

NARRATIVA REFLEXIVA: INSTRUMENTO QUE FAVORECE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

REFLECTIVE NARRATIVE: THE EFFICIENT WAY TO BROADEN THE PROFESSIONAL BACKGROUND OF CHEMISTRY UNDERGRADUATES

Dulcimeire Aparecida Volante Zanon

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)/Departamento de Didática/Campus de Araraquara,
cdzanon@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em analisar as narrativas reflexivas de alunos de Licenciatura em Química sobre as atividades de estágio docente em escolas estaduais do interior de São Paulo. Como conclusão é possível afirmar que as narrativas se mostram extremamente favoráveis para ampliar o desenvolvimento profissional ao propiciar a reconstrução dos sentidos de sua formação e das relações que estas envolvem com eles e com seu futuro campo de atuação. À medida que o futuro professor narra uma determinada situação vivida, permite que ele a compreenda, assim como suas causas e conseqüências e crie novas estratégias num processo de observação, reflexão e formação.

Palavras-chave: Narrativa Reflexiva, Formação de Professores, Ensino de Química.

Abstract

The aim of this paper is the study of the reflexive narratives of Chemistry undergraduates regarding activities of the teacher-training course in public high schools of Sao Paulo State. In conclusion, it can be said that the narratives analysis are very efficient to broaden the professional background. These analysis foster the reconstruction of the reasons of their professional qualifications and the relationships between them and their students. While the teacher-trainee describes a certain events as they happen, it allows him to understand their causes and consequences and to create new strategies through the procedures of observations, reflections and background.

Keywords: Reflective Narrative, Professor Education, Chemistry Teachers

INTRODUÇÃO

O redirecionamento dos estudos sobre formação docente, a partir dos anos 1980, com ênfase sobre a pessoa do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores (Nóvoa, 1992). A subjetividade passa a se constituir, assim, na idéia nuclear, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa virada.

Alguns autores como Bertaux (1981), Bueno (2002), Ferrarotti (1988), Galvão (2005), Goodson (1992), Josso (1999, 2004), Nóvoa (1988,1992) têm trabalhado com os pressupostos do método autobiográfico.

Bertaux (1981) comenta que o recurso ao método biográfico, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos de 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após isso, o método sofreu uma crise, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos. Apenas na Polônia, nesse período, o método foi largamente utilizado, mas devido às barreiras da língua, esses trabalhos ficaram desconhecidos. Somente por volta de 1980 o método passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando ensejo a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem. Ao chamar a atenção para esse percurso, Bertaux (1981: 5) diz que

aqueles que têm interesse em usar as histórias de vida na pesquisa social precisam afrontar esse colapso e procurar suas causas subjacentes, que são tanto sociais como metodológicas, pois isto parece lançar uma sombra sobre a sua viabilidade futura.

Ferrarotti (1988) também comenta que o método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no percurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico, enquanto método autônomo de investigação. Segundo ele, o interesse crescente nos últimos anos pelo debate sobre esse método responde a uma dupla exigência. De um lado, à necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia. A suposta neutralidade de seus procedimentos resultou o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das "leis" sociais buscadas pelas investigações. De outro lado, devido à necessidade de uma nova antropologia para se conhecer melhor a vida cotidiana. As teorias sociais voltadas para as explicações macro-estruturais não respondiam os problemas, as tensões e os conflitos na dinâmica da vida cotidiana, mostrando-se, portanto, "impotentes para compreender e satisfazer essa necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual" (FERRAROTTI, 1988: 20). Nesse contexto, o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social. Entretanto, o autor apresenta algumas críticas quanto ao uso de transformá-lo em um método científico, ou seja, de estabelecer hipóteses prévias e de quantificar os seus produtos. Para o autor, tal atitude se refere a total incompreensão que o método autobiográfico atribui à subjetividade. Conforme enfatiza, a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser "um sujeito-objeto que se observa e se reencontra"; se orais, das interações entre o observador e o observado.

Por vezes, as biografias foram submetidas a uma abordagem ainda mais redutora – a estatística – substituindo-se o caráter exemplar das biografias pelo número, pela amostragem.

