

O USO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EM PESQUISAS QUALITATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA CULTURAL DE JEROME BRUNER E SUAS APROXIMAÇÕES COM A ANTROPOLOGIA INTERPRÉTATIVA DE CLIFFORD GEERTZ

Ivone Maria Mendes Silva¹

Simone Cristina Dalbello da Silva²

Nauíra Zanardo Zanin³

Resumo: O estudo da narrativa tem ocupado lugar de destaque nas ciências humanas, em especial ao longo das últimas décadas, configurando um campo interdisciplinar. O presente trabalho parte da síntese das contribuições dadas ao estudo do tema pelo psicólogo Jerome Bruner, buscando identificar possíveis aproximações entre suas ideias acerca do lugar ocupado pela narrativa na construção da(s) realidade(s) e as formulações apresentadas pelo antropólogo Clifford Geertz sobre a cultura como um sistema simbólico. A partir dessa discussão, são considerados desafios e potencialidades relacionados ao uso das narrativas (auto)biográficas como recurso metodológico na pesquisa científica. Para ilustrar algumas possibilidades instauradas por tal recurso, é apresentada a narrativa de uma professora indígena, que relata como os processos de aprendizagem Guarani foram inseridos em uma nova escola, proporcionando a apropriação da comunidade escolar. Essa narrativa constitui uma versão da realidade vivenciada pela professora e compartilhada com a expressividade de suas memórias, possibilitando o acesso indireto a uma pequena parcela do seu mundo e do discurso social existente sobre ele, os quais puderam ser conhecidos e compreendidos a partir desse ponto de vista.

Palavras-chave: Narrativa. Cultura. Jerome Bruner. Clifford Geertz. Metodologia de pesquisa.

1 Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: ivone@uffs.edu.br

2 Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: simonecdalbello@gmail.com

3 Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. E-mail: nauira@uffs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O estudo da narrativa tem ocupado lugar de destaque nas ciências humanas, em especial ao longo das últimas décadas, configurando um campo interdisciplinar. O presente trabalho parte da síntese das contribuições dadas ao estudo do tema por Jerome Bruner, considerando-se a pertinência de sua perspectiva analítica, atenta aos diálogos possíveis entre a psicologia, a antropologia, a filosofia e a linguística. Discorreremos sobre as concepções de narrativa, principalmente narrativa (auto)biográfica, e de cultura sustentadas por Bruner, buscando esclarecer as ideias que este autor apresenta acerca do lugar ocupado pela narrativa na construção da(s) realidade(s). Essa trajetória analítica possibilita destacar a aplicação de algumas dessas ideias a situações de pesquisa para, num segundo momento, tecer aproximações com as formulações desenvolvidas pelo antropólogo Clifford Geertz sobre a cultura como um sistema simbólico.

Nossa intenção é mostrar como o pensamento de ambos os autores converge para a defesa da relevância da abordagem interpretativa. Das ideias por eles apresentadas em obras como *A interpretação das culturas* (GEERTZ, 1998) e *Atos de significação* (BRUNER, 1997a), podemos depreender que, quando o/a pesquisador/a realiza um trabalho interpretativo face à cultura que pretende investigar e o ancora no movimento de imersão nessa cultura - no “estar lá”, como afirma Geertz (1989, p.14) - descortinam-se possibilidades heurísticas muito fecundas para as práticas de pesquisa. Sob esse prisma, as realidades estudadas não remetem a “dados” prontos, à espera de serem “coletados”, mas sim a processos narrativamente construídos por pesquisadores e pesquisados, atravessados pelas complexas relações que povoam seus mundos (subjetivos, existenciais e socio-culturais) e por saberes diversos.

Por fim, exemplificamos nossa argumentação apresentando o relato de uma professora indígena acerca da apropriação de uma nova escola construída para os Guarani. O contexto cultural emerge com força nessa narrativa, que também explicita divergências nos modos de ensinar e conceber a educação escolar indígena. A própria educação e modo de ser Guarani transparecem nesse relato, pois o sujeito que narra expressa sua própria cultura, como argumentamos a partir de Bruner e Geertz.

2 CONTRIBUIÇÕES DE JEROME BRUNER AO ESTUDO DO TEMA E SUAS APROXIMAÇÕES COM A ANTROPOLOGIA INTERPRETATIVA DE CLIFFORD GEERTZ

A linguagem, em geral, e a narrativa, em especial, tem sido foco de interesse e estudo por parte da psicologia desde os primórdios da constituição desta como disciplina científica. Considerando-se que o campo psicológico tem sido historicamente marcado por uma diversidade de epistemologias, teorias, métodos e objetivos, a abordagem do tema se efetivou a partir de enfoques variados. As contribuições legadas por esses enfoques vieram a se tornar referências para as pesquisas que hoje são desenvolvidas na área, as quais revelam um caráter multifacetado (SILVA, 2018).

Uma breve incursão pela história desse campo evidencia que, ainda nas primeiras décadas do século XX, destacam-se as reflexões levantadas pela psicologia histórico-cultural sobre a aquisição da linguagem e da capacidade narrativa ao longo do processo de desenvolvimento humano, sinalizando também a importância dessa dimensão constitutiva da experiência humana como recurso para o estudo da mente. Vigotski, Luria e Leontiev, representantes da psicologia histórico-cultural, afirmaram, em seus escritos, o caráter social das funções psicológicas superiores, destacando o papel da linguagem na constituição destas funções e do sujeito. Segundo Vigotski (1934/2005), a chave de leitura para compreendermos a “passagem do natural ao cultural”, que se constata no ser humano tanto em sua trajetória filogenética quanto na ontogenética, pode ser encontrada no processo de simbolização, no uso dos signos pelos indivíduos, sendo a linguagem o mais importante deles. Esse papel destacado da linguagem e sua relação com o pensamento é discutido por Vigotski em vários de seus trabalhos, podendo-se destacar a obra *Pensamento e linguagem*.

É preciso reconhecer, entretanto, que o interesse pelas narrativas sofreu um processo de intensificação e renovação no campo psicológico a partir da década de 1980. Contribuíram para esse processo os debates e questionamentos levantados pelas teorias pós-estruturalistas, pelo construcionismo social, pelos estudos feministas e de gênero e, ainda antes disso, pelo movimento conhecido como “virada lingüística” na Filosofia, ocorrido ao longo do século XX, mas cujas raízes históricas podem ser situadas no século XIX. Desse movimento deriva a compreensão de que “a linguagem não é uma simples representação de um mundo dado previamente, mas tem uma participação na criação e na construção deste

mundo” (WILBER, 2007, p.183).

