração* onde o narrar se (re)figura na interioridade como modo de compreensão da palavra e dos significados que provem do outro.

O próximo passo para que a chamada “virada narrativa” viesse a ganhar espaço nas diversas áreas de conhecimento, e a partir daí na educação, foi o entendimento de que há, além dessa cumplicidade imediata que um analisando estabelece com seu analista, um círculo maior de relações que se remete a outras narrativas de outros si-mesmos contextuais “presos à rede da cultura”(id.: 99), o que caracterizaria uma espécie de “quadro distributivo do si-mesmo”(idem). Para Bruner esta é a linha de trabalho por onde se encaminham os construtivistas e os cientistas sociais. É uma perspectiva que vê o sujeito num contraponto ao sujeito moderno tradicional “com um universo cognitivo singular, mais ou menos integrado, como um centro dinâmico de percepção, emoção, pensamento e ação, organizado em um todo distinto” (ibid). A questão que extrapola esta visão, é que a possibilidade do si-mesmo como narrador de histórias, estratégico, impõe uma variedade de histórias possíveis que vão na contra-corrente do movimento da razão, com sua lógica única de cunho mais paradigmático. A partir desta perspectiva, abre-se a possibilidade de compreensão dos chamados “totalitarismos da razão”, cuja crítica os frankfurtianos, como Adorno, Horkheimer, e mesmo Fromm, muito bem desenvolveram. De outro modo ainda, é também sobre isso que se debruçam as chamadas *pedagogias críticas* de que falamos no capítulo anterior. A perspectiva de compreensão do si-mesmo (a noção construída de si) como um narrador ou contador de histórias, de alguma forma portanto promove a indagação sobre o porquê de determinadas histórias (pessoais e culturais) serem contadas em detrimento de outras. Creio que o exercício que faremos no próximo capítulo, ao analisar uma narrativa autobiográfica reforçará este entendimento.

Outro aspecto ainda, lembrado por Bruner, é que essa perspectiva de que “as pessoas transformam em narrativas suas experiências de mundo e o papel que

desempenham nela” (id.: 100), forçou os cientistas sociais a reverem o uso de seu principal instrumento de pesquisa, a entrevista. Elliot Mishler que, como vimos, elaborou uma tipologia das formas narrativas, nos lembra que na maioria das entrevistas se espera que se respondam as perguntas elaboradas formalmente, o que não ocorre “nas narrativas da conversação natural”. Desta forma, a compreensão dos “si-mesmos [*selves*] que emergem das entrevistas se torna artificial devido ao [limite do] método utilizado” (apud Bruner: 100).

Por fim a atual síntese sobre o tema é oferecida pelas observações de Donald Polkinghorne:

“Nós obtemos nossas identidades pessoais e nosso autoconceito através do uso da configuração narrativa e transformamos nossa existência numa totalidade, entendendo-a como uma expressão do desenrolar e do desenvolvimento de uma única história. Nós somos envolvidos por nossas histórias e não podemos ter certeza de como elas terminarão; nós somos constantemente chamados a revisar o enredo à medida que novos eventos são acrescentados às nossas vidas...”(apud Bruner, 1997: 100)

O *self*, compreendido desta maneira, coloca o sujeito numa condição dinâmica de *interação* entre as histórias que se cruzam na cultura e a noção que constantemente estamos construindo sobre nós mesmos. A concepção de pessoa que surge desta observação coloca o homem numa condição de necessariamente ter de oferecer uma resposta à sua existência, tanto em relação com sua identidade pessoal como a sua *função* na cultura de que participa. Esta concepção, como veremos logo em seguida, se aproxima ainda da definição de *self* que Bruner apresenta como um dos preceitos necessários à abordagem *psicocultural* da educação. O *self*, compreendido então como *agente* e *auto-estima*, indica a existência de um constante processo de avaliação de si presente no movimento cognitivo pessoal, sobretudo no tocante às ações e eventos de que a pessoa participa em uma cultura. Isto será melhor desenvolvido quando tratarmos logo mais no item 7 do preceito sobre “identidade e auto estima”.

4.2) Indo além da psicologia? Discutindo *self* e Pedagogia

O conceito de *si-mesmo* não é amplamente discutido em pedagogia. Basicamente esta é uma discussão presente em áreas da psicologia. Como visto, a psicologia defrontou-se com inúmeros impasses históricos para trabalhar com a noção de um *si-mesmo* que seja

válida conceitualmente ao arcabouço teórico de suas várias tendências; a trama teórica para validar a idéia de um *self* como “o” elemento psíquico organizador da experiência humana por excelência, sempre foi pautada mais pela dúvida e desconfiança do que pela certeza de sua “existência”. Não deixa de ser controverso este fato, dado que a própria discussão sobre a possibilidade ou não de “ocorrência” de um *self*, surge da necessidade íntima de um indivíduo que *intenciona* compreender como se gestam os significados no processo cognitivo pessoal. Este movimento cognitivo é próprio do processo de organização do pensamento e, portanto, da noção que cada um constrói *narrativamente* sobre si-mesmo e sobre seu modo de pensar. De algum modo, é como se a própria pergunta sobre a possibilidade de um *self* tornasse evidente sua “existência”.

Assim como a noção de estados intencionais de que Bruner nos fala, o conceito de *self* é um exemplo de um tópico um tanto “marginal” na psicologia “oficial”. Sendo o *self* construído historicamente a partir da motivação que a dúvida sobre ele gerava - e assim sendo negado com frequência nesse processo - a busca por sua compreensão surge justamente da necessidade de certeza e coerência pessoal que ele representa. Faço esta observação porque ela nos remete diretamente à centralidade do conceito de *self* para a educação, enfim, para o processo de aquisição (e negociação) de conhecimentos em uma cultura. Para Bruner, o *self* tem uma importância tão básica e central para a educação, que torna-se difícil imaginar que ela consiga ocorrer sem esta compreensão. Diz Bruner: “talvez o fato mais universal sobre a experiência humana seja o fenômeno do *self*, e nós sabemos que a educação é crucial para sua formação” (2001: 40). Se compreendermos que a educação humana se dá em torno à ordem do significado, e que é a cultura o que molda as mentes humanas, a centralidade do *self* para a educação e para a cultura se torna evidente.

Mais adiante vamos discutir como a partir destas noções de psicologia cultural podemos compreender a possibilidade de uma *pedagogia popular* como a concebe Bruner; a partir do reconhecimento sobre os saberes que os membros de uma cultura, como partícipes de uma *psicologia popular*, já possuem.

5) A vida como narrativa

“quando entramos na vida humana é como se entrássemos em uma peça que já está em andamento, uma peça cujo enredo um tanto aberto determina que papéis podemos desempenhar e em direção a que desfechos podemos estar nos dirigindo. Outros, no palco, já têm uma noção do que trata a peça suficientemente para fazer negociações com um possível recém-chegado”

(Bruner, 1997: 40)

Um texto belíssimo de Bruner e que discute a compreensão da vida a partir de narrativas autobiográficas, se chama *A Vida como Narrativa* (1999). Ele nos apresenta uma interpretação de aspectos da vida de uma família partindo de elementos das falas autobiográficas que cada membro da família realiza sobre sua vida no contexto familiar. A intenção de Bruner é verificar a existência de um conjunto de regras específicas que “levariam o narrador [cada membro da família] a estruturar a experiência de um modo particular, estruturá-la de um modo que dá forma ao conteúdo e à continuidade da [sua] vida” (1999: 31).

A proposta é verificar se as formas narrativas que as pessoas utilizam, com o passar do tempo tornando-se habituais, se converteriam, finalmente, em “receitas para a estruturação da própria experiência” da pessoa. Numa espécie mesmo de “rotas para dentro da memória, não apenas para guiar a narrativa de vida em direção ao presente, mas também para dirigi-la ao futuro” (id.: 33). As pessoas teriam assim uma forma própria de estabelecer a sua narrativa e a sua leitura sobre si mesmas e sobre o mundo. Estas rotas definiriam mesmo a identidade pessoal de cada um, como um modo característico pelo qual a pessoa “lê” sua vida. Bruner sugere inclusive que “o modo como uma vida é vivida é inseparável do modo como a vida é contada” (id.: 31). A vida se assemelha mais aos modos como ela “se torna” uma narrativa em vez mesmo de “como ela foi”.

A partir daí ele discute a noção que cada um possui sobre si mesmo e como cada um se encontra em relação às noções que os outros membros da família possuem. É interessante por exemplo sua observação sobre a questão do *lugar* que cada um define para si, tanto na família como em sua leitura de mundo. A maior parte das teorias psicológicas tradicionais, diz ele, “não têm lugar para o lugar” (idem).

O exercício que faremos no terceiro capítulo desta dissertação busca justamente esta possibilidade: a compreensão de uma autobiografia a partir de um conjunto de “regras” que auxiliam as pessoas nos modos como organizam a sua experiência. É o que Bruner chama de “universais” para uma interpretação narrativa da realidade, como

veremos a seguir.

6) A interpretação narrativa da realidade

Chegamos ao momento de demonstrar mais detalhadamente *como* pode se dar este acesso à realidade, essa possibilidade de leitura de mundo e de si-mesmo, como sendo um processo *narrativizável*. A grande questão da proposta de Bruner, que pretendo apresentar aqui, é que as pessoas *necessitam* das histórias para *elaborar sentido* à suas experiências no mundo, dado que os *eventos humanos* não se resumem a equações lógico-científicas e tampouco podem ser na sua totalidade explicados pela ciência. Como o autor sabiamente indica, “nem o conhecimento testado do empirista, nem as verdades auto-evidentes do racionalista descrevem o motivo pelos qual as pessoas comuns realizam a extração de sentido de suas experiências (...) trata-se de questões que precisam de uma história” (2001: 127). O sentido que a experiência humana possui, particular ou não, independe das categorizações e explicações incansavelmente buscadas pela ciência, e sim da particularidade da ação em si, efetivada pela singularidade do indivíduo de acordo com a *sua* temporalidade; portanto, de acordo com a *sua* história, visto que é o narrar que torna o tempo *humanamente relevante*.

A proposta de uma interpretação narrativa da realidade surge para Bruner no sentido de buscar verificar se, nas possibilidades narrativas presentes na cultura, se encontrariam um conjunto mínimo de características universais passíveis de serem aplicadas às leituras de mundo que as pessoas realizam, inclusive para que o dialogismo dos processos culturais se efetive. Bruner lembra que há pressupostos e padrões normativos que permitem às pessoas entenderem-se. Ele nos apresenta estes pressupostos no formato de *universais* que possibilitam uma interpretação narrativa da realidade. Irmos ao encontro destas possibilidades, é o objetivo deste capítulo.

Ainda como auxílio teórico, me valerei das interpretações realizadas por Francisco Teixeira²³ em sua análise dos universais de Bruner para uma interpretação “autopoiética” da identidade pessoal. Teixeira argumenta no sentido de que os sistemas psíquicos são “totalidades auto-equilibradas”, como se pressupõe em qualquer sistema autopoiético.

²³ Francisco Teixeira é professor na Universidade de Coimbra - UCP, em Portugal. Editou, entre outros, *Identidade Pessoal - Caminhos e Perspectivas*, da editorial Quarteto, Coimbra, 2004. Consultado em

Neste sentido, o psíquico tem na narrativa uma possibilidade de “equilíbrio” de sua malha conceitual na relação com a malha conceitual do mundo (cultura). Ou, como diz Teixeira, há uma “...acomodação de perturbações ambientais sempre em termos da estrutura narrativa prévia (da membrana narrativa) (...) e não em termos de um sentido ou uma coerência externa à estrutura narrativa interior” (2005: 33). Para Teixeira, no entanto, esta equilíbrio não se realiza *necessariamente* na dependência do sentido interior (pessoal) que a narrativa possibilita, mas antes na relação com o meio ambiente em que se produzem os significados, o mundo cultural. Sem negar esta observação, mas não me atendo a ela, sugiro apenas que consideremos os universais como categorias de análise e de acesso que, como sugere Bruner, não imitam a experiência do mundo natural como pretende a ciência, mas “imitam a experiência dos assuntos humanos ao assumirem a forma de histórias possíveis de serem contadas” (2001: 129).

Como então, interpretar os fatos do mundo enquanto fatos humanos narráveis? Como ler o mundo, enfim, a partir de universais presentes em discursos narrativizados?

Os tópicos a seguir, são uma tentativa de responder a estas perguntas. Referem-se aos universais que Bruner apresenta em seu livro *A Cultura da Educação* (2001).

1) Estrutura de tempo consignada: o ato de narrar é a forma mais “humanamente relevante” (Ricoeur) de se estruturar um tempo que mantenha uma correspondência íntima com as nossas atitudes mais “humanamente distintas”. Se compreendermos a narrativa como modo de pensamento, podemos perceber como ela é determinante do ritmo das nossas ações; ela possibilita que um nexos causal temporal, e assim a dimensão apropriada dos eventos que a compõem, se dêem coerentemente na ordem dos significados que atribuímos enquanto protagonistas ou narradores de (nossas) histórias. É o sujeito que narra, seja ou não o ator da história, quem elabora a temporalidade, o ritmo, a ordem, e assim o lugar e o significado que as ações determinantes da história representam. Diz Bruner: “o que está por trás da nossa compreensão narrativa é um ‘modelo mental’ de sua temporalidade...” (2001: 129). O tempo é “mental”, é humano portanto. Teixeira sugere ainda que “os eventos [são] (...) irredutíveis a uma temporalidade transcendental” (2005: 29). É a percepção da temporalidade que acentua a relevância da noção de tempo.

2) Particularidade genérica: Bruner sugere a existência de uma “estrutura

narrativa” ampla e universal, que compreende a fala humana. As funções que as personagens e os eventos assumem, são derivações de funções narrativas universais que regem o modo de estruturar e definir as narrativas particulares. A narrativa lida justamente com o campo do particular, do detalhe, daquilo que diferencia um fato ou uma ação de outro. Há como que gêneros narrativos que compreendem as diversas possibilidades do narrar, organizando-as em tipos básicos. Diz Bruner: “... determinadas histórias simplesmente se parecem, como se fossem versões de algo mais geral, mesmo que sejam muito particulares (...) os personagens e os episódios das histórias extraem seus sentidos de estruturas narrativas mais abrangentes, sendo “funções” das mesmas” (2001: 130); ou, como diz Teixeira, é “como se fossem a sua atualização” (2005: 29).

3) As ações têm motivos: as ações dos protagonistas são determinadas por intencionalidades inerentes ao sujeito da narrativa. Mas os estados intencionais “nunca determinam totalmente o rumo da ação ou o fluxo de eventos” (id.: 132); eles se justificam por alguma causalidade própria à ação. O que as pessoas fazem, diz Bruner, “é motivado por crenças, desejos, teorias, valores, e outros ‘estados intencionais’” (idem). Como lembra Teixeira, “sem ela [a intencionalidade das ações] a narrativa seria desprovida de sujeito e de referência” (ibid.). O narrador (ou protagonista), enfim, é essencial para prover a narrativa com valores, sejam razões ou desejos, que concatenem as histórias; como aliás também o é no tocante à temporalidade e à particularidade, já vistas.

4) Composição hermenêutica: justamente porque as histórias são compostas de particularidades próprias e, ao mesmo tempo, fazem parte de uma estrutura mais genérica, onde sua significação se dá pela perspectiva que o narrador nos oferece durante o ato narrativo, as narrativas estão sujeitas a compreensões e significados múltiplos. De acordo com a perspectiva narrativa do narrador, seu *lugar* como narrador e sua própria estrutura narrativa se determinam numa releitura e remontagem da seqüencialidade dos eventos narrativizados. Justamente porque a narrativa é feita de partes ou eventos, “... nenhuma história possui uma interpretação exclusiva (...) seus supostos significados (...) devem viver juntos” (id.: 132). Este universal, ainda, nos permite compreender por que as histórias não podem ser redutíveis a uma concepção “racionalista” de ciência; como lembra Teixeira, “a interpretação narrativa ocorre sempre por referência a outras narrativas, enquanto efeitos de legitimação” (2005: 30). As histórias se referem a eventos narráveis, referem-se, por

assim dizer, a outras histórias já narrativizadas; ou, como nos recorda Bruner, “isto cria o famoso ‘círculo hermenêutico’ – a tentativa de justificar a “correção” da leitura de um texto não por referência ao mundo observável ou às leis da razão necessária, mas por referência a outras leituras alternativas”(2001: 132). No círculo hermenêutico as partes da narrativa e seus significados múltiplos “negociam” o sentido do texto (e dos eventos) com outras histórias que trazem em si sua própria estrutura e ordem de significado.

5) Ícita: toda história narrada pode ser recontada e reavaliada por ser uma versão eminentemente verdadeira recriada pelo narrador, que se torna autor e autoridade da história. A narrativa da realidade possibilita que as versões do mundo (hermenêutica), se dêem na relação entre o que é esperado ou “legítimo” numa cultura, e a possibilidade daquilo que é estranho presente em uma nova leitura narrativa. Como diz Teixeira, existe uma “necessidade da narrativa se estruturar sempre no sentido da confirmação ou do rompimento das expectativas (...) estabelece-se pois, um jogo de conflito permanente entre a canonicidade e a convenção, entre o tédio e a invenção” (2005: 30). A narrativa da realidade torna-se assim uma dialética constante entre o estabelecido culturalmente e o interpretado (na particularidade de cada um) e, assim, entre o restabelecido e reinterpretado pelos sujeitos no tempo. Para Bruner, a narrativa faz “com que o corriqueiro pareça estranho novamente (...) e embora o criador das realidades narrativas nos ligue às convenções aceitas, ele obtém uma força cultural extraordinária ao nos fazer considerar as realidades narrativas - nossa abertura ao ceticismo hermenêutico - e nos torna ainda mais prontos para seguir a nova versão do contador de histórias” (2001: 134).

6) Ambiguidade referencial: a narrativa será sempre passível de interpretação; o ato de narrar é sempre novo e único aberto a novas possibilidades tanto da forma como se apresenta quanto da forma como é absorvida, seja a narrativa ficcional ou não. Para Bruner isto se dá porque “os fatos (...) constituem funções da história” (idem); e é a narrativa que cria a própria referência (concatenação ou realidade) dos fatos narráveis.

7) Centralidade do problema: há na narrativa um aspecto central que a determina, preservando uma espécie de essencialidade para com aquilo que há de significativo na história. Assim, ela possibilita novas interpretações, significados, mudanças estruturais, mas algo da sua identidade original se mantém, algo do seu gênero narrativo não se perde,

algo permanece arquetipicamente presente na sua mensagem. O elemento central da narrativa é determinado pelo *problema*, como lembra Bruner: “as histórias que valem a pena ser contadas e interpretadas normalmente surgem a partir de problemas” (id.: 136). O problema, por sua vez, “não é definitivo nem histórica nem culturalmente; ele expressa um tempo e uma circunstância” (idem). E é justamente nisso que “atravessa” o tempo, isso que arquetipicamente se mantém presente na estrutura da narrativa, que faz do problema seu elemento central. Ou, como diz Teixeira, “é pela crise, pela perturbação, que a narrativa ganha dinamismo” (2005: 30).

8) Negociabilidade inerente: a narrativa, seja ficcional ou real, por possibilitar uma reinterpretação constante inerente à sua condição de história, faz com que as histórias sejam aceitas suspendendo a descrença. Para Bruner, nós “aceitamos uma certa contestabilidade essencial das histórias” (2001: 137); é o que possibilita a negociabilidade e a flexibilidade próprias da vida cultural. A narrativa é “viável” culturalmente, diz Bruner; ou, como propõe Teixeira, “é justamente nesta negociabilidade (...) que a narrativa se impõe de modo universal” (2005: 30).

9) Extensibilidade histórica: as histórias se dão justamente numa condição de intercâmbio com outras histórias, valores e significados presentes na cultura; são os “momentos-chave” de uma história que determinam a sua renovação, o seu seguir adiante, o rumo a tomar, e assim a abertura ao novo e à extensibilidade. Diz Bruner: “a vida não é apenas uma única história auto-suficiente após a outra, cada uma narrada sobre sua própria base. O enredo, os personagens e o contexto parecem continuar a se expandir” (2001: 137). Para Teixeira estes “pontos decisivos de mudança” (Bruner), são como que “nodos narrativos que pontualizam e temporalizam (a história) (...) criando raízes no passado e estendendo-se até o futuro” (2005: 30). Eles permitem enfim que a narrativa possa se expandir de alguns acontecimentos para uma crônica no formato mesmo de uma vida, ou ainda além no formato de “histórias expandidas”, que ultrapassam os tempos de uma vida e de seus protagonistas.

Bruner conclui sua apresentação dos universais fazendo uma observação sobre a dificuldade de eles serem avaliados. O fato é que somos por demais “absorvidos”, ou talvez envolvidos, pelas histórias que compõem nossas vidas, e estamos de tal modo

entrelaçados a elas que enxergá-las torna-se um difícil empreendimento. “As realidades narrativizadas, diz Bruner, são demasiadamente onipresentes, sua construção é demasiadamente habitual ou automática para ser acessível à fácil inspeção” (2001: 139). O que caracterizaria, para Bruner, um antigo problema da filosofia, a chamada *prisão da consciência*.

Aqui surge uma abertura para pensarmos a educação de um modo mais dialógico. As alternativas oferecidas pelo autor para se lidar com esta “inconsciência do automático”, sugerem que a interpretação narrativa da realidade, quando aplicada à uma educação com uma perspectiva cultural, possibilitaria um enfrentamento deste problema. Como possibilidades da cultura, que tornam-se viáveis pela ação da narrativa, e são como que antídotos à onipresença das histórias na vida, estariam, o *contraste*, a *confrontação* e a *metacognição*. No *contraste*, o ato de se ouvir dois relatos distintos e contrastantes, mas igualmente razoáveis do “mesmo” acontecimento, promove no sujeito (aluno, professor, a cultura, enfim) a possibilidade de visualizar a história como um elemento da linguagem, que permite o Saber mas que não se resume a ele. Já na *confrontação*, o que Bruner chama de “ingrediente ativo”, ocorre no ato de um educador (um membro da cultura) questionar a versão apresentada da história com vistas a interromper as expectativas que se assentam na versão contada. Como diz Bruner, “é descobrir que sua versão da narrativa da realidade colide com o que subsequentemente vem à tona ou com as alegações de realidade feitas por outros” (id.: 140). Por fim, a *metacognição*, é o ato reflexivo possível ao pensamento de dobrar-se sobre si mesmo, “o objeto do pensamento é o pensamento em si” (idem). É a metacognição que permite ao pensamento refletir-se a si mesmo, o que, como vimos a respeito dos conceitos possíveis do *self*, promove no sujeito a construção de uma noção de si-mesmo com base na auto-verificação da narrativa enquanto processo de pensamento. Nas palavras de Bruner, a metacognição “transforma os argumentos ontológicos sobre a natureza da realidade em argumentos epistemológicos sobre como nós conhecemos” (ibid). Embora o contraste e a confrontação possam elevar a consciência sobre a relatividade do saber, o objeto da metacognição é criar maneiras alternativas de elaboração da realidade.

7) Da cultura à pedagogia popular: o elo narrativo

“Sem o papel *constitutivo* da cultura nós somos monstruosidades não trabalháveis... animais incompletos ou inacabados que se completam ou acabam através da cultura”
(Clifford Geertz, apud Bruner, 1997: 22).

Exponho agora a proposta de uma *pedagogia popular* de Bruner, que a entende como “campo de provas” para a ação de uma psicologia cultural e popular, a partir do que ele chama de “modo narrativo” da atividade mental. Bruner salienta que “a cultura, ao mesmo tempo, forma e possibilita o funcionamento de uma mente *indistintamente* (grifo meu) humana (...) o que caracterizaria que a aprendizagem e o pensamento estariam sempre situados em um contexto cultural e dependentes de recursos culturais” (2001: 17).

Minha leitura de Bruner busca demonstrar que, se quisermos compreender a efetividade de uma prática educativa, devemos buscar na cultura o conjunto de *códigos* necessários à realização dessa prática. Há um conjunto de “teorias intuitivas cotidianas (...) teorias leigas (...) que afetam constantemente nossas interações com os outros” (id.: 54). Essas teorias presentes na cultura são chamadas de *psicologia popular*: “não trata apenas da forma como a mente funciona aqui e agora (...) mas de como somos guiados em nossa interação corriqueira (...) [e também] na atividade de ajudar as crianças a aprender sobre o mundo por noções de *pedagogia popular*” (idem).

Neste sentido, na cultura se faz presente como um *locus* de atuação e interação das significações particulares e comunitárias apropriadas à vivência e ao entendimento da cultura. Qualquer proposta pedagógica coerente tem que levar em consideração as “teorias da psicologia e pedagogia populares [tanto] de professores (...) como também dos alunos” (id.: 55).

O que Bruner sugere é que a atividade de ensinar “baseia-se *inevitavelmente* (grifo meu) em noções sobre a natureza da mente de quem aprende” (idem). É neste sentido que, ao se problematizar a educação, se deveria levar em conta “as teorias populares que aqueles que participam do processo de ensino e aprendizagem já possuem”(ibid).

A psicologia cultural pressupõe que “a atividade mental *humana* não ocorre sozinha e não é realizada sem assistência, mesmo quando ocorre ‘dentro da cabeça’”(id.: VIII). A psicologia cultural converte-se assim no campo de provas da atividade pedagógica. Como lembra Bruner:

“a educação não ocorre apenas nas salas de aula, mas em torno da mesa do jantar quando os membros da família tentam extrair um sentido conjunto do

que aconteceu durante aquele dia, ou quando as crianças tentam se ajudar para extrair sentido do mundo adulto, ou quando um mestre e um aprendiz interagem no trabalho. Portanto, não há nada mais apropriado do que a prática educacional para se testar a psicologia cultural.” (Bruner, 2001, IX)

Sendo a educação uma prática que extrapola os limites do muro da escola - para Bruner inclusive isto é uma condição fundamental ao ato educativo -, estando presente perenemente em nossas trocas sociais, numa “partilha mútua de conhecimentos e idéias” (idem), há que se buscar uma melhor compreensão do modo como essa cultura é transmitida cotidianamente. Esse modo, como ele sugere, é o conhecimento narrativo como “um modo de pensamento e uma expressão da visão de mundo de uma cultura” (ibid).

Nossa interação social se expressa em partilha de significados, seja em gestos, hábitos ou palavras, que são modos de narrar nossa atividade mental “não só ativa por natureza, mas também na busca pelo diálogo e discurso com outras mentes, também ativas (...) é por meio deste diálogo que passamos a conhecer o outro e seus pontos de vistas, suas histórias” (id.: 94).

Ainda para ilustrar este *elo narrativo*, quanto ao ato de construir histórias Bruner lembra que as fazemos de modo muito parecido tanto no chamado mundo real como nas histórias fictícias:

“Simplesmente não sabemos, e nunca saberemos, se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa: provavelmente ambos. Mas ninguém questiona que aprender as sutilezas da narrativa é uma das principais maneiras de se pensar sobre a vida...” (2001: 95)

A atividade narrativa é assim um modo de aproximação à vida, não um modo de estabelecer a verdade sobre ela, mas uma verossimilhança e “uma preocupação com a condição humana”, como diz Bruner, lembrando Paul Ricoeur (1997: 15).

