Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento

Um estudo da Narrativa Pessoal de uma professora de Educação Física acerca da sua experiência no projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e"

Ana Rita Costa Gomes

Porto, Outubro de 2003

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSIDADE DO PORTO

A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento

Um estudo da Narrativa Pessoal de uma professora de Educação Física acerca da sua experiência no projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e"

Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre (Decreto-lei nº 216/92 de 13 de Outubro) em Ciência do Desporto, na Área de Especialização de Desporto para Crianças e Jovens

Orientador: Professor Doutor Amândio Graça

Ana Rita Costa Gomes

Porto, Outubro de 2003

Gomes, A. (2003). A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento. Um estudo da narrativa pessoal de uma professora de educação física acerca da sua experiência no projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e". Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto, na Área de Especialização de Desporto de Crianças e Jovens. FCDEF - UP, Porto.

Palavras-chave: NARRATIVA PESSOAL, INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO, AUTOCONHECIMENTO, PARADIGMA DE ANÁLISE

Dedicatórias

"Era uma vez mil vezes que o Homem contava a sua história.
Nos alvores da vida do Velho Mundo o conhecimento era como as fogueiras que ardiam um pouco por todo o lado na noite do tempo.
Cada tribo, cada fogueira, e passaram-se séculos até que o mito da raposa que roubou o Sol foi substituído pela razão.
E passaram-se séculos até que a razão feita ciência e a ciência tornada conhecimento fizessem com que o saber humano valesse mais do que todas as fogueiras do planeta.
Era uma vez cem mil vezes que o Homem já não contava a sua história.
Porque o conhecimento não se compadecia com as histórias da humanidade, porque o conhecimento já transcendia o círculo da luz da estrela que brilhava no Velho Mundo.
O Homem continuou a sua busca, sempre no limiar do círculo do conhecimento. E sempre que o Homem consegue mais um passo em frente, dilata-se o círculo de luz.
Ocasionalmente, um passo em frente é um passo a mais e não há recordação que perdure daqueles que se perderam no desconhecido.
Por isso, era uma vez um milhão de vezes que não era vez alguma.
Mas o Homem tem de continuar. O círculo de luz tem de se dilatar. E há aqueles que nunca se contentam com a verdade que existe, que querem sempre mais e melhor.
Queres saber onde os podes encontrar? Então procura-os na última fila, mesmo no limiar do círculo de luz.
Porque para lá do círculo de luz fica o futuro.
Era uma vez..."

João Aniceto

Ao povo de Timor-Leste, era uma vez, mais uma vez... Para vocês!

Agradecimentos

Ao reconhecer e agradecer o contributo de todos aqueles que nos ajudaram e apoiaram na realização deste estudo, recordo este percurso com satisfação e é meu desejo partilhá-la com os que para ela contribuíram. Também é verdade que o silêncio pode revelar muita coisa, mas como refere António Rosa, *In*, O Aprendiz Secreto (p.11), "Tudo será construído no silêncio, pela força do silêncio, mas o pilar mais forte da construção será uma palavra. Tão viva e densa como o silêncio e que, nascida do silêncio, ao silêncio conduzirá."

Assim, aqui fica a minha palavra de agradecimento:

Ao Professor Doutor Amândio Graça e à Professora Doutora Isabel Mesquita, pelos conhecimentos, conselhos, apoio e motivação oferecidos durante o processo de escolha e elaboração do estudo;

A todos os docentes que, directa/indirectamente e de um modo formal/informal, contribuíram quer para a escolha, quer para a elaboração do estudo;

Aos colegas de mestrado, pela partilha de conhecimentos e experiências;

A todos os que me acompanharam nesta viagem, *"Férias em Português em Timor-Leste"*, revelando-se sempre disponíveis a ajudar com o necessário;

Às minhas atletas e colegas de profissão, pelo apoio e interesse manifestado;

Aos meus amigos Irene Lima, Rogério Paula, Crisálida Gonçalves, Sandra Fagundes, Adriana Costa, João Basto, pela sua AMIIZADE;

A toda a minha família, pelo apoio que, cada um, à sua maneira, ofereceu;

À Carmo, por ser e estar.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIAS III
AGRADECIMENTOS V
ÍNDICE GERAL VII
ÍNDICE DE FIGURAS IX
ÍNDICE DE QUADROS IX
ÍNDICE DE ANEXOS IX
RESUMO XI
ABSTRACT XIII
RÉSUMÉ XV

INTRODUÇÃO 1
REVISÃO DA LITERATURA 5
CAPÍTULO 1 - PROPÓSITOS, POTENCIALIDADE E VIABILIDADE DA NARRATIVA COMO MEIO DE INVESTIGAÇÃO E DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL 5

INTRODUÇÃO 5
1. DEFINIÇÃO DE NARRATIVA 6
2. NARRATIVA ENQUANTO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DA METODOLOGIA QUALITATIVA 13
2.1. Uso da teoria e conhecimento na integração e sistematização dos dados *14*
2.2. Investigador e investigado *24*
2.3. A validade e fiabilidade da narrativa *31*
2.4. Os poderes da narrativa: moralidade, veracidade, emancipação e coerção *34*
3. NARRATIVA E EDUCAÇÃO 41
SÍNTESE DO CAPÍTULO 1 62

CAPÍTULO 2 - COMO SE ANALISA A NARRATIVA: CONTRIBUTO DOS DADOS DA METODOLOGIA QUALITATIVA, DA LITERATURA E DA LINGUÍSTICA 63

INTRODUÇÃO 63
1. OS MODELOS DE ANÁLISE NARRATIVA 63
2. ESTRUTURA E CATEGORIAS DA ANÁLISE NARRATIVA 68
3. NATUREZA E FUNÇÕES DA NARRATIVA 79
4. METÁFORA E MUNDOS POSSÍVEIS 82
5. A GRAMÁTICA DA NARRATIVA 84
6. A MIMÉTICA: NARRATIVA COMO IMITAÇÃO DO REAL 95
SÍNTESE DO CAPÍTULO 2 97

METODOLOGIA 99

1. PROBLEMA E OBJECTIVOS DO ESTUDO 99
2. NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA PESSOAL VIVENCIADA POR UMA FORMADORA EM TIMOR LOROSA'E 105
Preâmbulo *105*
1 - Expectativas (de 9 de Junho a 27 de Setembro) *107*
1.1. Expectativas em Portugal (9 de Junho a 2 Agosto) *108*
1.2 – Expectativas em Díli (4 a 6 de Agosto) *111*
1.3. Expectativas em Baucau (6 a 8 de Agosto) *118*
1.4 – Expectativas em Manatuto (8 a 29 de Agosto) *121*
Fim-de-semana em Tutuala (10 a 11 de Agosto) 124
Captação e inscrições dos formandos (12 a 16 de Agosto) 125
Fim-de-semana em Manatuto (17 e 18 de Agosto) 127
Carta do Élvio 128
Descrição das actividades propostas aos formandos de Manatuto (19 a 23/8) 131
Fim de semana na fazenda Algarve (24 e 25 Agosto) 141
Descrição das actividades propostas aos formandos de Manatuto (26 a 29/8) 142
1.5. Expectativas em Díli (29 de Agosto a 27 de Setembro) *152*
Fim de semana em Díli e Ataúro (30 de Agosto a 1 de Setembro) 152
Descrição das actividades do projecto na semana de 2 a 6 de Setembro 154
Fim-de-semana em Díli (7 a 8 de Setembro) 162
Descrição das actividades do projecto na semana de 9 a 13 de Setembro 162
Fim-de-semana em Ramelau (14 a 15 de Setembro) 165
Descrição das actividades do projecto na semana de 16 a 20 de Setembro 166
Fim-de-semana em Díli (21 a 22 de Setembro) 167
Descrição das actividades do projecto na semana de 23 a 27 de Setembro 167
Reflexões finais *169*
3. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DO MATERIAL DA NARRATIVA 175
3.1. Grelha de análise: categorias e respectivos parâmetros *175*
3.1.1. *Narrador* 176
3.1.2. *Acção Educativa* 177
3.1.3. *Espaço, tempo e personagens* 178
3.1.4. *Episódios* 178
3.2. Decomposição analítica do material da narrativa (Quadros em anexo) *179*
3.3. Síntese e discussão da informação obtida a partir da decomposição analítica da narrativa *180*
3.3.1. *Síntese por categoria - Narrador* 180
3.3.2. *Síntese por categoria - Acção Educativa* 186
3.3.3. *Síntese por categoria - Espaço, tempo e personagens* 199
3.3.4. *Síntese por categoria - Episódios* 203
3.3.5. *Discussão global* 209
4. REFLEXÃO PEDAGÓGICA SOBRE A EXPERIÊNCIA 219
4.1. Tomada de conhecimento com o projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e" *219*
4.1.1. As informações gerais sobre o projecto 219
4.1.2. Entidades envolvidas 220
4.2. A implementação do projecto no terreno *222*

4.2.1. A fase de diagnóstico 222
4.2.2. A reformulação da planificação 223
4.2.3. A prática – a gestão dos recursos: humanos, materiais e temporais 225
4.4. A avaliação *226*
4.5. Síntese conclusiva *227*

CONCLUSÕES **233**

BIBLIOGRAFIA **239**

ANEXOS **251**

ANEXO I – GRELHA DE ANÁLISE DA NARRATIVA (CATEGORIAS E RESPECTIVOS PARÂMETROS) 251
ANEXO II – NOTÍCIA DIVULGADA NO JORNAL DE NOTÍCIAS EM 1 DE AGOSTO DE 2002 252

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DA RELAÇÃO HOLÍSTICA ENTRE OS VÁRIOS PARÂMETROS DA ACÇÃO EDUCATIVA 186

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - CATEGORIAS DA NARRATIVA (GIASSON, 1993) 91
QUADRO 2 - EXEMPLO DA NARRATIVA COM VÁRIOS EPISÓDIOS (GIASSON, 1993) 91
QUADRO 3 - SÍNTESE DOS PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 103
QUADRO 4 - GRELHA DE ANÁLISE DA CATEGORIA NARRADOR 176
QUADRO 5 - GRELHA DE ANÁLISE DA CATEGORIA ACÇÃO EDUCATIVA 177
QUADRO 6 - GRELHA DE ANÁLISE DA CATEGORIA ESPAÇO, TEMPO E PERSONAGENS 178
QUADRO 7 - GRELHA DE ANÁLISE DA CATEGORIA EPISÓDIOS 178
QUADRO 8 - SÍNTESE DA CATEGORIA DE ANÁLISE NARRADOR 185
QUADRO 9- SÍNTESE DA CATEGORIA DE ANÁLISE ACÇÃO EDUCATIVA 197
QUADRO 10 – SÍNTESE DA CATEGORIA DE ANÁLISE ESPAÇO, TEMPO E PERSONAGENS 203
QUADRO 11 – SÍNTESE DA CATEGORIA DE ANÁLISE EPISÓDIOS 208
QUADRO 12 – PLANO DE TRABALHO NA FASE INICIAL DO PROJECTO 220
QUADRO 13 - PLANO DE TRABALHO DA FORMADORA 224

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Grelha de análise da narrativa 251
ANEXO II – Notícia divulgada no jornal de notícias de 1 de Agosto 2003 252