O conjunto de mudanças associadas a esse processo de intensificação do interesse pela narrativa na psicologia chegou a ser chamado por Jerome Bruner de “segunda revolução cognitiva” e repercutiu nos rumos da produção do conhecimento psicológico. Importa esclarecer a própria concepção de narrativa apresentada por este autor, uma vez que suas ideias têm tido influência marcante nos estudos sobre o tema.

Para Bruner (1997b, p.46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Dito de outro modo, a narrativa pode ser compreendida como uma produção simbólica e social que possibilita ao narrador não apenas dar a conhecer a sua versão da realidade, mas (re)construir esta versão no processo narrativo. O autor também chama atenção para o fato de que cada narrativa emerge em um contexto ou situação específicos e sua configuração depende das características do narrador e de seu(s) interlocutor(es), bem como da cultura na qual se encontram mergulhados (BRUNER, 1997b; BRUNER, WEISER, 1995).

Nessa chave de leitura, compreende-se que a produção de uma narrativa sempre envolve a mobilização de crenças e valores assimilados do contexto sociocultural de referência. Além do diálogo estabelecido com esse contexto, há a necessária implicação do narrador na realização de um trabalho psíquico complexo e singular, que envolve rememorar lembranças de um passado longínquo ou descrever experiências recentes, interpretando-as à luz do que emerge como mais significativo no presente, podendo esse processo sofrer, em alguns casos, a influência de interações que funcionem como convite ou estímulo à narração. Essa concepção de narração traz subjacente a ideia de que nossas lembranças, assim como outras dimensões de nossas subjetividades, não são entidades “prontas” e “acabadas” à espera de serem apresentadas ao mundo no ato narrativo; ao contrário, estão sempre abertas à revisão, podendo ser continuamente recriadas (BRUNER, 1997b).

Em várias de suas publicações, Bruner (1991, 1995, 1996, 1997a, 1997b) discorre sobre a construção narrativa da realidade, ou seja, sobre como se constitui o conhecimento de mundo do sujeito por meio das narrativas e as relações desse processo com a construção de significados e com a cultura, mas é na obra *Atos de significação* (1997a) que o autor demonstra mais explicitamente sua preocupação em edificar uma psicologia que considere a cultura como central para

entender como os seres humanos interpretam o mundo. O título da obra diz-nos muito sobre a intenção de Bruner, que não pretende tratar de todos os aspectos do processo de produção do significado, mas discutir a “natureza e a modelagem cultural da produção de significado e o lugar central que ela ocupa na ação humana” (BRUNER, 1997a, p. xi).

Assim, Bruner (1997a, p.22) afirma que o “divisor na evolução humana foi cruzado quando a cultura se tornou o fator principal para dar forma às mentes daqueles que viviam sob sua influência”. Com isso, amplia-se a visão sobre a própria concepção de sujeito, que passa a ser vislumbrado como produto e produtor da história e da sua cultura, e não somente como gênese da natureza ou consequência de um processo natural.

Cabe, assim, trazer à tona o conceito de cultura. A cultura é constituída por sistemas simbólicos dos quais os sujeitos se utilizam para construir significados sobre a realidade social e sobre si mesmos. A grande preocupação da psicologia cultural seria, então, com os sujeitos e de que modo eles adquirem esses sistemas simbólicos e os tornam sua propriedade. Pensar em cultura é pensar em grupos sociais que são organizados por “intenções sociais” que dão a tais grupos formas de lidar com as situações externas. Assim, constroem-se as características específicas de cada grupo cultural (BRUNER, 1997a).

Conceituar cultura a partir dessa perspectiva, no entanto, não consiste em uma tarefa tão simples pois, como defende Bruner (1997a), não se pode utilizar apenas da cultura para descrever crenças compartilhadas. Faz-se necessário entender como as tramas culturais são construídas.

Buscando produzir um diálogo profícuo com a produção já existente sobre o tema, Bruner encontra em pensadores como Clifford Geertz⁴ teorizações que influenciam marcadamente sua visão sobre a cultura como sistema simbólico e o papel da narrativa na relação entre sujeito e cultura. Bruner entende o sujeito como produtor e produto da cultura, pois ambos se influenciam mutuamente, endossando a concepção apresentada por Geertz (1989) da cultura enquanto “teia de significados” tecida pelo próprio ser humano e à qual este encontra-se vinculado. Nas palavras de Bruner:

4 Cabe destacar que não apenas Bruner assume a influência da antropologia, sobretudo a antropologia interpretativa ou hermenêutica, em seu pensamento. Geertz também demonstrou ser um leitor da obra de Bruner. Em artigo intitulado “Imbalancing Act: Jerome Bruner’s Cultural Psychology” (publicado originalmente em 1997, mas revisado e ampliado em 2000), Clifford Geertz apresenta sua compreensão e análise crítica sobre a psicologia cultural de Bruner. Cf. GEERTZ, C. Imbalancing act: Jerome Bruner’s cultural psychology, pp. 187-202, In: GEERTZ, Clifford. Available light: anthropological reflections on philosophical topics. Princeton/N.J./USA 2000: Princeton University Press.

A constitutividade da linguagem, como mais de um antropólogo insistiu, cria e transmite a cultura e situa nosso lugar nela [...]. Usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura [...]. Não seria exagero dizer que na última década houve uma revolução na definição de cultura humana. Ela assume a forma de um movimento que se afasta do estruturalismo estrito que julgava que a cultura era um conjunto de regras interconectadas das quais as pessoas deduzem determinados comportamentos que se enquadram em determinadas situações, passando à idéia de cultura como conhecimento do mundo implícito e apenas semiconectado do qual, através de negociação, as pessoas chegam a meios satisfatórios de ação em determinados contextos. O antropólogo Clifford Geertz compara o processo de atuar em uma cultura ao de interpretar um texto ambíguo (BRUNER, 1997b, p.69-70).

Outro pressuposto defendido por Geertz, e que Bruner também sustenta, é o de que não podemos reduzir a cultura a uma “realidade superorgânica, com forças e propósitos em si mesma”. Da mesma forma, ela não representa “um padrão bruto de acontecimentos comportamentais”. O que devemos entender é que a cultura não é uma “conduta padronizada”, pois a cultura também influencia a própria subjetividade humana (GEERTZ, 1989, p. 21).