7.1) Educação como foro de cultura

Chegamos finalmente à temática educativa. Meu percurso partiu da apresentação de uma discussão sobre como as mentes funcionam e possibilitam uma aprendizagem significativa, para chegar ao papel que a narrativa ocupa em uma cultura, enquanto forma de produzir a vida e organizar a experiência humana com o mundo e consigo mesmo. Em todo esse percurso a temática cultural se fez presente enquanto o *lugar* onde a negociação

de significados possíveis à leituras de mundo podem se efetivar. Como lembra Stuart Hall²⁴, “uma cultura é um *discurso* - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (2003: 50). A cultura é eminentemente dialógica, discursiva e narrativa portanto, o que dá a ela um caráter de foro perpétuo de reelaboração dos significados e valores simbólicos do mundo. A cultura está sempre “posta na mesa” de discussões na própria cultura; mesmo que não seja o tema em evidência, é inerente a ela o fato de ser *negociável*. E como lembra Bruner, a cultura “... se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros...” (1998: 129).

Se a educação que pensamos aqui é um “ato de significação” ocorrendo na e através da cultura, que tem em vista a onipresença de uma psicologia cultural “popular” como palco das negociações e construções de significado para si mesmos, tal educação só pode se dar enquanto um foro da própria cultura para com seus significados. E não é outra coisa o que se sucede, entendendo-se que a educação está presente em várias instâncias culturais, além mesmo da esfera institucional. No tocante à instituição, o maior problema ainda é o conflito com antigas tradições da pedagogia, que consideravam a educação como um processo de *transmissão* de conhecimentos; neste sentido Bruner nos lembra que “a pedagogia resultante foi uma visão de ensino como cirurgia, supressão, substituição, preenchimento de deficiência ou uma mistura de todos” (id.: 130). Dessa visão da cultura como foro decorre, que introduzir a cultura pela educação, “se é para preparar o jovem para a vida como ela é, também deveria compartilhar do espírito de um foro, da negociação, da recriação de significado” (idem). Assim, a cultura, sendo troca e comunicação, sugere que uma educação que se viabilize para lidar com *suas* questões, se dê de modo inerentemente cultural, ou seja, de modo negociável e dialógico.

Bruner pretende uma concepção de educação que se estenda além da escola, sendo mesmo um valor inerente que perpassa toda a cultura em suas várias instâncias: família, grupos, comunidades, momentos de troca, etc. Ou seja, a educação é um valor que permeia toda a cultura, indo-se buscar nas pessoas esses valores e leituras nela presentes; o que se constituiria assim numa pedagogia popular cultural, a partir de uma psicologia popular cultural. “A cultura, ao mesmo tempo, forma e possibilita o funcionamento de uma mente indistintamente humana (...) estando a aprendizagem e o pensamento sempre situados em um contexto cultural e dependentes de recursos culturais” (ibid: 17).

²⁴ In: A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

Bruner traça então as diretrizes à compreensão do que seria uma Pedagogia Popular a partir da Psicologia Popular. Ele propõe que haja uma correlação entre os problemas de que lida a educação como “campo de provas” para a psicologia cultural e desta para com a educação; exatamente porque é na educação que se gestam as questões relativas à psicologia da cultura. O que está em questão é a existência de uma pedagogia popular intrínseca à própria cultura; há um *aprender* que é inerente ao processo cultural enquanto um foro de saberes próprios aos membros da cultura. Esta *pedagogia popular cultural* é um conjunto de recursos presentes na cultura, necessários ao entendimento do que e como as mentes pensam e elaboram seus significados. Esta pedagogia popular seria responsável mesmo não só pelo modo como a psicologia popular elabora sua aprendizagem, mas também pelo modo como os indivíduos na cultura aprendem dela, e como se relacionam com estes saberes em si mesmos. “Só é possível entender uma atividade mental quando se leva em consideração o ambiente cultural e seus recursos, que são as coisas que dão à mente sua forma e sua abrangência” (id.: X). Deste modo, sendo a mente forjada nos termos da cultura, é próprio ao modo de pensar a existência de um modo pedagógico apropriado à aprendizagem; como que definindo uma forma epistêmica própria à cultura e ao indivíduo. A idéia de uma “cultura da educação”, em Bruner, surge justamente por existir um processo de correlação entre a prática educativa e a psicologia cultural, que se dá “por ser a mente humana constituída e realizada a partir da cultura” (id.:15).

Gostaria de apresentar o conjunto de preceitos que Bruner sugere para que compreendamos o fenômeno educativo a partir de uma perspectiva “psicocultural”. Se o fenômeno educativo emerge da cultura como sendo seu aspecto *formativo*, compreender como a psicologia cultural gera estes *saberes* é proporcionar à pedagogia um contexto mais amplo.

8) Preceitos para a abordagem PsicoCultural à Educação

“para inserir a educação em um contexto mais amplo”

(Bruner, 2001)

Vamos apresentar um conjunto de preceitos que, de acordo com Bruner, visam a educação a partir de uma perspectiva psicocultural. A grande questão aqui está na complexidade da compreensão do ato de se “adequar uma cultura às necessidades de seus

membros e de adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades da cultura” (2001: 46). É neste sentido que a discussão dos preceitos culturais representa riscos para as autoridades já institucionalizadas, como “sistemas que dependem de alguma autoridade”. Estes riscos, é claro, fazem parte de uma educação compreendida como foro da cultura, o que não inviabiliza o processo educativo. Pelo contrário, como diz Bruner: “sem estes riscos pode-se criar alienação, oposição e incompetência prática, o que diminui a viabilidade (da cultura)”; a educação, “é arriscada, pois ela alimenta o senso de possibilidade” (idem). Os preceitos psicoculturais à educação visam justamente a apresentar esta possibilidade e este “risco”: a iminência de uma pedagogia popular em meio às práticas culturais que viabilizam o fenômeno educativo.

São 9 os preceitos de uma educação na perspectiva psicocultural que Bruner nos apresenta. Sugiro que os interpretemos não como definições conclusivas, mas antes como um conhecimento em construção, dado sobretudo que a discussão que emerge a partir da perspectiva da psicologia cultural é bastante recente e ainda está a convocar novas leituras e percepções.

1) Preceito da Perspectiva: refere-se diretamente à ordem da produção do significado. A perspectiva sugere que há uma variedade de possibilidades de interpretação, diferentes “pontos de vista” presentes em uma cultura, o que não reduz o conhecimento a um relativismo descabido. As interpretações, como lembra Bruner, “também refletem regras de evidência, consistência e coerência” (id.: 24). Retomando aqui o que fora tratado em nossa discussão sobre psicologia popular, em termos de perspectiva também se fazem presentes as “histórias idiossincráticas”, as narrativas pessoais dos indivíduos, que rivalizam com as perspectivas canônicas da cultura. Entender a educação a partir deste preceito é evidenciar que na cultura há uma interação necessária entre as versões de mundo que as pessoas adquirem a partir do institucional e a versão que elas formam a partir de sua própria história individual. Como sugere Bruner, a partir deste preceito podemos concluir que “uma educação eficaz está sempre a correr riscos... mas um empreendimento educacional que não assuma riscos torna-se estagnado e, por fim, alienador” (id.:25). A educação que se fecha a uma abrangência interpretativa “reduz o poder de uma cultura de se adaptar à mudança, e no mundo contemporâneo, a mudança é a norma” (idem).

2) Preceito das Restrições: as restrições para uma abordagem psicocultural à

educação se dão justamente por dois modos: pela natureza do próprio funcionamento mental humano, e pelas imposições dos sistemas simbólicos da cultura acessíveis às mentes humanas em geral. No primeiro caso, Bruner sugere as maneiras características de pensar, sentir, perceber, que estão presentes “a priori” em nossa espécie. Nosso conceito de nós mesmos, nosso *self*, nos obriga a nos experimentarmos como sendo “contínuos no tempo” e tendo um certo grau de invariabilidade mesmo em diferentes circunstâncias. As restrições ligadas a nossa natureza limitam inclusive questões ligadas a tempo, espaço e causalidade. Neste sentido Bruner lembra que embora haja variações culturais locais destas concepções, elas são aceitas amplamente, tanto entre leigos quanto entre cientistas, são disposições naturais do pensar. No caso das imposições de sistemas simbólicos, ele basicamente refere-se aqui ao papel da linguagem na cultura. Neste sentido, no tocante à educação, sua função seria a de possibilitar aos seres humanos a compreensão de sistemas simbólicos “mais poderosos”.

3) Preceito Construtivista: como vimos ainda nas definições a respeito da construção de um conceito de *self*, o preceito construtivista sugere que a realidade que concebemos, ao mundo e a nós mesmos, é uma realidade construída. Para Bruner, ela é “o produto da produção de significado moldado pelas tradições e pelo conjunto de ferramentas de formas de pensamento de uma cultura” (id.: 28). Nosso pensar, como vimos a partir de Vygotsky, é prenhe de mecanismos (signos) introjetados da própria cultura; assim, “fazer” cultura é pôr em funcionamento o ferramental interpretativo e constitutivo da própria cultura e da mente humana, responsável imediato pela reelaboração constante de nosso lidar no mundo.

4) Preceito Interacional: a linguagem volta aqui à discussão. A transmissão do conhecimento, ou mesmo de informações, só é possível pela interação permitida pela linguagem, seja em “subcomunidades em interação”, ou mesmo na “intersubjetividade”. Bruner lembra que não se faz a devida justiça quanto a este ponto em nossa tradição pedagógica ocidental; ela ainda está apegada a um modelo de transmissão do conhecimento na “via de mão única” professor-aluno. Se o conhecimento é construído, e a forma mais característica de sua transmissão na cultura, é pela interação de seus membros, na educação evidentemente este processo não pode se dar de uma forma distinta. Os membros de uma comunidade em interação, seja na escola ou em casa, “os indivíduos que

estão aprendendo se ajudam a aprender, cada qual de acordo com suas habilidades” (id.: 29).

5) Preceito da Externalização: aqui Bruner parte do pressuposto de Ignace Meyerson, de que “a finalidade de toda atividade cultural coletiva é produzir obras” (apud, Bruner, 2001: 30). Ou seja, o preceito da externalização sugere que deve haver um registro do que foi desenvolvido na educação, um produto, que auxilie na promoção do diálogo necessário à construção do conhecimento. Ele lembra que contar histórias, inclusive nossa própria história, é uma forma de externalizar o “pensar sobre nossos próprios pensamentos”, uma obra que de outro modo estaria relegada a memória e menos acessível a esforços de reflexão. A externalização, “resgata a atividade cognitiva do implícito, tornando-o mais público, negociável e “solidário”; ao mesmo tempo, ela o torna mais acessível a uma reflexão e metacognição subsequentes” (id.: 30).

6) Preceito do Instrumentalismo: diz respeito às formas como a educação é conduzida e produzida, primordialmente a institucionalizada. O instrumentalismo acarreta habilidades como modos de pensar, de sentir e de falar que, na forma de distinções, serão “consequências para toda a vida daqueles que foram submetidos a [educação]” (id.: 32). Há um caráter de não neutralidade na educação em uma cultura. Ela é eminentemente política e precisa que este atributo seja devidamente reconhecido, pois, “jamais está destituída de consequências sociais e econômicas [e pessoais]” (id.: 32).

7) Preceito Institucional: em uma cultura as instituições são determinantes das relações humanas, influenciando tanto no papel que as pessoas desempenham, como em seu status e no intercâmbio entre elas. A educação, lembra Bruner, “à medida em que se torna institucionalizada, passa a se comportar como as instituições se comportam” (id.: 36). Seu diferencial está justamente na preparação que oferece às crianças para que possam assumir “uma parte mais ativa em outras instituições da cultura” (idem). Justamente porque, como ele diz mais adiante, “as instituições realizam a função séria da cultura... a partir de uma mistura imprevisível de coerção e voluntarismo” (ibid). As instituições são um espaço de *negociação*, inclusive de nosso status, nossas habilidades e significados; por isso, são um espaço da produção de *distinções*, e nisto a educação passa a ter uma função determinante na *perpetuação* de suas práticas. É também devido a seu caráter institucional que deveria

haver foros públicos de debate sobre a educação; não só pelo fato das instituições “fornecerem os “mercados” onde as pessoas “negociam” suas habilidades adquiridas” (id.: 37), diz Bruner lembrando Pierre Bourdieu, mas pela própria condição em que se encontram as democracias mais avançadas.

8) Preceito da Identidade e Auto-estima: Bruner afirma a importância deste preceito para todos os anteriores. Podemos partir da referência à *institucionalização de nossas habilidades* para compreendê-lo melhor. Nós nos experimentamos e nos reconhecemos enquanto um *self* e também aos outros como *Selves*. Bruner considera que haja pelo menos dois universais que podem ser aplicados à relação entre *Selves*; nós experimentamos a nós mesmos enquanto *agentes* e também enquanto *auto-estima*, a partir da avaliação que o *self* realiza sobre sua própria ação. Esta *avaliação* é determinada também pela forma como a cultura do indivíduo institucionaliza suas próprias ações. São as referências proporcionadas pela cultura que medem e negociam as atitudes e lugares que o *self* ocupa. A educação, diz Bruner, “deveria ser realizada tendo em mente o fato do *self* (...) pois ela é crucial para sua formação [do *self*]”. Neste sentido é que as práticas corriqueiras da escola precisariam ser examinadas “tendo-se em mente que contribuição ela dá a estes ingredientes cruciais da personalidade” (id.: 40).

9) Preceito Narrativo: finalmente, este último preceito possibilita que façamos uma “amarração” de toda a discussão até aqui apresentada. Se a educação é em uma cultura o foro possível para discutirmos, experimentarmos e aplicarmos os significados de uma Psicologia Popular, e as pessoas experimentam-se nesta Psicologia enquanto *Selves* que organizam sua própria existência, é na compreensão do pensamento em sua forma narrativa que podemos nos auxiliar para esta *produção* da vida. Como diz Bruner, “a importância da narrativa na coesão de uma cultura é tão grande, muito provavelmente, quanto o é na estruturação da vida de um indivíduo” (id.: 44); e é pela narrativa que o indivíduo “pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura” (idem). Na educação pode-se dar uma atenção especial para este modo de pensamento, sem no entanto descaracterizar o pensamento lógico-científico que tem um valor implícito em nossa cultura tecnológica. Bruner sugere então, que “a invenção de histórias, a narrativa, é o elemento necessário para isto (...) criar uma versão do mundo no qual, psicologicamente, pode-se vislumbrar um lugar para si - um mundo pessoal...” (id.: 43).

Os preceitos educativos se constituem em diretrizes para se pensar uma educação que privilegie a noção de *descoberta*, onde o aluno, a partir do que Bruner chama de “estrutura gerativa” de uma disciplina, e mesmo um “currículo em espiral”, elabora suas leituras de mundo tendo na narrativa um modo de relacionar a experiência da escola com a vida na cultura.

Como visto, em todo o percurso dos preceitos está saliente a importância do papel do *self* e da *narrativa* na constituição de uma cultura bem como na formação que esta disponibiliza para seus membros. São mesmo elementos nodais à constituição da identidade, tanto do indivíduo como da cultura. Se aliarmos estes preceitos aos universais da “interpretação narrativa da realidade”, referidos anteriormente, teremos um conjunto de categorias interpretativas da realidade educacional singularmente poderoso. Tentar demonstrar esta possibilidade é a meta que experimentaremos mais adiante.

Os preceitos definem uma perspectiva da educação num sentido amplo, demarcando um lugar e um papel na cultura que perpassa as muitas instâncias de produção do saber possíveis, além mesmo da esfera institucional. A perspectiva de uma abordagem psicocultural à educação, portanto, caracteriza as questões educativas como presentes no cotidiano da cultura e ao mesmo tempo transcendendo a ele e a um tempo e espaço definidos. A educação está presente no próprio ato do pensamento, como um valor inerente ao saber humano, tanto da cultura como de si mesmo. Uma perspectiva psicocultural torna evidente que o comprometimento para com o “ato educativo” parte de cada um ocorrendo em momentos diversos da vida em uma cultura. Fazem parte dessa vida o conhecimento transmitido a cada pessoa pelos saberes trocados e dialogados nas narrativas cotidianas que permitem à cultura reproduzir-se e recriar-se. Fazem parte dessas narrativas as histórias pessoais de cada membro da cultura, com seus hábitos, costumes, saberes e tradições. Podemos agora nos aproximar destes saberes e aprender com eles, compreendendo o que e como eles ocorrem; compreendendo sua pedagogia popular.

CAPÍTULO III

A esperança narrativa: (contexto prático)

“Também me conto aqui a minha vida. Quem tem a menor idéia do que sou adivinhará que vivi mais experiências que qualquer homem. O testemunho está mesmo escrito em meus livros: que, linha por linha, são livros vividos, a partir de uma vontade de viver e, com isso, enquanto criação, representam um verdadeiro suplemento, um mais desta vida.

Frederic Nietzsche, *Fragments Postumes*

1) Práticas educativas e narrativas pessoais

Da mesma forma que, como sugere Bruner, a proposta de se estabelecer universais para uma interpretação narrativa da realidade é um difícil empreendimento, estabelecer uma discussão em torno das narrativas pessoais na educação torna-se um trabalho intrincado, visto que a onipresença das histórias em nossas vidas também perpassa o processo educativo. O caminho que escolhi para chegar neste momento do trabalho foi verificar alguns conceitos básicos à compreensão da narrativa, para que tivéssemos subsídios mínimos de estudá-la nos moldes oferecidos por Jerome Bruner. Como vimos ele expande a proposta da narrativa tornando-a mesmo uma condição *onipresente* à vida e às leituras de mundo e de nós mesmos que construímos diariamente. Neste momento, vamos nos aproximar com mais particularidade aos pontos desse percurso que se referem diretamente à educação, aproximando-nos da leitura de uma prática pedagógica à luz das categorias brunerianas.

O caminho percorrido até aqui, possibilitou visualizar um panorama teórico referencial em torno da temática das *narrativas pessoais*, e dos campos possíveis à sua prática. A intenção do percurso foi apresentar alguns conceitos que auxiliam na compreensão desta arte, desde sua condição mais imediata como uma forma de linguagem, seu papel na cultura e sua condição inerente à intimidade do pensamento humano em sua possibilidade epistêmica de organização e regulação da experiência. Queria agora salientar alguns aspectos desta abordagem.

Como vimos na conclusão do capítulo I, linguagem e narrativa são meios de atuação tanto nas ciências humanas como em uma abordagem relevante da prática pedagógica. A ordem do significado apropriada a estas práticas nos mostra que o acesso aos saberes próprios de cada pessoa pode-se dar mediado pela linguagem e sua característica eminentemente negociadora da cultura. Neste sentido, a forma mais

culturalmente adequada de lidar com o significado passa, como lembra Polkinghorne, pela compreensão do significado narrativo. Através das narrativas pessoais, como extratos de relatos autobiográficos, podemos ter acesso a elementos da compreensão próprios à ordem do significado e à singularidade de cada pessoa. Podemos visualizar assim uma educação popular como um espaço de acesso a categorias psicológicas populares, que se mostram a partir das narrativas pessoais. Como sugere Bruner, a educação compreendida como foro de cultura pode caracterizar a narrativa como um elemento essencial à compreensão e à negociação dos saberes próprios de seus membros. Além disso, a perspectiva de um “conceito de si-mesmo” como central à prática pedagógica e à interação cultural, é de fundamental importância para promovermos este acesso à pessoa (educadores e educandos) e com ele uma ressignificação das suas potencialidades existenciais e pedagógicas.

As práticas educativas necessitam desta abordagem dialogal que possibilite aos sujeitos educandos se perceberem inseridos numa perspectiva mais ampla construída historicamente, onde sua própria linguagem é criada num processo histórico-cultural coletivo. Começa a ficar evidente a necessidade de uma abordagem da prática educativa que se abra para um processo cúmplice de inserção e construção dialógica das relações com o Saber e com a singularidade de cada pessoa. A construção de uma prática e de um saber que tenha uma efetiva participação de todos os sujeitos que nela estão envolvidos, precisa dedicar uma atenção para o modo como estes saberes são negociados pela cultura e organizados no nível da particularidade e da subjetividade de cada participante da cultura. O modo que vimos para alcançar estes objetivos passa pela compreensão da narrativa como processo pertinente tanto à cultura e quanto à subjetividade pessoal.

Bruner atribui, na sua proposta de “universais e preceitos” para uma educação orientada pela cultura, um lugar privilegiado à *Narrativa* e ao *self*, como condições à geração de conhecimento, interação, dialogicidade. Isto nos permite visualizar uma concepção pedagógica que pense *o sujeito* numa condição inerentemente *criadora* do Saber, com elementos que avalizem a narrativa como abordagem teórico-prática em educação. Mas isto, embora significativo, não pode se resumir a uma reflexão teórica que alimente nosso desejo de aplicar a narrativa em nossas práticas educativas. De algum modo, claro, cada um já faz este trabalho, uma vez que o saber sistematizado necessita ser devidamente contextualizado para pertencer a uma história.

Vamos assim testar estas idéias em uma prática educativa que nos possibilite

verificar como a atividade narrativa se dá efetivamente ou se seria apenas um adendo pedagógico-didático. Creio ainda que encontrar uma prática educativa que contemple, plenamente, as possibilidades da *experiência* narrativa, seja uma tarefa um tanto insólita; visto que as perspectivas do ensino tradicional ainda tendem a ser por demais conservadoras e “bancárias”.

Neste sentido, por entender que a prática histórica necessita de uma fidelidade para com suas fontes, e por esta se tratar de uma pesquisa em torno de narrativas autobiográficas, escolhemos fazer a investigação no contexto de um documento histórico da educação: o texto *Pedagogia da Esperança* (1994) de Paulo Freire. É um documento que traz uma concepção de educação que já conquistou na história um lugar diferencial enquanto prática educativa “libertadora”, que entende os sujeitos do processo educativo como seus agentes imediatos e construtores de sua própria aprendizagem. Como vimos em Bruner, estes são princípios necessários à aprendizagem.

É importante pontuar ainda o contexto histórico em que a *Pedagogia da Esperança* surge. Isto ocorre em um momento de muita “sem-vergonhice” e de profundos sentimentos de “desesperança” no Brasil. Gadotti, organizador da biobibliografia de Freire (1996), afirma que na época em que o livro é lançado se verifica “um contexto de perplexidade e de crise legitimada do Estado no Brasil” (1996: 662). Neste sentido que, para ele, a *Pedagogia da Esperança* pode ser compreendida como o livro mais importante de Freire após a *Pedagogia do Oprimido*.

A retomada das discussões da *Pedagogia do Oprimido* e de sua história, podem promover um novo debate e ressignificação da proposta ali encampada frisando e contextualizando além da temática da *opressão* - que ainda é latente - uma proposta pedagógica que inclua a *esperança* como categoria histórica, como a *luta* e o *sonho*, necessários ao lidar com a construção dos saberes. Para Gadotti, a *esperança* faz parte da concepção de uma pedagogia na atualidade: “A *nova pedagogia* para a educação da humanidade não é apenas uma pedagogia da resistência, mas, sobretudo, uma pedagogia da esperança e da possibilidade” (2003: 21). A *esperança*, para Freire, é uma necessidade ontológica para realização da educação e do saber. Deste modo que a *Pedagogia da Esperança* surge também como um debate sobre questões colocadas pela crítica a *Pedagogia do Oprimido*, sendo mesmo uma extensão desta fornecendo considerações e propostas que preenchem possíveis lacunas de sua obra.

A história da Pedagogia do Oprimido (PO), relatada em *Pedagogia da Esperança*,

pode ser lida como uma história de esperança e talvez mesmo como uma proposta pedagógica. O momento em que surge o livro, e acrescentaríamos com seu *formato narrativo*, traz para a pedagogia freireana e para seu momento histórico a confluência entre *esperança e narrativa*, esta última como modo de extrair de uma temporalidade pessoal, e de seus eventos, os elementos que compõem a esperança como categoria histórica. A proposta de trabalharmos com este texto surgiu quando percebemos durante o processo de estudo, além da íntima proximidade entre as temáticas de Bruner e Freire quanto aos materiais estudados, a possibilidade de trabalhar com um saber que, na forma de uma *narrativa pessoal*, se impõe historicamente enquanto prática pedagógica promotora da voz de seus sujeitos.

Este trabalho não surgiu inicialmente como um estudo sobre a Pedagogia da Esperança. Mas encaminhou-se para isso devido à particularidade da Pedagogia da Esperança em ser um discurso que apreende o pedagógico, o narrativo, e o sujeito (*self*) numa mesma obra que ao mesmo tempo evoca a história de uma vida. Gadotti inclusive afirma isto em sua biobibliografia: “*pedagogia da esperança* não tem títulos de capítulos. É uma narrativa. O leitor o lerá como uma história, contada por quem a viveu. Não notará que está passando de um capítulo para outro” (1996: 663). Embora isto seja um bom indicativo das possibilidades de diálogo entre os textos, foi necessário encontrar uma forma de ler Paulo Freire a partir dos pressupostos vistos em Bruner. E antes disso ainda, esclarecer por que ler Paulo Freire a partir de Bruner.

A escolha de uma prática educativa como campo empírico de uma pesquisa, não pode se dar apenas como uma busca por justificar um caminho teórico escolhido; isto seria um furto à prática educativa e um oportunismo científico. Se faz necessário um mínimo de cumplicidade com o saber ali presente que, após passado o percurso de pesquisa, se perpetue na experiência e nos ecos das ações geradas pela “*extensibilidade histórica*” (universal 9, de Bruner) de uma narrativa educativa. Esta cumplicidade está posta no compromisso de ser educador invocando o saber de uma pedagogia que tantos frutos já produziu e continua a gerar. Colaborar com essa pedagogia é oferecer à sua história, à sua narrativa portanto, novos elementos subsidiários que a fortaleçam - em seus saberes, em suas bases, em suas conquistas - no compromisso histórico com o aprender humanista e progressista. Apostar nesse compromisso é alimentar a *esperança* de que uma educação humanamente relevante se dê junto aos saberes íntimos em cada pessoa, saberes responsáveis pelo sentido que cada um dá à seu mundo pessoal e a si-mesmo dentro dele.

Apostar nesta pedagogia é apostar na esperança de que as pessoas possuam “efetivamente” um lugar no mundo, na educação e em seus saberes, *a partir* do lugar que elas visualizam para si mesmas. Apostar na *Pedagogia da Esperança* é propor um diálogo com um campo empírico que, por si só, continua a se estender no tempo, exigindo de cada educador uma constante revisão de sua prática no cuidado com os saberes da cultura e de cada um. Não vamos ao campo justificar as idéias mas, ao contrário, vamos às idéias de uma prática educativa com a qual temos uma dívida histórica e cultural, dialogar crítica e progressivamente, com as teorias de outra pedagogia popular que pode nos alimentar e ressignificar enquanto protagonistas da educação.

Para efeito de clareza, quando me referir aos livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, o título aparecerá em *itálico*. Já quando o texto aparecer sem *itálico* ou ainda numa sigla reduzida entre parênteses (PO/PE), estarei me referindo às próprias pedagogias enquanto propostas educativas, e não diretamente aos livros. Portanto, o livro *Pedagogia da Esperança* trata da história da Pedagogia do Oprimido (PO), que tem a *Pedagogia do Oprimido* (livro) como um dos referenciais de sua narrativa. Em algum momento poderei usar inclusive a grafia normal para a Pedagogia da Esperança (PE), pois estarei me referindo a ela como uma proposta pedagógica. Neste sentido, optei em alguns momentos por tratá-la mais simplesmente como uma *narrativa da esperança* enquanto uma possível proposta pedagógica, apresentada num formato narrativo. Possivelmente, como veremos, a *esperança* é a grande problemática presente no movimento cognitivo com que o autor constrói sua *narrativa*.