Resumo

O objectivo deste trabalho consiste na procura de resposta para um problema inicial: como é reconstruída linguisticamente uma experiência pessoal vivenciada por uma formadora em Timor Lorosa'e. A resposta surgiu da construção da narrativa dessa experiência e posterior análise desse enunciado. Para possibilitar esta análise foi previamente feito um estudo do conhecimento sobre a narrativa enquanto instrumento de investigação e de desenvolvimento pessoal do professor. Verificou-se ser quase consensual a ideia de validade da narrativa enquanto meio de organizar e atribuir um significado à experiência e foi analisado o modo como isso é feito na narrativa particular da referida experiência formativa em Timor Lorosa'e. Para tal, – e com base em estudos de áreas diversas sobre a narrativa (Labov e Waletsky, 1967; 1991; Reis, 1982, 1984; Clandinin e Connelly, 1987; 1990; 1996; Bruner, 1991; 1992; 1996; 2000; Labov, 1997; 2001; Gonçalves, 2001; 2002) – foi elaborada uma grelha de análise, com base no modelo de Labov, que contemplava determinadas categorias e parâmetros específicos que permitiram organizar e sistematizar as informações e apurar os nexos e as relações de causalidade entre os dados. Sobre estes, foi realizada uma reflexão numa perspectiva pedagógica, inter-relacionando os dados da narrativa e da experiência, com o intuito de se conseguir obter uma significação que transcendesse aquela obtida primariamente e que permitisse conclusões globalizantes e úteis para a formação do professor. Este estudo, de natureza qualitativa, permitiu comprovar as ideias dos autores que se debruçam sobre a utilidade das narrativas pessoais num contexto pedagógico e, sobretudo, apresentar-se como exemplo de construção de instrumentos de análise para essas mesmas narrativas.

Palavras-chave: NARRATIVA PESSOAL, INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO, AUTOCONHECIMENTO, PARADIGMA DE ANÁLISE

Abstract

The main goal of this research is the search for an answer to an initial problem: how can a teacher's personal experience in Timor Lorosa'e be linguistically rebuilt. The answer arose through the narration of that personal experience and subsequent analysis of the text produced. So as to make this analysis possible it was necessary to study the ideas available in scientific literature on narrative as a research tool and as a mean which allows the teacher's personal development. It was possible to assess some agreement around the idea of the narrative's validity as a way of organizing experience and give it a meaning and consequently it was studied the way in which that is done in the particular narrative about the formative experience in Timor Lorosa'e. In order to do that, an analysis frame was created, based on studies on the narrative from different areas (Labov e Waletsky, 1967; 1991; Reis, 1982, 1984; Clandinin e Connelly, 1987; 1990; 1996; Bruner, 1991; 1992; 1996; 2000; Labov, 1997; 2001; Gonçalves, 2001; 2002) and also based on Labov's model. This frame integrated several categories and different parameters which allowed the organization and systematization of data to be done and which made possible the discovery of causality effects and logical nexus between the information. These findings were subjected to a further analysis, pedagogically oriented, in order to get a meaning which transcended the original, primary one and which made possible to draw global conclusions useful for the education of teachers. This qualitative study allowed for a confirmation of the ideas of authors and critics who study the utility of personal story telling in formative and pedagogical contexts and, most important of all, it is an example in what concerns the creation of means of narrative analysis.

Keywords: PERSONAL NARRATIVE, RESEARCH, EDUCATION, SELF KNOWLEDGE, MODEL OF ANALYSIS.

Résumé

Le but principal de cette recherche est la recherche d'une réponse à un premier problème : comment peut une expérience personnelle dune institutrice en Timor Lorosa'e être linguistiquement reconstruite. La réponse a surgi par le récit de cette expérience personnelle et l'analyse suivante du texte produit. Il était nécessaire pour rendre possible cette analyse d'étudier les idées disponibles en littérature scientifique sur le récit comme outil de recherches et comme moyen qui permet au professeur le développement personnel. Il a était possible trouver un certain accord autour de l'idée de la validité du récit comme manière d'organiser l'expérience et lui donner une signification et par conséquence on a étudié la manière dont cela est fait dans le récit particulier au sujet de l'expérience formatrice de Timor Lorosa'e. Afin de faire cela, une armature d'analyse a été créé, basé sur des études sur le récit de différents auteurs (Labov e Waletsky, 1967; 1991; Reis, 1982, 1984; Clandinin e Connelly, 1987; 1990; 1996; Bruner, 1991; 1992; 1996; 2000; Labov, 1997; 2001; Gonçalves, 2001; 2002) et également basé sur le modèle de Labov. Cette armature a intégré plusieurs catégories et différents paramètres qui ont permis l'organisation et la systématisation des données et qui ont rendu possible la découverte des effets de causalité et de la connexion logique entre l'information. Ces résultats ont été soumis a une autre analyse, pédagogiquement orientée, afin d'obtenir une signification qui a dépassé l'original et primaire et qui a rendu possible de tirer des conclusions globales utiles pour l'éducation des professeurs. Cette étude qualitative a confirmé les idées des auteurs et critiques qui étudient l'utilité de l'histoire personnelle dans des contextes formatives et pédagogiques et, le plus importants de tout, c'est un exemple de création des moyens de l'analyse narrative.

Mots-clés: RÉCIT PERSONNEL, RECHERCHE, ÉDUCATION, LA CONNAISSANCE DE SOI MÊME, MODÈLE D'ANALYSE.

INTRODUÇÃO

"As únicas pessoas felizes que conheço são aquelas que fazem um bom trabalho por uma causa que acham importante." **Abraham Maslow**

A narrativa é um instrumento que, pela diversidade de variáveis que consegue abarcar e relacionar de um modo peculiar, tem sido utilizada em inúmeras pesquisas que a substanciam enquanto um meio por excelência para atingir determinados objectivos, quer de âmbito científico e investigativo, quer lúdico-pedagógicos e sendo até mesmo utilizada com intencionalidade terapêutica.

A informação contida nessas pesquisas possibilitou-nos perceber o estado actual de conhecimento relativo à narrativa enquanto instrumento de investigação e de desenvolvimento pessoal do professor.

Verifica-se que não há consenso entre os autores relativamente, quer à definição de narrativa - este conceito surge frequentemente associado ao de história, havendo, com frequência também, uma certa utilização indistinta de ambas -, quer às vantagens e desvantagens do seu uso enquanto ferramenta científica. No entanto, uma definição simples, que parece ser mais ou menos consensual (Bruner, 1991; 1992, 1996, 2000; McAdams, 1993; Riesman, 1993; Atkinson, 1998; Gonçalves, 2001; 2002; entre outros), é a de que a narrativa é uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência, ou seja, uma metáfora da sua experiência. Sendo assim, apresenta os eventos passados pela perspectiva do narrador, que tem, à posteriori, uma visão holística daquilo que ocorreu.

Em relação ao segundo aspecto – vantagens e desvantagens da narrativa -, também vimos não haver uma corrente de pensamento preponderante, embora muitas das propostas apresentem pontos de contacto em várias das ideias chave. De facto, as maiores dificuldades sentidas pelos investigadores aquando da utilização da narrativa enquanto instrumento da metodologia qualitativa referem-se, fundamentalmente, à necessidade de se conseguir um distanciamento entre perspectivas do investigador e do investigado (nomeadamente quando estes são a mesma pessoa), necessidade esta bem presente no estudo de McCotter (2001). Outros problemas relativos à validade e fiabilidade estão inerentes ao assunto que acabamos de referir e a tantos

outros - de que a autenticidade e moralidade são exemplos - relativos à subjectividade inerente ao processo narrativo (Frank, 2002). Ainda assim, foi possível apurar que a narrativa enquanto ferramenta científica apresenta mais vantagens do que desvantagens. Gartner et al. (2000) acreditam que o uso da narrativa é um poderoso instrumento, uma vez que fornece uma metáfora básica para compreender e atribuir um significado à experiência humana. Tal como Bruner (1986) sugere, a pessoa constrói-se autobiograficamente a si própria porque não há nenhuma outra forma de descrever a experiência. Estes autores confirmam a vantagem de se usarem as narrativas, uma vez que elas oferecem uma forma de ligar o conhecimento prático e pessoal com as perspectivas profissionais e fornecem uma base sólida para reflexão crítica. Acreditam que todos os métodos ou formas de representação são parciais e, por isso, tanto limitam como iluminam aquilo que através deles podemos experimentar. Os investigadores reconhecem as vantagens da utilização da narrativa e procuram continuamente novas vias que os ajudem a melhorar a qualidade daquela.

A narrativa no contexto educativo parece ser quase sempre apontada como um meio de aprendizagem e investigação por excelência. Neste campo, são muitos os trabalhos (Clandinin e Connelly, 1987; 1990; 1996; Elbaz, 1991) que ajudam a compreender o pensamento e acção do professor.

O presente estudo poder-se-á apresentar como uma combinação de uma viagem física e simbólica na medida em que se caracteriza por incluir uma primeira viagem – física, a Timor Lorosa'e -, seguindo-se umas tantas outras viagens simbólicas de contínua e sistemática significação e re-sigificação – redacção, análise e interpretação da narrativa e reflexão pedagógica sobre a experiência.

Catalogado como viagem, este trabalho de investigação evidenciou-se pelo desafio, desde a assunção do problema - como é reconstruída linguisticamente uma experiência pessoal vivenciada por uma formadora em Timor Lorosa'e e quais os dados pertinentes que podem ser obtidos a partir dessa reconstrução - às possíveis respostas para ele encontradas, elas próprias desafiadoras de uma nova viagem.

A narrativa, nesta pesquisa, foi um instrumento bem acolhido no sentido em que, a partir dos dados da revisão da literatura, pareceu ser o melhor meio para organizar, relacionar e interpretar as forças intervenientes no processo de investigação. Foi, sempre que necessário, permeável à integração de novas variáveis que contribuíam para um contínuo reposicionamento da nossa acção de investigadores, assegurando o tão desejado equilíbrio e harmonia da pesquisa, ainda que sempre de um modo transitório uma vez que a avaliação dos resultados nos exigiu estar sempre a caminho.

O objectivo final desta pesquisa - conhecer os dados pertinentes a retirar da experiência pedagógica, o valor da utilização da narrativa enquanto instrumento metodológico nesta e noutras investigações e enquanto promotora de conhecimento e de autoconhecimento - exigiu-nos seguir uma série de passos metodológicos cujos procedimentos manifestaram uma relação de continuidade com saberes pré-existentes e, simultaneamente, aportaram novidades válidas.

A maioria dos autores aponta para a existência da "investigação narrativa", frequentemente, realizada a partir de categorias de análise narrativa definidas com base em dados da linguística, da literatura e da metodologia qualitativa. Os primeiros autores que se aventuraram a definir uma grelha conceptual de análise da narrativa, enquanto instrumento de investigação foram Labov e Waletzky (1967). As bases que sustentaram a construção da grelha de análise de Labov e Waletzky (1967), alicerçam-se nos dados relativos à narrativa no campo quer da linguística (Oliveira, 1996), quer da literatura (Wimsatt e Brooks, 1957; Reis, 1987; Giasson, 1993), evidenciando uma robustez ao nível da sua estrutura e categorias de análise. Embora seja frequente alguns dos autores utilizarem uma terminologia distinta, seguem a mesma estrutura e referem-se às mesmas categorias de análise deste modelo.