Igualmente, se a cultura molda o ser humano e é por ele também modificada, podemos afirmar que não se trata de um processo abscondito, já que ela diz respeito à própria vida humana e ao modo como nos relacionamos socialmente, pois “a cultura, esse documento de atuação, é, portanto, pública, como uma piscadela burlesca [...] embora não física, não é uma identidade oculta”. Prosseguindo com sua argumentação, o autor ainda afirma que a “cultura é pública porque o significado o é”, considerando-se que aquela “consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidas” (GEERTZ, 1989, p. 20-23).

Ao definir a cultura como uma “teia de significados”, Geertz nos dá um alerta: o que somos, como pensamos, como nos comportamos e como construímos nossas visões de mundo são provenientes de nosso sistema cultural. Desse modo, para que a vida em sociedade possa perdurar, instituem-se os acordos sociais, os quais permitem a disseminação dos significados construídos. Como a cultura não é uma “conduta padronizada”, cada sistema cultural organiza-se e produz significados próprios e modos de perpetuação distintos.

Os acordos sociais possibilitam a convivência entre os sujeitos. Da mesma forma, para que haja uma coesão de determinada cultura, é necessária “a existência de procedimentos interpretativos para julgar as diferentes interpretações da realidade, inevitáveis em qualquer sociedade diversificada” (BRUNER, 1997a, p.

84), ou seja, a cultura possibilita instrumentos coletivos para a compreensão das diferentes interpretações possíveis da realidade. Dessa forma, cada cultura trata e fornece significados diferentes para os fenômenos.

Assim, tanto para Bruner quanto para Geertz, é impossível conceber o sujeito tendo como base apenas ele mesmo, pois sua constituição como tal não se dá num vazio social. Daí a importância de atentarmos, enquanto pesquisadores/as, para os contextos sociocultural e narrativo onde se inserem os nossos sujeitos de pesquisa. É em virtude da participação dos sujeitos em “comunidades culturais” que os significados são compartilhados e publicizados a partir de determinada interpretação da realidade. Em função disso é que tais sujeitos podem ser concebidos como “expressões da cultura” (BRUNER, 1997a) ou, nas palavras de Geertz (1989, p. 63), como “artefatos culturais”.

Como defende Bruner (1997a, p. 23), quando o pesquisador se interessa pelo “relato cultural do que faz os seres humanos pulsarem”, considerando suas crenças, desejos, valores, intenções e comprometerimentos (ou seja, seus “estados intencionais subjacentes”), tem a possibilidade de acessar a interpretação que eles fazem de suas realidades e de si mesmos.

Esse modelo de psicologia posiciona a cultura como fornecedora de significado para a ação, situando esses “estados intencionais subjacentes” em um “sistema interpretativo”. Os valores fazem parte de compromissos assumidos com formas de viver de determinada cultura. Sendo assim, os valores são compartilhados e são reflexos do nosso “nicho cultural” (BRUNER, 1997a, p.23-25).

As relações interpessoais, a linguagem, as narrativas, as formas de explicação e os padrões de comportamento são parte desse “sistema simbólico” de dada cultura. Esse “sistema simbólico cultural” perpassa a forma como o “sujeito organiza sua experiência com o mundo, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantém” (BRUNER, 1997a, p. 41), ou seja, como o sujeito se reconhece como parte de uma cultura e como interage com a sua realidade.

Indo além, o autor cita uma “psicologia sensível”, que se embasa não só no que o sujeito faz, mas “no que dizem que fazem e no que dizem que os fez fazer o que eles fizeram. Ela também está interessada no que as pessoas dizem que os outros fizeram e o porquê” (BRUNER, 1997a, p. 25). Isso demonstra a importância das narrativas no processo de convívio social e na construção de significados, sendo o significado a expressão da combinação de ações e de pensamentos perante determinada convenção social e cultural. Desse modo, é impraticável fazer uma separação entre o que o sujeito fala e o que efetivamente faz; entre o signi-

ficado do que dizemos e o que de fato fazemos em determinadas situações, pois é dessa forma que nossos relacionamentos e a forma como conduzimos nossas vidas perante a coletividade acabam por ser moldados.

O objetivo central dessa chamada “psicologia sensível” seria, portanto, interessar-se por e entender os significados a partir dos processos a ele associados, ou seja, das transações e das relações sociais e culturais que, aos poucos, vão moldando as significações construídas pelos sujeitos e também suas próprias subjetividades.

Tal afirmação pauta-se no fato de que o comportamento do ser humano é direcionado pelos seus “estados intencionais” e tais estados somente se concretizam através da participação em “sistemas simbólicos de cultura” (BRUNER, 1997a, p. 39). Com isso, conclui o autor, a cultura faz parte do processo formativo da mente.

Para Bruner, o significado é um fenômeno cultural que depende da existência prévia de um sistema de símbolos e, conseqüentemente, da existência da linguagem. Ainda que não desconsidere a importância da biologia no processo de aquisição da linguagem, é sobre o papel da cultura que detém sua análise, chegando a afirmar que “a cultura é a mão modeladora da biologia” (BRUNER, 1997a, p. 30). Como explica, para produzir significados o ser humano precisa apropriar-se da linguagem e esse processo de apropriação requer um “sistema protolinguístico” ou “pré-linguístico”, o que significa um “sistema precursor” que prepara o organismo para a construção da linguagem. Mas sem a imersão em um mundo de cultura, sem a convivência com outros seres humanos que nos apresentem versões do mundo via linguagem e facultem nosso acesso a trocas comunicativas e de significações, aquilo que é potência (a possibilidade de fazer uso da linguagem) não se transforma em realidade (domínio da linguagem).

Tendo isso em vista, o significado simbólico depende da capacidade do sujeito de se apropriar da linguagem e de utilizar o sistema de símbolos fornecido por sua cultura para interpretar os significados. Ressalta-se que Bruner não concebe a linguagem como um dado natural, ele apenas não negligencia a complexa relação entre natureza e cultura e sua importância para a existência da linguagem enquanto prática que estrutura a relação do ser humano com o real. Vista sob essa perspectiva, a linguagem, em articulação com o pensamento, seria responsável por fornecer aos sujeitos recursos para que possam interpretar e construir realidades (BRUNER, 1997a).

A produção de significados envolve as visões culturalmente lapidadas, nas

quais o sujeito estabelece suas análises de si, dos outros e do mundo que, por sua vez, produzem o sentimento de pertencimento (BRUNER, 1997a, p. 115). É dessa forma que os significados podem, no contexto cultural, ser gerados e transmitidos por intermédio de relatos narrativos que apresentam o contexto de como os sujeitos empreendem a narração de suas vidas, pois o significado cresce e é confirmado a partir do seu uso, o qual é expresso por meio de narrativas (BRUNER, 1997a).