O livro *Pedagogia da Esperança*, que será nosso campo empírico textual, nos possibilita investigar os muitos significados em torno da narrativa sugeridos até aqui. Além de ser uma belíssima apresentação de *uma educação*, ele próprio é a narrativa peculiar de um “si-mesmo” educador se fazendo e se (re)construindo nas ressignificações de sua história autobiográfica. Nosso próximo passo é experimentar produzir um diálogo olhando para os saberes de duas concepções de *pedagogia popular*, que trazem a temática da narrativa, da cultura e do “si-mesmo”, imbricadas na prática, no discurso, na vida e no ser educador. Vamos fazer isso articulando os *preceitos* e *universais*, sugeridos por Bruner como necessários a uma abordagem psicocultural à educação, contando com a *narrativa* como elemento formador dos discursos sobre os saberes, as práticas e as experiências educativas de si-mesmo. Logicamente que os “lugares” de onde falam Paulo Freire e Jerome Bruner são histórica, geográfica e culturalmente distintos, como também quanto as

suas concepções teóricas. A concepção de educação de Freire remete a uma pedagogia crítica e popular. Bruner, por seu lado, se apóia em uma concepção de educação partindo de uma *psicologia cultural* que compreende a educação, sobretudo na sua forma de pedagogia popular, como o foro da cultura. Embora as duas concepções tragam ainda uma condição política também diferenciada, que em Freire é inseparável de seu discurso e em Bruner se constitui a partir do tópico relativo ao *instrumentalismo* (preceito 6), não é aqui este o objeto principal de minha análise.

Ao escolher “ler” a *Pedagogia da Esperança* através das categorias apresentadas por Bruner, quero também sugerir que não se pretende aqui realizar uma comparação entre *teorias pedagógicas*, tendo de um lado uma *pedagogia de libertação*, como nos oferece Freire e, por outro uma *pedagogia popular cultural*, sugerida por Bruner. Considero que isto seria aventurar-me num empreendimento teórico gigantesco e inviável ao âmbito do trabalho que aqui realizo, já que até onde sabemos inexiste ainda um diálogo mais consistente entre as práticas e as teorias destes dois protagonistas do mundo da cultura da educação. Muito embora, é bom dizer, as perspectivas apontadas em suas pedagogias possam, em alguns momentos, sugerir uma complementaridade ou mesmo uma dissociação. Meu intento é mais modesto: investigar as categorias narrativas e educativas de Jerome Bruner, a partir de uma autobiografia que se impõe *singularmente* como um exemplo tanto de educação como de vida. Neste sentido, tampouco estou colocando em questão averiguar as categorias freireanas presentes na linguagem de sua obra pedagógica; logicamente se espera que sejam distintas das de Bruner. Contudo, este embate categorial pode, eventualmente, nos suscitar uma discussão mais rica. Fundamentalmente, minha idéia é averiguar, na *narrativa da esperança* de Paulo Freire, como ocorrem as categorias da psicologia e pedagogia populares - universais e preceitos - sugeridos por Bruner como valores inerentes aos saberes presentes no *pensamento narrativo* de uma pessoa. Em certa medida, esta investigação pretende examinar a possibilidade de um texto autobiográfico promover o acesso ao pensamento de seu autor. Pelo menos é o que Bruner sugere quando da elaboração dos universais narrativos à interpretação da realidade:

“pensei ser impossível distinguir de maneira bem definida o que é um modo narrativo de *pensamento* e o que é um “texto” ou discurso narrativo. Cada um deles dá forma ao outro, do mesmo modo que o pensamento torna-se inextricável da linguagem que o expressa e que acaba moldando-o - o velho dilema de Yeats de como diferenciar o dançarino da dança.” (2001: 129)

Se lembrarmos ainda da proposta de Ricoeur (1994) sobre as três *mímeses* que

constituem o processo completo da atividade narrativa - desde a elaboração do pensamento, o narrar propriamente dito, até o ato de recepção que se efetua no outro - um discurso que fala sobre si-mesmo tende a transpor o significado de uma leitura subjetiva de mundo, para uma narrativa externalizada, comunicável, que traz em si características do pensamento elaborado no íntimo. Antes de termos isto como uma meta ou um fundamento a serem comprovados, a proposta aqui é nos abirmos para a vivência de uma experiência dialógica, numa relação hermenêutica com uma fala autobiográfica que nos permita uma aproximação, com um cuidado e atenção pedagógicos, aos sujeitos que elaboram suas próprias leituras de mundo e aos significados dessas leituras.

2) Um olhar sobre a Pedagogia da Esperança

O que nos narra a *Pedagogia da Esperança*?

A leitura que apresento da Pedagogia da Esperança não a resume a um relato da reavaliação histórica de um saber e de uma prática pedagógicos, que ressoa no tempo gerando sua própria necessidade ontológica de recontextualizar-se. Isto sabemos a partir das justificativas preliminares que Freire faz ao apresentar seu trabalho. O que não sabemos, mas que está explícito na narrativa de Freire, é que o narrar da história de si-mesmo, permite um reavaliar dos fatos e acontecimentos que gestaram esta história. O narrar sobre si-mesmo revela o *imperativo existencial* que é a ressignificação promovida pela narrativa a si-mesma enquanto modo de pensamento; ou seja, como visto no capítulo anterior, é a mente refletindo a si mesma, o pensamento pensando a si mesmo, a pessoa refletindo sobre sua história a partir de um novo tempo, com novos dados significativos que renovam seu sentido. Como diz Freire, a Pedagogia da Esperança é um reencontro; um reencontro com ele mesmo, Paulo Freire, através do reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*. Reencontro promovido por um narrar; narrar que é uma esperança, porque impõe ao sujeito ser protagonista de sua própria história, dando um lugar a ela no mundo e a ele, nela. A narrativa da *Pedagogia da Esperança*, ou ainda, a ressignificação da *Pedagogia do Oprimido*, é assim a promoção de um lugar na história para um Saber e um Ser que se constroem na *extensibilidade histórica* de um processo cultural; que envolve a luta, o sonho, a esperança como categorias humanas de busca por uma melhor compreensão da existência.

A tabela que se segue apresenta as categorias de Bruner a serem analisadas e as respectivas páginas onde exemplos delas podem ser localizados em *Pedagogia da Esperança*. São tópicos do texto freireano que julguei concernentes às referências de Bruner, e em algum momento como exemplos de Pedagogia Popular (PdP) e Psicologia Popular (PsP), que a partir de Bruner se aproximam da forma narrativa do texto freireano. Quando ao lado dos números aparecem um ou dois “is” minúsculos, indica-se o grau de “importância” ou “pertinência” das passagens que a narrativa de Freire possui em relação aos preceitos e universais de Bruner. Julguei que apresentar aqui esta tabela seria útil para que o leitor pudesse avaliar o quadro geral das “ocorrências” de potenciais referências e associações com a proposta de Bruner que detectei na narrativa de Freire, além de eventualmente servir para um acompanhamento mais próximo à obra. De qualquer modo, o livro *Pedagogia da Esperança*, desde já, torna-se um “anexo” indispensável (e pretensioso) a este trabalho.

TABELA I

UNIVERSAIS NARRATIVOS	
Bruner	Freire
1) Estrutura de tempo consignada	53, buscar a convivência com o leitor;
2) Particularidade genérica	113, 120, 164. 113, educador deve salientar outras leituras de mundo; 120, professor que se apóia no conteúdo...
3) Ações têm motivos	42, 54, 71, 121i, 125i, 126i, 152, 154, 158, 163, 164, 185, 191, 194. 42, PE como extensão necessária da PO; 54, o tempo de falar precede o tempo de escrever; 71, estudo é diferente para educando e educador; 121i, fase histórica do livro; 125i, o medo do oprimido enq. classe; 152, magoa pela discriminação; 158, as causas do ã aprender ser de nascença; 185, o direito a palavra;
4) Composição hermenêutica	39rs, 44rs, 50rs, 51rs, 65rs, 113, 117, 120i, 126i, 127, 150, 161. 19, religar os conhecimentos passados com os novos; 39, o tempo produzindo ressignificação; 44, escrita, leitura, releitura da palavra; 50, partejando uma releitura do opressor-oprimido; 113, educador e outras leituras possíveis; 117, pensar dialógico; 126i, desafios que confirmavam a PO; 127, encontro com grupos divergentes;
5) Canonicidade implícita	59, 111, 113, 117, 124i, 126, 133, 142, 153i, 178i, 185, 187, 192i, 193ii. >> 59, saber do educador/educando; 111, direito popular por saber melhor; 127, a linguagem escrita e a pratica; 142, o desenho rasgado do menino; 153i, o poder definindo o não poder; 178i, as áfricas; 185, silêncio e a refundação da palavra; 187, o discurso das classes dominantes; 192ii, ciência universitária e saberes populares;
6) Ambiguidade referencial	156i, produzindo a própria multiculturalidade; 161, passagem de Freire pela República Dominicana;
7) Centralidade do problema	110, 120, 126i, 152, 154, 180ii, 194. >> 110, elaboração dos conteúdos; 120, importância de se focar “o problema”; 126, o caráter progressista da PO; 152, racismo; 180ii, narrativa determina o ritmo, o foco, a abordagem; 194 policial infiltrado;
8) Negociabilidade inerente	126, 156i, 185, 194, 196. >> 126 e 185, dois momentos em que Freire como educador se comprova no dialogo sobre a PO; 156, relação entre culturas; 196, PE retoma o discurso da PO;
9) Extensibilidade histórica	43, 59, 70, 97, 121i, 126i, 131, 176, 179, 180, 187, 189. >> 43, luta como categoria histórica e não metafísica; 97, ser humano gestando sua natureza na história; 125-126, trabalhadores imigrantes na Alemanha; 176-177, <i>esperança</i> e possibilidade histórica;

TABELA II

PRECEITOS PSICOCULTURAIS	
Bruner	Freire
1) Perspectiva	105, 113, 120i, 127i, 129i, 131i, 156. >> 105, conscientização sem mundo é palavreado; 113i, salientar que há outras leituras de mundo; 120i, jamais um texto (algo) tem uma única razão; 128, presença do trabalhador na discussão sobre educação; 129i, conversando com acadêmicos; 131i, dever do educador sobre o ensino; 156, o aspecto ideológico da multiculturalidade; 173, apontando caminhos...;
2) Restrições	122i, 142i, 151i, 154ii, 156, 159, 173, 175ii, 176, 178, 193i. 122i, grupos que buscam esclarecimentos sobre PO; 123i, proibição de entrar na Espanha; 127, desconfiança dos grupos para com Freire; 142, desenho rasgado do menino; 151i, reaprender coisas óbvias; 156, multiculturalidade não é justaposição; 173, positividade e negatividade; 176, vigilância policial; 178, áfricas “francesa”, “inglesa”; 193i, as reações dos sectários;
3) Construtivista	128i, 131i, 142, 155, 157, 167, 168, 173, 180i. 128, presença do trabalhador na discussão sobre educação; 140, crianças na escola suíça e na outra popular; 142, desenho rasgado do menino; 155, aprender a caminhar; 157, a questão de classe; 173, apontando caminhos; 180i, o mundo sendo re-criado...;
4) Interacional	105, 107, 109, 110, 113, 117, 119, 121i, 140, 150, 156, 157, 159, 173, 174, 178i, 191i, 192. >> 105, conscientização sem mundo é palavreado; 109, pratica educativa implica sujeitos; 110i, papel dos educandos na elaboração dos conteúdos; 113, luta por democratização; 117i, não penso sem os outros; 118i, diálogo; 119, crítica ao educador exclusivista; 151, unidade na diversidade; 156, inter-relação entre culturas; 157, a questão de classe; 174, diálogo entre educadores; 191i, a extensão universitária;
5) Externalização	121i, 122i, 126, 135i, 142, 165, 192i. >> 121i, a influência da PO; 126, gestação da PO no Chile; 142, desenho rasgado do menino; 192i, diferença entre docência e pesquisa;
6) Instrumentalismo	117, 123i, 125, 135i, 136, 142, 151, 157, 172, 194. 125, questão ética do discurso do sacerdote; 135i, comprovação do saber popular pela universidade; 142, desenho rasgado do menino; 157, a questão de classe; 172i, a guerra é feita tb com os instrumentos; 192, a questão epistemológica; 194, policial infiltrado;
7) Institucional	135i, 139, 142, 169i, 173. >> 139, papel da escola e educadores progressistas; 140, crianças na escola suíça e na outra popular; 142, desenho rasgado do menino; 169i, avaliação do ministro; 173, docência/discência; 192, relação universidade e educação popular;
8) Identidade e Auto-estima (<i>self</i>)	28, 31, 50, 77, 97, 121i, 123i, 125i, 129i, 142, 148, 149, 152ii, 164, 173, 183, 185, 186i. 31, tarde chuvosa; 50, resignificando o padrão; 86, aderência; 123, identidade de Freire com PO; 129ii, operários buscam ouvir gostos dos operários; 148, “me marcou fortemente”; 152ii, ã se conceber como discriminado; 164, caráter pessoal; 172, modelo de homem e de mulher; 185, refundação da palavra;
9) Narrativo	19-35, 66, 97, 101, 128-9, 134i, 149, narrativas de africanos; 173i, os educandos escreverem sobre eles; 174ii, convivência;

TABELA III

OUTRAS REFERÊNCIAS	
Psicologia Popular - PsP	69i, 84, 85, 106, 107, 115, 130ii, 133, 134, 147i, 148, 153, 168, 177, 178i, 198ii, 106, 107.
Pedagogia Popular - PdP	70, 106, 111, 126i, 130ii, 131ii, 132ii, 134, 135ii, 145, 147, 168, 169, 172, 173, 174, 177, 178, 179i, 106.
Bruner	47, 70, 71, 77, 84, 85, 97, 141, 145, 146, 188.
Ana M. Freire	PsP 203, U4, U9ii, P9i.
Ressignificação	31rs, 39rs, 44rs, 50rs, 51rs, 65rs, 145rs.
Narrativa	19i, 20, 21, 22,23, 24, 25, 27, 31, 35, 101, 142.
Self	26, 27, 28, 34, 145.

Como já dito, o que estamos propondo é uma avaliação tópica em torno de uma narrativa autobiográfica, neste caso produzida por um sujeito educador. Bem sabemos que a temática da educação está presente em todo o percurso do texto freireano. Não obstante, entendo que este fato, antes de “mascarar” nossa procura por categorias pedagógicas, possibilita uma compreensão mais íntima sobre a universalidade de um discurso (de Paulo Freire no caso) que se mostra coerente com uma experiência de vida. Tal experiência vê na realidade cotidiana elementos existenciais capazes de fundamentar um saber não sistematizado - *saber de experiência feito* -, mas comum aos sujeitos da cultura; comum portanto a uma psicologia e a uma pedagogia populares. Neste sentido então, Paulo Freire em narrativa, corrobora a proposta deste texto de compreender o movimento cognitivo de “retorno” aos saberes e às falas dos sujeitos que participam do processo histórico e da vida do educador. Não por outro motivo sua narrativa se constrói no registro coloquial característico de Freire. Observo, porém, que este ensaio não necessariamente serve de exemplo a toda e qualquer narrativa, pois cada qual tem suas características. Antes, mostra, a partir de uma referência singular - a *Pedagogia da Esperança* - a possibilidade de um discurso autobiográfico constituir-se de tramas existenciais que afetam o sujeito autor da narrativa bem como a ordem do significado presente na trama dos eventos. A procura que aqui se efetua apóia-se na definição básica de “narrativa” em Bruner: um fenômeno organizador do pensamento e da experiência humana. A partir daí interroga o discurso freireano procurando por aspectos da narrativa que indiquem ou sugiram os *universais narrativos, preceitos psicopedagógicos*, etc. Sinto que meu movimento (cognitivo) foi, na medida do possível, o de desligar-me tanto da imagem de Freire implícita no texto (e na

foto da capa que constantemente me interrogava...), como também das sugestões de Bruner para as categorias. Ou seja, após ter estudado a proposta de Bruner, busquei realizar a leitura de uma narrativa para averiguar (testar) a sua proposta, deixando-me aberto para as provocações que o texto possibilitava, antes mesmo de tentar olhá-lo unicamente pelo prisma das categorias de Bruner. Julguei que a melhor maneira de verificá-las seria, num primeiro movimento, “desligar-me” delas, para num segundo momento olhar novamente o conjunto de elementos “garimpados” separando aquilo que sugeriria ter relação com as idéias de Bruner do que se caracterizava mais de Freire. Quero enfatizar que este procedimento foi basicamente para que, na medida do possível, o trabalho não invertesse seu sentido transformando-se numa pesquisa de categorias freireanas; o que se verá é que em diversos momentos este debate torna-se inevitável. De qualquer forma, não tentei tampouco justificar a proposta de Bruner com as nuances do texto de Freire. Mas *pesquisar* cruamente uma narrativa que também se avaliza como contraponto de um discurso pedagógico e popular. Tenho a *esperança* de que este empreendimento possa colaborar com a grandeza dos saberes populares.

Enfim, como está Bruner em Freire?

Como se observa na tabela acima, embora todos os tópicos possuam alguma referência no texto freireano, alguns surgem com mais predominância. Como veremos, isto demonstra justamente a particularidade da narrativa em estudo. É também significativo dizer que as “outras referências” observadas (e indicadas abaixo da tabela), além das categorias, vem ao encontro de elementos teóricos trabalhados nos primeiros capítulos desta dissertação; o que nos remete a uma busca de verificar a possibilidade inclusive da presença de uma psicologia popular no texto freireano, algo que também se aproxime da proposta de Bruner. Isto ainda irá evidenciar que certas falas de Freire, sobretudo definições de pedagogia popular, podem ser relacionadas diretamente a passagens do texto de Bruner *A Cultura da Educação* (2001). De qualquer forma, vou apontar aqui essas aproximações sem, no entanto (repito), querer comprovar um no outro, uma proposta na outra, mas ir além dessas possibilidades (que são quase evidentes) para demonstrar a importância da narrativa autobiográfica no diálogo educativo. Que é para onde vamos finalmente.

2.2) Leituras dos Universais

Os universais que segundo Bruner caracterizam a interpretação narrativa da realidade, refletem características da cultura, da forma como ela é transmitida e recriada. Após uma primeira leitura optei por apresentá-los na mesma seqüência em que aparecem no texto de Bruner. Entendo que o exame destes tópicos não depende tanto da frequência com que foram encontrados, mas antes do modo como a particularidade da narrativa de Freire os desenvolve. Quanto ao primeiro universal (temporalidade), como veremos, em apenas um momento da *Pedagogia da Esperança* há uma indicação explícita de Freire ao tempo e à forma como a narrativa foi escrita. Isto não significa obviamente que não haja *temporalidade* na sua escrita, mas sim que ela não se avalia por uma relação cronológica imediata, senão por eventos e reflexões que se fizeram no percurso da história da Pedagogia do Oprimido. Assim, da mesma maneira, cada universal traz a sua particularidade e, em certos momentos, há mesmo uma aparente repetição de passagens do texto que se referem a universais diferentes. Isto é compreensível, visto que as *particularidades* de que trata uma narrativa estão sujeitas também à *negociabilidade inerente* (universal 8) da narrativa, como apontou Bruner.

U1 - Estrutura de Tempo Consignada: Para Bruner, o tempo narrativo é determinado pelo conjunto de significados atribuídos aos eventos pelo protagonista ou narrador; o significado do tempo, então, deriva dos significados dos eventos, sendo por eles delimitado. Qual é o tempo em que se passa a narrativa da Pedagogia da Esperança? Ele é composto de um rememorar constante de eventos, significados e reflexões que retomam a Pedagogia do Oprimido (PO) no seu devir histórico. Cada rememorar é um delimitar do tempo daquilo que poderíamos chamar “*narrativa da esperança*”. Só está ali aquilo que seu narrador-protagonista considera um evento significativo na história da PO. Neste sentido, quase todo o texto está composto de passagens que no tempo histórico são indicadas como significativas. Além das rememorações que são a base da *narrativa da esperança*, ou seja, além do ordenamento das ações significativas, o que quero ponderar aqui é que existe um tempo da escrita (ou *na* escrita) da narrativa da Pedagogia da Esperança (PE) que determina o ritmo com que as memórias surgem no texto freireano. Este tempo, do rememorar, é sugerido numa passagem à página 53 do livro, onde Freire se aproxima do leitor e da leitora parecendo querer mesmo “acompanhá-los”, ou “encaminhá-

los”, para uma re-leitura da *Pedagogia do Oprimido*, agora num tempo de maioridade de seu texto, que se mostra presentemente como um *tempo de esperança*. A passagem toda, embora longa, é muito significativa para nossa compreensão.

Em resumo, diz Freire:

“Foi vivendo a intensidade da experiência da sociedade chilena... cuja memória viva (da experiência brasileira) trouxera comigo para o exílio, que escrevi a *Pedagogia do Oprimido*... Texto que re-tomo agora, na sua “maioridade”... que re-tomo noutra texto que tem igualmente seu discurso... falando de esperança. Num tom quase de conversa, não apenas com o leitor ou a leitora que agora busca sua convivência com ele pela primeira vez, mas também com aqueles e aquelas que o leram há quinze, há vinte anos...” (1994: 53)

A narrativa da *Pedagogia da Esperança* apresenta-se como um diálogo imaginário constante e necessariamente complexo. Freire está com o leitor e a leitora “em sua frente” enquanto escreve este rememorar está com (todos) os leitores e leitoras que leram e estão re-lendo a *Pedagogia*, como também com todos os eventos e personagens que, presentes em sua memória, constituíram a prática e a história promovida pela *Pedagogia do Oprimido*. O tempo do livro é assim um tempo de lembranças.

Poderíamos relacionar esta perspectiva com a idéia do “leitor modelo” sugerida por Umberto Eco, em seu livro *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994). Eco sugere que todo autor, quando envolto no processo de criação, imagina aquele que porventura seria o mais “adequado” leitor para seu texto em elaboração. Quando escrevemos, construímos em nosso imaginário uma certa expectativa quanto a quem se dirige o texto. De alguma forma, estamos em diálogo com esse “leitor”, presente em nosso íntimo, que se torna responsável pelo andamento da escrita e pela pretensa recepção que esperamos dele.

Outro aspecto da narrativa de Freire é que aparecem como inseparáveis as reflexões sobre as idéias e as ações que gestaram as idéias; seus momentos se entrecruzam, a ação de refletir é um rememorar uma prática durante a qual também se gestavam idéias. O tempo da narrativa da *Pedagogia da Esperança* é cíclico porque em constante ressignificação dos tempos que marcaram os eventos da *Pedagogia do Oprimido* (PO), concluindo-se mesmo numa continuidade da reflexão iniciada lá nos tempos da elaboração daquele primeiro texto. No início do livro Freire diz que “...não importa o tempo em que (estes momentos) se deram” (id.: 50). Isto demonstra um certo desprendimento quanto à ordem como o texto se constrói, a partir das lembranças, sem a linearidade temporal do calendário.

Como diz Bruner, lembrando Nelson Goodman, “há muitos meios de se representar

uma seqüencialidade de eventos numa narrativa” (Apud Bruner, 2001: 129). A narrativa freireana, obviamente, resguarda a *sua* seqüencialidade e a *sua* temporalidade, que sabemos, como leitores de sua pedagogia, se transmite e se perpetua como narrativa de uma experiência de vida indissociável de uma prática. A temporalidade característica de uma narrativa reflete, enfim, a ordem “humanamente relevante” em que se encontram os eventos constituintes da história.

U2 - Particularidade Genérica: Este tópico é particularmente difícil de ser comentado. Como interpretar o texto freireano avaliando-o em termos das estruturas de gênero presentes na linguagem ou mesmo na cultura? De imediato não podemos afirmar que a *Pedagogia da Esperança* se resume meramente a um texto autobiográfico. Ela é um ensaio reflexivo sobre aspectos de uma história - outra narrativa, a história da PO - tão reflexiva quanto, embora não autobiográfica. Sugiro que a *narrativa da esperança* se trate de um texto metalinguístico. Talvez aqui possamos avaliar mesmo a sugestão de Bruner para se romper a “inconsciência do automático”, gerada pela nossa condição *mimética* de estar num mundo constituído com uma onipresença de histórias. Uma das formas para isso é a *metacognição*.

Freire está efetuando uma auto-avaliação sobre o percurso histórico da *Pedagogia do Oprimido*, e conseqüentemente de si como protagonista da Pedagogia. Lembrando o que Bruner diz, a metacognição promove que “argumentos ontológicos” se transformem em “epistemológicos”. Ou seja, passamos a avaliar “como” nós conhecemos a realidade em vez de “o que é” esta realidade. Neste sentido, e partindo das reflexões presentes na *Pedagogia da Esperança*, creio que a *Pedagogia do Oprimido* possa ser compreendida como uma *ontologia* da educação popular. O que está em questão é o *Ser* educador e o *Ser* educando, e o que *é* uma educação libertadora. Já na *Pedagogia da Esperança* enfatiza-se *como* foram gestadas estas idéias; ou seja, “o objeto do pensamento (PO) torna-se o pensamento em si (PE)” (Bruner, 2001: 140).

Quanto à “particularidade genérica”, o texto narrado refere-se a um “recorte” de uma estrutura mais ampla da linguagem, ou mesmo da cultura. A narrativa é possibilitada como (uma) leitura de mundo, dentre várias possíveis. Isto é no mínimo curioso ao tratarmos do gênero ao qual se filia a narrativa de Paulo Freire; os conteúdos de suas narrativas tratam justamente de “outras leituras possíveis”, como uma idéia-base de toda sua Pedagogia. Porém, trata-se aqui não da narrativa de uma biografia, feita por

“terceiros”, e que poderia ser comparada a outra, mas sim de um texto autobiográfico onde o narrador é o protagonista. Como poderemos avaliar que sua estrutura reflete uma forma mais genérica de texto, mesmo de texto autobiográfico, se não verificarmos outras leituras (autobiográficas) possíveis de Freire? O fato é que na particularidade do narrar freireano se encontra uma indissociação entre idéias, práticas e comprometimento, que faz de seu texto e de sua linguagem um ato reflexivo constante. Narrar, contar histórias, refletir sobre, e educar, são necessidades da sua narrativa porque antes o são de sua vida e de sua Pedagogia.

Portanto, a necessidade de se estabelecer (pelo menos), como diz Bruner, uma “suposição embasada sobre o gênero” (id.: 140) ao qual pertença a narrativa para que possamos interpretá-la, em Freire esta necessidade se torna um compromisso com suas idéias e com sua proposta pedagógica. Parece mesmo que o universal ao qual possamos nos remeter para explicar o texto freireano seja a própria pedagogia como gênero textual. Se os gêneros “são formas culturalmente especializadas de vislumbrar a condição humana e de comunicá-la” (id.: 130), o gênero ao qual pertence a narrativa freireana é a própria pedagogia, antes mesmo de alguma forma literária. Possivelmente este tópico deva ser aprofundado apoiando-se em uma discussão sobre funções e categorias da linguagem. Por ora creio que temos elementos suficientes para compreender a proposta de Bruner na característica do texto de Freire. O que pode inclusive fazer-nos vislumbrar esta outra reflexão possível mas que não será encampada neste momento por não termos aqui a proposta de inquirir tão extensamente a obra de Freire.

U3 - As ações têm motivos: este universal traz a importância do protagonista e seus estados intencionais na significação e efetivação dos eventos de uma história. Eles não ocorrem por acaso. A possibilidade de construção histórica e portanto narrativa, exigem a presença de um sujeito significativo do mundo. Possivelmente aqui a importância do texto autobiográfico possa ser bem averiguada. É o narrador da história se colocando e se afirmando enquanto autor e autoridade dela, quem define a concatenação dos eventos, significados, e assim dos motivos às ações empreendidas.