Mais recentemente, os trabalhos de Reis (1982; 1984), Bruner (1987; 1990; 1991), Gonçalves (2000, 2001; 2002), Garson (2002) e Gaines (2003), também revelam um conjunto de definições de termos e conceitos chave relativos à análise da narrativa. A grelha prototípica desta pesquisa assenta sobre estas mesmas bases.

Por fim, convém referir que este estudo vem comprovar as ideias dos autores que se debruçaram sobre a utilidade das narrativas pessoais num contexto pedagógico e, sobretudo, apresentar-se como exemplo de construção de instrumentos de análise para essas mesmas narrativas.

Assim, o enunciado que a seguir surge apresenta uma estrutura bipartida sendo a primeira parte dedicada à Revisão da Literatura e a segunda aos procedimentos da metodologia que permitiram dar resposta ao problema inicial.

A divisão da Revisão da Literatura em dois capítulos surge apenas como uma forma de facilitar a apresentação da ampla e variada informação relativa à narrativa. Foi apenas uma decisão que nos pareceu facilitadora da organização do material. Assim, é possível que alguns dos autores referidos no primeiro capítulo, onde se procura apenas uma clarificação genérica das formas de como pode ser usada a narrativa, bem como da diversidade dos seus propósitos, possam ressurgir no capítulo seguinte, uma vez que a contribuição desses autores foi significativa para a construção da grelha conceptual de análise da narrativa relativa ao presente estudo. No segundo capítulo pretendemos expor o modo como analisar a narrativa a partir dos dados fornecidos pela metodologia qualitativa, pelos estudos literários e pela linguística.

A segunda parte do trabalho inicia-se pela referência ao problema e aos objectivos do estudo, seguindo-se a descrição de uma série de passos - a redacção da narrativa, a análise, interpretação e discussão dos dados do material da narrativa e a reflexão pedagógica sobre a experiência - cuja avaliação dos resultados exigiu a definição de objectivos intermédios que nos foram remetendo para as conclusões finais desta pesquisa.

As conclusões comprovaram muitos dos aspectos referidos na Revisão da Literatura, levantaram algumas questões e permitiram efectuar sugestões para projectos de investigações futuros.

Em anexo foram colocados materiais utilizados como auxiliares da pesquisa e como comprovativos de afirmações.

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1 - Propósitos, potencialidade e viabilidade da narrativa como meio de investigação e de transformação pessoal e social

Introdução

A narrativa é utilizada por um amplo e diversificado leque de áreas com interesses múltiplos nas funções e objectivos que a própria pode apresentar. São inúmeros os projectos e estudos que substanciam a narrativa enquanto um meio por excelência para atingir determinados objectivos, quer de âmbito científico e investigativo, quer lúdico-pedagógicos e até mesmo com intencionalidade terapêutica.

Ao longo deste capítulo, é nosso propósito apresentar alguns dos dados referentes a pesquisas apresentadas em artigos, revistas e livros de autores que utilizaram a narrativa com diferentes propósitos e de modos diversificados, mas que de uma determinada forma contribuíram de modo significativo para a clarificação dos procedimentos e objectivos do presente estudo.

Uma das nossas primeiras preocupações foi tentar perceber o conceito que os investigadores têm da narrativa. Outras preocupações foram alvo de reflexão, tais como os aspectos relativos aos problemas sentidos pelos investigadores aquando a utilização da narrativa enquanto instrumento da metodologia qualitativa, uma vez que muitos desses problemas estiveram presentes no nosso processo de investigação.

A narrativa na educação é um tema que frequentemente aparece associado a muitos outros aspectos relativos ao contexto educativo e onde a narrativa é quase sempre apontada como um meio por excelência de aprendizagem e investigação, porque permite aquela cosmovisão considerada fundamental por muitos daqueles que anseiam por uma educação que proporcione desenvolvimento, felicidade e esperança aos seres humanos. Assim, na literatura aparecem temas relativos à utilidade da narrativa na educação enquanto instrumento de investigação, nomeadamente em contextos sócio-económicos desfavorecidos e em contextos culturais distintos, enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e enquanto

conteúdo curricular que contribui para um desenvolvimento global, equilibrado e harmonioso do aluno.

Foram todas estas possibilidades de utilização da narrativa, as vantagens e desvantagens inerentes àquela, que também nos ajudaram a compreender a utilidade da narrativa no nosso estudo.

1. Definição de narrativa

Antes de avançarmos com múltiplas propostas de definição de narrativa, há que precisar, ainda que de uma forma sumária, que este conceito surge frequentemente associado ao de história, havendo, com frequência também, uma certa utilização indistinta de ambas.

Grande parte dos autores que abordam estas questões (Brown, 1986; Carr, 1986; Gergen e Gergen, 1986; Polkinghorne, 1986; Sarbin, 1986; entre outros) entendem história como uma apresentação estruturada e sequencial de eventos ocorridos, tendo, por conseguinte, uma estrutura rígida e uma articulação encadeada das acções, que segue linearmente o tempo. Assim, na história, tendencialmente, surgem apresentados primeiro os eventos mais antigos e a sequência progride para as mais recentes, sendo o último aquele mais próximo do momento de enunciação.

Em relação à narrativa (Bruner, 1991; 1992, 1996, 2000; McAdams, 1993; Riesman, 1993; Atkinson, 1998; Gonçalves, 2001; 2002; entre outros) parece ser mais ou menos consensual, que esta apresenta os eventos pela perspectiva do narrador, que tem uma visão holística daquilo que ocorreu. Assim, as acções podem ser relacionadas havendo uma descontinuidade temporal – podem, por exemplo, ser recuperados eventos anteriores, podem surgir antecipações, etc. –, o que implica, além do encadeamento, processos de alternância das acções.

Um outro aspecto a levar em linha de conta em relação a esta distinção entre narrativa e história é que existe uma grande variedade de concepções, que depende substancialmente das tendências investigativas e de escolas metodológicas, sendo, por conseguinte, dois termos cujo conceito é bastante flutuante, como se tornará patente nas páginas seguintes.

De acordo com o uso que os demais intervenientes das diferentes áreas científicas fazem da narrativa, a sua definição e as suas funções vão surgindo com contornos diferenciados, todos eles úteis para entendimento do conceito, das funções e da utilidade que podemos obter para análise da narrativa deste estudo. Alguns autores referem-na como equivalente ao conceito de história, outros acentuam uma distinção entre os referidos conceitos e outros ainda preferem um em detrimento do outro. Na tentativa de definição de narrativa – e pondo de lado esta diferenciação entre narrativa e história – verificámos a existência de uma corrente de pensamento que, em traços gerais, a encara como uma forma de organizar e dar sentido à experiência.

Nesta linha, Brown (1986, p.75) refere que "as histórias são uma forma narrada de produzir sentido que relata a sequência de eventos". Acrescenta que, usando as histórias como dados de investigação, é possível avaliar convenientemente as interpretações, significados bem como a ordem com que os indivíduos e grupos as colocam nas suas próprias vidas. A narrativa, que Carr (1986) modestamente chama história, designa um fenómeno essencial na educação e fundamental na vida em geral, uma vez que considera que a história representa uma das formas mais fundamentais da experiência humana. O autor acrescenta que a qualidade da experiência contada é inconscientemente vivida na vida. Mas, uma vez revivida e redita, a narrativa é também uma reflexão, mas desta vez, consciente e, como tal, um meio privilegiado de investigação da experiência humana.

Ligada à ideia de organização e estruturação, surge a perspectiva de Sarbin (1986, p.3) que define narrativa como "um relato simbólico das acções dos seres humanos que possui uma dimensão temporal. A história tem um princípio, um meio e um fim." O autor é um dos principais defensores de uma abordagem narrativa no campo da psicologia e vê a história como um meio de organizar episódios, acções e relatos de acções no tempo e no espaço. Sugere que a narrativa organiza a nossa imaginação e fantasias, as nossas histórias não contadas, os nossos planos, memórias e até mesmo os nossos sentidos de amor e ódio. Para o autor, o acontecimento histórico só pode ser compreendido quando localizado num contexto de tempo e espaço. Acrescenta

que o contextualismo pressupõe uma textura contínua de acontecimentos elaborados, cada um influenciado por episódios precedentes e subsequentes, bem como por múltiplos agentes que se envolvem em acções.

Ramsey (1998) refere que as narrativas constituem a heurística por intermédio da qual os indivíduos organizam a sua experiência, um modo de impor uma organização na natureza inerentemente caótica e ambígua da vida quotidiana. De acordo com o autor, pensamos a nossa vida tal como a vivemos, ou seja, através de narrativas.

Polkinghorne (1986, p.18) define narrativa como "uma estrutura de significado que organiza os acontecimentos e a acção humana numa totalidade, deste modo atribuindo significado às acções e aos acontecimentos individuais de acordo com o seu efeito na totalidade." A partir desta definição Gonçalves (2002) realça dois aspectos importantes relativos à narrativa. Primeiro, a narrativa parece ser um processo intermediário da construção do significado. Segundo, a narrativa parece operar de acordo com um princípio *gestáltico* de totalidade, permitindo a ligação entre elementos aparentemente dispersos da experiência.

Gergen e Gergen (1986, p.25) definem narrativa abrangendo os aspectos das outras definições, nomeadamente a temporalidade e totalidade. A narrativa é vista como a "capacidade para estruturar acontecimentos de modo a demonstrar, primeiro, a sua conexão ou coerência e, segundo, o sentido de movimento e direcção no tempo."

De acordo com Schostak (1996), a narrativa fornece uma via para organizar as formas complexas da experiência de modo que aquela possa ser contada, recontada e, consequentemente, seja possível prever. De acordo com o autor, é estando apto para contar uma história vezes sem conta que um sentido de estabilidade, identidade, reconhecimento e, consequentemente, acção e aprendizagem se tornam possíveis. Acrescenta que, apesar das variâncias no ritmo do fluxo e das mudanças que surgem, a história aponta as características periódicas, as estruturas essenciais e o processo de forma a que um dia se possa dizer que aquilo que alguém disse há dez anos atrás é o mesmo aquilo que esse alguém disse hoje. Assim, a narrativa com propósitos de investigação

deve deixar disponíveis as múltiplas realidades que os diferentes actores trazem para a história (Schostak, 1996).

Brooks (1984) acredita que a necessidade de narrar advém do desejo de encontrar um sentido para as situações que estão de regresso ao seu raciocínio para descobrir quem são e para onde vão. Por isso, refere (1984, p.4) que "a narrativa fornece uma explicação que nos permite regressar às fontes e a partir da revelação das decisões e acções tomadas numa história coerente, orientar-nos-á para esse dia."

Rodriguez (2002) dedicou-se ao estudo da narrativa porque pretendia para a sua investigação uma interpretação mais holística e honesta do mundo. O autor queria compreender o mundo tendo como princípio o facto de estar intrinsecamente a ele ligado e, através da sua narrativa, poderia ajudar a construir o mundo que anima e habita o seu *ser*. Cita Bochner (1994, p.36) para dizer que "abraçar o estudo narrativo da experiência vivida é abrirmo-nos aos limites e possibilidades do nosso trabalho e, assim, não estamos meramente a analisar a vida, mas também a vivê-la."