Outro aspecto lembrado por Ferrarotti quanto aos usos equivocados desse método refere-se à sua utilização apenas como um "suporte concentrado de informações" de onde se extraem elementos, problemas, hipóteses. Assim utilizado, não é visto como fonte para novos conhecimentos, mas sim para descrever ou verificar aquilo que já está contido no modelo formal. Esse discurso realmente é intrigante e dele o autor passa a discutir a relação entre a subjetividade nas narrativas biográficas e o conhecimento científico. Para ele, a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como síntese de uma história pessoal.

Entretanto, a relação entre a história social e a individual não é vista pelo autor como linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é um sujeito ativo nesse processo.

A biografia constitui-se assim como uma micro-relação social, pois aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém, mesmo que seja com um interlocutor imaginário. Dessa forma, ao se fazer uso do método biográfico não pode ser ignorado no processo de análise a situação vivenciada ou o modo mediante o qual a narrativa foi produzida.

Nóvoa (1992) aponta a importância da abordagem biográfica ao priorizar o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar.

Josso (1988: 49) também sublinha o papel do formando

enquanto ator que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem, e a possibilidade de desenvolver através das biografias educativas, maior consciência da sua liberdade na interdependência comunitária, enquanto sujeito coletivo.

No direcionamento desses argumentos, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso na vida escolar. É nesse sentido que reside o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo.

Quanto ao uso das abordagens autobiográficas na área educacional, Bueno (2002) chama a atenção para aquelas utilizadas na formação contínua de professores, em maior número, seguidas dos trabalhos que empregam o método explorando aspectos da vida de ex-professores. E, mais escassos, são os trabalhos que empregam o método com grupos de indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional.

Especificamente, a partir dessa lacuna, discutiremos neste artigo a potencialidade das narrativas na formação de professores, mais particularmente de Química, assim como são entendidas por Nóvoa (1988, 1992), Dominicé (1988, 1990), Galvão (2005) e Josso (1988, 1999, 2004), ou seja, enquanto instrumentos de reflexão e de formação. O recurso aos relatos de vida escolar se mostra extremamente favorável para se investir na formação docente ao favorecer a reflexão sobre os processos de sua formação e adquirir um melhor conhecimento de si mesmos. Dessa forma, eles reconstróem os sentidos de sua formação e das relações que estas envolvem com eles e com seus futuros alunos.

Nessa mesma linha de pesquisa podemos citar Knowles (1992) que examina, por meio de autobiografias, o processo de socialização de alunos de um curso de formação e, depois, as experiências de alguns deles enquanto professores iniciantes. Ele postula que o modo de os (futuros) professores pensarem sobre o ensino e sobre suas práticas de sala de aula é em parte modelado por suas experiências anteriores.

NARRATIVA: MÉTODO DE REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Toda atividade humana envolve o uso da linguagem que pode concretizar-se sob a forma de textos orais ou escritos que refletem as condições específicas e metas de diversas áreas, não só por meio do conteúdo temático e estilo lingüístico, mas também por sua estrutura composicional. Esses três aspectos estão ligados simultaneamente em todo o texto.

Segundo Galvão (2005) quando falamos em narrativa, a linguagem é vista a partir de três componentes: a *História* – abrange os personagens envolvidos em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; o *Discurso* – forma específica como qualquer história é contada; a *Significação* – interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir de inter-relacionamento da história e do discurso.

Assim, por meio da linguagem, explicitamos nossas histórias que foram cruciais ao longo do percurso pessoal. Porém, sabemos que a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular. Damos sentidos às situações por meio de um universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos.

Na área de educação, as narrativas podem ser usadas de diversas formas. Por exemplo, o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha de suas histórias. Mas não podemos nos esquecer que não temos acesso direto à experiência dos outros; lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações feitas (GALVÃO, 2005).

Entretanto, compreender o conhecimento dos professores por meio de suas histórias não implica elevar a história ao campo do método privilegiado da verdade. As histórias podem ser excelentes instrumentos de análise se não ignorarmos todos os aspectos inerentes a elas, como por exemplo, ser contextualizada e analisada sob diferentes perspectivas. Segundo Josso (2004) com as narrativas são criados momentos que fazem o próprio sujeito refletir e encontrar os recursos necessários para se desenvolver.