Em relação a esse processo, Bruner (1991) preocupa-se em explicar a importância dos “domínios” para a construção de habilidades e inteligências. Tais domínios não são provenientes somente do ambiente e nem somente de processos internos de organização mental, mas da convergência de ambos os fatores, considerando-se as referências do sujeito e suas redes de apoio.

Conhecimento e habilidades têm sua fundação em diferentes campos de domínios. Assim, a partir dessa chave de leitura, um domínio é um conjunto de princípios e de procedimentos que nos permitem usar a inteligência e/ou as habilidades de determinadas maneiras e não de outras, ou como denomina Bruner (1991, p. 3), um “tesouro cultural de ferramentas”. Tais ferramentas culturais são os princípios e os procedimentos para se desenvolver os domínios que permitem a construção do conhecimento, a partir da união do “conhecimento apreendido e do conhecimento de uso à cultura” (BRUNER, 1991, p. 3).

Nesse sentido é que se assentam “os produtos culturais como a língua e outros sistemas simbólicos, como intermediários do pensamento, colocando o carimbo em nossas representações da realidade” (BRUNER, 1991, p. 3). A constituição das ferramentas culturais, ao serem absorvidas pelo sujeito, configuram seu pensamento e, conseqüentemente, suas ações. Por meio das ações, pode-se caracterizar o que antes, no pensamento, ocorreu em termos de significação.

Sob essa perspectiva, ao pensarmos no domínio da interação humana, podemos entender que as experiências e a memória são organizadas, principalmente, na forma de narrativas, sendo estas transmitidas culturalmente e restritas ao nível de domínio individual e aos domínios do grupo de referência. Portanto, as narrativas são uma versão da realidade, cuja aceitação advém de uma “necessidade narrativa” e de uma “convenção social” (BRUNER, 1991).

Ao problematizar a existência de “traços” que podem compor as narrativas e possibilitar sua explicação de forma sistemática, Bruner (1991, p. 5) aponta um obstáculo para alcançar tal objetivo, partindo do argumento de que, dentre tantas formas de representar o mundo, torna-se difícil distinguir o “modo narrativo do

pensamento” e as formas de “discursos narrativos”. A narrativa demonstra uma possibilidade de representação, mas também uma forma de construir a realidade. Por esse motivo é que o autor não volta suas energias para entender o modo como um texto narrativo se constitui, mas como ele atua na função de instrumento mental de construção da realidade (BRUNER, 1991).

Uma vez compartilhadas culturalmente, as narrativas alcançam a exterioridade, e é nesse contexto que uma cultura começa a ser alicerçada, pois o que inaugura e estrutura uma cultura, certamente, “deve ser uma capacidade local de acrescentar histórias de acontecimentos do passado a algum tipo de estrutura diacrônica que permita a continuidade até o presente” (BRUNER, 1991, p. 19). Destarte, construir histórias, tradições e um “sistema legalístico” é criar instrumentos para a continuidade histórica. Com isso, pode-se apreender, com base na análise de Bruner (1991), que o sujeito não opera sozinho nesse processo, nem o poderia, pois há um trabalho em conjunto com outros indivíduos para que a história social seja construída e compartilhada, na qual o sujeito encontra-se e observa sua continuidade singular.

Conclui-se, nesse contexto analítico, que “há domínios específicos de conhecimentos e de habilidades e que eles são apoiados e organizados por meio de ferramentas culturais”. Nesses domínios, a mente humana não pode expressar suas capacidades sem a aquisição de habilidades simbólicas da cultura, por exemplo, a habilidade de “trocas linguísticas” ou o “domínio de procedimentos e convenções sociais” (BRUNER, 1991, p. 19).

Portanto, as mentes e as vidas humanas estão conectadas a certos contextos culturais e históricos. O sujeito não pode “produzir significados plausíveis sem serem interpretados à luz do simbólico que constitui a cultura humana”. Dito com outras palavras, a realidade é construída por meio de princípios e de elementos narrativos que acontecem a partir de habilidades e de domínios apreendidos coletivamente, mas assimilados individualmente (BRUNER, 1997a, p. 116).

3 O USO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO RECURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA CIENTÍFICA

Bruner compara as vidas humanas a textos que podem ser interpretados, como evidenciado no excerto a seguir:

As 'vidas' são textos: textos sujeitos à revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante. Ou seja, as vidas narradas são vistas pelos que as narram como textos passíveis de interpretação alternativa [...]. O fato de ser um relato instalado na memória, de tal maneira que seja capaz de gerar versões mais longas ou mais curtas de si mesmo, não exclui sua condição como texto aberto e interpretações alternativas (BRUNER, WEISSER, 1995, p.142, grifos dos autores).

E é justamente nessa chave de leitura que ele assenta seus argumentos ao defender o uso de uma abordagem mais interpretativa nas situações de pesquisa, propondo que o pesquisador tome as realidades às quais se propõem a estudar como realidades narrativamente construídas a partir de certas possibilidades culturais, e, nesse sentido, possíveis de serem interpretadas.

Mas, diferentemente do que poderiam pensar aqueles afeitos a uma visão mais estreita e tradicional de pesquisa científica, Bruner não entende que caberia ao pesquisador a prerrogativa exclusiva de produzir essas interpretações. E é nesse ponto que seu pensamento se aproxima das proposições de Geertz sobre o tema. Para ambos os autores, ao realizarmos pesquisa em ciências humanas, alcançamos sempre interpretações e não verdades passíveis de generalização sobre as experiências humanas. Os pesquisados fornecem-nos interpretações sobre o fenômeno estudado e, enquanto pesquisadores, produzimos outras tantas interpretações a partir das informações por eles disponibilizadas. Dessa forma, podemos afirmar que “por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura” (GEERTZ, 1989, p. 25) e é dessa interpretação que o pesquisador parte para realizar a sua “descrição densa” do fenômeno e as suas próprias interpretações, registrando o que se apresenta na forma de discurso social.

Para além disso, o pesquisador também compõe a construção social que estuda e busca interpretar e, por isso, seu trabalho se reveste de grande complexidade. Nesse sentido, ao lidar com a subjetividade humana, ele não pode perder a sensibilidade e acabar seguindo “rotinas automatizadas” de produção de dados. Afinal, falamos de uma ciência que não é “comportamental”, mas “interpretativa”; e isso exige atenção, feeling e certa afinidade entre o pesquisador e o pesquisado (GEERTZ, 1989, p. 20).