São múltiplos os campos do saber que tentam tirar proveito de uma metodologia qualitativa que implique a utilização da narrativa e assim são diversificadas as suas concepções.

A noção de história e virtude são desenhadas por MacIntyre (1984) numa análise complexa da filosofia moral e da condição humana. O autor sugere que o homem é, na sua prática e acção assim como na sua ficção, um animal contador de histórias e justifica esta afirmação mostrando que a acção é qualquer coisa pela qual alguém é responsável e que ser responsável por algo é colocar uma acção entre o contexto da história individual da pessoa e do cenário no qual é representada. A história, de acordo com MacIntyre (1984), também tem um importante aspecto cultural, uma vez que a responsabilidade por algo é baseada numa estrutura e proposições culturais bem definidas.

Também encontramos este conceito de história no campo da psicologia. Bruner (1986; 1987; 1990; 1991; 1996; 2000), por exemplo, tem escrito histórias de pessoas informando-nos acerca das suas vidas. Um dos seus pressupostos refere-se ao facto de que a vida é vivida numa linha histórica, que as pessoas

enformam a história e a vida conjuntamente, re-enformam a vida quando recontam a sua história e, como tal, vivem de acordo com uma história em progresso (dinamismo a ela inerente) já formada até que o próximo recontar mude novamente a forma da história e, consequentemente, da vida. São muitos os entendimentos relativos à narrativa na investigação qualitativa. Por exemplo, para Richardson (1990), a narrativa: exibe os objectivos e intenções dos actores humanos; torna os indivíduos, as culturas, as sociedades e as épocas históricas compreensíveis como um todo; humaniza o tempo; permite-nos contemplar os efeitos das nossas acções e alterar as direcções das nossas vidas; está em todo o lado; está presente no mito, nas fábulas, nas pequenas histórias, no épico, na tragédia, na comédia, na pintura, na dança, no cinema, nas histórias sociais, nos contos de fadas, novelas, ciência, banda desenhada, conversação e artigos de jornal.

Bruner (1996) refere-se à narrativa como histórias contadas, realidades narradas que suspeita serem muito omnipresentes e cuja construção, por ser muito habitual ou automática, não é muito acessível à fácil inspecção: "Vivemos num mar de histórias e gostamos do peixe que (de acordo com o provérbio) seja o último descobrir água, temos as nossas próprias dificuldades em agarrar aquilo que é gostar de nadar nas histórias" Bruner (1996, p.147).

Outros autores (Atkinson, 1998; McAdams, 1993; Riesman, 1993) salientam de sobremaneira o dinamismo da estrutura da narrativa, assumindo uma forma holística e constantemente mutável daquela. É, por isso mesmo, considerada por alguns autores desajustada à realidade científica da investigação e por outros o instrumento que melhor se adapta às necessidades de algumas pesquisas científicas (Phillips, 1994; 1997; Frank, 2002; Garson, 2002; 2003; Rodriguez, 2002; Gaines, 2003). "A ênfase nas histórias parece-nos ser o resultado do interesse crescente pela existência holística e experiência holística do ser humano" (Gonçalves 2001, p.89).

Atkinson (1998), McAdams (1993) e Riesman (1993) consideram que através das narrativas é construída e retratada a compreensão do *eu*. Estes autores vêem a análise narrativa como a forma mais holística de compreender a

construção do *eu* e por isso, a narrativa prevalece na sua metodologia de investigação em relação a outras abordagens que a subestimam.

Clandinin e Connelly (1996), investigadores do campo da educação, vêem a narrativa como um fenómeno de recontar a vida deliberada e sucessivamente. Deste modo, a narrativa é vista como um método fundamental de crença pessoal e social onde a investigação se baseia em processos de crença. Mas, por outro lado, é também um método que consiste em fazer a descrição e a reconstituição histórica da estrutura narrativa da experiência. Assim, Clandinin e Connelly (1996) referem que a narrativa de um evento educativo, feita por um investigador, pode ser uma reconstituição histórica desse evento e, nesse sentido, continuada por outros processos reflexivos que surgem regularmente no decurso das carreiras dos educadores.

Nas formas de narrativa utilizadas nos trabalhos de investigação de Clandinin e Connelly (1996), a linguagem utilizada para contar a história é muito semelhante àquela encontrada na narrativa de investigação. Gonçalves (2001) corrobora esta ideia, acrescentando, relativamente às narrativas pessoais, que a narrativa é uma realização essencialmente linguística, logo a estrutura da linguagem afecta a estrutura da identidade. Esta é uma ideia antiga, já referida no âmbito da semântica geral (Korzybski 1933), sugerindo que os termos que utilizamos para nos referirmos às coisas revelam a estrutura do nosso pensamento e, especialmente, que os termos referidos a nós próprios expressam a estrutura da nossa personalidade. Assim, dado que qualquer acto de fala se situa numa polifonia de discursos em competição, este incorpora sempre uma resposta a outros actos de fala reais ou imaginários (Bakhtin, 1986). Esta perspectiva, parece transmitir a noção de que as narrativas pessoais não são produto exclusivamente individual porque uma pessoa está sempre circunscrita às formas de inteligibilidade disponíveis e que uma narrativa alheia ao seu contexto relacional seria irrelevante para qualquer tipo de prática discursiva, levando o seu autor a uma posição de ostracismo relacional (Gonçalves, 2001). Esta ideia, bem patente nos sistemas ecológicos de Broffenbrenner (1987), leva-nos a colocar as narrativas pessoais no seio daquilo a que Gonçalves (2001) chama "ecologia de narrativas", uma vez que

todos somos, ao mesmo tempo, autores de umas, personagens de outras e também personagens das que somos autores. No entanto, apesar da relação entre as narrativas pessoais, elas não têm que formar um todo coerente entre si nem de estar necessariamente fragmentadas (Gonçalves, 2001).

Este autor, à semelhança de outros (Japers, 1987; Guidans, 1991; Ramsey, 1998), tem-se dedicado ao estudo, com ou sem a colaboração de outros investigadores, da narrativa enquanto instrumento terapêutico/investigação. Refere que a forma mais apropriada de caracterizar o modo como as pessoas dão forma às suas vidas é exprimindo-o através da metáfora do *narrador motivado de histórias*, que fornece um fértil ponto de partida, tanto para a teoria como para a prática. Acrescenta que os indivíduos de todas as idades e culturas têm utilizado histórias ou narrativas para atribuir significado ao seu ambiente e às suas próprias vidas.

Ellis e Bochner (2001) também se referem às narrativas pessoais ao tentarem responder à questão "*porque é que a narrativa interessa?*", enfatizando o facto de vivermos sob tensões constituídas pelas nossas memórias do passado e antecipações do futuro. A narrativa pessoal, o projecto de contar uma vida, segundo os autores cuja perspectiva vai ao encontro daquela citada por Gonçalves (2001), é uma resposta ao problema humano de autoria, o desejo de dar sentido e preservar a coerência ao longo das nossas vidas. Acreditam que a narrativa desafia aquilo com que nos confrontamos enquanto narradores que é o desejo de continuidade para dar sentido às nossas vidas como um todo. Crites (1971) refere que o presente das coisas passadas e o presente das coisas futuras são a tensão de todos os momentos da experiência, ambos unidos naquele presente e qualitativamente diferenciados por isso.

A narrativa interessa-nos porque, como observa David Carr (1986), a coerência parece ser uma necessidade imposta sobre nós. Não importa, de acordo com o autor que *a história não reflicta o passado com precisão*, como se estivesse a segurar um espelho para a experiência. Importa antes que possamos perguntar *quais serão as consequências que a história produzirá e quais as novas possibilidades que introduz para a vida*. Os aspectos cruciais são relativos àquilo que a narrativa poderá fazer, que consequências terão e que usos

poderão ter. Essas consequências são, frequentemente, precedentes em vez de procedentes da história porque surgem no acto de contar. Como Adrienne Rich (1978, p.34) refere: "a história da nossa vida torna-se a nossa vida". Assim, a narrativa faz parte do ser humano, é uma luta existencial que faz avançar a vida. Através da actividade narrativa da *auto-criação*, procuramos tornar a vida idêntica à história que contamos.

Ao concluir esta tentativa de definição de narrativa, verificamos que a natureza da estrutura e a variedade de categorias inerentes à narrativa permitem esta diversidade de entendimentos e utilidades da narrativa porque parece ser sempre possível um ajuste daquelas em relação quer à moda científica (estrutura mais linear ou mais holística, de acordo com os princípios de validade e fiabilidade vigentes na realidade científica) quer aos propósitos dos investigadores (áreas de trabalho e aspirações).

A nossa concepção de narrativa refere-se ao relato de eventos experienciados num contexto específico, organizado de acordo com uma sequência temporal/espacial, cuja atribuição de significado é feita holisticamente. Esta significação é construída e reconstruída a partir dos vários domínios da dimensão humana (conhecimento, memória, emoção, sentidos, história de vida, etc.).

2. Narrativa enquanto instrumento de investigação da metodologia qualitativa

Dadas as características da metodologia qualitativa, também foi nossa preocupação tentar perceber alguns dos aspectos e problemas referidos por investigadores quando se confrontaram com a necessidade de utilizar a narrativa como metodologia de investigação, nomeadamente: a forma de como usar a teoria e o conhecimento (incluindo a sua dimensão tácita) na integração e sistematização dos dados; assuntos que surjam na reprodução dos dados dos investigados, nomeadamente quando se é simultaneamente investigador e participante; a fiabilidade e validade da narrativa; a autenticidade e moralidade da narrativa; a utilidade das autobiografias e das etnografias; os distintos contextos e propósitos da utilização da narrativa enquanto instrumento de

investigação - contextos culturais e com especificidades sócio-político-económicas especiais, bem como em contextos empresariais e clínicos.

2.1. *Uso da teoria e conhecimento na integração e sistematização dos dados*

Quando fazemos uma pesquisa, uma das nossas maiores dificuldades é perceber como interagir com os intervenientes (nós próprios/outros) de forma a não retirarmos a genuinidade à nossa/sua acção, mas ao mesmo tempo conseguirmos integrar as teorias e os aspectos relevados na acção sob uma forma sistemática e coerente que realce aquilo que é relevante para o estudo. Saber articular aquilo que existe (teorias, história de vida, base de conhecimento) que nos permite a realização de uma história imaginária (história subjacente), com o que nos é dado a ver, ouvir e sentir (história *real* com personagens distintas, nas quais poderemos ou não estar incluídos, num espaço, tempo e contextos específicos) de modo a conseguir projectar uma ideia futura (outra história) parece ser uma árdua tarefa, dados os inúmeros factores intervenientes e as complexas inter-relações entre eles. Falamos de um estado bruto dos dados que é já por si complexo e que vai ser sujeito a um processo sistemático (primeiro analítico e depois de síntese) de interpretação e análise que exige uma árdua, coerente e harmoniosa coordenação de informação contextualizada num espaço, num tempo e com personagens específicos.