Elbaz (1990) enumera seis motivos para considerar a narrativa como um bom método de conhecermos as vozes dos professores:

- 1° - Revelam os conhecimentos tácitos;
- 2° - Têm lugar num contexto significativo;
- 3° - Apela à tradição de contar histórias dando estrutura à expressão;
- 4° - Geralmente envolve uma lição moral a ser aprendida;
- 5° - Pode dar voz ao criticismo de um modo social aceitável;
- 6° - Refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar.

Considerando os diferentes aspectos apresentados pelos autores sobre a relevância do uso de narrativas na área educacional apresentamos alguns excertos de futuros professores de Química sobre o processo de aprendizagem da docência. Essas narrativas foram utilizadas para que eles pudessem exercitar a reflexão e a tomada de consciência e assim adquirir um melhor conhecimento de si mesmos e para se projetarem como profissionais, reconhecendo-se como mestres.

METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2007 com 34 alunos matriculados na disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II”, oferecida na grade curricular do 5º ano do curso de Licenciatura em Química (noturno), Unesp, Campus de Araraquara. Essa disciplina (anual de 16 créditos) visa, dentre seus objetivos, atuar como instrumento de

integração desses estudantes com a realidade social e educacional de escolas públicas do ensino médio ou outros ambientes educacionais nas atividades de observação, análise e intervenção.

Nos estágios curriculares, os futuros professores colocam-se a serviço da escola no sentido de oferecerem atividades de ensino, principalmente por meio de episódios de ensino, de regências e de atividades de extensão. Esses momentos permitem que eles entendam a dinâmica escolar e a aprendizagem da docência tanto diante das dificuldades quanto das experiências bem sucedidas.

As atividades chamadas de episódio de ensino são planejadas, desenvolvidas e executadas por grupos de estudantes que visam ultrapassar as tradicionais técnicas usadas em sala de aula e evitar o distanciamento da realidade dos alunos envolvidos. Podemos citar alguns temas já desenvolvidos como resíduos sólidos domiciliares; corpo são, mente sã; jogo didático no estudo de compostos orgânicos; a Química dos sentidos; quimiciana; o fogo e o Homem, dentre outros.

Do planejamento à execução dos episódios compreendem diversas etapas. Na 1ª, os estudantes buscam informações relevantes para o tema escolhido que possibilitem a contínua atualização técnica, científica, humanística e pedagógica. A seguir, ocorre a apresentação prévia do episódio e discussão dos alunos com o professor responsável pela disciplina sobre o trabalho desenvolvido por cada grupo, de tal forma que favoreça uma reflexão crítica e identifique problemas de ensino e aprendizagem. Numa 3ª etapa, ocorre a realização da atividade em escolas de ensino médio da cidade. Por fim, os futuros professores elaboram narrativas reflexivas no sentido de olhar criticamente para si mesmo relacionando seu desempenho na atividade e buscando um auto-aperfeiçoamento contínuo.

As narrativas reflexivas – relatadas num diário de bordo – foram realizadas pelos alunos não somente durante a realização dos episódios, mas também ao longo do processo de aprendente da profissão docente com intuito de reflexão pedagógica e como instrumento de formação.

Assim, as atividades de estágio podem ser vistas como o construir e reconstruir a história da experiência pessoal de cada aluno. As explicações e declarações contêm crenças e valores, assim como ações de referência, e no método narrativo os assuntos são contextualizados em termos de acontecimentos que são analisados, mais tarde, de uma forma pessoal, dando aos acontecimentos um significado situacional (Galvão, 2005).

Existem diversos métodos de análise das narrativas e dentre eles, o modelo sociolinguístico de Labov (1972, 1982) bastante aplicado em educação. Segundo esse autor, uma narrativa completa deve incluir seis elementos:

- *resumo*,
- *orientação* (tempo, lugar, situação, participantes),
- *complicação da ação* (seqüência de acontecimentos),
- *avaliação* (significado e sentido da ação, atitude do narrador),
- *resolução* (o que aconteceu e como foi resolvida a ação),
- *coda* (termina a narrativa, voltando à perspectiva para o presente).