A importância deste universal está explicitada no texto freireano em diversas passagens, tanto na justificativa histórica da Pedagogia da Esperança, como vimos já no primeiro universal (temporalidade), como também em trechos que discutem a história da Pedagogia do Oprimido (PO) e da necessária Pedagogia da Esperança (PE).

Já na primeira parte do livro Freire expõe alguns motivos para sua escrita. Há um “entre-cruzamento das condições histórico-sociais” (id.: 42) entre os muitos sujeitos que fazem a história. É o que permite que saberes e experiências possam ser trocados, renegociados ou ressignificados, conforme os eventos se mostram. Freire está se referindo a um encontro dele e outro intelectual com lideranças camponesas “num recanto longínquo do Chile”. São estas possibilidades históricas, estes encontros, que exigem e permitem os desdobramentos da história. Por isso a *Pedagogia do Oprimido* se desdobra numa necessária *narrativa da esperança*. São laços histórico-temporais que interligam saberes, práticas e lutas em torno à uma pedagogia popular. Friso aqui a idéia de *luta*, porque em Freire trata-se de uma categoria histórica, tendo portanto temporalidade e estando presente em variados momentos históricos. A luta é *causa* histórica, que “não nega a possibilidade, como bem lembra Freire, de acordos e acertos entre as partes antagonicas” (id.: 43).

Outro “motivo” importante da *narrativa da esperança* é a relação entre o escrever e o falar. Para Freire o falar antecede a escrita, nas trocas de idéias, conversas, debates em que as idéias podem ser gestadas e “aparadas em suas arestas” (id.: 54) para ganharem forma depois na escrita. É uma relação dialético e dialógica, porque se dá em constante troca com os sujeitos que participam do “partejamento” inicial das idéias e posteriormente no texto, com um contínuo auto-reavaliar da escrita. A narrativa da Pedagogia da Esperança, como continuidade da história da *Pedagogia do Oprimido*, é um documento possibilitado por toda uma antecedência histórica que a construiu sendo a *Pedagogia da Esperança* apenas seu formato final, embora isso não se proponha enquanto encerramento. As demais referências na *narrativa da esperança* que tratam de motivos às ações, dizem respeito basicamente a temática da *Pedagogia do Oprimido*, suas idéias, debates entorno, e acontecimentos que a tiveram como protagonista.

Atendo-me ainda à temática, central em Freire, da palavra e do diálogo como indissociáveis da produção de um conhecimento mais verdadeiro, sugiro que a maior parte das referências às ações e motivos de sua narrativa tratam da questão do diálogo; como também será visto em outros universais e preceitos. “A educação - e Freire é taxativo neste ponto - se funda na relação dialógica (...) ela não anula a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, se completa e se sela no outro, o de aprender” (id.: 118). São muitas as afirmações que trazem esta idéia explícita em sua narrativa. Como já observei ao discutir o universal anterior, ela é uma discussão dialógica e pedagógica portanto, continuamente reflexiva porque indissociável dos eventos de sua história e, não por outro motivo,

autobiográfica. As ações expressas na narrativa da Pedagogia da Esperança, tem seus motivos nessa história, no ser Paulo Freire em construção coerente com suas idéias e sua prática. A *coerência* possivelmente seja o grande atributo para que o saber possa se dar dialogicamente.

Quero aproveitar esta reflexão para comentar outra passagem de seu texto que evidencia e promove a coerência como *atitude* diante da palavra e do diálogo. É o momento em que “sua” palavra fica vedada na experiência de adentramento em outra cultura e em sua cerimônia. Ele é um estrangeiro (estranho) recém-chegado a um lugar, e sua palavra para ser “autorizada” precisa ser reconhecida pelo grupo, precisa ser *refundada* na intimidade daquela cultura. E esta *refundação* só ocorre por um imperativo dialógico que está posto naquele ato. A palavra não pode ser refundada “no silêncio absoluto”, é preciso que Paulo Freire absorva a cultura daquele momento, deixe-se impregnar por ela, pelo *lugar* que será estabelecido pelo grupo para que sua palavra possa enfim expressar-se “num discurso de quase irmão” (id.: 185).

Este evento denota o valor da narrativa em consonância com a experiência, como nos lembrava Benjamin (1985). Freire lembra que a “ação simbólica da cerimônia não foi explicada nem creio que devesse ser” (id.: 184). Ele estava entrando no espírito daquela cultura, e esta se mostrava a ele como narrativa, já existente, que convidava um estrangeiro para uma “iniciação” na cultura. Diz Freire: “teria de “sofrer” a experiência de que resultasse em mim a capacidade de “comungar” da boniteza e da eticidade daquela cultura” (id.: 185). Esta narrativa nos ensina que as ações têm motivos – embora estes não precisem de explicações - porque as experiências da cultura se possibilitam pela (re)fundação dos significados que atribuímos a elas; como também pelo lugar que nela passamos a ocupar.

De outro modo é similar o que acontece no relato da experiência vivida por Freire ao ser impedido de ingressar na República Dominicana. Após uma delicada “negociação” – que se resumiu na verdade à aceitação das condições impostas pelas autoridades locais – Freire pode “ingressar” no país desde que se mantivesse “distanciado” da cultura; deverá ficar os cinco dias sem sair da casa onde ocorreria o seminário do qual iria participar. As experiências de refundação da palavra são também refundação da pessoa; é o corpo que se vê interditado, quando “permanecer hospedado em um hotel aguardando o vôo” (id.: 164), torna-se uma ameaça à cultura. O esperar *guarda* a esperança; a *ontologia da esperança* nas ações de *refundação*, evidenciam não apenas a interdição da palavra e do corpo, mas do próprio Ser. Arrisco-me a dizer que se trata de refundações do “si-mesmo” (*self*). Se

pensarmos, como vimos, o *self* como um contador de histórias, uma narrativa que se funda numa relação dialógica de refundação da palavra, está nesta prática recriando o próprio narrador, seu discurso e sua palavra, enfim, ressignificam-se alçando um novo lugar na ação cultural em que se efetua.

Indo um pouco além ainda nesta reflexão, penso que a *narrativa da esperança* possa ser também compreendida, por que não, como uma refundação da *Pedagogia do Oprimido*. Enquanto ressignificação de seus eventos e suas conseqüências históricas, ela se traduz no reviver dos sentimentos que geraram a *Pedagogia do Oprimido*; sentimentos que retornam acrescidos das lembranças em torno das experiências geradas. Buscando as “causas” da escritura do livro, na página 120 Freire faz referência à “múltiplas razões de ser” que possibilitam um acontecimento e uma obra. Assim, a segunda metade da *narrativa da esperança* traz os eventos que marcaram o percurso da *Pedagogia do Oprimido* definindo seu *lugar* na história e na cultura. Freire traz, sobretudo, lembranças relativas aos fatos que para ele marcaram a década de 70, “uma fase histórica cheia de intensa inquietação”, tendo o livro após sua tradução para o inglês sido traduzido para diversas línguas e alcançado muitas nações em todos os continentes. Toda a *Pedagogia da Esperança*, portanto, é um narrar pleno de motivos e motivações históricas que determinaram as ações em torno da *Pedagogia do Oprimido*.

Aproveitando esta questão sobre motivações históricas que determinam nossas atitudes, quero entrar agora em outro ponto decisivo da *narrativa da esperança*; é o tratar das relações opressor-oprimido que constitui enfim o *assunto* principal da *Pedagogia do Oprimido* (tanto do livro como da obra). A necessidade de uma *narrativa da esperança* se dá pela condição histórica da continuidade da dialética opressor-oprimido, que é motivo e motivação e exige assim um novo capítulo numa nova narrativa.

Freire enfatiza que a “tarefa de uma educação progressista popular, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos vai se tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza” (id.: 126). É um processo pedagógico portanto, dado o entendimento que Freire tem para de suas *categorias* pedagógicas. Embora aqui não seja, *a priori*, um espaço para se discutir o embate categorial em torno às teorias de Paulo Freire e Jerome Bruner, vale pontuar que neste caso, por exemplo, torna-se evidente que a percepção das necessidades e demandas de uma pedagogia popular possuem uma tonalidade bastante distinta para os dois pensadores. Embora numa narrativa possamos percebermos de que

“as ações tem motivos”, não se pode concluir que em Bruner a categoria *fraqueza*, ou mesmo *luta*, presentes, para Freire, no processo do embate dialético social – na luta de classes enfim – sejam reconhecidas *a priori* enquanto valores ou partes necessárias à uma pedagogia e mesmo à uma psicologia popular. Enquanto “particularidade genérica” (universal 2), uma narrativa permite que esta possibilidade de reflexão ocorra, porém, não possibilita que avaliemos uma determinada categoria popular – seja, luta, sonho ou medo, etc. - como sendo um universal necessário. Há que se encontrar em cada narrativa de cada cultura, em seu *lugar* portanto, os universais que lhe dão motivos às suas ações. Possivelmente quando discutirmos os *preceitos* de Bruner à uma pedagogia popular, possamos retornar a este tema.

Da mesma maneira esta problemática está presente quando Freire narra especificamente a questão do *aprender* e como se estabelecem as diferenças e os motivos do ato educativo e de sua eficácia, seja entre educadores e educandos ou entre classes sociais. É o que é narrado entre as páginas 157 e 158. Embora as colocações de Freire sobre a necessidade de se “revisar” os motivos atribuídos para o *não-aprender* devam ser levadas em conta por aqueles que se debruçam sobre sua proposta pedagógica, aqui em nossa análise eles evidenciam antes que a *narrativa da esperança* possui motivos arraigados à história de Freire, suas experiências e sua Pedagogia, mas que não necessariamente se concluem em motivações necessárias e universais. Neste tipo de análise devemos sempre retornar ao texto, e então verificar quais são as ações específicas a que o protagonista (Freire) está se remetendo. Farei uma reflexão com pelo menos duas passagens que se referem diretamente à características do que seria uma pedagogia popular. Temos consciência de que uma eventual comparação das propostas de Bruner e Freire não se efetiva com tal simplicidade. Como vê-se na página 71, a *narrativa da esperança* gira em torno ao modo como se deve proceder para lidar com o saber dos educandos, o “saber de experiência feito”. A narrativa é motivada pelas lembranças, sempre emocionadas, de quanto a “fala popular e a escassez nela de *esquinas* arestosas que nos firmam... sempre me envolveram e apaixonaram” (id.: 71). Já na página 158, a discussão sobre o *não-aprender* se dá em torno ao papel ideológico das culturas que “responsabilizam os fracassos e sucessos que elas mesmas criam... pertence aos *fracassados* enquanto indivíduos... e não a maneira como funcionam estas sociedades”. O texto freireano discute enfim os motivos culturais que tocam a aprendizagem e se tornando motivações à sua *narrativa da esperança*.

Ainda neste universal, vou pontuar um pouco das passagens (que motivam a narrativa) advindas de lembranças de momentos de discriminação. É o que ocorre entre as páginas 152 e 154, quando Freire narra o momento em que sofrera discriminação, ainda no hotel em Chicago - EUA, antes de ingressar no seminário de que participaria. De alguma maneira este evento acaba por se tornar uma “inspiração” para sua fala que aconteceria logo mais durante o seminário. A magoa sentida pela discriminação retorna ressignificada durante o seminário, motivada pelas falas das lideranças das chamadas “minorias” e também porque Freire se percebe como alguém que não se considerava capaz de ser discriminado. É claro que desvendar os meandros do pensamento humano não se faz assim tão rapidamente, mas fica clara a motivação emocional que o acontecimento possibilitou. Ao se perceber discriminado, Freire tem uma experiência viva do que é *ser* minoria e que *muitos* estão nessa condição. É o “somatório” das minorias, não simplista mas com criticidade, que permite visualizar que, na realidade, as minorias é que são a maioria. E o que as faz sentir-se como tal e colocar-se nesta relação umas para com as outras, é o desconhecimento de que a atitude discriminatória, assim como é com o opressor, está introjetada nelas mesmas. Essa problemática da subjetividade do oprimido estar prenhe de valores do opressor é umas das grandes reflexões da Pedagogia e que retornam na *narrativa da esperança* como uma atualização histórica. Ela denota, enfim, a existência de uma motivação histórica velada que persiste e persistirá ainda por muito tempo como causa de muitos descaminhos da cultura. Neste sentido, a narrativa como possibilidade de organização do discurso e do próprio pensamento, permite que visualizemos estas ocorrências como elementos da cultura imersos (como causa) em *nós-mesmos*, em nossa *intimidade*, em nosso *si-mesmo*, em nosso *self*.

U4 - Composição Hermenêutica: voltamos ao *diálogo* neste universal. A proposta é avaliar como o discurso autobiográfico na sua condição de recordar os eventos e significados que marcaram uma história, possibilita o diálogo constante do protagonista *consigo mesmo*, e com seu *self*. No caso da autonarrativa freireana, a condição de sua escrita na busca de coerência entre ser e saber, discurso e prática, promove o diálogo contínuo com fatos históricos, personagens, saberes gestados em cada momento, aprendizados e também possíveis equívocos e descaminhos que reconfiguraram a construção histórica da *Pedagogia do Oprimido* que se consuma nesta narrativa da *Pedagogia da Esperança*. É um incessante processo hermenêutico que se dá na busca e no

cuidado por *lembrar* de outros saberes, pessoas e práticas que determinaram o lugar e o ser da Pedagogia do Oprimido. Deste modo, há várias passagens que sugerem referências a este tópico.

Na página 19, Freire ainda iniciando a discussão da *narrativa da esperança*, faz uma referência a esta importância hermenêutica ao falar do “‘parentesco’ entre os tempos vividos (...) e a possibilidade assim de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros”. Não só a partir desta referência - como em outros momentos que também já vimos - posso pensar que o rememorar não é apenas um (re)acesso a registros de conhecimentos e experiências do passado que estão em nós - em uma memória mecanicamente alocada, como sugerem as teorias computacionais. A narrativa de Freire vem carregada de forte tom emocional. Isto não nos impede de tê-la como um bom exemplo da fala autobiográfica. Digo isto porque é comum nos meios científico-acadêmicos menosprezar a possibilidade de que um rememorar com forte tom nostálgico em trabalhos com histórias de vida - como a *narrativa da esperança* nos sugere - sirva para uma análise de cunho científico. Como Bruner mesmo sugere, a ciência também necessita de uma história para explicar-se. Talvez mesmo o nome da Pedagogia da Esperança (PE) tenha sido inspirado nesta condição *emocional e histórica* de se lidar com o conhecimento, que não se reduz portanto nem a uma, nem a outra. A condição nostálgica do *rememorar* - condição de dor, como a etimologia da palavra nos traz - é própria e mesmo um direito *do* sujeito protagonista e narrador que, ao re-lembrar, se re-aproxima dos momentos da história e re-vive o sentimento ou a dor daquele evento. A dor é uma condição inerente ao re-memorar porque o próprio distanciamento temporal *é* uma cisão *na* e *da* experiência e assim de si-mesmo, não mais pertencente àquele tempo e seus eventos. Como posso tratar os conhecimentos narrados em autobiografias apenas como um produto histórico e desvencilhando-me do forte tom emocional característico? Se a ciência e o “cientista” têm a necessidade de frieza, provocando um pseudo-distanciamento de seu “sujeito-objeto”, não pode ser próprio dela tentar lidar com autobiografias ou mesmo com histórias de vida. Como sugere Bruner, este é um campo para o pensar e para o discurso *narrativo*, a cognição humana é muito mais ampla que as diretrizes reducionistas da lógica científica.

Continuando ainda a partir destas observações, quero referir-me à condição de ressignificação que a hermenêutica nos permite compreender, sugerida em outros momentos da narrativa de Freire. Na página 39 ele mostra que “hoje, passados quase trinta

anos, se percebe facilmente o que só alguns percebiam, e já defendiam na época e eram às vezes considerados sonhadores (...) que só uma política (...) que busque a unidade na diversidade das forças progressistas, poderia lutar por uma democracia”. Esta é uma passagem em que Freire está discutindo a problemática da fragmentação das esquerdas - o contexto é o Chile do início dos anos 70 – que acabara por assumir um governo sem terem no entanto o devido apoio e *poder* para governar. Esta discussão, no âmbito das lutas populares, camponesas e operárias da época, - e com as contradições próprias aos movimentos de transformação da sociedade - é permeada pelo processo pedagógico do *debate* que há nesses “círculos de cultura” do qual participavam educadores e lideranças. Na continuidade da discussão, Freire enfatiza este caráter pedagógico referindo-se a esta “questão central da educação popular - a linguagem como caminho de invenção da cidadania” (id.: 41). A questão pedagógica que se coloca frisa a necessidade de se trabalhar com a leitura e a escrita da palavra, sempre precedidas pela leitura do mundo, “implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como “caminho” para “re-escrevê-lo”(…) para transformá-lo” (id.: 44). Freire enfatiza isto como uma *esperança* já embutida na *Pedagogia do Oprimido* e que se ressignifica agora nesta *narrativa da esperança*. A afirmação da esperança como uma “imposição histórica” gerada pela *Pedagogia do Oprimido* estará presente em toda a obra como reafirmação da esperança; trago um pequeno trecho que ilustra melhor este traço característico da sua *narrativa da esperança*, o início do capítulo na página 51:

“Hoje, distante em mais de 25 anos daquelas manhãs, daquelas tardes, daquelas noites, vendo, ouvindo, quase pegando com as mãos certezas sectárias, excludentes da possibilidade de outras certezas, negadoras de dúvidas, afirmadoras da verdade possuída por certos grupos que se chamavam a si mesmos de revolucionários, reafirmo, como se impõe a uma *Pedagogia da Esperança*, a posição assumida e defendida na *Pedagogia do Oprimido* contra os sectarismos, castradores sempre, e em defesa do radicalismo crítico” (id.: 51)

A narrativa da *Pedagogia da Esperança* é uma reafirmação da *esperança* com que fora escrita a *Pedagogia do Oprimido* quase três décadas antes. Como diz Freire na página 65, é uma desafio à memória, “como se estivesse escavando no tempo, o processo mesmo como minha reflexão, meu pensamento pedagógico, sua elaboração, de que o livro é um momento, vem se constituindo”.

Aproveito este momento e volto para à discussão sobre a construção do saber e da prática pedagógica que Freire tem como centro de sua narrativa em muitos momentos,

como no trecho entre as páginas 110 e 120, que discute conteúdos, postura pedagógica, prática ideológica, diálogo. Na página 113, por exemplo, ele explora a necessidade de o educador e a educadora se ocuparem com as outras leituras de mundo possíveis, além da sua, e às vezes mesmo antagônicas a ela para a consecução de uma prática educativa progressista. As narrativas, recordemos Bruner, referem-se sempre a outras narrativas, a outros eventos narrativizáveis. O educador progressista de Freire estabelece por assim dizer uma relação aberta com as histórias de seus educandos, como leituras de mundo complementares a sua e que realimentam a prática educativa.

Na página 117 esta condição hermenêutica do saber se expande para uma discussão sobre a ideologia na educação. Aqui podemos avaliar a característica da narrativa de organizadora do pensamento, que segundo Bruner, a narrativa possui. Diz Freire: “não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (id.: 117). Aqui a cumplicidade do ato educativo entre educadores e educandos, e também todos os outros que compõem o processo educativo, se mostra na atitude pedagógica que promove o diálogo, para a significação dos eventos de uma narrativa, e portanto dos eventos que compõem o pensamento humano. Essa condição dialógica busca incluir na construção do conhecimento - seja conhecimento elaborado, sistematizado, ou “comum”, de experiência feito - não apenas os sujeitos dos diálogo, mas frisar a *plena potencialidade de pensar* despertada para a prática educativa. Os saberes da prática educativa se dão também como experiência de compartilhar o pensamento, não buscando promover um nivelamento mas buscando nas diferenças a complementação necessária ao ato pedagógico dialógico.

Para complementar esta afirmação, devo me referir à discussão de toda a página 118 da *narrativa da esperança* que se debruça sobre a questão do *diálogo*. Ela é um bom exemplo de como a narrativa possibilita uma apreensão hermenêutica e até mesmo um ato metalinguístico. Assim como em outros momentos do livro, a reflexão freireana se encaminha “naturalmente” para a questão do diálogo pois mantém o ritmo característico do *narrar* do autor que, ao abrir (ou deixar emergir) um espaço para a reflexão sobre a “autenticidade do pensamento” (id.: 117), se encaminha para onde “naturalmente” o movimento reflexivo-narrativo do pensamento se orienta; ou seja, para onde caminha e se dirige o pensar. A reflexão é *um lugar em si-mesmo*, no pensamento do autor, que brota quase da espontaneidade com que os eventos lembrados e assim revividos das experiências afluem para toda a reflexão. A temática do diálogo é portanto, o resultado de

uma atitude hermenêutica para com a vida e suas lembranças; diálogo consigo mesmo que se revê como sendo outro, enquanto revê os diálogos com os outros que geraram seu próprio diálogo tornando-o si-mesmo.

Tentando resumir a reflexão freireana sobre o *diálogo*, sem no entanto reduzir seu *significado*, minha reflexão tentou frisar - como afirma Freire - que “é no ato dialógico que se funda a possibilidade do ato de ensinar” (id.: 118). Minha reflexão é resultado dessa aprendizagem que o ato de *debruçar-me sobre* sua narrativa proporcionou. Portanto, é diálogo com sua reflexão dialógica, no aprender que a condição hermenêutica do texto possibilita. Lembrando ainda a idéia básica da pedagogia freireana, de que a aprendizagem se dá mediada pelo mundo, a condição hermenêutica do texto nos faz lembrar que a narrativa - o texto, o livro e as idéias - são também mundo que retornam *mediando* e *atualizando* o pensamento e a história em novas leituras de outros sujeitos que *ensinam* ao *aprender* com ela.

É esta reflexão que me remete ao momento seguinte em que a hermenêutica se explicita no texto freireano, quando isto que falamos é por ele afirmado: “... um livro, um feito, um acontecimento jamais têm, explicando-os, uma única razão (...) se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por razões de ser” (id.: 120). E a *narrativa da esperança* tenta justamente dar conta destes processos dialogais e extensivos historicamente. O mesmo ocorre também quando Freire afirma, logo em seguida na página 126, os desafios e as análises decorrentes das traduções para diversas línguas “que confirmavam e reforçavam muitas das suas teses fundamentais”. Assim como os encontros com grupos divergentes, narrados a partir da 127, que por meio do debate transformaram o desacordo inicial em experiências pedagógicas progressistas extremamente profícuas. É assim, por fim, o que também ocorre quando a narrativa quando se refere aos diversos contextos em que a *Pedagogia do Oprimido* se desenvolveu nos Estados Unidos.

U5 - Canonicidade Implícita: este tópico é particularmente difícil de ser discutido. Isto porque ele envolve a possibilidade de rever o que é canônico em uma cultura, conceitual e/ou contextualmente a partir de uma nova possibilidade narrativa, prenhe de “novos dados” sobre a realidade. O estabelecido, quando redito, abre-se à possibilidade tanto de *reafirmar-se* como também de ser *revisto*. Começamos então por ponderar sobre que fatores podem determinar, em uma cultura ou em uma pessoa, que sua leitura do “real” seja ressignificada a partir de fatos/dados novos que se imponham sobre os antigos. A

discussão caminha sobre o terreno delicado do embate entre valores novos e tradicionais, e a constante *plasticidade* (ou flexibilidade) da cultura e do ser humano de recriar-se e reafirmar-se.

Enquanto uma narrativa autobiográfica que retorna aos eventos constitutivos da história da Pedagogia do Oprimido (PO), a *narrativa da esperança* freireana nos permite uma dupla discussão *revisora* sobre o constituído, tanto *na* Pedagogia como *no* sujeito Paulo Freire. Possivelmente não por outro motivo a *narrativa da esperança* tenha sido escrita. Como diz Freire, ela “se impõe como defesa do radicalismo crítico” (id.: 51), já assumido e defendido na *Pedagogia do Oprimido*, como também um desdobramento do “entrecruzamento das condições históricas (...) que se alongam (numa) necessária pedagogia da esperança” (id.: 42). A presença portanto daquilo que fora instituído historicamente pela PO, como também do personagem Paulo Freire que protagoniza as ações narradas, impõem à *narrativa da esperança* uma condição de debate implícito que, no texto freireano, se torna necessário à plena compreensão de uma autobiografia comprometida com as idéias e a experiência vivida narrada. Podemos remeter esta observação às idéias de Bakhtin de que o processo dialógico inerente às construções linguísticas se efetiva no momento da(re)criação textual; o ato criativo da linguagem está em pleno diálogo com os elementos e momentos que constituíram o texto.

Quero ilustrar a presença deste universal no texto de Freire com algumas passagens em que o autor, ainda no início do texto, “revê” momentos que gestaram a *Pedagogia do Oprimido*, sendo mesmo inspirações para sua criação, experiências que marcaram o educador, levando-o a ressignificar seu trabalho e suas idéias. Freire “revê” o instituído em si-mesmo, experimentando as tramas a serem desvendadas em sua proposta de Pedagogia. Isto ocorre por exemplo na passagem em que Freire conta que estava realizando uma fala (na década de 50) para trabalhadores do SESI pautando-se em Piaget. Após a fala recebeu de um dos presentes uma “lição” que lhe marcaria por toda a vida, determinando os rumos de suas idéias e de sua prática educativa. Não vou aqui reproduzi-la toda mas somente trazer um trecho em que a reflexão de Freire mostra como o marcadamente instituído (o canônico) se faz presente em nossos discursos e práticas sem que o vejamos. Aquele operário, diz Freire, “chamava a atenção do educador ali em frente, sentado, calado, *se afundando na cadeira* (grifo meu), para a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica,

pode começar a mudar através da mudança do concreto” (id.: 27). O canônico instituído determina assim o próprio perfil da educação, visto que, como lembra Bruner, a educação “à medida em que se torna institucionalizada, passa a se comportar como as instituições se comportam” (id.: 36). Aqui estou expandindo o conceito de institucional para o âmbito da concretude dos valores culturais, compreensão mais próxima da proposta freireana.

É através dessa leitura crítica de mundo que Freire encaminha a *narrativa da esperança*, através da lembrança de sua experiência a partir da publicação da *Pedagogia do Oprimido*. Mais adiante, às páginas 49 e 50, outra passagem exemplifica vividamente esta possibilidade de lidar com o canônico instituído desvelando sua trama. Ela relata um episódio em que Freire, trabalhando com um grupo de homens do campo, conduz o discurso do grupo para um ponto em que os camponeses, afrontados por uma contradição inegável na sua leitura de mundo - que atribuía a Deus a causa das suas carências -, permitem-se uma ressignificação da sua condição de camponeses - assujeitados a um patrão em vez de um Deus - compreendendo a lógica social em que se encontram, no que Freire chama de “aderência” do oprimido ao opressor.

Como Bruner sugere em seu conceito de “interpretação narrativa da realidade” (como vimos no capítulo anterior, 2.6), vimos que a visão de mundo baseada em histórias é onipresente em nossas vidas. Isto que ele chama de “prisão da consciência” é o que dificulta a avaliação narrativa daquilo que *está* canônico e, *a priori*, inquestionável. Uma das formas para se lidar com isso, como vimos, é a *confrontação* com a versão de mundo presente na narrativa, justamente o que Freire faz no incidente citado. A idéia de *confrontação*, e mesmo de *contraste*, apresentada por Bruner, se aproxima radicalmente da metodologia de trabalho de uma pedagogia progressista nos moldes apresentados por Freire. Como diz Bruner, a proposta é “descobrir que a versão (narrativa) da realidade colide com o que subsequentemente vem à tona ou com as alegações de realidade feitas por outros” (idem: 140). O próprio Freire lembra, logo a seguir, que não haveria sentido se em vez de confrontar o discurso de classe (dos camponeses) - o que possibilitou o silêncio brusco que “partejava” algo (Freire, 1996: 50) -, ele “tivesse feito um discurso tradicional, “sloganizador”, vazio, intolerante” (idem), que “depositasse” nos camponeses uma leitura de mundo autoritária e descontextualizada.