Ferreira-Alves e Gonçalves (1992) referem que durante este processo revelamos a natureza narrativa do nosso conhecimento e que, apesar de terem um carácter subjectivo, resultante de uma influência tripla (sintaxe, semântica e pragmática) as narrativas parecem ser o melhor instrumento, se pretendermos manter o máximo de genuinidade de uma experiência. Logo que a descreve, o contador coloca já uma parte de interpretação naquilo que os seus sentidos informam. Ao atribuir um significado, deposita todo o conhecimento tácito e a sua história de vida numa outra história cujos ingredientes não parecem "coagular" naqueles últimos e, pelo contrário, reagem positivamente em favor da construção de um novo bolo de conhecimento. A pragmática do enunciador, de acordo com o contexto onde se insere a experiência, dará origem a uma

história cuja significação surge de forma fluída, mas interactiva com os factores inerentes a esse contexto. No entanto, esta procura de significação do conhecimento de natureza narrativa, já citada por Bruner (1990) quando se referia à psicologia cognitiva, parece ter um enquadramento contextual mais próximo e organizado da realidade. De facto, a dramática passagem de ênfase do comportamento observável para a ênfase na vida interna e subjectiva, exigiu a procura de um meio termo, de um mediador. As histórias, segundo Ferreira-Alves e Gonçalves (1992), parecem ser os mediadores necessários para aceder a um conhecimento mais integrado das experiências, como se não se pudesse aceder à lógica de um acontecimento sem antes passar pela analogia, ou aceder ao explícito sem antes passar pelo tácito.

Num dos seus primeiros trabalhos, McCotter (2001) procurou determinar a forma como os educadores definiam e descreviam a justiça social e equidade, que tipo de acções levavam avante de acordo com as suas crenças e porque motivo o processo de reunião como um grupo era importante para eles e para as suas crenças. Assim, a autora começou por considerar a teoria como um mapa que guiava as suas decisões e dava direcção ao seu trabalho. Um roteiro que lhe permitia explorar os espaços teóricos com os quais sentia mais afinidade e melhor serviam os interesses da investigação. Relativamente a este assunto, Laurel Richardson (1994), num capítulo do *Handbook of Qualitative Research*, salientou o facto de tipicamente a linguagem associar a imagem de construção e edificação à teoria. A autora sustenta a afirmação referindo que podem ser utilizadas diferentes metáforas para a mesma teoria. Assim, dar uma especial atenção à linguagem utilizada na narrativa parece ser um aspecto preponderante para melhor se conseguir sustentar as análises e interpretações que servirão de base à construção das conclusões de um estudo de investigação narrativa. Embora reconheçamos o valor da análise do discurso narrativo – ideia defendida por múltiplos autores, alguns dos quais iremos referir –, este não será um aspecto sobre o qual nos iremos debruçar de modo sistemático na nossa análise narrativa, em virtude de considerarmos que adicionar este aspecto seria excessivo dada a quantidade de parâmetros analisados.

McCotter (2001) corrobora Richardson (1994) e acrescenta que a teoria fornece um discurso e um vocabulário para descrever aquilo que pensamos. Portanto, não seria útil se não a soubéssemos usar e aplicar, tal como aconteceria se não soubéssemos usar um mapa ou roteiro, ou seja, interpretar aquilo que pretendem dizer. Para a autora, a teoria não nos dá apenas a base para a nossa investigação, como também representa as ideias que podemos encontrar. Com estas afirmações, a autora parece querer informar que a narrativa pode não abordar nenhum tipo de realidade objectiva, mas pode dar um entendimento daquela realidade. Esse entendimento é de alguém, por isso, pode ser diferente daquele vindo de outro. McCotter (2001) refere que cada teoria diferente abordará uma experiência contextual, local e específica de uma forma particular. E, retomando a analogia dos mapas, refere que o mapa nos pode dar o contexto que servirá de referência para interpretar o que nos rodeia e também nos pode colocar na direcção da nossa abordagem. No entanto, a autora salienta o facto de que os mapas contam a história que foi experienciada pelas pessoas que os fizeram. Não substituem a experiência de ter estado lá, apenas mostram aquilo que lá estava quando o mapa foi feito, sob o ponto de vista de quem os fez. Essas pessoas tomam decisões acerca daquilo que pretendem realçar e daquilo que querem ignorar e isso depende daquilo que vêem à sua volta. McCotter (2001) alerta-nos assim para o facto de que a teoria guia os investigadores aquando da sua investigação, fornece um ponto de partida e alguma direcção para onde devem seguir, mas não dirige o investigador para um local específico, apenas lhe dá uma variedade de escolhas e direcções. Caberá ao investigador traçar os pontos da sua jornada, uni-los e sentir a direcção que deseja tomar.

O que retivemos relativamente aos conselhos de McCotter (2001) é que, segundo a autora, a teoria enforma a realidade, mas não a define. Assim, aquando da conceptualização do quadro teórico da nossa pesquisa, apesar de apresentamos a perspectiva de vários autores acerca da investigação narrativa de modo a contextualizarmos as nossas afirmações, apercebemo-nos que o mapa que nos poderia guiar teria que ser desenhado por nós, uma vez que

mais ninguém esteve presente neste contexto, pelo menos da mesma forma como nós estivemos.

Após esta tarefa, conseguir que esta teoria ficasse acessível e pudesse ser traduzida na experiência do dia-a-dia foi um outro propósito da investigação. Novamente, as ideias McCotter (2001) apoiaram os nossos propósitos, uma vez que a autora quer a teoria para a ajudar a compreender e não para a ajudar a fingir que a compreendia. Assim, considera que qualquer teoria que não possa ser partilhada numa conversação diária não pode ser usada para educar o público, e acrescenta que muita da teoria produzida não está apta a transformar-se porque não é dirigida à vida diária. A autora aconselha uma análise dos dados de um modo lógico e sequencial através de um método com o qual o investigador consiga simultaneamente viver e descrever/fornecer citações.

Mattingly (1996), tal como Bruner (1986; 1991) e outros autores já referidos, é também uma autora que incentiva os investigadores a utilizarem a narrativa como instrumento primordial para descortinarem a lógica das situações relativas à pesquisa. Para a autora, a narrativa permite encontrar um sentido para a experiência e compreender com maior profundidade o que lhe está subjacente, bem como o que se lhe seguirá, sendo esta uma ideia que também defendemos.

É esta visão holística, da procura de uma inter-relação constante entre os vários factores integrantes nos inúmeros domínios contidos na experiência, que permite uma transparência (ainda que relativa à interpretação de quem a escreve e de quem a lê) daquilo que, num determinado momento e contexto, conduziu às respectivas decisões e a determinados resultados. Pode permitir também uma transcendência dessa globalidade na medida em que conduz, quer o narrador quer o narratário, para o mundo da cosmovisão, seja qual for o domínio destacado na narrativa.

Mattingly, entre 1983 e 1988, participou em dois projectos de investigação-acção, usando a narrativa como instrumento quer de investigação quer de desenvolvimento pessoal e profissional. Também ela sentiu algumas dificuldades na sua utilização, nomeadamente pela dimensão tácita do

conhecimento inerente tanto ao investigado como ao investigador. Além disso, tal como Rhodes (1996), que será referido em seguida, procurou demonstrar as vantagens de se analisarem grupos de narrativas. Após os profissionais narrarem os eventos ligados ao seu trabalho, os investigadores analisavam as suas narrativas, procurando descortinar os seus postulados e os valores subjacentes. Pretendiam compreender o que os conduzia a tomar uma determinada decisão, bem como as suas reacções, face aos problemas colocados.

Mattingly (1996) refere que não é nada fácil recontar casos e analisá-los para facilitar um tipo de reflexão que nem sempre é evidente. Considera que as narrativas põem em evidência as crenças profundas e postulados que não se expressam clara e objectivamente enquanto o sujeito age, mas que orientam fortemente a acção. De facto, uma reflexão que examina as construções mentais tácitas e ordinárias da acção de um sujeito não expressa, de acordo com a autora, tudo o que lhe está inerente.

Michael Polanyi (1966) e Donald Schön (1983, 1987), entre outros autores, haviam já referido que grande parte do saber prático é tácito. Como tal, os práticos deverão ser incapazes de traduzir em proposições formais as suas teorias práticas e as imagens que os guiam. Além disso, as teorias que propõem não parecem reflectir os postulados que realmente influenciam as suas acções. No entanto, os autores referem que os investigados poderão recontar aquilo que fizeram e aquilo no que resultaram as suas decisões e acções, quer para si quer para os outros. Acreditam que, ao narrar, o sujeito imagina cenários que enganam ou escondem as crenças e as atitudes que, por não serem explícitas, não poderão ser contestadas. Assim, Polanyi (1966) e Schön (1987) consideram que a narrativa revela as ideias que presidem à acção e, após análise e interpretação, poderão permitir uma antecipação. A antecipação, segundo os autores, será tanto mais fiável quanto mais robusto for o modelo de análise narrativa.

Mattingly (1996) para descrever o caso de um ergoterapeuta baseou-se em dois métodos. O primeiro consistia em organizar uma conferência biomédica, onde utilizaria uma "linguagem de papel" (primeiro momento), ou seja, uma

linguagem utilizada nos dossiers médicos. O segundo consistia em narrar, apelando a uma linguagem da experiência pessoal (segundo momento). Os dois modos de descrição desempenham um importante papel, pois dão aos ergoterapeutas duas linguagens para descodificar os dossiers dos pacientes e duas perspectivas para planear o trabalho clínico.

Quando os ergoterapeutas fazem a sua própria narrativa (do trabalho com o paciente), intercalando com as narrativas dos pacientes (terceiro momento), a quantidade de informação a ser trabalhada é enorme. As interpretações das acções e emoções que envolvem cada situação trazem dados preciosos para a orientação do trabalho. Mattingly (1996) sugere, então que as narrações se concentrem no autor da acção de modo a que os gestos e emoções apareçam mais explícitos. Na opinião da autora, elas não referem apenas os factos e gestos, mas também as experiências, com emoções e sentimentos que acarretam. Por isso, evidenciam a forma como os acontecimentos influenciam as personagens e os significados que as experiências têm para nós. Assim, podemos dizer que a narrativa é sempre vista de um ângulo particular porque nos reconta a vida, tal como refere Bettelheim (1977, p.23), "pressentida interiormente". Os eventos são interpretados como uma passagem, um movimento desde uma situação inicial até uma situação final, após uma pluralidade de circunvalações e desvios. As narrações, segundo o autor, tratam a experiência vista como um movimento ou deslocação no tempo. Walter Benjamin (1968, citado por Mattingly, 1996) havia já dito que as narrativas representam a nossa forma de recontar como a vida vai para a frente. Mattingly (1996) acrescenta mais dinamismo a essa ideia, considerando que as narrativas constituem o quadro natural de representação do mundo em acção. Deste modo, a narrativa poderá permitir uma modelação da dinâmica da acção humana.

Nas suas investigações, Mattingly (1996) baseia-se no pluralismo inerente à narração, ou seja, tem em consideração o facto de que diversos actores poderão ter diferentes versões de uma mesma situação, mas utiliza esse facto em benefício da investigação, pegando nas diferentes narrativas dos vários

ergoterapeutas, agrupadas por temas específicos, as quais funcionam como episódios de uma novela.