A seguir, apresentaremos algumas narrativas analisadas a partir desse método que pressupõe a exploração não só do que é dito, mas também de como é dito – conteúdo e forma – e de como a linguagem é usada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Alguns relatos da realidade experienciada pelos alunos podem ser observados a seguir, os quais foram analisados pelo método de Labov.

A primeira história se refere à reflexão de um aluno após a realização de regência de aula no Curso Unificado do Campus de Araraquara (CUCA), preparatório ao vestibular.

Cada um de nós lecionou duas aulas. (*Resumo*)

Moldei minha aula pensando no curso pré-vestibular com conteúdos seguindo o material didático, buscando interagir com os alunos e resolver exercícios de sala. (*Orientação*)

O tema proposto “funções aldeídos e cetonas” não permitiu que eu levasse atividades experimentais. (*Complicação da ação*)

Destaco alguns erros que cometi:

1- Fiquei nervoso no começo da aula e deixei transparecer esse fato.

2- Esqueci de comentar a respeito de uma notícia polêmica que estava relacionada com a utilização dos compostos em estudo.

3- No fim da aula percebi certa monotonia da sala, o que é reflexo da minha postura desigual durante a aula. (*Avaliação*)

Percebi que as críticas recebidas realmente tinham fundamento (*Resolução*), sendo uma delas em relação à escrita e outra sobre a abordagem mais cotidiana dos conteúdos. (*Coda*)

Esse excerto evidencia a “avaliação” de como o futuro professor sentiu-se a partir de uma experiência de ensino, numa aula de regência, guiado por fundamentações que acredita serem as mais adequadas diante da realidade imposta, isto é, alunos que pretendem prestar vestibular e que estão interessados em resolver dúvidas e/ou ampliar seus conhecimentos de um tema já previamente explorado pela professora de Química. Essas fundamentações estão sustentadas em três diretrizes: seguir o material didático (no caso, a apostila), interagir com os alunos e resolver exercícios. O conceito científico estudado não permite a realização atividades experimentais, o que o deixa impedido (e porque não dizer, frustrado) de usar essa estratégia de ensino já solicitada em outros momentos pelos alunos (do cursinho). Embora seja um aluno do 5º ano, o narrador ministra aulas em diversas instituições. Porém constata naquele momento de regência, uma sensação de nervosismo, de avaliação. Suas reflexões sobre o processo explicita a importância de uma auto-análise, tanto no plano individual quanto inter-pessoal (com a professora do cursinho e da disciplina) e com isso, reconhece na regência uma oportunidade de crescimento profissional.

Com esse exemplo percebemos na narrativa a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecer e de nos reconhecer ou nos estranhar no outro. Ela nos faz perceber a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e/ou contadas, assim como nas palavras de Pereira e Souza (1998: 39):

ao reconhecer a diferença no "outro", recuperamos a dignidade de nos reconhecemos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável.

Outra narrativa bastante interessante diz respeito às posturas desejáveis de um professor em sala de aula e o narrador aponta sua opinião:

Nesse dia percebi que a professora entrou na sala de aula irritada, de mau humor, o que acabou por prejudicar o andamento da aula. (*Resumo*)

Notei que a professora se irritou com o aluno pelo fato de não entender um conteúdo aparentemente simples. (*Complicação da ação*)

Um aprendizado que tive de um grande professor e amigo é que por mais problemas que se tenha, isso não deve se refletir em sala de aula. (*Avaliação*)

Já concordava com essa idéia e agora ainda mais, pois pude presenciar os prejuízos que isso trás. (*Resolução e Coda*)

Essa história evidencia a “complicação da ação” a partir da postura da professora em sala de aula – irritação – e o narrador mostra aversão a ela por acreditar que a docência envolve várias dimensões. Apesar de não indicar quais são elas, por outro lado, explicita o que não deve ser feito por um professor em sala de aula. Poderíamos dizer que ser professor envolve o domínio de papéis, de responsabilidades e modos de agir e pensar como profissionais. Envolve também ter responsabilidades sociais e políticas. Vemos então que as ‘teorias pessoais’ do professor têm força na configuração de práticas pedagógicas além de terem importância considerável na construção e reconstrução de diferentes tipos de conhecimento.