A discussão sobre a *aderência*, temática central na *Pedagogia do Oprimido*, retorna ainda outras vezes. Na página 86, por exemplo, Freire discute a importância do educador e da educadora progressistas permitirem-se aderir aos saberes da experiência dos outros, não

só como uma condição para efetivação da prática popular, mas também como uma atitude de respeito a cultura de seus educandos. Estes saberes, lembra Freire, “não podem ser entendidos fora de seu corte de classe. (...) “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (id.: 86). Freire lembra inclusive que esta é a prática da “etnociência”, de “como evitar a dicotomia entre o popular e o erudito ou o de como compreender e experimentar a dialética entre a “cultura primeira” e a “cultura elaborada” (id.). Lembremos que Bruner de certa forma discute também a etnociência, ao sugerir que o “senso comum” seja a própria psicologia popular por ele compreendida, que ele intitula de etnopsicologia (capítulo II).

Anteriormente, na página 59, Freire retoma a discussão sobre o *lugar* em que se encontram educadores e educandos na sua relação de conhecimento. O *lugar cultural* em que se encontra o educando precisa ser apreendido pelo educador para que se possibilite a correspondência dialógica do conhecimento. Como diz Freire, “é preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando.(...) No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*” (id.: 59). Freire faz ainda uma observação que se remete diretamente ao problema do canônico que aqui tratamos. “Isto significa, diz Freire, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola” (id.). Esta discussão retorna ainda na página 111, na qual Freire debate sobre “o direito das classes populares (...) de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (id.: 111). Em realidade, apesar de aqui haver mostrado (apenas) alguns trechos mais salientes desta discussão presente entre as páginas 105 e 136, todo o capítulo se desenvolve em torno desta problemática. Freire inicia a discussão trazendo o conceito de *conscientização*, referindo-se ao documento discutido em um evento do Conselho Mundial das Igrejas. Neste documento a definição de *conscientização* apresentada por Freire aponta diretamente para a problemática do canônico, o que atravessará toda a discussão do capítulo subsequente, sendo destrinchada em tópicos específicos como a discussão de conteúdos (ps. 110-115), a postura do educador (p. 113), a relação do saber popular com saber sistematizado (p. 115), a democratização do ensino (p. 114), ideologia (p. 117), diálogo (p. 118), discurso neoliberal e educação (p. 123), internalização do opressor *no* oprimido (ps. 123.), linguagem e prática escrita (p. 127), *ação pedagógica popular* (como referido anteriormente na tabela como exemplos de “PdP”). Este capítulo da narrativa de

Freire traz uma gama de discussão teórico-prática bastante concentrada e incisiva, sendo por isso central à compreensão da *Pedagogia da Esperança*.

O documento citado contribui para uma reflexão teórica mais apurada tanto da obra de Freire quanto da de Bruner. Diz ele:

“... Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa de aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade.” (id.: 103)

Estas observações permitem pensar que, basicamente, a discussão do canônico sugerida por Bruner, e que tem na narrativa uma possibilidade de “enfrentamento”, é um dos pilares de uma pedagogia popular, e que permite uma aproximação mais pontual entre as propostas de Bruner e de Freire. Podemos ponderar, a princípio, que a discussão do canônico em Bruner não traz *a priori* uma perspectiva de “desvelamento”, como propõe Freire, mas antes uma condição de “confirmação” ou “rompimento” de expectativas necessárias, frise-se, à *narrativa* ou à versão de leitura de mundo apresentada. Uma pedagogia popular, em Bruner, lida com o canônico enquanto uma condição de relação de conhecimentos estabelecidos na cultura e novas leituras possíveis, dado que a narrativa seja o veículo cultural que faz com que “o corriqueiro pareça estranho novamente” (Bruner, 2001: 124). Em Freire, esta perspectiva aponta para um necessário “engajamento” ideológico (e político) do educador popular; que torna-se mesmo uma categoria definidora de sua proposta pedagógica. As categorias que definem a pedagogia de Bruner remetem esta problemática, basicamente, ao preceito do *instrumentalismo* (preceito 6). Segundo ele, embora a perspectiva política seja posta como necessária, ela é entendida como consequência de uma abordagem psicocultural à educação (como visto no item 2.9), no mesmo nível dos outros tópicos teóricos. Trata-se de uma questão apenas da ordem de prioridades necessária à uma prática educativa popular coerente. Em Freire enfim, as categorias *partem da praxis*, para o estabelecimento de uma teoria e de um discurso condizentes com o *locus* cultural. Já em Bruner as categorias são uma tentativa de compreensão de uma *prática pedagógica* possível, mas que parte da apreensão de um corpo teórico já pré-estabelecido.

Voltando ao texto da narrativa de Freire, há ainda muitos outros momentos que podem ser associados a esta discussão sobre o canônico. Vou ponderar sobre mais alguns dos que julgo pertinentes para ilustrar melhor minha reflexão.

O canônico se expressa de modo singular na passagem em que Freire narra um momento em que uma professora, numa escola em Genebra, não aceitou o desenho de um gato multicolorido feito por um menino filho de um amigo de Freire. O desenho ia além das expectativas de *produção* do conhecimento *padronizado e instituído* que a professora e a escola reproduziam. O gato multicolorido *chocava* o canônico, por isso era um perigo em meio a uma classe de estudantes *padronizados* que meramente repetiam as propostas da escola. A observação de Freire é um tanto irônica, “tal qual na história do porquinho, jamais deveríamos sair dos trilhos que bitolam nossa passagem pelo mundo” (id.: 143).

Outra passagem que merece destaque é a reflexão que Freire faz sobre as relações de poder instituídas na cultura pela classe dominante e que são reproduzidas pelas minorias. As minorias, diz Freire, “quanto mais se assumam como tais e se fechem umas às outras tanto melhor dorme a única e real minoria, a classe dominante” (id.: 153). O poder de estabelecer e definir padrões e valores culturais que a classe dominante possui, determina e institui, o comportamento e a reprodução dos padrões pelas classes subalternas. Diz Freire: “O poder, entre os muitos direitos que se outorga, sempre teve como condição intrínseca a si mesmo, o direito de perfilar, de descrever quem não tem poder” (id.). A busca da *unidade na diversidade*, buscar trabalhar as semelhanças em vez das diferenças, como único caminho para que as minorias somem-se e tornem-se *a verdadeira maioria*, é uma forma possível de que numa cultura, o canônico possa ser ressignificado. Como aliás já vimos algumas linhas atrás, o contraste e a confrontação podem promover novas leituras de mundo àquilo que a priori está concebido. Neste sentido, buscar nas aparentes diferenças o que verdadeiramente é semelhante, pode promover que um significado mais rico se faça na leitura de mundo das “minorias”.

A questão do poder também é visível quando Freire pontua a distinção errônea que se faz das “Áfricas de expressão inglesa, francesa, portuguesa...”. Para ele, estas são *expressões dominantes* que pairaram *colonialmente* sobre a África. O canônico se expressa nas relações de colonização da língua e da cultura, o que como lembra Freire, gerou o sentimento de ambivalência, mistura de repulsa e atração, no colonizado em relação ao colonizador. Esta é uma outra leitura da forma como pode se efetivar a aderência do oprimido ao opressor.

É importante ainda salientar aqui, a passagem em que Freire reflete sobre o papel da instituição universitária na relação de construção do conhecimento. Ele destaca a “necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a *consciência* (itálico meu) das classes populares” (id.: 192). A relação e o comprometimento que há entre o saber popular, o senso comum e o conhecimento científico, como lembra Freire, de nenhuma maneira significam um esquecimento do rigor que a universidade deve ter ao lidar com a pesquisa e a docência. Isto se faz necessário justamente para que esta aproximação entre os saberes sistematizados da ciência e os saberes populares, se efetive com seriedade. Para que esta relação com o conhecimento seja progressista deve-se, diz Freire, diminuir a distância entre a instituição universitária e as classes populares, o que pode naturalmente ser associado à discussão do canônico, que às vezes é compreendido como aquilo que é intocável e inabalável na cultura: “os sectários, proprietários de uma verdade de que não se pode ligeiramente sequer duvidar, quanto mais negar” (id.: 193). Lembremos que Bruner aponta este mesmo perigo, o de se “adequar uma cultura às necessidades de seus membros...” (2001: 46), de que os preceitos para uma pedagogia popular como ele sugere, possam representar riscos às autoridades já instituídas. Deste modo, podemos concluir que abrir espaço na instituição universitária para novas leituras de mundo possíveis, novas narrativas portanto, afrontando as convenções canônicas, possibilita que novos autores se constituam e assim novas autoridades sejam criadas.

Por fim, quero refletir sobre uma relação possível entre o canônico apontado por Bruner e o que Freire chama de *refundação* da palavra. Início com uma reflexão sobre a importância do *silêncio* na narrativa freireana; e, por que não, sugerir mesmo que o *silêncio* seja compreendido em Freire como uma categoria, tão necessária quanto as demais, sobretudo como o *diálogo*, na construção dos saberes de uma prática educativa popular progressista. É o silêncio que permite, e Freire demonstra isso algumas vezes, que algo seja *partejado* em meio ao movimento reflexivo necessário ao enfrentamento das tramas instituídas na cultura e na produção de conhecimento. O silêncio é também *prática*, sobretudo é *experiência*, que denota a existência de um movimento reflexivo onde *algo* se trabalha, no íntimo, para que seja *partejado* como uma nova expressão de conhecimento. Lembro da clássica definição de dialógico apresentada por Martin Buber, em que ele afirma que “para que haja uma conversação não se necessita de som algum, nem sequer de um gesto” (Buber, 1982). O diálogo para ele, é uma atitude “um-para-com-o-outro”, uma

atitude portanto, uma *ação responsável* para com o outro que partilha de nossa proximidade. Neste sentido, é preciso estarmos conscientes da relação de cumplicidade que há na produção do conhecimento, como diz Freire, “eu não penso legitimamente quando outros também não pensam” (1994: 117). O silêncio é mesmo uma instância anterior à expressão do conhecimento e assim da própria palavra. Ele é *lugar e tempo* de gestação do conhecimento, do novo. Deste modo, o diálogo é portanto também um *ouvir*, uma dialética da palavra e do silêncio, do expressar e do receber, para que o gestar do conhecimento novo se processe plenamente. Voltaremos a esse ponto logo mais quando tratarmos do preceito da identidade e auto-estima.

Na *Pedagogia da Esperança* o silêncio “aparece” algumas vezes, sempre relacionado à produção do conhecimento. O momento mais grave em que Freire “narra o silêncio”, ocorre no último capítulo do livro, quando se refere à sua passagem por Fiji, no Pacífico Sul, para receber uma homenagem da universidade local. A solenidade se dá num tom ritualístico no qual, de início, o direito à palavra, aparentemente fundamental e indispensável à *comunhão*, era vedado a Freire. A comunhão seria selada pelo silêncio, necessário para que sua palavra fosse *refundada* naquele momento. Como diz Freire, “não é qualquer palavra a que pode *selar* a comunhão” (id.: 185). Sua palavra de estrangeiro e estranho àquele mundo necessitava que fosse introduzida na intimidade daquela cultura por outra palavra “emprestada” a Freire pelo representante designado pelo sacerdote da cerimônia, que poderia mediar a reconquista da sua palavra. O silêncio é o *lugar* onde se possibilita a refundação da palavra de Freire. Somente após Freire ser “introduzido” naquela cultura através da palavra de um outro pertencente à cultura: “somente após tomar, na mesma “taça”, a bebida purificadora sem relutar, [me] foi afinal reconhecido o direito de falar na intimidade do seu mundo” (id.). O silêncio *absoluto* fundamental à refundação da palavra, era responsável assim por outra fala, “(...) uma fala que se legitimava noutra cultura em que a *comunhão* (...) era também com as diferentes expressões da vida” (id.).

Compreender a importância do silêncio numa discussão sobre narrativa e, especificamente aqui, na relação com a questão da *canonicidade implícita*, é aproximar-se da compreensão, como lembra Teixeira, “do jogo de conflito permanente que se estabelece entre a canonicidade e a convenção, entre o tédio e a invenção” (2005: 30). Este jogo é permitido pela condição do pensamento, segundo a definição de Bruner, de se processar mais na forma da temporalidade das histórias que elaboramos do que em termos de uma logicidade do discurso científico. O silêncio é um elemento definidor do tempo do discurso

narrável, definidor da temporalidade com que a narrativa processa sua organização da experiência e do pensar que se efetua sobre ela. É o silêncio que antecede e mesmo permite a ocorrência do tédio ou da invenção. Voltaremos a isso no devido momento.

U6 - Ambiguidade Referencial: neste universal não estamos colocando em questão o texto em sua totalidade, em seu aspecto geral de obra que se coloca nos escaninhos da história para sobre ele debater e refletir. Buscamos na narrativa, no texto freireano, os “pedaços” pequenos presentes em passagens que evidenciem este “debate” referencial que é próprio do discurso narrativo. Nestes termos, o texto de Freire em si mesmo, na sua forma para consigo mesmo, não traz ambigüidades aparentes. É em seu conteúdo que ele trata da condição de ambigüidade inerente às relações de saber e culturais na devida promoção de uma educação progressista.

Basicamente, a narrativa freireana traz, de modo pontual, a problemática das muitas leituras de mundo possíveis, num mundo repleto de multiculturalidade. O texto freireano é uma apologia à pluralidade de significados presentes no mundo multicultural. Poderemos perguntar: por que ambigüidade referencial da cultura? Porque as várias leituras de mundo possíveis se *entre-cruzam* nas relações inter-culturais através das suas narrativas. A ambigüidade está presente também na “tensão” do inacabamento destas relações. Como diz Freire, “a tensão é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura (...) de que não [as culturas] podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade...” (id.: 156). A educação progressista portanto, ou a pedagogia popular nos moldes freireanos, tem como premissa promover o ouvir democrático das narrativas populares que constituem os saberes dialogados de uma cultura. Compreendê-los na sua perspectiva multicultural, é promover na educação as múltiplas perspectivas e referências que fazem o saber de uma cultura.

Essa temática está evidente na narrativa da passagem de Freire pela República Dominicana, à página 161. Freire vislumbra a “multiplicidade de discursos do povo (...) se espalhando em recantos das praças com seus quadros, cheios de cor, falando da vida do povo, da dor de seu povo, de sua alegria (...) Era como se as classes populares haitianas, proibidas de ser, proibidas de ler, de escrever, falassem ou fizessem o seu discurso de protesto, de denúncia e de anúncio, através da arte, única forma de discurso que lhes era permitida.” Aqui a ambigüidade aparece na condição política básica dos povos e culturas oprimidas, que produzem suas narrativas através da *luta* e da *esperança* mostrada em

novos significados e leituras do mundo de sua cultura.

O texto freireano, como toda narrativa, possibilita um sem número de reinterpretações e questionamentos que alimentam a discussão e a *extensibilidade histórica* de sua obra assim como da história da Pedagogia do Oprimido. Uma narrativa é por si mesma aberta à interpretação, é o que a caracteriza como um discurso localizado temporalmente. Antes de ser explicada ela é uma história ordenada com sua própria lógica interna; os fatos constituindo as funções da história, como vimos nas referências iniciais desta dissertação.

U7 - Centralidade do Problema: é uma das categorias que surgem a partir da metade do livro, quando a Pedagogia do Oprimido (PO) passa a se tornar protagonista das ações narradas. Quero observar, de início, que toda a narrativa da Pedagogia da Esperança se constrói em torno de uma problemática motivadora da escrita em Freire: uma *ontologia* da esperança. Como necessidade existencial e histórica, ou mesmo como categoria pedagógica, Freire enfatiza a necessidade ontológica como um imperativo necessário para que o embate das forças históricas se possibilite na parceria com outra categoria existencial, a *luta*. A *narrativa da esperança*, tendo a Pedagogia do Oprimido (PO) como protagonista da reescritura desta história, vem estimulada por este sentimento de esperança; por isso a centralidade do problema da Pedagogia da Esperança (PE) é a condição ontológica de rever a história da Pedagogia do Oprimido (PO). Tendo conhecimento desta característica da *narrativa da esperança*, podemos ver outras passagens em que “centralidades do problema” são evidenciadas na narrativa freireana.

Outra problemática que também perpassa toda a narrativa de modo central é a discussão sobre *o que é* uma prática educativa progressista que tenha na *Pedagogia do Oprimido* a grande referência. Pode-se afirmar aqui que todo o livro é um desdobrar de tópicos em torno desta problemática. Na página 110, por exemplo, após discutir diversos aspectos da prática progressista, Freire enfatiza a problemática da *escolha* dos conteúdos da prática educativa; e por que ela é algo central? Diz Freire: “o problema fundamental, é de natureza política e ideológica (...) é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quê” (id.: 110). Certamente que não há educação sem conteúdo, “quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”, mas não é isto que está em questão. Há um direito inerente ao ato educativo, “o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum

modo, da produção do saber ainda não existente” (id.: 111). A grande questão que se dá em torno aos conteúdos, na narrativa de Freire, diz respeito à perspectiva *interacionista* (como veremos no preceito 4) com que se funda a educação. Os conteúdos “são objetos de conhecimento entregues à curiosidade *cognoscitiva* (grifo meu) de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam” (id.: 112). O que está em jogo é a produção de “leituras de mundo em dinâmica relação com o conhecimento”. O papel do educador é salientar que há outras leituras possíveis. Como aliás já vimos nos 2º, 4º e 5º universais.

A temática do conteúdo está presente ainda numa passagem em que Freire se refere ao educador que elege o conteúdo como o componente central de sua prática. Embora este educador não possa ser considerado “bancário”, Freire enfatiza que deste modo também se comete um erro, pois “a relação de conhecimento não termina no objeto, não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito” (id.: 120). Critica assim, citando Nicol (1965), “o educador que rompe a *condição fundamental* do ato de conhecer que é sua relação dialógica” (id.: 119).

A importância de se focar “o problema” para poder partir dele, sem ignorá-lo, e construir soluções (novas narrativas), evidencia o caráter da *Pedagogia do Oprimido* como pedagogia progressista. Isto nos remete a perspectiva de atuação e leitura de mundo das pedagogias críticas na sua proposta de (re)criar novas narrativas alternativas à cultura hegemônica, as contra-narrativas de que falamos no capítulo I. De outro modo, como nos indica Bruner, a possibilidade de pensarmos uma pedagogia cultural e popular está na condição dialógica da cultura e assim da própria construção do conhecimento.

Tentando ater-me à *narrativa da esperança*, a questão do problema como centralidade narrativa está presente ainda nas páginas de 152 a 154, quando Freire discute o racismo. O problema é central na narrativa porque a determina. Após sofrer com a atitude racista, Freire se mantém, ainda por um período, influenciado por aquela situação, “carregado de certa mágoa, muita raiva, e uma sensação de impotência...” (id.: 152). O mesmo ocorre ainda, mais adiante, ao se referir à culpa como um obstáculo às relações entre grupos discriminados. O que conduz a narrativa é a centralidade de um problema próprio à problemática da *Pedagogia do Oprimido*, que se mostra como um sentimento, uma revolta, um protesto pela prática discriminatória; atitudes que em Freire são também posturas críticas, e assim atitudes pedagógicas para com a vida e seus eventos. A

pedagogia não se resume aos livros, aos conteúdos e as aulas, a pedagogia está na vida diária, em todos os momentos em que saberes e valores entram em diálogo numa cultura.

A importância da Pedagogia do Oprimido (PO) como centralidade do problema da *narrativa da esperança*, fica clara também mais adiante nas páginas em torno da 180. São ali relatadas memórias de acontecimentos que tiveram a Pedagogia como protagonista; é ela que determina os eventos da *narrativa da esperança*, a lembrança deles e assim o ritmo da narração. Freire narra sua passagem por diversos países que haviam publicado traduções da Pedagogia: Austrália, Nova Zelândia, Papua-Nova Guiné, etc. Em cada país com a sua devida cultura, a recepção da *Pedagogia do Oprimido* teve peculiaridades que a colocaram no centro das discussões pedagógicas.

Por fim um outro momento em que uma problemática central determina a narrativa ocorre quando Freire se refere a presença de um policial infiltrado entre os educadores durante uma palestra, na página 194. O problema da presença da polícia traz a discussão para o tema da repressão nos anos da ditadura, que motivou sua Pedagogia; fica latente a posição incomoda de Freire com o acontecimento, inclusive diante de sua condição de possuir “seqüelas” do golpe ocorrido no Brasil. São lembranças enfim que promovem sentimentos, ressignificações, esperanças e narrativas.

U8 - Negociabilidade Inerente: como partícipes da realidade brasileira da educação é de conhecimento comum a importância das suas idéias, como também a existência de um debate crítico em torno delas. Com essa proposta de investigar seu texto “apenas” como uma narrativa - que é o que permite à cultura sua viabilidade negociável -, observamos em algumas passagens que Freire descreve momentos em que sua condição de educador – com suas idéias, sua prática, sua história e nisso tudo sua imagem – esteve posta em avaliação durante alguns episódios narrados na *Pedagogia da Esperança*. Normalmente os encontros que se davam - com lideranças e/ou educadores - eram em torno da Pedagogia, ou mesmo para conhecer seu autor, numa condição de comprovação e experimentação viva do já apreendido e estudado anteriormente. É o que ocorre, por exemplo, na página 126 e 185, onde Freire narra dois momentos em que sua postura e idéias como educador estavam se comprovando na exata hora em que ele se apresentava (apenas) para dialogar sobre a *Pedagogia do Oprimido*.

Na página 126 é evidente o caráter de negociabilidade que se estabelece para com suas idéias posta em relação com culturas distintas. O que há a debater? Para o público

“primeiro-mundista”, diz Freire, “eram análises teórica envolvendo a maior ou menor rigorosidade com que consideravam que eu havia me acercado deste ou daquele tema; a linguagem mais ou menos precisa, a influência deste ou daquele pensador ou pensadora...” (id.: 126). Já quando o encontro se dava com estudantes “terceiro-mundistas”, o interesse era outro. “As discussões giravam preponderantemente em torno de questões políticas (...) problemas filosóficos, éticos, ideológicos e epistemológicos” (id.: 127).

A importância e peculiaridade com que a negociabilidade de suas idéias pode promover distintos debates em torno a distintas culturas, fica muito bem resumida na afirmação que Freire faz logo na seqüência do texto. “Enquanto os universitários, de modo geral, buscavam encontrar e “compreender na teoria uma certa prática embutida”, os operários procuravam *surpreender* (itálico meu) a teoria que se embutia na sua prática” (id.). Penso que o que distingue uma narrativa *autobiográfica* de uma narrativa “qualquer”, é este comprometimento com a *experiência* que o sujeito protagonista da narrativa efetua. A fala, o texto narrado, são *surpreendidos* pela experiência; possivelmente esta é uma afirmação de mão-dupla. O que está posto é a postura hermenêutica de constante (re)avaliação do saber narrado em relação à prática realizada - como visto aliás no 4º universal. Isto é válido tanto para uma narrativa engajada e direcionada (ao pedagógico), como neste caso de Freire, como para com experiências de vida significativas que *adentram* o universo da prática pedagógica *surpreendendo-a*; ou ainda surpreendem ‘o sujeito’, e seu *si-mesmo*, quando do embate de sua experiência com a temática (teoria) específica em estudo.

Voltando à questão da cultura, em outro momento ainda (id.: 156), Freire discute como uma relação entre culturas se dá enquanto uma “negociabilidade” que se cria e se produz continuamente. Há uma “tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade (...) tensão de que não se podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada”. As culturas como narrativas estão em constante embate relacional, recriando-se continuamente nas relações de troca significativas que promovem. Esta passagem acima possui mesmo uma gama de relações não só com os universais mas também com os preceitos de Bruner, como logo veremos.

Antes quero deter-me em uma passagem à página 196. Nela, Freire se atém a considerar a Pedagogia do Oprimido (PO) em uma explicação que retoma a forma da reflexão feita no livro *Pedagogia do Oprimido*. Penso que neste ponto da narrativa o

aspecto da negociabilidade pode ser bem avaliado e de certa forma “expandido”. A passagem da narrativa trata da postura estratégica (e do discurso) no embate com as classes populares. Freire está narrando acontecimentos em El Salvador, quando da originalidade da experiência de uma tentativa de acordo de paz envolvendo concessões mútuas entre direita e esquerda. As classes dominantes, diz Freire, “aparentemente ao conceder, estariam revelando seu espírito magnânimo pois que têm razões para não duvidar de que sua força... esmagaria as guerrilhas...” (id.: 196). A “trégua”, ou a negociabilidade alcançada, é também um momento da luta; a sobrevivência dos povos se faz com a “sobrevivência” da capacidade humana e cultural de narrar. A possibilidade de negociabilidade é, neste sentido, um aval de que a capacidade humana de narrar ainda persiste, sobrevivendo em meio à perda da experiência no limite da “experiência” da guerra.

Se pensarmos opressores e oprimidos enquanto culturas, com seus valores introjetados e seus discursos estratégicos, é na relação dialética de dois mundos que se narram, em que ocorre o cruzamento dialético das “tensões” - do “si-mesmo opressor” com o “si-mesmo oprimido” -, que a *viabilidade* da ação narrativa enquanto ação organizadora do pensamento e ação humanos se avalia e se auto-organiza na continuação do processo característico de negociabilidade cultural. Tenho em mente a idéia de “malha conceitual narrativa” como apresentada por Francisco Teixeira (capítulo 2.6). A relação dialética opressor-oprimido, é uma relação de “auto-compensação poética”, ou seja, que tende à equilibração das forças no processo de embate (narrativo) ideológico entre as culturas. Esta é uma discussão gigantesca para ser aqui encampada, mas belíssima para que especulemos mais em outro momento.

U9 – Extensibilidade Histórica: este universal permite que visualizemos um aspecto mais amplo das histórias narradas que se expandem além do momento de sua ocorrência. A vida é um somatório de histórias que se entre-cruzam não linearmente e mesmo que tomam por empréstimo personagens, enredos e contextos de outras histórias, gerando um constante processo de realimentação das narrativas. É o que Bruner explora, como vimos, a partir da idéia de “pontos decisivos de mudança”, apresentado no universal 9 no capítulo anterior.

A narrativa da *Pedagogia da Esperança* é constituída mesmo destes pontos nodais que permitiriam que o livro *Pedagogia do Oprimido* gerasse uma obra histórica a partir do

“entre-cruzamento das condições histórico-sociais (...) que se desdobra ou se alonga na necessária pedagogia da esperança” (id.: 42). Há assim na *Pedagogia da Esperança* uma extensibilidade histórica inextrincável da Pedagogia do Oprimido (PO). Toda a narrativa freireana é também um reavaliar e um retornar à história e a seus fatos. O leitor deve ter observado que isto já foi afirmado em outros momentos da discussão sobre estes universais.