Mattingly (1996) utilizou o vídeo nas suas investigações, referindo a utilidade deste instrumento quando se pretende recontar uma história. A autora sublinha a importância dos profissionais não se servirem da narrativa como simples utilizadores técnicos. A narrativa exige uma visão holística, evocando a interacção dos vários domínios que a contêm. No caso em estudo, pretende que os ergoterapeutas utilizem adequadamente os dados provenientes quer da sua narrativa quer da do paciente. Eles deveriam ter consciência de que o significado daquilo que vivem com o paciente pode não ser o mesmo do paciente e que esse significado evolui e, portanto, nunca é o mesmo noutro momento e contexto, tanto para o terapeuta como para o paciente. Além disso, a prática estará sempre sujeita ao imprevisto. Saber qual o planeamento proposto e as respectivas modificações (decisões e acções), durante as sessões práticas, parece ser fundamental para análise, interpretação do significado e influência desses casos fortuitos nos resultados da prática. Por essas razões, Mattingly (1996) acredita que a narrativa também ajuda a desnaturalizar a forma do profissional olhar e ver a sua prática. De facto, o profissional apercebe-se que há várias formas de olhar a mesma história e que esta será recontada de acordo com o ângulo de visão de cada um, e que o próprio, confrontado com situações imprevistas ou não, poderá adoptar uma nova interpretação e significado para a acção.

Concluindo a descrição dos contributos retirados do estudo de Mattingly (1996), a autora refere-se ao facto de os investigadores poderem utilizar a narrativa como ponto de partida para a realização de um estudo de investigação-acção. Os intervenientes no processo terão que ter a consciência daquilo que é uma narrativa e daquilo que se pretende da sua utilização. A análise do discurso verbal também poderá ser utilizada e sortir bons resultados. No entanto, salienta que os investigadores não se podem esquecer que as narrativas estão carregadas de emoção e paixão. Elas traduzem o que sentem as personagens e recontam o que aquelas fizeram. Há pois, de acordo com a autora, que ter

sensibilidade, intuição e rigor científico quando a pretendemos utilizar como um valioso instrumento de investigação.

Outro estudo realizado neste âmbito foi o de Alvarez (2001), que usou a análise narrativa das histórias contadas por engenheiros para examinar os requisitos que esta profissão exigia enquanto processo social. Os procedimentos usados na sua metodologia foram semelhantes aos de Matttingly (1996), confirmando e realçando a importância dos conselhos da autora aquando da sua utilização, uma vez que os problemas sentidos tocaram todos os pontos anteriormente referidos.

Clandini e Connelly (1996) participaram num projecto de investigação cujo objectivo era criar um clima comunitário na escola e, dessa forma, intervir em benefício da sociedade (meio desfavorecido). O propósito era tornar a escola num microcosmos da vida social. Utilizaram a narrativa com o intuito de relembrar e reconstruir experiências anteriores no sentido de justificar uma reforma na escola, preparando os alunos para um futuro que lhes oferecesse uma melhor forma de estar na vida. Em termos de narrativa, o saber pessoal das pessoas investigadas joga o seu papel numa cultura social e profissional, permitindo-lhes conhecer e partilhar o significado atribuído às suas práticas.

Os elementos constituintes da narrativa são, de acordo com Clandini e Connelly (1996), a *experiência*, o *tempo*, o *saber da experiência* e a *reflexão* e *deliberação*. Tentar perceber o porquê da escolha e utilidade de cada um destes elementos pareceu-nos um passo importante para procurarmos aqueles que poderiam ser os elementos constituintes da narrativa do nosso estudo e esta compreensão exigiu a tomada de contacto as propostas de vários autores.

A *experiência* surge como a melhor forma de colocar o problema na sua integridade (Clandini e Connelly, 1996). Ao evocarem a experiência, os autores apoiaram-se nos trabalhos de Dewey (1938), por eles citado, uma vez que este colocou sempre, nos estudos que realizou, uma grande ênfase na *experiência*. Esta aparecia em primeiro plano relativamente a todos os outros constituintes da metodologia de estudo em educação. Para ele, estudar a educação era estudar a *experiência* e, consequentemente, a vida. Acreditava que aprendemos através da educação, pensando na vida e que aprendemos na

vida, pensando na educação. Assim, conservar o sentido da *experiência*, vista como um todo, parece constituir uma parte do estudo da narrativa.

Por outro lado, Carr (1986) refere que o *tempo*, tal como a experiência, habita uma entidade invisível ao espírito inquisidor. Acredita que noção de *tempo* é fabricada após a experiência que adquirimos e, se nos concentrarmos na nossa experiência do dia a dia, descobrimos uma consciência "pré-temática" da história. De acordo com os contextos cultural e intelectual, sentimos a passagem do *tempo* como uma experiência que, segundo Crites (1975), tem simultaneamente as qualidades da memória (passado) e da antecipação (futuro). Esta noção fenomenológica do tempo, ainda que limitada, liga a noção de tempo à experiência. Sob este ponto de vista, a experiência tem a qualidade dum evento ou de uma acção. É qualquer coisa que, a todo o momento, parece ter uma estrutura passado-futuro. De acordo com Dewey (1916, citado por Clandini e Connelly, 1996), a relação entre passado e futuro pode ser mais ou menos activa ou passiva. É uma distinção que torna possível a reflexão e a reconstituição dos eventos graças a uma narrativa deliberadamente historiada. Os autores referem ainda que a ideia que Dewey (1936) deixa da noção de tempo é de continuidade, ou seja, uma sucessão de acções e situações com o sentido que a experiência impõe. Sem a noção de continuidade, a experiência não existe. Cada experiência é resultado, em parte, das experiências precedentes que a nutrem e, em parte, da influência que ela exerce sobre o futuro, causando modificações que se produzem no sentido daquilo a que Dewey chama "as condições internas e ambientais da experiência". Conservar uma sensação contínua, cíclica e ritmada do tempo parece ser, assim, uma segunda tarefa associada à narrativa. Com estas ideias, Clandini e Connelly (1996), pretendem revelar que o sentido principal da narrativa diz respeito ao facto que o estudo da experiência e do tempo tem lugar em simultâneo e que, experiência e tempo são dois factores à parte da globalidade. A *Teoria Aspectual* de Vendler (1967), referida no capítulo seguinte (cf. ponto 2 do Capítulo 2.[1]), ajuda a clarificar estas afirmações e a sua importância aquando da análise de uma narrativa.

[1] Estrutura e categorias da análise narrativa.

Relativamente ao *saber da experiência*, além dos estudos de Clandini e Connelly (1996), são de salientar os esforços de Eisner (1988) e Elbaz (1983), entre outros autores, que pretenderam estudar o que realmente representa a educação para um indivíduo que parece estar muito distante daquilo que são os discursos teóricos. Na investigação narrativa, Clandini e Connelly (1996) consideram particularmente interessante o estudo da educação de uma pessoa e têm como pressupostos para essa investigação narrativa três pontos importantes. Um diz respeito ao facto de o sujeito a educar ter já uma experiência de educação, uma história. Mesmo ao seu nível mais elementar, a aprendizagem de uma nova técnica consiste, como explicam os autores, em modificar ou remodelar um saber que já existe. O segundo ponto refere que uma biografia bem feita representa toda uma cultura que revela uma pessoa em particular. Há uma relação dinâmica onde o social se reconstitui a partir da história da vida duma pessoa e onde as estruturas sociais parecem influenciar a acção pessoal (Johnson, 1987). O terceiro ponto exige-nos retomar às ideias de Dewey. Para este, a experiência é sempre de natureza social e, sendo assim, uma pessoa não se resume a um carácter individual nem à sua componente social. Ela é uma mistura dialéctica e dinâmica do individual e do social. Estas são, então, as características da linguagem da narrativa. A conservação desses sinais distintivos é a terceira obrigação que o estudo da narrativa em educação deverá respeitar (Clandini e Connelly, 1996).

O último elemento constituinte da narrativa diz respeito à *reflexão e deliberação*. Ao utilizarem estes dois conceitos, Clandini e Connelly (1996) pretendem que se pense na narrativa e na história como um método. Por um lado, a reflexão implica uma preparação para o futuro, por outro, a deliberação implica considerações passadas. A narrativa exige, então, de acordo com os autores, que nos ocupemos do passado, do presente e do futuro. Para as necessidades de uma narrativa, os autores relembram-nos que a *reflexão e deliberação* são métodos que vão e vêm no tempo e semeiam a incerteza. Acrescentam ainda que uma narração é sempre, até a um certo ponto, uma tentativa, assim ela produz a verosimilhança, mas não produz a certeza.

Para além de justificarem a escolha daqueles elementos constituintes para a narrativa, Clandini e Connelly (1996) dão alguns conselhos aos investigadores que se lançam num estudo narrativo. Aconselham os investigadores, antes e depois, a encontrar a *estratégia* que permitirá avaliar constantemente os múltiplos níveis, temporalmente em continuidade e socialmente interactivos, implícitos no estudo em causa. A tarefa predominante põe em evidência que os indivíduos revivem as suas histórias através da escrita, de um texto experimental que está a ser redigido, ao mesmo tempo que as contam da forma como as reflectem e as tentam explicar aos outros. De uma vez só, vive, conta, reconta e revive as suas histórias. Como tal, o investigador, de acordo com as palavras de Clandini e Connelly (1996, p.395), necessita de uma "delicada ginástica de espírito". Numa investigação narrativa, o processo torna-se mais complexo quando o narrador é personagem dessa narrativa, ou seja, faz parte do processo de investigação, aspecto este que será desenvolvido no sub-capítulo seguinte.

2.2. *Investigador e investigado*

Um dos assuntos que preocupam McCotter (2001) refere-se ao facto de ser simultaneamente investigadora e participante no estudo. A autora tentou precaver-se de olhar para o objecto de estudo apenas com as lentes de quem está por dentro e procurou usar também as lentes de quem vê de fora o objecto em questão. No entanto, o que mais a preocupou foi o sentimento de não estar emocionalmente preparada para este tipo de investigação. Relativamente às bases motivacional e afectiva da auto-narrativa, Gonçalves (2001, p.168) sublinha que "as pessoas não são simplesmente narradoras de histórias, são narradoras de histórias nas quais estão emocionalmente envolvidas." Isto é, elas contam aquelas partes das suas auto-narrativas com as quais estão afectivamente envolvidas. Não contam as suas histórias como um historiador objectivo que relaciona, de forma desapaixonada, acontecimentos, de um ponto de vista distanciado. Pelo contrário, as pessoas contam as suas histórias de um modo colorido e selectivo, colocando ênfase naqueles acontecimentos ou combinações de acontecimentos que têm um significado afectivo ou que são apelativas para si, de um ponto de vista emocional.

Assim, McCotter (2001) lembrou-se dos conselhos de autores, por ela citados, como Weiler (1988) que dizia que o investigador precisava de se localizar a si próprio em termos da sua própria subjectividade, bem como Peshkin (1996) que avisa que a subjectividade é inevitável e, como tal, os investigadores devem procurá-la sistematicamente, não retrospectivamente, mas enquanto a investigação decorre. De Krieger (1996) aproveitou ainda os seus esforços para evitar que o papel do *eu* fosse, essencialmente, uma forma de auto-engano[2].