CONCLUSÕES

Sendo seres de palavras, constituídos na e pela linguagem a partir dos vínculos narrativos que recebemos ou que recolhemos da experiência, não podemos prescindir das narrativas. Ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, vão formando a nossa subjetividade. Fragmentadas ou não, são elas que dão forma e conteúdo à nossa história e que vão nos fazendo ser o que somos.

Segundo Benjamin (1993) a natureza da verdadeira narrativa tem uma dimensão utilitária, que pode ser um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida. Sendo assim, o narrador também seria alguém capaz de ouvir e dar conselhos. Aconselhar seria dar uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Mas, de acordo com este autor, hoje em dia, a arte de narrar está em vias de extinção porque as pessoas não sabem mais contar uma história. O mundo moderno, marcado pelas informações rápidas e pelas vivências de choque, não tem dado espaço para a narrativa. E, como as pessoas só são receptivas a um conselho na medida em que verbalizam a sua situação, os conselhos também estão em extinção e, com eles, a sabedoria.

A escola tem também contribuído com a perda da narrativa, deixando a informação tomar conta de quase todos os seus espaços. O professor geralmente não reserva um tempo para o aluno falar de si, ele também quase não conta suas histórias e os momentos reservados para a literatura têm se transformado em pretexto para propor exercícios e deveres. O professor, que poderia ser também um narrador ou um "conselheiro", tem, na maioria das vezes, se reduzido à função de transmissor de conhecimentos.

A narrativa, diferentemente da informação, deixa o ouvinte livre para interpretar a história como quiser. Com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação, que é explicativa. Pode ser revisitado e ressignificado pelo ouvinte, que se vê implicado com o fato narrado, estreitando os laços entre o narrador e o ouvinte, como nos aconteceu com as histórias aqui descritas.

A linguagem, nas suas diferentes manifestações - corporal, visual, musical, escrita - permite a narração quando se constitui como uma experiência do sujeito. Por exemplo, o cientista ao fazer suas descobertas e invenções, se alimenta da realidade, vivida e sentida. Portanto, aguçar a sensibilidade, deixar a imaginação livre, ouvir os ecos do que foi sentido e partilhar com o grupo uma experiência não deveriam ser adorno ou complemento da ação pedagógica, mas a própria finalidade da escola que, ao longo de sua história, tem difundido e sistematizado a linguagem dando muito mais ênfase ao seu lado instrumental.

No caso desta pesquisa, a narrativa como processo de reflexão e formação pedagógica permite que o futuro professor, à medida que narra uma determinada situação vivida,

compreenda suas causas e conseqüências e crie novas estratégias num processo de observação, de reflexão e de formação.

Referências Bibliográficas

Benjamin, W. O. Narrador. In: Benjamin, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, v.1, 1993. p. 197-221.

Bertaux, D. (Ed.). **Biography and society: The life history approach in the social sciences**. Beverly Hills: Sage publications, 1981.

Bueno, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 28, nº1, 2002.

Dominicé, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: Nóvoa, A; Finger, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

Dominicé, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Edition L'Harmattan, 1990.

Elbaz, F. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: Day, C; Pope, M; Denicolo, P. (Ed.). **Insight into teachers' thinking and practice**. London: Falmer Press, 1990. p. 15-39.

Ferrarotti, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, António; Finger, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

Galvão, C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

Goodson, I. (Ed.). **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992.

Josso, M-C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A; Finger, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

Josso, M-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, 1999.

Josso, C. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. **Aprender ao longo da vida**, n.2, p.16-23, 2004.

Knowles, J. G. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustration from case studies. In: Goodson, I. (Ed.). **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992. p. 99-152.

Labov, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. (Ed.). **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972. p. 352-396.

Labov, W. Speech actions and reactions in personal narrative. In: Tannen, D. (Ed.). **Analyzing discourse: text and talk**. Washington: Georgetown University Press, 1982. p. 12-44.

Nóvoa, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, A; Finger, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

Nóvoa, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A; Finger, M. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 11-29.

Pereira, R. R. e Souza, S. J. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: Kramer, S. e Leite, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 25-42.