Aprofundando essa discussão, Geertz (1989, p.49) problematiza a reprodução, pelos pesquisadores, de uma visão ou uma conceituação “estratigráfica” do ser humano. Ao estratificarmos o sujeito e defini-lo por “camadas”, sejam elas cultural, social, psicológica e/ou biológica, estaríamos limitando-o a apenas um

aspecto da vida humana. Para o autor, essa abordagem ocasiona um tensionamento entre as “camadas”, no qual uma “camada” sobressai-se a outra, quase que hierarquicamente. Uma vez que adotamos, ao pesquisar, um olhar estratificado entre “a cultura, a psique, a sociedade”, acabamos por converter o sujeito “em níveis científicos separados, completos e autônomos em si mesmo”. Se assim procedermos, não estratificamos só o sujeito, mas a própria vida humana e a própria sociedade (GEERTZ, 1989, p.53).

Tendo isso em vista, é necessário, então, entendermos os sujeitos em suas particularidades, mas também a partir de contextos macrosociais e culturais a partir dos quais se delinea a singularidade humana. É preciso compreender o sujeito como um ser complexo, que exige uma visão da totalidade dos diversos aspectos que o compõem. Então, Geertz propõe uma substituição da conceitualização “estratigráfica” do sujeito por uma “sintética”, isto é, uma visão na qual “os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise” (GEERTZ, 1989, p.56).

Direcionando a discussão para a questão do emprego da narrativa (auto)biográfica na pesquisa, diversos autores (BRUNER, 1997b; GERGEN, GERGEN, 1986; SOOLS, 2013, entre outros) destacam os contornos específicos que tal situação confere à construção de narrativas. Nesse caso, quando alguém se põe a contar a história de sua vida para outra pessoa, torna-se participante de um empreendimento intersubjetivo. Tal produção nasce de um convite para que o sujeito fale de si e assume um formato que depende da interação estabelecida entre narrador e ouvinte por ocasião de seu encontro.

Assim sintetiza Bruner:

Obviamente, “a-história-de-uma-vida”, tal como é contada para uma pessoa específica é, em um sentido profundo, uma produção conjunta do narrador e do espectador. Os si-mesmos, seja qual for a posição metafísica que se assuma sobre a “realidade”, podem apenas ser revelados em uma transação entre um narrador e um espectador e [...] seja qual for o tema que abordemos na entrevista, ele deve ser avaliado ‘a luz dessas trocas’. Dito isso, tudo o que podemos aconselhar é a adoção de uma certa cautela interpretativa (BRUNER, 1997a, p.106).

Valemo-nos ainda de outra afirmação feita por Bruner (1997a) para esclarecer algumas das características desse método que o tornam tão fértil.

Há algo curioso em relação à autobiografia. Ela é um relato apresentado “aqui e agora” por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no “lá e então”; a história termina no presente

quando o protagonista se funde com o narrador. Os episódios narrativos que compõem a história de uma vida são tipicamente “labovianos” em estrutura, aderindo estritamente à sequência e à justificativa por excepcionalidade. A história mais ampla, porém, revela uma forte veia retórica, como que justificando por que foi necessário (não causalmente, mas moralmente, socialmente e psicologicamente) que a vida tenha tomado um caminho específico. O si-mesmo, como narrador, não apenas relata, mas justifica. E o si-mesmo como protagonista está presente, por assim dizer, apontando para o futuro. Quando alguém diz, como se resumisse toda uma infância, “eu fui uma criança bastante rebelde”, isso pode ser usualmente considerado quer uma profecia, quer um resumo (BRUNER, 1997a, p.104).

As justificativas, conforme nomeia o autor, que aquele que está construindo a narrativa utiliza como parte da explicitação do sentido que ele dá às suas experiências abrem possibilidades muito ricas de acesso a determinados conteúdos que talvez não emergissem através de outros métodos. Justamente porque não são as perguntas feitas pelo entrevistador o guia do processo, e sim o movimento de construir uma narrativa realizado por aquele que assume o lugar de narrador, é que este se permite seguir caminhos que revelam muito de si e dos planos contextuais aos quais seu discurso se entrelaça.

Essa forma de entender e utilizar as narrativas⁵ não resume todas as possibilidades de abordagem do assunto produzidas em ciências humanas ou mesmo no campo psicológico, mas reúne contribuições que podem ser reconhecidas como relevantes para o avanço na produção de conhecimentos sobre o tema. Essas contribuições acabam, em termos práticos, se somando às elaborações advindas de outras abordagens e áreas, considerando-se especialmente a utilização do método de história de vida por áreas como as ciências sociais e a história.

Independente das apropriações singulares que o método possa sofrer quando consideradas as diferentes vertentes teóricas e áreas nas quais é utilizado, sua adoção na pesquisa científica exige atenção especial do pesquisador no que tange ao processo de ouvir (“escuta sensível e atenta”) e interpretar (“cautela interpretativa”) as narrativas.

Assim como Silva e Junqueira (2013), entendemos que o emprego desse tipo

5 Ao se referir aos tipos de materiais ou fontes que podem ser utilizados como parte do método biográfico, Bueno (2002) elenca o material biográfico primário e o secundário. O material primário contempla narrativas e relatos colhidos geralmente por intermédio de entrevista. Já o material secundário contempla as narrativas diversas, fotografias, documentos oficiais, entre outros (BUENO, 2002). No presente artigo, nos concentramos em considerar as possibilidades e desafios relacionados à utilização de fontes primárias, como a produção de narrativas obtidas em situação de entrevista.

de metodologia justifica-se pela viabilização que o método fornece para a recapitulação do significado científico da subjetividade humana, atribuindo a ela um valor de conhecimento.