Messinger (2001) também viveu este tipo de problemas aquando do delineamento de um projecto de investigação usado para "construir uma história" do planeamento e desenvolvimento de uma iniciativa de uma comunidade rural. A sua pesquisa exigia-lhe a utilização de uma metodologia multidimensional, uma vez que precisava de investigar a cultura e a história do país de modo a entender a dinâmica subjacente ao plano do instituto. Assim, a construção de uma história surgiu como a forma de investigação mais adequada. O enquadramento teórico utilizado na sua pesquisa tem muito a ver com a sua história de vida. A sua perspectiva filosófica, formada em conceitos como pós-modernismo, feminismo, salientou-se no seu estudo. Com certeza, uma outra pessoa, com crenças e valores distintos, poderia redigir a história de acordo com ideias e contornos distintos. Para minimizar esse aspecto, a autora procurou sempre um confronto com autores que haviam investigado tópicos idênticos, tendo também essa informação como base para o enquadramento da sua perspectiva.

Relativamente aos métodos de investigação (ferramentas para encontrar a história), Messinger (2001) usou um desenho de estudo de caso e os métodos da investigação qualitativa. Conduziu entrevistas, conversas informais, recolheu dados etnográficos e geográficos. Como escrevia para um jornal, os artigos e as notas que ia retirando ajudaram-na muito na reunião do material para a construção da história. A análise dos dados (para a construção da história) foi um processo interactivo no qual Messinger (2001) criava e revia constantemente códigos. Os dados recolhidos durante a avaliação inicial do

[2] Termo usado por Salgado e Miguel Gonçalves (1994) na Revista Psicologia.

instituto moldou a preparação da pesquisa. Conduzindo e transcrevendo cada ronda de entrevistas concebidas de acordo com as áreas de interesse da investigadora, criou as linhas de análise possíveis, introduziu novos conteúdos e deu origem a novas questões que enformaram uma nova de colecção de dados. Estas informações eram, mais adiante, cruzadas com os dados históricos e demográficos reunidos através do processo de investigação. Messinger (2001) refere que a sua análise esteve limitada sob várias formas: pelo desenho da pesquisa; pelas suas próprias crenças, perspectivas e valores; e pela heterogeneidade da amostra.

O passo de escrever a história foi sustentado pelos elementos inerentes a qualquer tipo de história: *enredo*, *cena* e *voz* (Messinger, 2001). A descrição do processo do plano serviu como o *enredo* de base da história. Messinger (2001) reuniu mais informação, juntou pequenos passos e eventos, e devagarinho o esboço foi crescendo. A estrutura da história do plano estava a ganhar forma. Numa narrativa, a *cena* consiste nos seguintes elementos principais: espaço físico, tempo, culturas locais e base histórica das personagens e do local. Colocar o enredo no local e tempo específicos foi, para Messinger (2001), o aspecto mais fácil para estabelecer a cena. Foi muito mais difícil definir e descrever a cultura local e a história do instituto de uma forma clara e digestiva para o leitor. Uma tentativa da autora para clarificar a cultura local foi através da definição de algumas regras comuns. Considera ser importante para os investigadores que utilizem esta metodologia identificarem os seus próprios interesses e influências quando constróem uma cena de uma história. Eles revelam-se e salientam-se do início ao fim da história. A *voz*, que segundo Messinger (2001) pode também pode ser chamada estilo narrativo, inclui a posição do autor, dos sujeitos da pesquisa, do tom e forma da peça. Muitas vezes os autores escrevem na terceira pessoa, escondendo a sua própria personalidade e carácter atrás da máscara do investigador objectivo.

Lanzara (1996) viveu uma experiência semelhante aquando da implantação de um sistema musical informatizado num grande estabelecimento de ensino e de investigação.

Para ajudar a observar, a descrever e a avaliar a prática do projecto, Lanzara (1996) encarregou-se de registar e analisar as suas interacções com os outros professores e de supervisionar o processo de implantação de actividades no seio do departamento musical do instituto. Este tipo de investigação difere um pouco daquele experienciado por McCotter (2001), uma vez que esta autora não trabalhou com mais profissionais, e assemelha-se ao de Messinger (2001), uma vez que também aproveita os dados das entrevistas dos colegas que participam no projecto.

Auto-estudo designa esta actividade especial de investigação conduzida pelo observador. Por esta expressão, Lanzara (1996) entende investigação em directo e intervenção numa situação prática ao longo das quais um agente observador facilita a reflexão dos seus companheiros acerca das suas próprias práticas e experiências.

A grande surpresa de Lanzara (1996), e que lhe despertou grande interesse, foi o facto de descobrir que ao longo do decurso desse *auto-estudo* o seu próprio papel se ia transformando, que as suas actividades se modificavam e iam surgindo outras formas de compreensão do processo. De facto, a sua intenção não era só investigar, mas sobretudo ajudar os seus companheiros a reflectir sobre a sua prática e, ao mesmo tempo, reflectir ele mesmo a sua própria prática. O autor não sobrevaloriza os problemas inerentes a este tipo de pesquisa, nomeadamente o elevado grau de subjectividade e a sua história de vida, uma vez que considera ser uma vantagem para os seus propósitos. A natureza reflexiva da interacção social dos participantes no decurso do projecto surpreendeu o autor e proporcionou-lhe um maior conhecimento sobre si mesmo, sobre as suas práticas, sobre a sua forma de realizar a investigação e sobre a evolução das suas convicções.

Hernandez (1996) também sentiu o problema de um modo muito semelhante ao de Lanzara (1996), quando, através de uma narrativa pessoal procurou conhecer melhor aquilo que seria um júri de apreciação de dissertações. Através da voz do investigador/autor, também conta a história das pessoas envolvidas: os membros da faculdade participantes no estudo. O autor utilizou os métodos da investigação qualitativa, tais como: entrevistas abertas,

observação participante, bem como os métodos da introspecção sociológica. Ao longo da investigação, outras questões importantes foram surgindo e Hernandez (1996) percebeu que não precisava de saber nada acerca do júri de provas, mas sim em relação às qualidades que melhor se ajustavam às suas funções no respectivo júri. Posicionar-se a si mesmo como investigador ajudou-o a reunir os dados necessários para tomar uma decisão informada, confortável e muito pessoal. Como benefício inesperado, a postura de investigador ajudou-o a aprender mais acerca dos membros da faculdade que entrevistou, bem como acerca de si próprio.

Sintetizando tudo aquilo que nos foi transmitido por estes autores/investigadores, é possível realizar excelentes pesquisas sob estas condições desde que sejam respeitadas e explicitadas as regras pelas quais a coerência de investigação se manifesta, bem como um processo simultâneo de afastamento e aproximação à experiência. Relativamente a este assunto, Gonçalves (2002, pp.43 e 44) salienta que "é na existência de uma matriz narrativa que o sujeito consegue um distanciamento da sua experiência, sendo capaz de abrir a construção do seu conhecimento na direcção de horizontes múltiplos de significação. (...) A narrativa permite simultaneamente um processo de afastamento e aproximação à experiência. Isto é, o indivíduo distancia-se da natureza imediata da sua experiência para a reflectir na narrativa. No entanto, a narrativa, pela sua organização analógica aproxima a organização da própria realidade, tornando o conhecimento narrativo e o conhecimento experiencial particularmente próximos." O autor acrescenta ainda que é este poder analógico da narrativa que faz com que ela se assuma como potenciador de novas experiências, das quais, por sua vez, resultarão novas narrativas.

Embora num âmbito diferente, ou seja, num contexto onde investigador e investigado são duas pessoas distintas, são vários os autores que consideram outros problemas. Por exemplo, um dos aspectos referidos por Kanpol (1997) relativamente à investigação etnográfica, aquando da utilização da narrativa nos seus estudos, é o facto de existir uma íntima relação entre a história pessoal do investigador e os dados recolhidos. Este é um aspecto sugerido por

vários autores que trabalham com estudos autobiográficos e etnográficos (Bochner e Ellis, 1999; Gartner et al., 2000; Kanpol, 1997; Sparkes, 2000; McCotter, 2001) e que se refere ao facto de a história de vida, conhecimento, valores e crenças do investigador estarem presentes nos processos de interpretação e análise dos dados e serem realçados na discussão e conclusão dos estudos. Kanpol (1997) fornece alguns conselhos para minimizar esses aspectos que retiram alguma validade à investigação narrativa. Aconselha que, por exemplo, quando entre a voz pessoal do investigador na pesquisa, a história de vida daquele seja realçada no processo de investigação pelo peso que terá no processo de análise e interpretação dos dados.

Ao longo dos últimos anos, Kanpol (1997) tem vindo a questionar-se relativamente à forma de como os educadores teorizam a sua prática e ao porquê da teoria ser tão destituída de narrativas pessoais. Em vez de apontar o que está actualmente errado na educação dos professores, ou construir uma alternativa à versão pós-moderna de verdade parcial, ou mesmo apresentar outro caso de estudo relatando as mesmas coisas, Kanpol (1997) sugere uma interpretação subjectiva imediata e, seguidamente, uma análise crítica do seu papel específico no campo da teoria crítica, quer como participante na construção teórica, quer como investigador etnógrafo crítico nas condutas das escolas públicas.

O debate acerca da subjectividade-objectividade, como parte da investigação qualitativa, continua e está inerentemente ligado à prática crítica e às questões pelas quais Kanpol (1997) se interessa. O autor envolveu a abordagem etnográfica no paradigma qualitativo que adoptou para todos os seus casos de estudo. Poucos estudos terão sido possíveis sem a intrusão da sua própria subjectividade, história pessoal, influências, etc. Assim, como investigador etnógrafo crítico, nenhum dos estudos ficou ileso das suas ideias e perspectivas políticas.

Kanpol (1997) dedicou grande parte do seu trabalho às narrativas pessoais, nomeadamente àquelas vividas por professores em contextos em que a organização política assume um papel repressivo em relação à democracia no contexto escolar. Sumaria a forma de como essas micro-narrativas afectaram

subjectivamente os seus estudos etnográficos. Refere que um melhor entendimento dessas histórias pessoais permitiu-lhe mover-se da posição daquilo que chama *cinismo crítico* para o *gozo crítico*[3]. Assim, o autor procura ver a teoria crítica em educação sob uma forma menos cínica e mais justa. Acreditou que, como etnógrafo crítico, apenas conseguiria chegar às vozes dos professores oprimidos se apresentasse as situações e oferecesse, em conjunto com os investigados, alternativas àquelas e não fosse apenas um crítico cínico. Assim, teria que alcançar algo para além da reprodução cultural e da produção teórica lógica de forma a comunicar com um diálogo intersubjectivo de esperança e possibilidade, fora da estrutura dos pesadelos em que esses professores se encontravam. Mas, isso não seria suficiente para a transformação social, parecia que tinha que viajar para além do seu passado histórico cínico para que fosse deixado um espaço em aberto para que aquilo que chama "gozo", pudesse ocorrer. Aí poderia ver, sentir e ser o *outro*, compreender, aprender e aceitar a conexão entre o *outro* do investigado e o *outro* do investigador. Além disso, esses espaços dariam lugar à refutação, às próprias interpretações dos leitores e, eles próprios, através das suas próprias interpretações e análises, conseguiriam também tecer uma crítica positiva.

Foi na dialéctica *cinismo* e *gozo* que Kanpol (1997) encontrou um novo entusiasmo para a investigação etnográfica. Para o autor, a auto-reflexividade está indubitavelmente conectada à história de vida da pessoa. A história da pessoa está amarrada à investigação sob um nível mais ou menos consciente ou subconsciente. A mudança do cinismo crítico para o gozo emancipatório tornou-se numa dialéctica dinâmica entre o investigador e o investigado e a sua *otherness*[4] – um processo dinâmico de retirar linhas democráticas comuns como um entendimento intersubjectivo. Ou seja, o gozo torna-se numa viabilidade emancipatória para os etnógrafos críticos apenas se o investigador e o investigado conseguirem um compromisso intersubjectivo, onde as histórias penetrem em cada um, nas suas vias múltiplas e contraditórias.