O livro enfim faz parte da trama histórica gerada pela Pedagogia do Oprimido, sendo portanto constituído dessa trama. A evidência destes “pontos nodais” que Bruner sugere, aparece de modo especial na página 121, onde Freire relata a intensa inquietação histórica do momento em que surge o livro. São inúmeras lutas e acontecimentos em várias áreas da cultura e extensivas a vários povos pelo mundo; são guerrilhas, guerras, golpes de estado, lutas por direitos e contra discriminações de todos os tipos, tentativas de organização de comunidades de base, e inúmeros outros eventos que, como diz Freire, “eram algumas das tramas históricas sociais, culturais, políticas, ideológicas que tinham a ver, de um lado, com a curiosidade que o livro despertava, e de outro, com a leitura que dele se fazia também, de sua aceitação. De sua recusa. De críticas a ele feitas” (id.: 121). É sintomático também o comentário que ele faz após esta passagem, lamentando o fato de não haver devidamente sistematizado o retorno, tanto por cartas e comentários, que começava a ocorrer a partir do impacto pela tradução do livro para diversas línguas. A *extensibilidade histórica* enfim, também depende do papel e do rumo que nós como protagonistas determinamos aos eventos em que nos vemos envolvidos. Nesse sentido, o livro *Pedagogia da Esperança* é, além do resultado das tramas que constituíram a história da Pedagogia do Oprimido, também o resultado de um compromisso histórico assumido e crescente com o passar dos anos e das experiências que foram geradas pelo livro e pela prática da Pedagogia do Oprimido. Não por outro motivo a narrativa da Pedagogia da Esperança é um *reencontro com a Pedagogia do Oprimido*; como Freire afirma ainda no início do texto, mesmo no bojo de uma época com tamanhas sem-vergonhices e sem negar a desesperança e suas razões históricas, “não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica...” (id.: 10). A Pedagogia da Esperança (PE) é uma reafirmação das propostas e idéias que gestaram a Pedagogia do Oprimido (PO); é esperança porque revive historicamente o espírito libertador que aquela pedagogia trazia.

Por sua vez, cabe aqui também uma reflexão que diz mais especificamente das

características que uma pedagogia popular deve possuir, e que podem ser observadas em algumas passagens da *Pedagogia da Esperança*. Refiro-me à construção histórica da prática educativa, tanto na apreensão de seus conteúdos quanto das estratégias de trabalho, que em Freire são estratégias político-pedagógicas. A questão estratégica se dá de diversas maneiras. Quando Freire afirma, em diversos momentos, a necessidade de o educador “saber o que já sabem seus alunos”, está afirmando a necessária apreensão da história individual do educando para a devida contextualização dos novos saberes a serem trabalhados; está procurando perceber assim um *lugar* mais coerente na vida do educando para realizar sua prática. Também para Bruner, lembremos, esta é uma necessidade de uma pedagogia popular a partir do seu *preceito da perspectiva*, relativo aos saberes já presentes no que ele chama de *psicologia popular*.

Mas a idéia de estratégia com que Freire trabalha se estende às condições político-sociais em que ocorreram as muitas experiências educativas baseadas na Pedagogia do Oprimido (PO). Pensar estrategicamente é compreender as condições empíricas em que se constrói a prática educativa com seus comprometimentos, limites e possibilidades. Quero trazer aqui a idéia de *empoderamento* (empowerment), que embora não desenvolvida explicitamente²⁵ na *narrativa da esperança* é uma das concepções básicas da pedagogia freireana; ter a percepção histórica dos limites possíveis para a prática mas sempre na perspectiva da visualização de novos horizontes subsequentes às conquistas que aquele momento anterior possibilitou. É o que Freire narra, por exemplo, da sua passagem pela zona rural de Coimbra, em Portugal, onde um grupo de mulheres católicas desenvolviam um trabalho de alfabetização que, de início e por pelo menos três anos, estava submetido a forte vigilância policial. Nesse relato da página 176-177, fica evidente a correlação que a narrativa de Freire estabelece entre *esperança e possibilidade (extensibilidade) histórica*. A Pedagogia do Oprimido é em sua proposta uma Pedagogia da Esperança, pois pretende a superação dos obstáculos sócio-político, culturais e mesmo econômicos, para que a sua prática se efetive. É uma Pedagogia da Esperança porque é pedagogia de *superação* dos limites e possibilidades históricas da prática educativa.

É, por exemplo, o que Freire narra nas páginas 125-126, quando refere-se a trabalhadores imigrantes portugueses na Alemanha, que viviam em condições de medo e exploração. O medo de serem despejados de suas casas se não parassem com uma

²⁵ Quanto a este ponto sugiro uma leitura mais precisa da referência feita na nota nº1 por Ana Maria Freire, mas que se alonga em outras reflexões sobre outras categorias da *Pedagogia do Oprimido* mas que não estão

campanha junto ao padre da paróquia local, inibia os trabalhadores de lutar. É nesse momento que a partir do conhecimento da Pedagogia, se coloca às lideranças, possuidoras de um nível diferente de “imunização” ao medo, como diz Freire, “a necessidade de viver seriamente, rigorosamente, as relações de tática e estratégia de que falei (...) através da leitura crítica a ser sempre feita da realidade (...) *o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito* (itálico meu)” (id.: 126). A *extensibilidade histórica*, portanto, da Pedagogia em Freire, se dá na forma de uma apreensão estratégico-política do local e do momento histórico em que se efetua a prática pedagógica.

É com esta perspectiva que podemos compreender o trecho da página 43 em que Freire define a *luta* como “categoria histórica e social (...) tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica” (id.: 43). As categorias em Bruner e Freire, como já observei, são distintas, embora se observe outra aproximação possível a partir desta inter-relação de alguns tópicos. Sobretudo por ser o discurso freireano bastante engajado e indiferenciado entre suas idéias e a prática relatada, as categorias de Freire “aparecem” em seu discurso, o que não ocorre em Bruner, que se vale de outro tipo de sistematização.

Neste sentido ainda, é enfim sintomática a observação *engajada* que Freire faz na página 97, dizendo que no livro *Pedagogia do Oprimido*, “como não poderia deixar de ser, se acha embutida, às vezes até desembutida, clara, explícita, uma antropologia, uma certa compreensão ou visão do ser humano gestando sua natureza na própria história, de que se torna necessariamente sujeito e objeto” (id.: 97). Diferentemente de Bruner em cujo texto a *historicidade* aparece como uma categoria teórica “da narrativa”, esta afirmação da centralidade do homem na história e da história nele, é latente na pedagogia freireana que tem suas categorias geradas pela condição existencial do *embate* das classes sociais. Assim como no trecho seguinte da *narrativa da esperança* que trago aqui para encerramento destes universais, não apenas como ênfase do engajamento do discurso freireano mas como um belo exemplo da riqueza poética de sua narrativa.

“Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também.

presentes no livro *Pedagogia da Esperança*.

Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a *vida* em *existência*, nós, enquanto *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, como seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros.” (id.: 97)

O trecho todo que se estende até o final do capítulo é de uma narrativa riquíssima que passeia pelo *sonho* e por outras categorias freireanas, enfatizando o lado *humano* que há na sua prática pedagógica.

Como visto, os universais da avaliação narrativa da realidade compreendem uma gama de categorias que permitiu extrair singularidades do texto, o que possibilitou algumas reflexões pertinentes à leitura proposta por Bruner para uma autobiografia. Em alguns momentos verificou-se que as passagens do texto de Freire tinham relação com mais de um universal, o que já era esperado. De imediato, diferentemente do exemplo que Bruner nos apresentou como modelo da “interpretação narrativa da realidade” (capítulo 2.6), o texto freireano traz a sua narrativa apenas a respeito dos fatos e reflexões da história da *narrativa da esperança*, embora como foi apresentado no universal nº4 (hermenêutica), seu texto seja construído com a preocupação inerente à sua pedagogia de “dar lugar” para todas as vozes que participaram do processo.

Antes de encaminharmo-nos para uma avaliação mais ampla do trabalho aqui efetuado, vamos agora averiguar como os *preceitos* sugeridos por Bruner para uma abordagem *psicocultural* à educação se fazem presentes no texto freireano.

2.2) Leitura dos Preceitos

A proposta de trazer os preceitos de Bruner aqui para uma discussão, conjuntamente com os universais propostos por ele, surgiu precisamente pela oportunidade peculiar de estarmos defronte a um texto autobiográfico de Paulo Freire que é também preponderantemente pedagógico, em sua forma, seus conteúdos e nas suas idéias, como vimos aliás no universal que tratava da *particularidade genérica*. Nossa proposta é avaliar como os universais que, segundo Bruner, compreendem uma leitura narrativa das vidas humanas, podem colaborar na nossa apreensão do mundo, da cultura e das experiências com nosso *self*. Por esta perspectiva, julgo válido incluímos na discussão (pelo menos) os

dois últimos preceitos, que dizem respeito diretamente à questão do *self* e da *narrativa*. Isto complementarará este trabalho e aprofundará a relação entre a leitura narrativa da realidade e a educação.

Dito isto, minha proposta é fazer uma verificação apenas contextual dos sete primeiros preceitos estabelecidos por Bruner, detalhando uma ou outra passagem que seja singular, para que possamos nos deter com mais cuidado sobre os dois últimos. O leitor interessado tem à disposição, na tabela II apresentada no início do capítulo, as principais ocorrências que, na narrativa de Freire, me parecem representar os preceitos de Bruner. Sugiro, particularmente, que o exemplo apresentado à página 173 da *Pedagogia da Esperança*, onde o autor narra um estudo de caso com educadores de uma escola rural, seja verificado em cada item como uma possibilidade de leitura dos preceitos de Bruner; tanto que indico na tabela que essa passagem seria comum à vários preceitos.

Da mesma maneira que ocorria com relação aos universais, muitas são as passagens da *Pedagogia da Esperança* que podem ser associadas aos preceitos sugeridos por Bruner. Como vimos, na discussão sobre os universais já se verificou algumas ressonâncias sobre educação popular entre o texto de Freire e a proposta de Bruner. Agora, com relação aos preceitos, estes ecos se tornarão ainda mais evidentes, como também as possíveis dissonâncias entre as duas propostas. Bruner em nenhum momento propõe uma forma específica de verificação dos preceitos; aqui faremos uma discussão a partir de uma narrativa autobiográfica. Deste modo, é possível que as observações sobre alguns preceitos se aproximem diretamente das apresentadas para os universais. É importante lembrar que Bruner define sua proposta de uma *pedagogia popular*, como o *foro* da cultura que se estabelece a partir das referências geradas no que ele compreende como *psicologia popular*, que tem na narrativa e na noção de *self* seus principais elementos organizadores que, como vimos no capítulo 2.9, são por ele sugeridos como os dois principais preceitos de sua teoria.

Lembro ainda que embora seja praticamente indissociável a proposta pedagógica de Freire de sua *narrativa da esperança*, *a priori* aqui não está em questão uma avaliação comparativa de propostas de pedagogia popular; isto, considerando que as categorias em Freire emergem sobretudo *da prática* e em Bruner são preponderantemente *conceituais*. É claro que, em se tratando de duas personalidades do mundo da educação, esta aproximação se torna quase inevitável, como também algum *choque* conceitual entre suas concepções. Assim, consideraremos as questões que porventura surgirem, mas propomos deixá-las para

um debate em outro momento reflexivo mais específico e apropriado.

1. Perspectiva: a perspectiva refere-se, em Bruner, como já vimos, diretamente à ordem da produção do significado, suas referências, diferenças culturais, interpretações; assim como às narrativas pessoais que também se chocam com as perspectivas canônicas da cultura. Para Bruner, este preceito lida diretamente com a condição de risco inerente aos processos educacionais, quando estes se abrem para outros contextos e outras possibilidades de leitura de sua prática.

Em Freire esta preocupação não é diferente; muitas são as passagens do seu texto que fazem referência à idéia de *perspectiva* (ver tabela II). O que é saliente a partir do texto freireano é que as “distinções” fazem parte mesmo do processo de construção do conhecimento, presentes na gênese das práticas educativas populares. Embora como uma questão que extrapole as afirmações constantes na *narrativa da esperança*, este aspecto é importante de ser aqui pontuado porque define a distinção quanto as matrizes teóricas a que pertencem Freire e Bruner. É importante pontuar a base marxista em que se assenta o pensamento freireano, que busca a emergência de suas categorias a partir da *práxis* popular. Bruner por seu modo parte de uma análise linguagem para elaborar suas categorias narrativas.

Mas focando *na* narrativa, possivelmente a grande contribuição da *narrativa da esperança* para com uma pedagogia popular, se dê justamente na *necessidade ontológica* de se pensar a educação *com esperança*. Essa é uma perspectiva que se faz presente na própria *motivação* da narrativa (como vimos no 3º universal), e que corrobora a *continuidade histórica* da Pedagogia do Oprimido. Ter a *esperança* como perspectiva de uma pedagogia popular, é acreditar que *na* cultura popular residem saberes que podem *renovar* o significado da prática educativa e o *lugar* dos sujeitos partícipes dela. Presente em Freire como uma *categoria* tão básica quanto as demais (sonho, luta, etc.), em Bruner poderemos avaliar que a esperança seria “apreendida” durante a prática pedagógica popular. Entendendo que ao pensarmos a educação como foro da cultura, a esperança torna-se “parceira” do risco inerente ao lidar com as diferentes perspectivas dos processos educacionais.

2. Restrições: as restrições precisam ser verificadas contextualmente a partir do texto da narrativa. Podemos até compreender, em Freire, o que Bruner chama de restrições geradas a partir das “imposições dos sistemas simbólicos da cultura” (2001: 25). A

pedagogia freireana se faz justamente nesta perspectiva, e em diversas passagens ela é largamente discutida na *narrativa da esperança*. Mas como compreender em Freire as restrições provenientes da “natureza do funcionamento mental humano”? (idem). Minha sugestão aqui, creio que terá muito de especulativo. Sugiro que esta abordagem ocorra a partir da compreensão da problemática central da *Pedagogia do Oprimido*, que trata da hospedagem do opressor no oprimido. Neste sentido, os limites “da natureza” (entre aspas, frise-se) do funcionamento mental humano, devem ser investigados na própria condição de constituição histórica em que se entende a idéia de natureza em Freire. Esta discussão, importantíssima, é densa demais para ser travada neste momento.

No entanto, é bom lembrar, a perspectiva que motivou esta pesquisa tem na narrativa autobiográfica a possibilidade de acesso ao *self* pessoal. Portanto, ao sujeito e a seu *pensamento narrativo*, com as categorias particulares que definem a organização de seu discurso e de sua singularidade na leitura de mundo e de *si-mesmo*. Se o *self*, como vimos no capítulo anterior, não pode ser caracterizado de um modo *essencialista*, mas antes a partir da sua característica narrativa, podemos apostar num “acesso” às condições da sua “natureza” pessoal, a partir do discurso autobiográfico, que de certa forma “revela” o sujeito para o mundo. Em Freire esta possibilidade pode se dar pela compreensão da relação *histórico-dialética* entre opressor e oprimido. E em cada sujeito particular creio que possa ser *buscada* a partir da sua noção de *Si-mesmo*. Os dois últimos preceitos de Bruner tratam diretamente deste ponto.

3. Construtivista: algumas são as passagens da *narrativa da esperança* que trazem exemplos de uma perspectiva construtivista; o leitor poderá identificá-las com mais calma. O que quero enfatizar, a partir do breve trecho narrado na página 180, é como esta perspectiva pode ser verificada na Pedagogia freireana. A fala se remete a grupos religiosos que discutiam como tema gerador a Teologia da Libertação:

“Sua importância (da teologia da libertação). A superação que ela propunha da *acomodação* e do *imobilismo* pela assunção da significação profunda da presença do homem e da mulher na história, no mundo. No mundo a ser sempre re-criado como condição para ser mundo e não puro *suporte* sobre que pousar” (1994: 180).

A perspectiva da Pedagogia da Esperança (PE), em seu todo, é um *elogio à superação*; à possibilidade de criação e recriação do mundo e do ser humano, de tal modo que o *status quo* se abra às possibilidades de o sujeito ser no mundo. Os trechos da

narrativa da esperança que selecionei na tabela II são belos exemplos que apontam para este horizonte pedagógico.

4. Interacional: julgo que este seja um tópico em que a proposta de Bruner se assemelha bastante à de Freire. Se a forma mais característica de transmissão do conhecimento na cultura se dá pela interação entre seus membros, uma pedagogia popular deve ter necessariamente esta perspectiva. Como diz Bruner, “os indivíduos que estão aprendendo se ajudam a aprender, cada qual de acordo com suas habilidades” (id.: 29). Esta fala poderia ser encontrada em Freire, que fala de dentro da prática educacional enquanto protagonista da educação. Muitas são as referências que Freire faz, por exemplo, à necessidade de os alunos interagirem inclusive na elaboração dos conteúdos. Na página 118 da narrativa freireana, como já observei no 4º universal (hermenêutica), a discussão apresentada sobre o diálogo remete diretamente à efetiva interação do processo educativo. Na página anterior, temos uma afirmação de Freire que pode bem simbolizar a profundidade da preocupação interacional em sua Pedagogia: “não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (id.: 117). Bruner enfim, como um vygotskyano, tem essa perspectiva da necessidade da construção interacional do conhecimento e do pensamento humanos.

5. Externalização: preceito que a princípio não possuí muitas referências na narrativa de Freire. Salvo se considerarmos que *fazer* educação é promover as vozes e seus sujeitos. Bruner lembra que a promoção de nossas próprias histórias de vida, é uma forma de externalizar uma obra que de outro modo estaria relegada à subjetividade de nossa memória e julgamentos. Sobretudo se os registros construídos forem coletivos; a força da obra promove a auto-estima do aluno e a significação de sua própria história.

O livro *Pedagogia da Esperança* surgiu de uma necessidade de externalização, não só documental mas necessariamente autobiográfica, e coletiva, por retomar e reviver as muitas ocorrências e personagens que fizeram a Pedagogia do Oprimido. Ele é o documento autobiográfico que vem avalizar a historicidade da Pedagogia do Oprimido, nesse novo momento, de esperanças.

São importantes as observações que Freire faz a respeito do papel da universidade e da distinção entre docência e pesquisa, na página 192. Se “toda atividade cultural coletiva

deve produzir obras” (2001: 30), podemos imaginar o compromisso da universidade para com o registro e sistematização do conhecimento. Mesmo que não se possa separar mecanicamente ensino e pesquisa, pois um implica no outro, Freire, enfatiza que o momento da pesquisa é o da *produção do novo* conhecimento.

6. Instrumentalismo: preceito em que Bruner finalmente enfatiza a questão da politização da educação, como um *fato já existente* que precisa ser levado em consideração. Este preceito diz respeito às formas de *produção* e *condução* da educação com seus comprometimentos político-sócio-culturais e econômicos. A *narrativa da esperança*, novamente, é um constante propor alternativas para que os discursos em torno da educação se tornem práticas efetivas.

Quero refletir aqui sobre uma curta passagem, na página 172 da *Pedagogia da Esperança*. Embora Freire esteja se referindo a instrumentos militares de guerra, é saliente sua observação de que as guerras não ocorrem “apenas com os instrumentos altamente tecnológicos, de indiscutível valor, nem tampouco apenas os homens e mulheres. Quem faz a guerra são os homens, as mulheres e os instrumentos” (id.: 172). Até que ponto podemos ponderar se os processos de instrumentalização da educação não estão *armando-a* mais para uma guerra de valores, significados e estratégias político-pedagógicos, culturais e sobretudo *econômicos*, que se *esquecem* de seus sujeitos, ao invés de colocar o saber e a necessidade ontológica inerente ao ser humano de busca por um conhecimento que o torne mais “completo” e digno. O *instrumentalismo* em Bruner vem ao encontro de uma problemática central da *narrativa da esperança*, a discussão das possibilidades de o ser humano recriar seu mundo e suas propostas. Como argumenta Freire no início do texto, numa época de tamanha desfaçatez e injustiça, “a tarefa do educador e da educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, *para a esperança*, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos...” (id.: 11)

7. Institucional: não são muitos os momentos em que Freire se remete diretamente ao institucional em sua narrativa; em uma ou outra passagem ele fala do papel da escola (p. 139); como também observa as distinções entre a “escola suíça” e a dos trabalhadores espanhóis (ps. 139-140); destaca-se a observação em torno da ocasião em que o desenho do menino havia sido rasgado (p. 142), como já comentei anteriormente no quinto

universal; como também as observações sobre as relações entre docência e discência (p. 173), e ainda entre universidade e educação popular (p. 192).

Embora a *narrativa da esperança* não seja diretamente focada na problemática do institucional, observo que, como comentei a respeito da *canonicidade*, o texto de Freire discute sobremaneira isto que Bruner chama de “função séria da cultura”, realizada pelas instituições. Enquanto um espaço de negociação *diferenciado*, as instituições tanto podem promover o novo e projetar os conhecimentos “populares” a outro contexto, como podem engessar o antigo, perpetuando práticas que apenas reproduzem os vícios da instituição. Como bem diz Bruner, as instituições são “um espaço da produção de *distinções*” (id.: 36), assim como o canônico na cultura tem a função de *mediar* valores estabelecidos. A *narrativa da esperança*, como reafirmação das propostas da Pedagogia do Oprimido, fortalece o debate sobre a possibilidade de sempre recriar o institucional conforme as exigências da cultura, e recriar a cultura pela necessidade de seus membros.

8. Identidade e Auto-estima (*self*): vou me deter com mais atenção nestes dois últimos preceitos. Aqui a proposta de uma pedagogia popular se aproxima mais claramente tanto da forma como os significados são produzidos na cultura - através da narrativa - quanto do modo como eles são (re)criados no indivíduo - pelo sentido de *self*. Bruner enfatiza que “a educação é crucial para a formação do *self* (...) deveria ser realizada tendo-se em mente este fato” (2001: 40). Nós nos experimentamos como *self* e experimentamos aos outros como *selves*. A educação se funda diretamente nessa relação de (auto)consciências, de noções de *si-mesmo*.

Antes de nos aproximarmos do texto de Freire, é importante relembrar que Bruner apresenta dois aspectos, que considera universais, no experimentar desta noção de *si-mesmo*. São a *agência* e a *avaliação* que, juntas, constituem o que Bruner define como *auto-estima*. Talvez por mera coincidência, mas é justamente ao tratar do *self* e da *auto-estima* que Bruner faz uma das únicas referências a Paulo Freire, ainda que se referindo a ele apenas como um “crítico radical” (2001: 42) no que se refere ao papel da escola discutido na *Pedagogia do Oprimido*. De certa forma isso indica a possibilidade de encontrar na própria *narrativa da esperança* elementos que balizem e aprofundem esta referência feita a Paulo Freire.

Para Bruner, o que caracteriza a noção que construímos sobre nós mesmos como *agentes* é, além da percepção sensório-motora sobre nossa capacidade de realizar

atividades, o fato de possuímos um “registro” de nossa condição de agentes, que se dá através de nossa própria memória autobiográfica, que permite a noção de passado e a possibilidade de um futuro. O *agente* por sua vez, experimenta-se no mundo através do sucesso e/ou do fracasso das suas iniciativas, portanto, através da *avaliação* que ele e o mundo executam sobre si mesmo. Neste ponto Bruner introduz a questão da educação; a escola é o primeiro momento em que os “critérios culturalmente especificados” servirão de julgamento ao desempenho da criança; e esta, por sua vez, reage avaliando-se como *agente* e definindo-se como *self*.

Voltando ao texto de Freire, ele inicia o trecho da narrativa que vamos “ouvir” agora, referindo-se a momentos transformadores de sua juventude: “outra trama que marcou com força minha experiência existencial e teve sensível influência no desenvolvimento de meu pensamento pedagógico e de minha prática educativa” (1994: 29). Ele narra de modo muito especial este processo de “experimentação de si-mesmo”. A passagem se refere à busca por desvendar seu mal-estar, a trama que gerava o sentimento de acabrunhamento, pessimismo e desinteresse pelo mundo, que durava já alguns anos.

“Durante todo o período... dos 22 aos 29 anos, eu costumava, de vez em quando, ser tomado por uma sensação de desesperança, de tristeza, de acabrunhamento, que me fazia sofrer enormemente. Quase sempre passava dois, três ou mais dias assim. Às vezes, o estado de ânimo me assaltava inesperadamente, na rua, no escritório, em casa. Às vezes, vinha aos poucos tomando conta de mim. Em qualquer dos casos me sentia de tal maneira ferido e desinteressado do mundo, como que mergulhado em mim mesmo, na dor cuja razão de ser desconhecia, que tudo em volta de mim era estranheza. Razão de desesperança.” (1994: 29)(***)

Freire faz uma investigação sobre si-mesmo, observando as características do mal-estar, sua incidência nos momentos de chuva, céu escuro e das viagens à Zona da Mata. Como ele narra, “tomava distância dele [do mal-estar] para aprender sua razão de ser” (id.: 30). Deste modo, Freire confronta-se então com seu passado mais remoto, onde a trama desses “elementos foram adquirindo o poder de deflagrar o mal-estar” (id.: 31). Ele retorna à cidade de Jabotão para reviver os lugares, as situações, à procura de sua infância; “revê” os pés enlameados, o corpo ensopado subindo o morro correndo, a imagem de seu pai morrendo, de sua mãe estupefata, e da família perdendo-se em dor. Ele vai à *procura de si-mesmo* na origem onde a trama de sua dor fora gerada.

“Naquela tarde chuvosa, de verdura intensa, de céu chumbo, de chão molhado, eu descobri a trama de minha dor. Percebi sua razão de ser. Me

conscientizei das várias relações entre os sinais e o *núcleo central* (itálico meu), mais fundo, escondido dentro de mim. Desvelei o problema pela apreensão clara e lúcida de sua razão de ser. Fiz a “arqueologia” de minha dor”. (1994: 31)

Tanto nesta passagem como na anterior são claros os momentos e as expressões que Freire utiliza para referir-se a *si-mesmo*. De alguma forma ele está indo ao encontro de sua trama íntima onde se gestam tanto a dor e a desesperança como a ressignificação e a “clareza necessária sobre a experiência de minha dor” (id.: 30). Procurar a razão profunda da dor, como diz Freire, “é educar a esperança” (id.: 29). E foi trabalhando em cima dos fatos, das coisas e da vontade que, conta ele: “inventei a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar” (id: 31).

A força, profundidade e sensibilidade da narrativa, quase inibem uma possível avaliação teórica. É evidente que a condição de *auto-estima* e *avaliação* de Freire, sua noção de *si-mesmo*, de seu *self* portanto, estão “no núcleo central” de si, de sua trama vivida e da busca pela esperança (re)inventada. Este sentimento que definirei aqui como um *cuidado arqueológico pelas tramas da intimidade humana*, estará presente nas nuances da *narrativa da esperança* com que ele conduzirá todo o livro; este trecho da narrativa denota mesmo a sensibilidade e a humanidade características de Freire presentes em sua obra.

A passagem relatada, que se encontra entre as páginas 29 e 31 da *Pedagogia da Esperança*, na verdade se enraíza muito antes. Ela faz parte de uma sequência de relatos de experiências que marcaram intimamente o *ser* de Paulo Freire, despertando-o para as problemáticas que iriam acompanhá-lo por toda a vida. São vivências anteriores ainda à *Pedagogia do Oprimido*, e que pouco a pouco *moldavam* a pessoa de Paulo no educador Freire.

“Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no “parentesco” entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento.” (1994: 28)

Em toda a narrativa, existem passagens em que Freire relata momentos onde está presente a trama das relações de ressignificação de *si-mesmo*, de seu *self*. Alguns trechos se referem diretamente a ele, e outros ainda aos diversos processos e protagonistas da história da *Pedagogia do Oprimido*. Como algumas dessas passagens já foram analisadas em outro

momento, tentarei me ater àquelas que trazem a problemática do *self* de modo mais específico.