Ferrarotti (1988) expõem também, em sua argumentação sobre o assunto, o entendimento de que as narrativas de vida podem ser tomadas como frutos das mediações entre as condições macroestruturais determinadas pela história e pelas estruturas sociais, e a dimensão infraestrutural, que é determinada pela dimensão da história pessoal. O que nos permite deduzir que as narrativas autobiográficas produzidas em situação de pesquisa possibilitam ao pesquisador acessar informações relevantes e representativas não apenas sobre os processos idiossincráticos e particulares por eles vividos, mas também sobre os fatores socioculturais e históricos que marcam a época e a cultura das quais participam esses narradores.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA NARRATIVA BIOGRÁFICA PARA A COMPREENSÃO DE UM CONTEXTO ESPECÍFICO

Para exemplificar os argumentos acima, embasados em Bruner e Geertz, apresentamos uma narrativa central para o conhecimento do contexto de pesquisa de Zanin (2018), que investigava como ocorreu a inserção de uma nova arquitetura escolar e a apropriação dessa escola pela comunidade da Tekoa Itaty, aldeia Guarani localizada em Palhoça, Santa Catarina. A construção da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty (Escola Itaty) aconteceu em 2002 e a implementação do ensino escolar foi um desencadeador de mudanças relevantes na ocupação espacial do território.

A narrativa aconteceu durante uma entrevista aberta, não estruturada e não diretiva, possibilitando uma interlocução dialógica que, segundo Oliveira (1998) possibilita maior aproximação com a visão de mundo do interlocutor. O diálogo foi registrado inicialmente em caderneta de anotações e, posteriormente, em diário de campo. A conversa aconteceu durante uma visita à coordenadora da escola, uma professora Mbyá Guarani, quando foram comentadas algumas observações realizadas em campo, que acabaram suscitando o relato do início de sua atuação na escola. É relevante explicar que a narradora e a ouvinte se conheciam e conversavam sobre o tema pesquisado há mais de um ano, tempo que possibilitou que uma gradativa relação de confiança se estabelecesse.

Na narrativa destacam-se elementos que permitem contrapor a proposta de ensino escolar que estava sendo inserida na aldeia a partir da construção da

nova escola, com a forma de educar Guarani, que já era utilizada em uma escola informal, denominada pela interlocutora como “escola verdadeira”. Um aspecto interessante a ser observado é o detalhamento da narrativa, que está relacionado à tradição oral na transmissão de ensinamentos. Assim como argumentamos a partir de Bruner (1997a), acerca do “sistema simbólico cultural” que se revela nas narrativas, nos modos de explicar e de se comportar ao fazer um relato, observamos que existe uma postura própria dos Mbya Guarani no modo de tecer uma narrativa, algo aprendido ao longo da vida, ao ouvirem histórias junto ao fogo, na forma como as falas são interpretadas – no tom de voz, na postura corporal, nos gestos e expressões faciais. Pires (2007, p.20) destaca a expressividade dos Guarani enfatizando

comportamentos dos Mbyá [Guarani] enquanto atuações e expressões de seus corpos, fazendo parte de suas narrativas e similar à escritura de um discurso étnico, porque as ações e as palavras são pistas interessantes para se arriscar hipóteses etnográficas sobre a construção dos Mbyá do meio e das circunstâncias particulares por eles vividas, permitindo acessar releituras da sua própria cosmologia.

Cadogan (2014 [1959]) publicou pela primeira vez as narrativas Mbya Guarani de criação da terra e da linguagem humana, sob o título “Ayvu Rapyta”, que segundo seus interlocutores, significa o fundamento da linguagem humana, parte da divindade criadora. Ekman (2017, p.67) destaca que os Guarani registram informações por meio de grafismos reproduzidos milenarmente em cerâmicas e cestarias, contudo “a sabedoria Guarani é fundamentalmente transmitida através da palavra”:

Para os Mbya, “a palavra falada” significa “oferecer o profundo que nasce na raiz do coração e caminha para o outro”. É através do discurso Guarani sobre o fundamento da linguagem humana, Ayvu porã rapyta, que podemos entender como amor e palavra nascem de uma mesma origem divina e se expandem para formar a língua, o pensamento e a sabedoria Guarani (EKMAN, 2017, p. 67).

Os Guarani possuem particularidades no processo narrativo, em especial pela tradição oral, pela importância que atribuem às palavras como formas de expressar uma conexão com as divindades. A própria educação guarani reconhece a origem divina de cada um e a contempla no modo de educar as crianças (ZANIN, 2018). Disso decorre uma postura que influencia as formas de narrar, de recordar, de transmitir acontecimentos. Assim como argumenta Bruner, a narrativa vem a ser uma produção simbólica e social, contextualizada culturalmente

e situada em um dado momento histórico. Produção que depende também da relação entre o narrador e o ouvinte.

A narrativa autobiográfica a seguir apresenta, dessa forma, fragmentos do modo de ser e educar dos Guarani, que se apreendem por meio das palavras ditas, mas principalmente das ações narradas pela professora Kerexu, registradas por Zanin (2018, p.270-274) em diário de campo:

Kerexu falou que antes trabalhava com o pai dela, na escola de Mas-siambu. Mas que o cacique Artur chamou-a para dar aula ali na Escola Itaty. Disse que começou a trabalhar na escola em 2002/2003. Na época, tinha uma coordenadora⁶ na escola que era muito repressora, controladora. Eles tinham que cumprir todos horários e não tinham flexibilidade com relação ao que ensinar e como ensinar. Os tempos e espaços da escola eram muito controlados. Comentei com ela sobre o documentário que vi, que em 2004 as classes escolares ainda eram em madeira, com o banco afixado na classe, não permitia muita flexibilidade para configurar o espaço da sala de aula. Ela confirmou, que era assim mesmo. Disse que foi muito difícil esse período. Ela não tinha muita experiência ainda, sentia-se insegura naquele ambiente controlado. Mas, mesmo assim, como professora, o cacique Artur tinha dito que era para ela falar das histórias Guarani para as crianças. Ela não se sentia bem também nesse papel, porque achava que quem tinha que contar as histórias era o Artur, xeramõi⁷, líder espiritual. Então ela o convidou para ir à escola contar as histórias para os alunos na aula dela, e mostrar as raízes. Mas ele respondeu assim: “Eu não conto história na escola. Se quiserem ouvir, têm que ir ao mato, onde estão as raízes, as cascas”. Kerexu se referiu à escola antiga, que ficava no alto do morro, como a “escola verdadeira”, pois lá conseguiam integrar mais o modo de educar Guarani com a educação escolar. Isso mudou muito com a nova escola.

Kerexu conta que combinou com Artur de levar as crianças no mato, para ouvirem as histórias das plantas, cascas e raízes. Subiu o morro com sua turma de manhã cedo, receosa, pois sabia que a coordenadora não veria isso com bons olhos. Ao chegarem lá, Artur começou a orientar as crianças sobre como limpar o mato, foram recolhendo lenha, limpando uma clareira, recolhendo ervas, mas ele não estava contando as histórias. Prepararam a comida e almoçaram ali, todos juntos. Depois Artur ensinou às crianças como amarrar a lenha com cipó, para carregarem até a Casa de Rezas. Chegando lá, organizaram a Casa de Rezas, e Artur ensinou como e onde deviam armazenar a lenha dentro da Opy⁸. O dia foi se passando e Artur ainda não tinha contado as histórias para as crianças. Kerexu estava apreensiva, pois tinha dito às crianças e seus pais que teriam aula com Artur e ouviriam as histórias, mas durante todo o dia ele só tinha feito as crianças trabalharem(!). Ela lembra que as crianças estavam muito felizes, estavam adorando as atividades no

6 Coordenadora não-indígena.

7 Xeramõi: ancião, avô, sábio

8 Opy: Casa de Rezas, onde acontecem as cerimônias e rituais.

mato e na Casa de Rezas. Artur então ensinou a elas como arrumar o fogo, como fazer o fogo e disse para descansarem perto do fogo. Então combinou que todos iriam para casa, tomar banho, jantar, e depois voltariam na Opy com seus pais, à noite. Então ele contaria as histórias.

As crianças foram muito alegres, entusiasmadas para voltarem ali com seus pais e ouvirem as histórias. Kerexu ainda estava preocupada, pois tinha ficado com as crianças o dia inteiro, elas estavam cansadas, tinham trabalhado muito, e talvez os pais ficassem furiosos com ela. Mas ela também foi para casa, se arrumou e mais tarde voltou à Opy. Todos foram na Opy naquela noite. A casa estava cheia! Foram pais e crianças. Artur conduziu a cerimônia. Ele tinha feito um chá com as ervas e as cascas que recolheram. E também tinha feito chá para se lavarem. Havia vários potes de chá morno em frente ao 'altar'. Artur orientou a todos que se lavassem com aquela água. Depois ofereceu o chá para beberem. Todos cantaram, dançaram, tocaram instrumentos. Kerexu contou que foi muito bonito, as falas de Artur emocionaram a todos. Quando todos já estavam cansados de tanto dançar e cantar, ele sentou-se em volta do fogo e chamou as crianças para se aproximarem, que agora ele iria contar as histórias. E contou muitas histórias, sobre todas as ervas, e muito mais. Foi emocionante, todos adoraram.

Naquela noite, Artur percebeu que as crianças não usavam o petyngua⁹. Então ele combinou que, no dia seguinte, bem cedo, iriam novamente ao mato para aprenderem a fazer o petyngua. Kerexu ficou apreensiva, sobre como reagiria a coordenadora da escola, por ela mais uma vez retirar as crianças dali para terem aula no mato, porque ainda não reconheciam aquilo como aula. Além disso, as crianças de outras turmas também quiseram ir, e por mais que ela tenha tentado explicar que deviam ficar, que tinham outros professores, ela não conseguiu impedir as crianças de irem. Elas estavam muito curiosas e interessadas.

Com isso, realmente a coordenadora ficou furiosa. Ameaçou a professora, confrontou ela na frente dos alunos. Por fim, durante uma reunião com a equipe da SED¹⁰, em que a coordenadora tentou agredir Kerexu fisicamente, a coordenadora foi afastada. Pouco tempo depois, Agostinho (vice-cacique, filho de Artur), convidou Kerexu para voltar como coordenadora da escola. Ela disse que não sabia o que fazer, sentiu-se insegura. Então sugeriu que ele assumisse a coordenação e ela iria apoiá-lo. Hoje ela é a coordenadora.

Com esse movimento, ela constata que “a comunidade tomou posse da escola”. Para considerar aquelas atividades que aconteciam em outros ambientes da escola como letivas, precisaram fazer um PPP¹¹ diferenciado, de acordo com o que a comunidade estabeleceu. “O diferencial da escola é o tempo e o espaço: o espaço é onde eu quiser; o tempo é o que eu quiser. Posso ficar 24hs com os alunos, para fazer uma atividade, que

9 Petyngua: cachimbo ritual, comunicação com as divindades.

10 SED: Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina.

11 PPP: Projeto Político Pedagógico.

vai ser um prazer para os alunos, não uma obrigação”. O planejamento contempla atividades como construir a Casa de Rezas (também é ensino, dentro do planejamento, conta como horas de aula e os alunos são avaliados pela participação). Viagens para visitar parentes, fazer tratamento de saúde, retiros da puberdade, tudo conta como aula.

Alguns pais que tinham estudado em escolas convencionais não entenderam isso. Consideram que quando as atividades são fora da escola, não estão tendo aulas, então não mandam os filhos para a escola. Mas depois eles ficam com falta, não tem como serem avaliados. Ela falou que tem uma geração que considera “perdida”, porque é essa geração que foi para a escola convencional e não aprendeu a educação Guarani. Eles não sabem plantar, não conseguem valorizar o que é da cultura. Não conseguem contribuir na gestão e na liderança da aldeia. São dependentes, esperam tudo pronto (do Estado e das lideranças).

Ainda assim, mesmo hoje, com o PPP diferenciado, Kerexu considera que a escola regra toda a vida na comunidade. Todos precisam responder à rotina da escola, todo dia estar lá bem cedo, cumprir o horário, o planejamento: “tempo de escola é um tempo limitado”. Isso me faz pensar nas dificuldades de lidar, dentro da escola, com esse tempo Guarani, esse “mero estar” (KUSCH, 2000). Essa postura que não tem ânsia por buscar ser alguém, porque já é. (Diário de Campo, conversa com professora Kerexu, em 02 de junho de 2017).

Ao apresentar essa narrativa, destacamos um aspecto elucidado por Geertz (1989, p.30): apenas temos acesso indireto a uma pequena parcela de um discurso social “que os nossos informantes nos podem levar a compreender”. Nesse sentido, essa narrativa seria uma versão da realidade (BRUNER, 1991) vivenciada por Kerexu e compartilhada com a expressividade de suas memórias. Podemos interpretá-la como um momento de disputa pelo espaço escolar que se inseria na aldeia e conduzia a vida das crianças e jovens Guarani. Essa professora revela seu protagonismo em uma luta que levou ao reconhecimento dos modos próprios de educar como parte da educação escolar.