A idéia de *aderência*, discutida a partir de algumas passagens no texto e que se remete à problemática central da Pedagogia do Oprimido, pode aqui ser lida a partir dos conceitos de *avaliação e auto-estima*. O movimento de “deslocamento” de tomar distância das coisas - como Freire sugere para consigo mesmo -, *para aprender sua razão de ser*, é o movimento reflexivo necessário para que o oprimido possa visualizar o opressor “fora de si”. Tanto podemos considerar isto na relação direta opressor-oprimido, como nas questões relativas ao canônico na cultura (universal 5) e que determinam nossa maneira de ser. Como Bruner sugere, as histórias são demasiadamente onipresentes em nossas vidas: “vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias” (2001: 140), estamos por assim dizer impregnados de histórias que ouvimos e construímos sobre nós mesmos e sobre a cultura. Nossa maneira de avaliar a cultura e a nós mesmos se dá assim através de histórias. São as tramas que geram identidades pessoais e culturais, ocorrendo indefinidamente no tempo. Neste sentido, os exemplos de aderência ao opressor que Freire nos apresenta fazem parte do desafio de tentarmos nos “desgrudar” de concepções por demais estabelecidas em nós mesmos e ao nosso redor.

Um singular exemplo dessa problemática tem o próprio Freire como protagonista. É apresentado entre as páginas 152 e 154 (PE). Freire conta que se viu envolvido em uma situação de discriminação ainda no hotel (em Chicago nos EUA), nos momentos em que antecediam o seminário de que participaria onde uma das temáticas discutidas era a unidade na diversidade. A situação, por demais constrangedora, simplesmente não era por ele esperada e acaba por servir de *motivação* a sua participação:

“Começara a manhã, no hotel em que me achara hospedado com Elza, tendo uma de minhas mais concretas experiências de discriminação. Sentados no restaurante para o café da manhã, os garçons iam e vinham, atendiam o cliente da direita, o da esquerda, o da frente, o de algumas mesas mais ao fundo, passando por nós como se não existíssemos ou como se, num filme de ficção, sob o efeito de uma dessas drogas miraculosas, estivéssemos invisíveis.

Aquela foi uma experiência de que jamais poderia me esquecer. E não poderia olvidá-la precisamente porque, ao experimentá-la mas dela tomar conhecimento como discriminação tão tardiamente, descobri que, *no mais profundo de mim mesmo* (itálico meu), não me concebia capaz de ser discriminado. E isso era, no mínimo, falta de humildade de minha parte.”

(1994: 152)

É neste sentido que a “postura acomodada” dos brancos, de que Freire fala na sequência do texto, é uma espécie de “mornidade” de comportamento que mascara a existência internalizada da culpa pelo preconceito. É a percepção de si-mesmo que permite a Freire “rever-se” e romper a sua própria aderência à condição de mornidade. Foi ao ter sua *auto-estima* colocada em xeque, que a *avaliação* de si-mesmo “partejou” o discurso que realizaria em seguida no seminário, rompendo com o silêncio gerado pelo isolamento dos grupos em suas minorias; que não se abrem ao debate e à discussão *progressista* que permite à diversidade das minorias se pensar como unidade e maioria.

A aceitação da “revisão” - auto-estima e avaliação - de si-mesmo é que permitiu ao educador Freire se colocar para o debate não *contra* as idéias dos outros mas *junto aos* outros propor a reflexão problematizadora que confrontasse a situação de aderência em que as minorias se encontravam - a condição de desunião fragmentada das minorias apenas reproduz a lógica de dominação das elites.

A *avaliação* é uma condição da relação com os “critérios” estabelecidos por uma cultura. Para Bruner, “o *self* é dotado de uma obrigação em relação a alguma autoridade cultural mais abrangente (...) que confirma que nós somos considerados *agentes*, com o controle de nossas próprias ações” (2001: 41). A educação é uma das instâncias culturais promotoras de nossa avaliação sobre nós mesmos e definidora de que nossa aderência a princípios culturais pré-estabelecidos possam ou não ser problematizados. Para o educador popular, diz Freire, respeitar os saberes populares não significa “ficar aderido a eles, os saberes de experiência feitos...” (1994: 86) mas, partindo deles, superá-los. O respeito a esses saberes, “se insere no horizonte maior em que eles se geram - o horizonte do contexto cultural” (idem).

A esfera educativa, como vimos, é um lugar *privilegiado* mas também *perigoso* para buscar esta aprendizagem; tanto por permitir o contato com “a parte séria da cultura”, e as leituras possíveis ao mundo canônico, quanto por possibilitar a *avaliação* e a *revisão* de princípios estabelecidos.

Um outro ponto importante para a discussão da auto-estima aparece no momento em que Freire discute a “dependência emocional dos oprimidos”²⁶ em relação aos

²⁶ Freire aponta para esta discussão central na *Pedagogia do Oprimido*, como originária ainda antes do seu livro e presente em “*Os condenados da terra*” de Franz Fanon, *Civilização Brasileira*, e “*The Colonizer and the Colonized*” de Albert Memmi, pela Beacon Press”; estes trabalhos são citados em outras passagens da

opressores. Freire traz explicitamente esta problemática entre as páginas 124 e 126. Ao discutir a condição de exploração imobiliária com que os trabalhadores imigrantes portugueses viviam na Alemanha nos anos 70, ele relembra o conflito ético em que se encontrava o padre da paróquia, tendo que desistir da luta pelos direitos dos trabalhadores devido à pressão dos proprietários das casas. A “tensão de ordem ética” que o padre sofreu se dava pela necessidade de *restaurar* a aparente mas necessária sensação de segurança em que viviam:

“Me lembro ainda das palavras com que o sacerdote concluiu seu relato: “vivi a forte tensão de ordem ética, entre continuar a luta contra os exploradores que, inclusive, aproveitando a dependência emocional dos oprimidos os chantageavam ou, respeitando a sua fraqueza, pôr um ponto final à luta, devolvendo a eles a sensação de relativa segurança, no fundo, falsa, mas indispensável, em que viviam”. (1994: 125)

A “paralisação tática da ação”, como define Freire, era necessária para se redefinir um trabalho político-pedagógico em torno ao “medo do oprimido, como indivíduo ou classe, que o inibe de lutar” (idem). A paralisação da ação, mesmo sendo um retrocesso aparente na luta contra a opressão, era uma atitude “tática” de resgatar a auto-estima perdida pela classe. Por isso Freire a define como uma ação pedagógica; ela se dá em torno a uma cultura estabelecida, que necessita resguardar os valores indispensáveis à ressignificação de si-mesma, tanto do indivíduo oprimido quanto da sua classe social.

As demais passagens citadas na tabela II, podem colaborar ainda como exemplos para um maior detalhamento do preceito da Identidade e Auto Estima (self). Possivelmente toda a *narrativa da esperança* tenha esta perspectiva; é o educador Freire retornando às memórias que construíram sua identidade como pessoa e educador. A *narrativa da esperança* é um trabalho de Freire com a auto-estima. Trata do *agente* e da *avaliação*, a narrativa da prática e teoria político-pedagógicas da esperança. Narrativa de que vamos falar agora.

9. Narrativo: finalmente chegamos ao desfecho da discussão até aqui apresentada. Nosso percurso foi verificar no texto a presença dos universais da avaliação narrativa da realidade, e em seguida os preceitos para uma abordagem psicocultural à educação presentes no discurso pedagógico de Freire; a seguir, passamos mais detalhadamente pela

narrativa da esperança e junto com a *Pedagogia do Oprimido* constituem material referencial obrigatório para um aprofundamento da temática da *adesão* que aqui discutimos, mas que não se trata neste momento do debate central deste texto.

noção de *self*, e agora vamos verificar se na *narrativa da esperança* podemos encontrar algumas referências pedagógicas que remetam diretamente à narrativa aplicada à educação; vamos investigar se e como a partir da fala de Freire podemos compreender melhor o lugar possível para a narrativa pessoal na prática pedagógica. Para isso, precisamos buscar nos momentos narrados da *Pedagogia da Esperança*, extratos que se apresentem como exemplos de coesão entre a cultura e a vida do indivíduo, que permitam-lhe “construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura” (Bruner, 2001: 44).

Como vimos, para Bruner “a invenção de histórias é o elemento necessário para criar versões do mundo nas quais, psicologicamente, pode-se vislumbrar um lugar para si - um mundo pessoal...” (id.: 43). Pelo que foi apresentado até aqui, a *narrativa da esperança* corrobora este princípio, nos apresentando exemplos de momentos em que uma proposta pedagógica, a Pedagogia do Oprimido, está no centro das discussões e experiências de vida de culturas. Mas, também, nos traz exemplos da vivência de Freire em histórias que definem um lugar para o mundo pessoal de Paulo Freire. Vamos tentar verificar esta possibilidade com um pouco mais de precisão.

Penso que o caminho para avaliarmos esta correlação entre narrativa, pedagogia e *self*, seja pela compreensão do pensamento em sua forma narrativa de *produção* da vida. Neste sentido, os saberes pedagógicos podem ser buscados a partir da condição inerentemente humana de elaborar significados, tanto para si mesmo como para sua cultura, a partir do formato de histórias. Se as histórias educam o pensamento, a *história autobiográfica*, ou as *narrativas pessoais*, são repletas de elementos pedagógicos apropriados aos significados pessoais e culturais de um indivíduo e de um grupo. O que torna o simples ato de narrar a própria história (de si mesmo), um ato pedagógico.

A primeira parte da *narrativa da esperança* (pgs. 15-50), que ainda não se aprofunda nas ocorrências a partir da Pedagogia do Oprimido, traz os elementos da “estrutura” do pensamento de Freire onde podemos observar *seus* significados e como eles foram concebidos na história e como são construídos na narrativa. Este formato do seu discurso, da fala de si mesmo, *identifica* o próprio Freire, protagonista daquelas experiências que somente a seu modo pôde construir significados e produzir sua vida a partir deles. Ele está se experimentando na dor e na luta que lhe fizeram educa-dor.

Freire define *seu* lugar no mundo e como a educação se faria presente nele de forma indissociada de suas experiências de vida. Não por acaso, o rememorar dos momentos anteriores à formulação da *Pedagogia do Oprimido* traz a gênese dos elementos que

comporiam, antes de mais nada, seu autor e a história daquela Pedagogia, que se alonga agora na *narrativa da esperança*.

“Minha preocupação, neste trabalho esperançoso, como tenho demonstrado até agora, vem sendo mostrar, excitando, desafiando a memória, como se estivesse escavando no tempo, o processo mesmo como minha reflexão, meu pensamento pedagógico, sua elaboração, de que o livro é um momento, vem se constituindo. Como vem se constituindo meu pensamento pedagógico, inclusive nesta *Pedagogia da Esperança*, em que discuto a esperança com que escrevi a *Pedagogia do Oprimido*.

Daí tentar encontrar em velhas tramas, fatos, feitos da infância, da mocidade, da maturidade, na minha experiência com outros, dentro dos acontecimentos, instantes do processo geral, dinâmico, não apenas a *Pedagogia do Oprimido* gestando-se, mas minha vida mesma. Na verdade, é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela - a vida - ganha sentido (...)” (1994: 65)

Há uma *singularidade* no ato e na forma pessoal que cada um possui ao narrar *sua* história de vida ou mesmo pequenos trechos dela. O rememorar da história da Pedagogia do Oprimido, possivelmente, não poderia ter outro desfecho que não uma *narrativa da esperança*. A esperança está presente no âmago do discurso de Paulo Freire através de cada lembrança de sua história pessoal. Se não estivesse presente no título, poderia ser detectada mesmo em seu discurso. Ela fazia parte de muitos momentos de sua vida ainda nos tempos da gestação da Pedagogia do Oprimido, e mesmo antes, durante suas experiências de educador no Recife; a *esperança* estava presente nas aprendizagens que a história lhe proporcionava. Penso que não haveria como não compreender a *esperança* como categoria em Freire, assim como o *sonho* e a *luta*. Suas categorias compreendem elementos que compõem a vida em seu caminho *para a* aprendizagem. O educador é aquele que *aprende* quando percebe *em si-mesmo*, a existência de elementos pedagógicos (ou categorias) que atuam na constituição de si próprio, de seu modo pessoal de significar a vida. O mestre, ou educador, somente “é aquele que aprende”, por ter desenvolvido uma sensibilidade para com a forma como os saberes constituem-se em si mesmo, na sua intimidade e subjetividade, na forma do que poderíamos chamar de “epistemologia pessoal”. Estou é claro fazendo uma releitura da máxima freireana que diz que “mestre é aquele que aprende”. O desenvolvimento da pedagogia freireana, é a consequência de uma história onde categorias pedagógicas foram percebidas pelo sujeito Freire como atuantes em *sua* vida pessoal. Deste modo fizeram-se presentes no percurso de uma vida que compreendia a leitura do mundo e a constituição de si-mesmo (*self*), como um ato pedagógico. De certo modo é o que ele afirma quando se refere à *Pedagogia do Oprimido*

como um texto onde “se acha embutida... uma antropologia, um certa compreensão do ser humano gestando sua natureza na própria história, de que se torna necessariamente sujeito e objeto” (id.: 97), como vimos aliás quando discutimos o 9º universal (extensibilidade histórica da narrativa).

Verificar a existência de *elementos* pedagógicos em um discurso autobiográfico é uma tarefa extremamente sutil. No caso freireano, ela torna-se ainda mais delicada, dado o engajamento de seu narrar com a questão pedagógica.

Uma passagem importante para compreendermos isto está na página 66, em seguida à citação trazida acima. Freire fala sobre a necessidade da existência de *coerência*, não só entre as idéias e práticas pedagógicas, mas na própria vida. Vou trazer a passagem na íntegra, pois complementa a anterior e mostra o texto freireano em sua *coerência* entre teoria e prática, idéias e experiência.

“Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por *n* razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência.” (1994: 66).

Penso que este trecho, embora com um formato mais reflexivo do que propriamente narrativo, indica o cuidado de seu autor em manter uma *coerência* não apenas quanto à sua prática de educador, mas também na sua relação com o viver em relação, que envolve um cuidado sobre o pensar e o ser de cada um. Este “permanente processo de busca” de que Freire fala, indica a importância de se dispor uma atenção e um cuidado *coerente* na compreensão das leituras de mundo das pessoas, na compreensão de suas atitudes (como agentes) *coerentemente* vinculadas à uma idéia, uma teoria pessoal sobre o mundo. Ter, enfim, um trato “paciente e humilde” para com os outros, que possuem suas próprias *coerências* na construção de suas leituras de mundo e de si mesmos. O trecho ainda, faz parte das características próprias da “narrativa” freireana; percebemos o movimento cognitivo de sua fala, na qual, idéias e práticas, vida e reflexão, participam da busca por uma mesma coerência que se dá no “ato pedagógico” de compreender a existência e a

condição humana.

A *coerência*, antes mesmo de uma efetiva categoria pedagógica, é uma necessidade indissociada entre prática pedagógica e *ser pessoa*. Com esta mesma coerência, Freire desenvolve outras passagens do seu texto se aprofundando em exemplos de como a narrativa se faz presente na prática pedagógica.

No trecho entre as páginas 127 e 136, embora a *coerência* não seja citada explicitamente, ela é um valor presente na discussão de Freire sobre conscientização, que envolve uma “epistemologia” do processo de aprendizagem popular, em experiências com grupos de trabalhadores imigrantes espanhóis. As citações que trago aqui demonstram um momento de trabalho com as narrativas pessoais. Freire parte da leitura de mundo do operário espanhol e, através dela, possibilita um acesso mais íntimo e profundo a questões sobre o conhecimento e a aprendizagem das classes populares. A narrativa é uma perspectiva dialógica à interação entre diferentes saberes, como já vimos na discussão dos universais; no caso da pedagogia popular essa interação se traduz num cuidado com as diferenças presentes na cultura.

Na página 129, o trabalhador imigrante espanhol está narrando uma experiência de formação política em seu país. Num determinado momento ele relata a “descoberta” que foi, para seu grupo, perceber a necessidade de buscar conhecer os gostos de seus companheiros, para aprender *como ter acesso a eles*. A partir daí um trabalho de formação poderia ser construído.

“Por que não tentarmos fazer um levantamento, em nossas fábricas, conversando de um a um com um bom número de companheiros, do que cada um mais gosta de fazer. Por que não procurar conhecer as preferências que tinham e o que costumavam fazer nos fins de semana. Seria a partir de conhecimentos assim que poderíamos encontrar os caminhos de acesso a eles e não a partir de *nossas certezas* (itálico meu) em torno do que eles deveriam saber.” (1994: 129)

O pequeno grupo de lideranças que se formava, começou a partir dali a participar verdadeiramente das vivências “extra-fábrica” de seus companheiros, experimentando seu dia a dia, *ouvindo-os* e descobrindo pouco a pouco *quem e como* viviam, que gostos tinham, seus hábitos, suas questões. Foi a partir deste primeiro contato que a possibilidade de um trabalho real de formação política pôde ser construído pelo grupo. Como diz Freire, “precisamos saber qual é o (...) ‘jogo’ [de cada um]” (id.: 130).

O próprio contato de Freire com o representante do grupo de trabalhadores se

concretiza, quando ele *ouve* as histórias das experiências que o trabalhador, enquanto liderança, vivia em Madri.

“Havia sabedoria, havia graça em seu discurso, não mágoa nem tampouco raiva. Era como se a verdade de que se achavam infundidas as suas palavras desse a ele a paz com que falava. Ele dizia do problema com a tranquilidade de quem conhecia sua razão de ser.” (1994: 128)

Receber o relato das experiências, *conhecer sua razão de ser*, é o “alimento” necessário a Freire para desenvolver a reflexão sobre conscientização que faria em seguida.

“Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe.” (1994: 131)

A discussão se dá em torno dos saberes com que a prática pedagógica popular tem de lidar. No caso da formação dos trabalhadores ela não pode se ater a uma perspectiva tecnicista, mas conhecer também a origem histórica das tecnologias, e além delas a história de seu país e de como a sociedade funciona.

O processo de conhecer faz parte da natureza mesma da educação de que a prática chamada *educação popular* não pode fazer exceção.” (1994: 132)

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos, sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá.” (1994: 134)

A discussão conclui-se finalmente com algumas questões que “resumem” o que podemos entender possivelmente como “preceitos” de uma pedagogia popular freireana. “Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Como superá-lo? (...)” (id.: 135). Esta perspectiva de indagação sobre questões básicas a uma pedagogia popular, é latente no modo freireano de conduzir a educação como um exercício constante de prática e crítica reflexiva. Elas se repetem também, por exemplo, na página 173 quando Freire relata a experiência de um grupo de educadores e educadoras em um seminário, que partem dessas questões básicas à educação para elaborar uma metodologia de trabalho condizente com a realidade do grupo.

O caminho para se atingir esta proposta é partir das narrativas pessoais dos educadores sobre a sua realidade, tanto cultural quanto da escola, para posteriormente *sistematizar* o narrado e o ouvido e, a partir deles, recriar propostas.

É possível apresentar uma pedagogia através de uma narrativa. Freire está fazendo educação enquanto narra a *Pedagogia da Esperança*. As correspondências entre a *narrativa da esperança* freireana e uma pedagogia popular possível se orientam a partir da compreensão da origem das categorias em Freire concebidas no calor da prática pedagógica e da reflexão presente nela. Tendo esta consciência de que os saberes populares possuem sua forma de ser e de se articular, possuem seu significado construído nas relações de seus sujeitos, pode-se investigar a presença de categorias pedagógicas a serem trabalhadas, a partir dos elementos presentes na psicologia popular, na fala das pessoas participantes do processo pedagógico; que como vimos, é um processo inerente ao existir humano e às várias instâncias culturais de que participa.

Arrisco-me a fazer um pequeno resumo da leitura de Freire a partir de Bruner. Poderíamos sintetizar a perspectiva de uma pedagogia popular em Bruner em uma frase deste: “adequar uma cultura às necessidades de seus membros e adequar seus membros e suas formas de saber às necessidades da cultura” (2001: 46). E poderíamos lê-la, em Freire, recriando-a deste modo: *promover* uma cultura às necessidades de seus *sujeitos* (*si-mesmos*) e de *promover* seus *sujeitos* (*si-mesmos*) e suas formas de saber às necessidades da cultura”. É sutil a diferença entre “adequar” e “promover”, como entre “membros” e “si-mesmos” (selves). Achei significativa esta observação por evidenciar tanto a possibilidade de diálogo entre as propostas de Bruner e Freire, como também a distância cultural e contextual da efetiva experiência de suas pedagogias. O que em Bruner se delineia e aprofunda a partir do conceitual, em Freire se alarga alcançando as sutilezas da cultura e de seus sujeitos. São os riscos afinal, “sem os quais pode-se criar alienação”, que a educação e o educador popular têm de enfrentar para afirmar a *viabilidade* da cultura e dos indivíduos que dela participam.

_____ // _____

IV - Considerações Finais:

A Esperança (na) narrativa: a compreensão da pessoa e de seu mundo a partir das suas histórias

“Existe uma coisa, e somente uma em todo o universo a respeito da qual conhecemos mais do que podemos aprender com a observação externa. Esta coisa *singular* é nós próprios. Temos, por assim dizer, a informação dentro de nós, *nós somos ao conhecer*”

(Lewis, 1952)

O caminho para chegarmos até aqui já havia sido apresentado no início deste trabalho. A compreensão pessoal que tive sobre a condição humana e suas relações, sobre as possibilidades de transmissão do conhecimento e de como se daria um processo efetivo de aprendizagem a partir disso, me levaram a inquirir sobre as formas de comunicação entre as pessoas, como elas aprendem e constroem suas leituras (particulares) de mundo, qual o sentido que assumem para si mesmas (*self*) nestes processos e, por fim, como estas possibilidades se dariam no âmbito da educação. As práticas educativas por mim experimentadas, alimentavam o senso de cumplicidade entre educadores e educandos, e entre a compreensão de seu “discurso” e de sua significação. Com o tempo foi se tornando evidente que esta significação, embora construída em processos interativos sociais, é particular a cada pessoa, dependente dos elementos de sua subjetividade que definirão uma *singularidade* humana possível. Aproximar-se desta *singularidade* é um desafio colocado à educação.

As práticas educativas de que participei e, sobretudo, o *modo* pessoal como via minha condição de educador, me permitiram experimentar aquilo que de mais rico a cultura e sua “função educativa” podem ter: uma percepção das narrativas pessoais ocorrendo nas relações de aprendizagem das pessoas. Meu caminho, desde o início, fora o de buscar o encontro entre “meu *self*” de educador com a *autoridade* da narrativa do outro; construindo-me num “si-mesmo educador” a partir da *autorização* gerada na narrativa significativa do outro. O mínimo para que isto ocorra é que haja uma cumplicidade que se estenda além de uma educação entendida meramente como transmissão (conteudista) de conhecimentos. Como vimos, a cultura mesma funciona e se forma a partir da *cumplicidade* gerada pela onipresença da narrativa.

Neste sentido, uma pesquisa que tencione investigar as funções da narrativa na educação deve se aproximar do ato educativo com um cuidado inerente: o que é que

aqueles que participam do ato educativo já sabem? Deste modo, uma pesquisa precisa ser vivamente criada antes, em experiências que alimentem a problemática que impulsiona a investigação, e que se perpetue muito além do documento final, em vivências fraternas e cúmplices, de continuidade de propostas, que não esqueçam o campo após a comprovação da teoria, que não estabeleçam um discurso e abandonem a história. Mas, principalmente, que compreendam que o *singular* de cada um permanece como continuidade histórica em seu próprio meio cultural e em nosso íntimo de pesquisadores.

Este trabalho nasceu durante um processo de estudo sobre a *arte narrativa* e sua relação com práticas educativas. Minha proposta inicial era articular saberes em torno de algumas teorias narrativas que permitissem uma melhor compreensão da presença do fenômeno da *mimese* na linguagem humana e de uma possível relação com a individualidade pessoal durante o ato educativo. De início não se pretendia discutir especialmente a noção de *self* na cultura e sua relação com o processo narrativo. O que se verificou é que estes saberes se mostraram indissociáveis, inclusive no campo da educação. Sem que isso fosse planejado, portanto, mas “naturalmente”, o caminho escolhido se deu no sentido de um aprofundamento da obra de Jerome Bruner, em especial da sua compreensão da narrativa e da necessidade de tê-la como um *preceito* à educação. O texto de Paulo Freire, inicialmente, se pretendia que representasse um contexto teórico-prático referenciador de uma possível educação popular. De fato, não tínhamos em mente que a temática que promoveria o cruzamento entre estes autores seria justamente a possibilidade de uma *pedagogia popular* pensada em torno dos conceitos de *self* e *narrativa*. Foi somente ao aprofundar o estudo que tal encontro surgiu como inevitável; e em muitos aspectos.

Embora, lembrando novamente, a proposta principal deste trabalho não tenha sido tecer uma discussão conceitual que apresentasse os pontos possíveis de diálogo entre Freire e Bruner, vimos que isto se tornou quase obrigatório, dado sobretudo as características da fala autobiográfica de Freire no comprometimento de uma vida com seu *self* de educador. Mas também várias outras possibilidades de discussão e diálogo surgiram durante a experimentação teórica aqui desenvolvida. Nestas considerações finais vamos considerar algumas destas possibilidades.

Podemos ponderar sobre a viabilidade de um trabalho com esta proposta. No que

concerne à (pre)ocupação efetiva de um educador com a história pessoal de seu educando, dando atenção ao papel que ela possui para a significação do processo educativo, é fundamental procurar compreender a organização cognitiva e epistêmica do educando através de seu processo narrativo de pensar, e assim compreender também suas interpretações da realidade, suas leituras de mundo. Para isso, nos parece de uma importância singular a possibilidade de investigação do próprio modo de pensar das pessoas, a partir das referências das categorias indicadas por Bruner.

A proposta de Bruner é de que a narrativa se faz presente na vida humana de modo “crucial”. Ela nos permite compreender que a narrativa está presente em nossos pensamentos desde o momento em que acordamos a cada dia, até o esquecimento que ocorre ao adormecermos na noite. Neste sentido, ela está tão inseparável das práticas educativas que realizamos, como “atos educativos” cotidianos, que podemos compreendê-la como intrinsecamente presente nos valores e no modo como nos relacionamos uns com os outros, negociando as práticas culturais e seus significados (a todo instante). A onipresença das histórias em nossas vidas, para que se torne uma evidência, exige que dispense uma cuidadosa atenção às histórias. Nós precisamos nos libertar desta “inconsciência do automático”, como lembra Bruner. E é a partir da promoção de “mais histórias”, gerando *contraste*, ou mesmo *confrontação*, que podemos propor inclusive uma prática pedagógica auto-reflexiva sobre as histórias pessoais, na busca pelo olhar sobre a história de si-mesmo como um processo *metacognitivo*. Possivelmente a *Pedagogia da Esperança*, como um exemplo de um *self-educador* descobrindo a si-próprio no processo educativo em que se percebe envolvido, seja um bom meio para evidenciar esta condição.