Nesse relato verificamos o conflito alavancado por diferentes visões de educação escolar, em uma clara falta de acordos sociais que considerem essa diversidade. O que para a professora Kerexu era considerado momento de aula (tanto no mato, quanto na Casa de Rezas), para a coordenadora não era. A coordenadora apenas considerava aula o que acontecia na sala de aula, como espaço legítimo para a educação escolar. Essa legitimidade do ensino exclusivo na sala de aula acabou sendo desconstruída pela comunidade escolar da Tekoa Itaty, que atualmente possui um PPP reconhecido que contempla diversos tempos e espaços de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de narrativas mobiliza aspectos singulares, culturais e sociais provenientes do contexto no qual o indivíduo está inserido. Ao narrar, o sujeito também produz movimentos de (re)significação das experiências de vida narradas e, porque não dizer, de si mesmo.

Destarte, ao trabalharmos com a metodologia (auto)biográfica ou produzirmos interpretações a partir das narrativas produzidas pelos sujeitos participantes de nossas pesquisas, precisamos estar atentos, enquanto pesquisadores, para o fato de que tais narrativas revelam muito sobre os pesquisados, suas vidas e visões de mundo (percepções, valores, crenças etc.), mas também nos concedem um vislumbre de um contexto sociocultural mais amplo, o qual deve ser, também, levado em consideração em nossas análises.

Com base nisso é que podemos defender a perspectiva de que a pesquisa narrativa nos permite acessar experiências e interpretações da(s) realidade(s) a partir das perspectivas apresentadas pelos sujeitos que as sustentam, possibilitando aos pesquisadores uma rica visão da vida dos pesquisados, para além da análise do sujeito em si, mas o concebendo a partir de sua estrutura sociocultural de referência.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, v. 18(1), p. 1-21, 1991.
- BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- BRUNER, Jerome. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997a.
- BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002.
- CADOGAN, León. *Ayvu Rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá*. Capítulos I, II y XIX. Espanha: Ediciones Epopeteia, 2014.
- EKMAM, Anita. A tradução do Espírito. In: POPYGUA, Timóteo Vera Tupã; EKMAM, Anita (org.) *Yvyrupa: A Terra uma só*. São Pulo: Editora Hedra, 2017.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. [S.l.]: LTC, 1989.
- GERGEN, Kenneth; GERGEN, Mary. Narrative from and the construction of psychological science. In: SARBIN, T. R. (Ed.). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, 1986.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. In: *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998. p. 17-35.
- PIRES, Daniele de Menezes. Alegorias etnográficas do Mbyá Rekó em cenários

O uso de narrativas (auto)biográficas em pesquisas qualitativas: contribuições da psicologia cultural de Jerome Bruner e suas aproximações com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz

interétnicos no Rio Grande do Sul (2003-2007): discurso, prática e holismo Mbyá frente às políticas públicas diferenciadas. 2007. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre.

SILVA, Ivone Maria Mendes. Narrativa e pesquisa biográfica em Psicologia e Educação. In: LOSS, A. S.; SILVA, I. M. M. (Org.). Docência e formação na perspectiva biográfica: aportes para uma educação integradora das dimensões emocional, relacional e ética. 1ªed. Curitiba: CRV, 2018, v. I, p. 39-46.

SILVA, Henrique Salmazo da; JUNQUEIRA, Patrícia Grandino. Reflexões e narrativas (auto)biográficas sobre as relações intergeracionais: resultados de uma intervenção socioeducativa com mulheres idosas. *Psicologia e Sociedade*, 25(3), 559 -570, 2013.

SOOLS, Anneke. Narrative health research: exploring big and small stories as analytical tools. *Health*, 17: 93–110, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (Originalmente publicado em 1934).

WILBER, Ken. *Psicologia integral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

ZANIN, Nauíra Zanardo. Intervenções arquitetônicas junto a povos indígenas: processo de projeto, apropriação e uso de ambientes escolares. 2018. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Florianópolis. 415 p.

THE USE OF (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES IN QUALITATIVE RESEARCH: CONTRIBUTIONS FROM BRUNER'S CULTURAL PSYCHOLOGY AND ITS APPROACHES TO GEERTZ'S INTERPRETATIVE ANTHROPOLOGY

Abstract: The study of narrative has occupied a prominent place in the human sciences, especially over the last decades, forming an interdisciplinary field. The present work starts with the synthesis of the contributions given to the study of the theme by psychologist Jerome Bruner, seeking to identify possible approximations between his ideas and the formulations presented by anthropologist Clifford Geertz about culture as a symbolic system and the place occupied by narrative in the construction of realities. From this discussion, challenges and possibilities related to the use of (auto) biographical narratives as a methodological resource in scientific research are problematized. To illustrate the possibilities introduced by the use of this type of resource, the narrative of an indigenous teacher is presented, which reports how the Guarani learning processes were inserted in a new school, providing the appropriation of the school community. This narrative would be a version of reality experienced by the teacher and shared with the expressiveness of her memories. This sharing enables us researchers to have indirect access to a small portion of her world and the existing social discourse about it, which we could not understand without she leading us to understand it.

Keywords: Narrative. Culture. Jerome Bruner. Clifford Geertz. Research methods.

EL USO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL DE BRUNER Y SUS ENFOQUES A LA ANTROPOLOGÍA INTERPRETATIVA DE GEERTZ

Resumen: El estudio de la narrativa ha ocupado un lugar destacado en las ciencias humanas, especialmente en las últimas décadas, formando un campo inter-

disciplinario. El presente trabajo comienza con la síntesis de las contribuciones hechas al estudio del tema por el psicólogo Jerome Bruner, buscando identificar posibles aproximaciones entre sus ideas sobre el lugar ocupado por la narrativa en la construcción de la realidad y las formulaciones, presentadas por el antropólogo Clifford Geertz sobre la cultura como un sistema simbólico. De esta discusión, los problemas y las posibilidades relacionadas con el uso de narrativas (auto) biográficas como recurso metodológico en la investigación científica se problematizan. Para ilustrar las posibilidades introducidas por el uso de este tipo de recurso, se presenta la narrativa de una maestra indígena, que informa cómo se introdujeron los procesos de aprendizaje guaraníes en una nueva escuela, proporcionando la apropiación de la comunidad escolar. Esta narrativa sería una versión de la realidad experimentada por la maestra y compartida con la expresividad de sus recuerdos. Este intercambio nos permite a los investigadores tener acceso indirecto a una pequeña porción de su mundo y al discurso social existente al respecto, lo cual no podríamos entender sin que ella nos lleve a comprenderlo.

Palabras clave: Narrativa. Cultura. Jerome Bruner. Clifford Geertz. Metodología de la investigación.