A “avaliação narrativa” que efetuamos se deu, prioritariamente, a partir do texto *Pedagogia da Esperança*. Outros elementos sobre as temáticas freireanas, sobre sua vida, e a própria *Pedagogia do Oprimido*, foram buscados de modo complementar. Tomamos a narrativa autobiográfica como ponto de partida para o posterior aprofundamento conceitual das discussões que emergiram. É importante que isto seja sinalizado para que compreendamos, justamente, este movimento cognitivo de interpretação que busca *partir do outro*, através da *sua própria configuração da intriga* (lembrando Ricoeur) própria de seu texto autobiográfico, se encaminhando para a *reconfiguração* que nós, como leitores/receptores e educadores realizamos em nossa malha cognitiva particular nos moldes do *pensamento narrativo* de cada um. Este “movimento”, antes de tornar inviável a

leitura da narrativa autobiográfica, pelo relativismo gerado por uma interpretação que visa compreender o particular em vez de o universal - como vimos aliás na discussão sobre o papel das narrativas na *psicologia popular*, capítulo 2.3 -, permite antes que se traga até o processo reflexivo (e crítico) de cada um que efetua sua leitura (narrativa) de mundo, como referência, as categorias sugeridas por Bruner para a compreensão, enfim, da “vida como narrativa”. Como dito, a leitura que fizemos da *Pedagogia da Esperança* não pretendeu ser uma análise de teorias pedagógicas, mas sim uma “interpretação narrativa de uma realidade” revelada na narrativa autobiográfica de um *si-mesmo* educador.

O rememorar das ações que constituíram a história da *Pedagogia do Oprimido*, que se torna uma *narrativa da esperança*, pode ser compreendido pelo evidente sentimento de amor com que a *Pedagogia* foi escrita, como o próprio Freire observa. A *Pedagogia da Esperança* surge como uma nova forma do sentimento com que a *Pedagogia do Oprimido* fora escrita, a *esperança* é o reviver dos grandes sentimentos de amor que geraram a *Pedagogia do Oprimido*.

Como poderíamos “avaliar” as questões pedagógicas e, sobretudo, existenciais da *Pedagogia da Esperança* (PE), que fazem com que a narrativa freireana tenda, ora para o educativo-ideológico, ora para o existencial-ontológico? Poderíamos talvez nos valer do pressuposto “existencialista” de que o homem se forja em sua própria história, para compreendermos o *self* como o *agente* narrador e organizador da experiência educativa da *Pedagogia da Esperança*? Possivelmente este seja um caminho para que, partindo da compreensão deste *self* educador, alçássemos à compreensão da *Pedagogia da Esperança* como uma *narrativa da esperança*. A narrativa é estudada através dos *universais*, como proveniente de um *self* contador de histórias. Por isso a centralidade destes dois conceitos, *self* e *narrativa*, para a cultura e para a prática educativa, esta compreendida como o foro no qual a cultura discute e (re)labora seus significados.

Deste modo, creio que possamos fazer ainda a seguinte aproximação: o aspecto *ideológico* da narrativa de Freire se aproxima mais dos *preceitos* de Bruner, por tratar diretamente da constituição do educacional; já o aspecto *existencial* de sua narrativa se remete aos *universais* narrativos, que permitem acessar uma compreensão de mundo centrada no homem como ser temporal. Estas observações, neste momento, são apenas indicativos para uma possível aproximação e discussão teórico-conceitual mais precisa sobre aspectos complementares e divergentes de suas pedagogias, o que estava fora do âmbito desta pesquisa.

A educação para Freire sugere uma exponenciação que eleva tanto o sujeito, enquanto *ser humano existencial*, e sua realidade educativa, enquanto *questão existencial ideológica* inerente ao gesto de educar. Por isso a necessidade de o educando, em processo de alfabetização, “aprender” seu próprio nome. O ponto de partida é o “lugar existencial” de cada um como ser humano e aprendiz. A pedagogia de Freire possui assim, como já indicado anteriormente, uma perspectiva de *ontologia* da educação. Já Bruner, por seu lado, coloca no sentido de *self* e na sua “qualidade narrativa” de ser um contador de histórias, os preceitos primordiais para que a educação possa ser pensada como uma realidade psicocultural e, portanto, como uma característica que perpassa tanto a cultura como as mentes humanas. Talvez estas observações indiquem uma complementariedade; mas isto ainda precisaria ser melhor desenvolvido.

Embora o ideológico, que em Freire é central, se resume para Bruner ao preceito 6 sobre instrumentalismo, é central na proposta de Bruner o *sentido de si-mesmo* e assim a *existencialidade* que a pessoa experimenta na sua leitura de mundo na cultura, como elementos básicos para que a educação se efetue. Se por um lado, ainda, Freire dialoga com as grandes esferas do *Saber*, falando a partir da realidade educativa mais básica encontrável numa cultura, na qual se elaboram suas categorias, o *sonho*, a *luta* e a *esperança*, Bruner dialoga com as grandes esferas do *Saber* científico passíveis de correspondência com a discussão de uma Psicologia Cultural. Talvez isto indique caminhos diferentes de propostas pedagógicas distintas, que partem de lugares sociais (*lócus*) aparentemente distantes, mas que se encaminham para um encontro possível naquele que *experimenta* a práxis educativa: o ser humano como elo das histórias que narram a cultura e a cada um de nós. A complementariedade de suas propostas pedagógicas é para nós apenas um indicativo, não uma meta a ser alcançada; certamente este não seria o momento mais adequado para isto. Lembramos que, como vimos nos pressupostos ainda no início deste trabalho, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. A todos nós falta e sempre faltará um saber e uma compreensão que nos torne “mais completos”, e é isto o que nos move. Como bem pontua a máxima freireana de que só se é educador quando se está a aprender.

No entanto, arrisco-me ainda a dizer que algo que está veladamente nas entrelinhas do texto de Bruner, aparece em Freire de modo intenso. Permito-me arriscar mais ainda, sugerindo que falte, não em Bruner propriamente, mas na natureza do discurso científico com o qual ele está comprometido, falte o sentimento! O afeto seria a categoria existencial

fundamental que permite ao educador a sensibilidade tátil para lidar com “cada um”, em seu *self* e em sua forma distinta, abrindo-se para o “inesperado” possibilitador de novas leituras de mundo, de si-mesmo e da própria educação como cultura. É na promoção do olhar sensibilizador que eu me lanço no processo educativo e vislumbro categorias novas a partir da relação com o outro. Devo, para ser justo com Bruner, observar que o sentimento, enquanto “categoria”, está presente quando ele discute as construções possíveis da realidade pela linguagem, tendo na interação cognição-emoção um preceito *construtivista* necessário.

Avalio ainda que a *narrativa da esperança* traz uma questão central, como um elemento determinante na análise narrativa que efetuamos: a natureza ideológica de todo processo educativo; sobretudo no tocante aos conteúdos e aos modos como podem ser tratados. Como vimos, isto pode ser compreendido como “centralidade do problema” (universal 7), se tivermos em mente que o modo como a discussão é apresentada é a narrativa dos momentos históricos que constituíram a Pedagogia do Oprimido (PO).

Observando a tabela II, veremos que o texto demonstra também uma certa predominância do ‘Preceito 4’ (interacional), indicando a importância, para a narrativa de Freire, dos processos interacionais, que em Bruner podem ser compreendidos como modos de “negociação” cultural do conhecimento através das histórias.

É importante indicar ainda que, no sentido da diferença do *lugar* (lócus) de onde partem seus discursos, tanto Bruner quanto Freire expõem suas propostas pedagógicas contando histórias que geraram estes saberes. Cada qual narra a partir das suas leituras de mundo e concepções de realidade. Bruner expõe sua “Cultura da Educação” num diálogo em que intercala o discurso científico (preponderante) com narrativas dos processos que constituíram suas conceitualizações. Freire, por seu lado, está fazendo educação enquanto narra a *Pedagogia da Esperança*, possivelmente num movimento inverso, que parte da prática para a reflexão conceitual e paradigmática. Talvez isto indique um movimento complementar entre os processos de pensamento lógico-racional e narrativo-imaginativo, sendo que cada autor se mostra mais adequado à sua própria cultura de origem. Esta discussão é por demais interessante mas muito além dos objetivos que aqui assumimos.

Estas observações indicam também a razão pela qual o que vem a ser categoria em Freire, não o é em Bruner. Compreendo que as categorias em Freire, por serem geradas na *práxis* popular, possivelmente se remeteriam, em Bruner, a elementos de uma psicologia

cultural verificados a partir de todo o conjunto dos universais narrativos, incluindo-se também o preceito 9 (narrativo), que permitem uma compreensão dos elementos populares apropriados à uma pedagogia se dê a partir dos sujeitos e suas histórias pessoais. Talvez, efetuando outra conclusão arriscada, as categorias de Bruner sirvam de uma espécie de “metodologia” (ou etnometodologia como ele mesmo sugere) que nos permitam verificar as categorias freireanas imersas em práticas educativas populares. Deste modo, ainda que não fosse esse o objetivo principal deste trabalho, procurei, na medida do possível, problematizar as idéias de Bruner, buscando não “justificar” as categorias de Freire através dele. Mas, compreenda-se, esta espécie de “colheita categorial” que os universais de Bruner proporcionam para com uma narrativa, permitiram que os elementos próprios da experiência de mundo presentes na fala autobiográfica (de Freire, no caso), viessem à tona e com eles se evidenciassem *suas* categorias pedagógicas. A proposta de trabalho desta dissertação surgiu exatamente com esta perspectiva: pesquisar uma forma de leitura da realidade que permitisse, através da fala do outro sobre si-mesmo, promover os saberes e significados que constituem *sua própria* leitura de mundo, com seus valores e significados particulares. Neste sentido ainda que, a leitura da *Pedagogia da Esperança*, enquanto uma narrativa, permite que a compreendamos como uma proposta pedagógica, além de somente um rememorar de outra proposta pedagógica. Por ser uma narrativa ela traz os significados que estão se articulando na malha cognitiva de seu autor, com uma extensibilidade histórica (universal 9) ou, vindo de outro modo, com uma temporalidade humanamente relevante, que articula os saberes da leitura de mundo daquele que narra sua própria vida.

O educador, enquanto mediador do conhecimento e do processo de apreensão do conhecimento, pode conduzir o educando, ou aquele que está em relação de aprendizagem com ele, a descobrir em si-mesmo como se dão *seus* processos íntimos de aprendizagem; de que modo estão alocados em sua estrutura cognitiva os elementos epistemológicos próprios de *seu* aprender, que se refletem no aprender das coisas do mundo e de si-mesmo.

A proposta de se trabalhar na educação com a narração de histórias de vida pauta-se justamente na capacidade desse processo de promover nos sujeitos um reconhecimento de si, como autores e autoridades de uma vida, a partir de sua própria história presente como narrativa. Percebê-la como um fio presente em um processo mais amplo de histórias que somadas engendram o “mar de histórias” das comunidades, das tradições, das culturas, do mundo e assim de si próprios. A narrativa da *história de si-mesmo* é então um aparato

metodológico apropriado para que os sujeitos se percebam inscritos em uma cultura repleta de significados, onde seus significados *particulares* são importantes para desmistificar eventuais leituras totalizadoras do saber.

Outro aspecto que surge quando da narrativa da própria história diz respeito aos elementos epistêmicos que indicam como aprendemos a ver o mundo e a nós mesmos. Na fala autobiográfica esses elementos podem ser descobertos e verificados, mesmo que a partir de quaisquer pequenos trechos de fala, frases, orações, pensamentos. Ao narrar aspectos de sua história, a pessoa traz consigo os elementos que indicam *como* ela vê o mundo, a partir de como foi ensinada a ver o mundo em seu meio. Portanto, a narrativa pessoal não tem sua importância centrada unicamente na amostragem de conteúdos e exemplos sobre a vida daquele que conta sua história mas, principalmente, ela promove uma compreensão sobre os modos de aprender que o indivíduo foi estabelecendo durante sua vida, enfim, como ele aprende, constrói conceitos, noções de mundo e *como* se insere no mundo que construiu em sua intimidade. A possibilidade da aprendizagem, da partilha de conhecimentos, não pode se dar sem esta compreensão, sem “uma noção sobre a mente daquele que aprende”. Nesta perspectiva, o ponto de partida do educador são o outro e seus saberes, antes de si-mesmo e de suas noções a serem comunicadas ao outro. Primeiro estabeleço o elo comunicativo com o outro, aprendo o que dele me é possibilitado, depois permito que minhas noções de mundo por esse elo circulem. Talvez não por outro motivo educar seja aprender.

Quando Freire diz como vê o mundo e como se vê nele, ou quando se remete ao passado e fala sobre si-mesmo e que tipo de pessoa ele era, ou mesmo quando fala de si remetendo-se ao tempo (“quando lá em Jaboatão... onde eu morava...”) às circunstâncias (“era um momento repleto de contradições...” ou, “havia apenas saído do hotel quando...”), está se valendo de *seus próprios elementos epistêmicos*, mostrando como seu *self* aprende e apreende o mundo e a si-mesmo. Possivelmente qualquer trecho de fala de uma pessoa que se refira ou a eventos de sua vida ou a aspectos dela, traz modos epistêmicos de *como* a pessoa aprende a ler o mundo. É claro que isto precisa ser melhor investigado e faz parte de um aprofundamento inclusive sobre aspectos cognitivos que aqui não foram tratados. Mas são possibilidades que indicamos.

Através da compreensão da existência de uma epistemologia pessoal, da percepção das possibilidades cognitivas próprias a cada pessoa, podemos acessar outros lugares, significados e leituras de mundo. Justamente o que propõe o ato de educar, possibilitando a

abertura do canal comunicativo e epistêmico que o educador promove em sua prática. Possivelmente isso ocorra a todo instante em nosso cotidiano, visto que a educação é uma condição inerente e permanente da cultura humana. Se epistemicamente estamos elaborando e avaliando nossas noções de mundo a todo instante, a partir da relação de *agente* e *auto-estima* e da centralidade da narrativa em nossas vidas, como vimos em Bruner, o que fazemos a todo instante senão transmitir e receber elementos *permeados* de valores epistêmicos de cada um que encontramos todos os dias. Estamos por assim dizer, *em relação de aprendizagem* a todo instante!

A aprendizagem está se dando a todo instante; desde que acordamos, desde a mesa do café, desde que esquecemo-nos de nós mesmos sentados em frente à tv ou ao rádio, estamos pondo à prova (avaliação) *quem* nós somos e o que *fazemos* (agentes) no mundo. Estamos *avaliando* o *agente* em nós mesmos, nossa autoestima, através da condição cognitiva e epistêmica de cada um. Esta condição é o que aflora - permitindo a relação com o mundo e com o outro - quando eu *me exponho* e *me mostro* ao mundo ao narrar da minha história, trazendo nela o que penso (avalio) sobre mim mesmo. Saber cuidar desses saberes, dessas possibilidades pedagógicas e existenciais; com responsabilidade, ou seja, responder fraternal e cúmplicemente àquilo que é singular e próprio de cada um, talvez seja a grande tarefa de um educador. A narrativa pessoal, as histórias enfim, estão presentes na ordem dos significados dos saberes que partilhamos diariamente. A educação precisa tornar evidente aquilo que já é onipresente nela.

Um belíssimo trabalho que lida justamente com isso é o livro do arte-educador Dan Baron, *Alfabetização Cultural, a luta íntima por uma nova humanidade* (2004). Base de uma experiência vivenciada por mim e citada na apresentação deste trabalho, a idéia de uma “alfabetização cultural” permite que compreendamos o quanto de cúmplice, afetividade e de nossa própria identidade pessoal e cultural, desconhecemos e assim deixamos de trabalhar nos meios educativos de que participamos.

Retomo ainda outra referência indicada no primeiro capítulo, a afirmação de Dyson e Genishi de que precisamos das histórias para que “possamos nos proclamar como seres culturais”. Nas narrativas, diz ela, “nossas vozes ecoam aquelas dos outros que estão no nosso mundo sócio-cultural - aquilo que os outros pensam que vale a pena ser comentado, e a forma como eles avaliam a efetividade das histórias contadas.” (Dyson e Genishi, 1994: 8)

Maxine Green em *The Dialectic of Freedom (A Dialética da Liberdade)* (apud Dyson e Genishi), discute a noção freireana de *empoderamento*, indicando que “as histórias tem o potencial de empoderar vozes não ouvidas” (id.: 4). É preciso tornar audíveis as “numerosas vozes que raramente eram ouvidas antes”, para que se possa penetrar nas chamadas “culturas do silêncio”. Deste modo, para que possamos descobrir “aquilo que pessoas comuns mas culturalmente diversas pensam e tem pensado através de documentos históricos, textos literários e objetos artísticos de diversos tipos” (id.).

Complementando esta questão, trago uma observação que Robin Fivush faz em seu artigo *The social construction of personal narratives (A construção social das narrativas pessoais, 1991)*. A autora, estudando a construção do “auto-conceito” ou “conceito de si” nos processos de interação social, afirma que “as histórias que nós contamos sobre nós mesmos, tanto para nós mesmos quanto para os outros, desempenham um importante papel na definição de nosso ‘auto-conceito’ (...) o conteúdo e a estrutura dessas narrativas pessoais podem ajudar a definir o ‘auto-conceito’ ou o ‘conceito de si’ (*self concept*)” (Fivush, 1991: 60).

Como indicações finais a partir das principais questões aqui trabalhadas, apresento a seguir as que para mim pessoalmente foram o norte que me conduziu desde a busca inicial e durante a reflexão de todo o texto. São indicações tanto de caminhos a tomar para um novo aprofundamento como também de um cuidado pedagógico que desde já se mostra inerente às relações cotidianas.

1. A narrativa é uma forma de discurso presente intensamente tanto nos modos como nos relacionamos uns com os outros, como no modo como construímos nosso pensar e nos relacionamos conosco mesmo;
2. Outras formas de discurso (como por exemplo o discurso científico), são compreensíveis e verificáveis a partir da compreensão da narrativa, entendida como uma forma de pensamento que permeia outros modos de pensar;
3. A narrativa permite que compreendamos *como a singularidade* de cada pessoa se faz presente na elaboração de suas compreensões sobre o mundo;
4. A compreensão deste movimento cognitivo de leitura de mundo, como sendo singular ao sujeito que o realiza, permite-nos perceber que há uma noção de si-mesmo, presente como um *self* contador e organizador das histórias de vida de cada um, que se insere na história como autor e autoridade dela e de si-mesmo;

5. Este saber-de-si-mesmo pode indicar a presença de uma epistemologia pessoal no modo como a pessoa organiza sua singularidade e assim aprende com as relações significativas da cultura;
6. Esta característica central do *self* e da narrativa em uma cultura evidencia a educação em consonância com uma onipresença das histórias em nossas vidas;
7. Esta condição inerentemente negociadora de significados em uma cultura, que se dá em meio às características particulares de seus membros, permite compreender a possibilidade de uma *pedagogia popular* que se baseie em uma *psicologia cultural* local;

Estes itens aqui sugeridos, antes de representarem conclusões e resultados fechados do estudo realizado, trazem referências e possibilidades de estudo na preocupação com uma prática educativa efetivamente *dialógica, progressista e fraterna* entre seus membros. São grandes eixos teóricos que se esboçam aqui, para serem aprofundados em outro momento. Por ora eles indicam as preocupações centrais que tivemos no decorrer dos estudos e das possibilidades que foram se mostrando. Buscando não reduzir a grandeza dos diálogos dos pensadores que aqui se apresentaram, ficam pelo menos indicados caminhos e perspectivas.

O desenvolvimento de um trabalho mais sistemático sobre as ressonâncias e dissonâncias entre Freire e Bruner precisa ser aprofundado para, além de fortalecer suas próprias propostas, “calçar” um caminho que aqui foi apenas indicado: o diálogo entre duas propostas pedagógicas que distantes em sua origem cultural, falam sobre um saber próprio a cada cultura e a cada pessoa.

Outra possibilidade de discussão que aqui se insinua é um aprofundamento mais apropriado da obra de Bruner com seus comentadores. Deste modo, fico me devendo ir buscar em outros redutos teóricos, e outras experiências psicopedagógicas colaborações que indiquem e reforcem as possibilidades práticas aqui sugeridas que, como vimos, ainda são recentes e carecem de uma discussão mais ampla sobre suas idéias.

Este trabalho surgiu na busca por um aprofundamento da compreensão do discurso autobiográfico e da relação que ele estabelece para com o sujeito e suas noções de mundo. Mas, como “o caminho se faz ao caminhar”, o percurso realizado evidenciou muito mais possibilidades de diálogo e de trabalho com estas idéias e ampliou alguns horizontes possíveis nos fazendo caminhar para além mesmo de um discurso paradigmático e

específico que acabaria por definir apenas *sua* própria linguagem. O diálogo que aqui se insinua, embora valendo-se de um campo empírico textual, está além de uma linguagem teórica; está na possibilidade de haver conhecimento, *de modo singular*, na subjetividade de cada um que significa e elabora suas leituras de mundo e de si mesmo. Com a *esperança* de que estas idéias contribuam para que alguns se abram para compreender melhor o outro, “concluo” este trabalho.

V) REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1990.
- BARON, Dan. **Alfabetização Cultural**. A luta íntima por uma nova humanidade. São Paulo, Alfarrábio, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **A Doutrina das Semelhanças**. In: Obras Escolhidas, vol. I. São Paulo Brasiliense, 1985; p. 108-113.
- _____. **Experiência e Pobreza**. Obras Escolhidas I. São Paulo, Brasiliense, 1985, 114-119.
- _____. **O Narrador**: considerações sobre a obra de Nikolay Leskov. In: Obras Escolhidas, vol. I. São Paulo Brasiliense, 1985; p. 197-221.
- _____. **Sobre el Lenguaje en General y Sobre el Lenguaje de los Hombres**. In: sobre el programa de la Filosofia futura y otros ensayos. Caracas: Monte Avilla editores, 1970. pg. 139-153.
- BRANDÃO, Zaia. **Teoria como Hipótese**. Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, PUC, 1995.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- _____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.
- _____. **O Processo da Educação**. São Paulo, Companhia Ed. Nacional, 1968.
- _____. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- _____. **Life as Narrative** In: *The Need for Story - Cultural Diversity in Classroom and Community*. (A necessidade da história - A diversidade cultural na sala de aula e na comunidade), pgs. 28-37. Editado por Anne Haas Dyson, Celia Genishi. NY: National Council of Teachers of English, 1999. Tradução para efeito de estudo em grupo por Gilka Girardello, CED/UFSC.
- BUBER, Martin. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1982.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, vol.28, no.1, USP - Faculdade de Educação. São Paulo, Jan./Jun. 2002. Consultado no link: www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp, 07/05/05
- CAMBI, Franco. **Da História da Pedagogia à História da Educação**. São Paulo,

UNESP, 2003.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Biografia, identidade e narrativa**: elementos para uma análise hermenêutica. Horizontes antropológicos. Vol. 9, nº 19, Porto Alegre, Julho, 2003 - **ESPAÇO ABERTO**. Universidade Luterana do Brasil. Consultado em 07/05/05 em "<http://www.scielo.br/scielo.php>.

CROSSLEY, Michelle. **Introducing Narrative Psychology**: self, trauma and the construction of meaning. (Introdução à Psicologia Narrativa. Self e Auto-Biografia). Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2000. Traduzido do original para efeito de estudo em grupo por Prof. Dr. José Baus, CFH/UFSC.

DYSON, Anne H. e GENISHI, Celia (orgs.). **The Need for Story**: cultural diversity in classroom and community. (A necessidade da história - A diversidade cultural na sala de aula e na comunidade). In: National Council of Teachers of English, New York , 1999. Tradução para estudo em grupo por Gilka Girardello, CED/UFSC.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

EGAN, Kieran. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1994.

FIVUSH, Robyn. **The Social Construction of Personal Narratives**. Merrill-Palmer Quarterly, vol. 31(1), pp.59-82, janeiro, 1991.

FONTES, C. **Evolução dos Métodos Biográficos**. Consultado em www.educar.no.sapo.pt/biograficos.htm, em 17/11/04.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5º Ed., 1978.
- FREITAS, Maria T.de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo, Ed. Ática, 2002.
- GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire – uma biobibliografia**. São Paulo, Cortez, 1996.
- _____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo, Perspectiva, abr./jun. 2000, vol.14, no.2, p.03-11.
- _____. **Boniteza de um Sonho**. Ensinar e aprender com sentido. São Paulo, Grubhas, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. Campinas, Editora da Unicamp, 1994.
- GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil: histórias da Costa da Lagoa**. Capítulo II, Narrativa e Cultura: A conexão narrativa. Tese de doutorado pela escola de comunicação e artes, USP, 1998, pp 43-89.
- GREENE, Maxine. **The Dialectic of the Freedom**. (A dialética da liberdade). In: The Need for Story: cultural diversity in classroom and community. (A necessidade da história - A diversidade cultural na sala de aula e na comunidade). National Council of Teachers of English, New York , 1999.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A ed., 2003.
- KEARNEY, Richard: **On Stories: thinking in action**. Londres: Routledge, 2002.
- MALUF, Sônia. **Antropologia, Narrativas e a Busca de Sentido**. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, PPGAS/ UFRGS, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Disseminação do saber e novos modos de ver/ler**. In: Os exercícios de ver. São Paulo: SESC, 2001.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Cortez Editora, 1997.
- MISHLER, Elliot G. **Modelos de Análise Narrativa: uma tipologia**. In: Journal of Narrative and Life History, 1995. Vol. 5(2), 87-123. Tradução para efeito de estudo em grupo por Prof. Dr. José Baus, CFH/UFSC.
- MOFFATT, Alfredo. **Psicoterapia do Oprimido - ideologia e técnica da psiquiatria popular**. São Paulo, Cortez, 1983.

- MURICY, Kátia. **Alegorias da Dialética** - Imagem e Pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1995.
- OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- PALEY, Vivian Gussey: **The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- POLKINGHORNE, Donald E. **Narrative Knowing and the Human Sciences**. (Conhecimento Narrativo e as Ciências Humanas). New York, State University of New York Press, 1988. Traduzido do original para efeito de estudo em grupo por Prof. Dr. José Baus, CFH/UFSC.
- REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário Teoria Narrativa**. São Paulo, Ática, 1988.
- REUTER, Yves. **A Análise da Narrativa** - o texto, a ficção e a narração. Rio de Janeiro, DIFEL, 2002.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** – Tomo I e II. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- SCHANK, Roger C. **Tell me a story: narrative and intelligence**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1990.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Ler o Livro do Mundo**. Walter Benjamin: Romantismo e crítica literária. São Paulo, Iluminuras, 1999.
- SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem** - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, Papirus Editora, 1994.
- TAPPAN, Mark B. & BROWN, Lin Michael. **Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral development**. (Histórias contadas e lições aprendidas: para uma abordagem narrativa ao desenvolvimento moral e a educação moral). Harvard: educação de jovens e adultos. In: LIDWELL, Carol e NORRISON, Noel: histórias que as vidas contam, narrativa e diálogo na educação. Universidade de Columbia, 1991.
- TEIXEIRA, Francisco. **Autopoiêses e Identidade Pessoal**. Universidade de Coimbra - UCP, Portugal. **Consultado em** , em 23 de agosto de 2005.

- VAZ, Alexandre Fernandez. **Razão e Corporeidade:** elementos para a compreensão da cultura corporal na modernidade. Dissertação apresentada ao PPGE/UFSC, agosto de 1995.
- VYGOTSKY, Leontiev, Luria. **Pensamento e Linguagem.** SP, Martins Fontes, 1988.
- WITHERELL, Carol e NODDINGS, Nel (orgs.): **Narrative and Dialogue in Education.** Nova York: Teachers College, Columbia University, 1991.
- WHITE, Hayden: **The value of narrativity in the representation of reality.** In MITCHELL, W. J. T.: On Narrative. University of Chicago Press, 1981.
- ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. **Grandes Mestres.** Biografias de educadores pesquisadas em , 17 de agosto de 2005.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção e Leitura.** São Paulo: Educ, 2000.
-