[3] De acordo com um significado político, "gozo" deve ser entendido como aliança, cooperação ou, como refere Kanpol (1997), renovação

[4] *Otherness* ou alteridade, termo este frequentemente usado por Adalberto Dias de Carvalho (1992) e que se refere ao modo de como se consegue entrar no outro.

Kanpol (1997) oferece-nos assim uma forma de olhar a narrativa pessoal como um excelente instrumento de investigação que pode possibilitar um modo de vida revestido de felicidade e esperança se forem respeitados ambos os espaços do investigador e investigado. No entanto, não clarifica, talvez pela impossibilidade de o fazer de um modo tão teórico, os procedimentos através dos quais conseguir retirar a tal *otherness*, ou seja, o modo de como consegue entrar no outro.

2.3. *A validade e fiabilidade da narrativa*

Relativamente à questão da validade, McCotter (2001) procurou estar sempre ciente do seu papel enquanto investigadora aquando das tomadas de decisão interpretativas, relembrando a afirmação de Borland (1991, p.73), citado por ela: "quando fazemos interpretações, trazemos o nosso conhecimento, experiência e conceitos para o nosso material, e o resultado, esperamos, é um conhecimento mais rico e mais estruturado do seu significado." Mas, procurando também as directrizes que poderiam tornar as suas interpretações mais válidas, baseou-se nas sugestões de Lather (1986, p.78), também por ela citado, relativamente àquilo que deveria incluir na metodologia da pesquisa: "*subjectividade reflexiva*, envolve alguma documentação acerca da forma como as suposições do investigador foram afectadas pelos dados; *validade de confronto*, processo de reciclar categorias, análise e conclusões anteriores através das novas respostas; *validade catalítica*, refere-se a alguma documentação que o processo de investigação conduziu, perspicaz e idealmente, ao activismo da parte de quem responde; *triangulação* dos métodos, fonte de dados e teorias."

No entanto, McCotter (2001) não estava ainda satisfeita porque para além de querer validar a sua própria voz no seu texto (obtida a partir da sua narrativa pessoal), queria validar todas as outras vozes no mesmo texto (obtidas a partir das narrativas dos outros participantes no estudo) e os critérios delineados para o efeito não deveriam ser totalmente idênticos àqueles que tinha para análise da sua própria voz.

Mattingly (1996) refere que a narrativa obriga a reflectir a nossa experiência, mas também pode mascarar o seu significado. Isto porque quem escreve terá sempre em conta quem irá ler e o poder que um contexto institucional pode exercer sobre quem escreve é enorme. Como tal, o significado, valor e utilidade da narrativa variam a nível mundial. Schön (1996) partilha esta ideia, referindo que a utilização duma história com o fim de identificar o quadro de referência que subentende o exercício de uma prática profissional real leva a crer que se pode criar um fosso entre o conceito e a realidade. No entanto, o autor acrescenta que a justeza (*fairness*) de uma investigação pode ser julgada em função do facto do leitor partilhar mais ou menos os objectivos e pontos de vista do autor.

A apresentação dos dados da investigação é um dos assunto que preocupa Jeffcut (1993) uma vez que, segundo ele, o formato de apresentação dos estudos organizacionais suprime a autoridade das diversas vozes e não permite a ambiguidade, heterogeneidade e discórdia. Esta dificuldade é denominada pelo autor de "tensão entre interpretação e apresentação". Na tentativa de resolver esta questão, o autor sugere que seja usada uma metáfora para o investigador como se fosse cada vez menos um interpretador isolado e mais um "escritor fantasma". A investigação pode ser representada sob a forma de textos (histórias) contados pelos membros da organização, onde o papel fundamental do investigador é textualizar a história. Os resultados da investigação, segundo Jeffcut (1993) podem, então, ser apresentados tal como foram encontrados – histórias contadas na primeira pessoa. Seguindo o recontar dessas histórias, o investigador pode contextualizar a sua própria história, relatando como as histórias podem ser agrupadas e apresentando a sua própria interpretação das histórias.

Rhodes (1996) também evoca alguns problemas relativos à validade das narrativas enquanto instrumentos de investigação. As histórias usadas como dados da experiência pessoal numa organização podem incorporar as crenças das pessoas, tal como referem Van Burkirk e McGrath (1992), atingindo o coração da realidade de um indivíduo, citando Stephens e Eizen (1984), e representando significados partilhados e construídos simbolicamente pelas

pessoas, como afirma Boyce (1995). Gabriel (1995) também critica esta forma de pesquisa, argumentando o facto de que a subjectividade é uma qualidade que não permite uma transparência dos dados obtidos para se poder realizar o transfer para um terreno onde possa ser observada. No entanto, Rhodes (1996) argumenta todos estes aspectos, considerando ser pior nada fazer. Denzin (1989, p.82) concorda com o autor e acrescenta que "não há nenhuma forma de materializar a vida real de uma pessoa entre as coberturas de um texto." De acordo com Rhodes (1996) e Denzin (1989), as histórias não são a vida real, elas são representações reconstruídas da experiência das pessoas. Elas são sempre matéria para futuras reconstruções quer pelo contador quer pelos receptores. Elas podem ser sempre vistas como um potencial contraste de outras histórias, de outras pessoas que experienciaram os eventos na história. Se assumirmos que não existe nenhuma teoria neutra da observação da linguagem pela qual possamos descrever as supostas propriedades fixas do mundo físico, então as histórias poderão não fornecer segurança factual, mas poderão destacar os problemas de representação (Hassard, 1993).

De facto, os autores reconhecem algumas desvantagens na utilização deste instrumento metodológico, limitações essas referidas por Richmond (2002) como sendo fruto da *ilusão de causalidade*, da *significância dos padrões repetidos* e das *possibilidades e potencialidades de transferibilidade.* Relativamente à *ilusão de causalidade*, o autor afirma que os padrões da identidade da pessoa, a sua cultura, a sua comunidade e qualquer transformação que toma lugar ao longo do tempo, são encaixadas na história da pessoa que conta a sua experiência. O investigador terá que estar atento à diferença entre os eventos enquanto vividos e os eventos enquanto contados e evitar a "ilusão de causalidade" (Connelly e Clandinin, 1990, p.6). A identidade de quem conta a história permanece a mesma, contudo a história pode mudar, e este vinco de identidade pode ajudar ou bloquear a pessoa quando esta enfrenta novos desafios. As mudanças operadas podem não ser facilmente medidas pelos eventos, habilidades adquiridas e aprendidas e não devem ser descritas em termos de causa-efeito. Há muitos aspectos que escapam aos olhos do investigador e às palavras do contador da experiência, por não querer

revelar ou porque se lhe escapam alguns parâmetros relativos à sua consciência dos factos. Outro aspecto que limita a investigação tem a ver com a *significância dos padrões repetidos*. A análise intra e inter episódios permite uma comparação ao nível dos dados obtidos nas várias dimensões e categorias que, por sua vez, podem ser usados para compreender como as decisões e acções foram afectadas quer pelo contexto quer pela história de vida. A transferibilidade e a transformação (do real para história e da história para a análise) parece ser, de acordo com Richmond (2002), uma outra limitação. Bruner (1987, p.137) escreveu que "a vida como conduzida é inseparável da vida como contada – ou – uma vida não é como foi, mas como é interpretada e reinterpretada, contada e recontada.

Richardson (1994) também se refere às sugestões apresentadas pelos autores supracitados, mas realça o facto de todos os métodos ou formas de representação serem parciais e, por isso, tanto limitam como iluminam aquilo que através deles podemos experimentar. Os investigadores reconhecem as vantagens da utilização da narrativa e procuram continuamente novas vias que os ajudem a melhorar a qualidade daquela.

2.4. *Os poderes da narrativa: moralidade, veracidade, emancipação e coerção*

A autenticidade e moralidade da narrativa são assuntos que preocupam aqueles que se dedicam à investigação narrativa.

Num artigo relativo à ética da análise narrativa, Frank (2002) defende a autenticidade do *eu* expressa nas histórias. Contra alguns autores que rejeitam a ideia de uma autenticidade pessoal, Frank (2002, p.1) afirma uma autenticidade, mas em termos dialógicos: "a autenticidade é criada no processo de contar histórias, não é uma pré-condição do contar, e a autenticidade permanece em processo."

De acordo com o autor, quando é contada uma história, independentemente da função e objectivos da mesma, há sempre uma moral realçada de um modo mais ou menos consciente por parte de quem a narra. No entanto, a moral também vai sendo recreada pelos ouvintes, de forma diversificada, de acordo com a moralidade e conhecimento de cada ouvinte, bem como pela sua

afinidade em relação à história. É neste diálogo entre moralidades, conhecimentos e sensibilidades do narrador e dos ouvintes que a autenticidade e validade da história vai sendo construída. Construção essa de cariz muito pessoal e que, embora passível de tomar diferentes sentidos e significados, não deve perder autenticidade, pelo menos para os que defendem uma democracia do contar, interpretar ou pensar.

A análise narrativa, segundo Frank (2002), começa então com uma atitude em relação às histórias. Essa atitude pode ser qualquer uma e pode, ou não, ser orientada num determinado sentido e para um determinado significado. Sendo assim, a análise narrativa também pode chamar a atenção para a forma como as histórias procuram uma dada moralidade. Frank (2002) refere-se a este facto como sendo o impulso moral da narrativa. De acordo com o autor, os metodologistas qualitativos concordam que o aspecto ético não significa apenas conseguir atingir o consentimento do ouvinte para ter a sua história gravada e analisada. Na sua opinião, a análise narrativa vincula obrigações éticas extensas. O investigador que solicita histórias de pessoas não recolhe apenas dados, mas consente entrar numa relação com o ouvinte e tornar-se parte do dinamismo da luta da pessoa relativamente à moralidade. Essa luta é relativa à narratologia e à legitimidade. Esta relação, segundo Frank (2002) não requer que o investigador aceite a moralidade da história tal como é contada, muito pelo contrário. Acrescenta que o impulso moral de contar qualquer história inclui arriscar a que o ouvinte, que pode ser um investigador, possa não aceitar o reconhecimento que o contador procura. O autor refere que há níveis de reconhecimento e é possível reconhecer o impulso moral do contador de histórias em tornar a vida narrável mesmo enquanto rejeitando a especificidade moral do conteúdo. E assim a rejeição do ouvinte pode, por sua vez, ser aceite ou rejeitada pelo contador de histórias original na criação de uma nova história à medida que a luta continua.

A análise narrativa, de acordo com o autor, vai muito além da produção de conhecimento de e acerca das história de pessoas. O processo da pesquisa narrativa – pesquisa como participando no contar da história – tem o potencial para modelar o modo como os membros da sociedade podem da forma mais

útil reconhecer as histórias de cada um. Em vez de lamentar a baixa condição do contar de histórias, os investigadores podem liderar esse processo em direcção a algo melhor. As pessoas não vão parar de contar histórias e a vida moral, para o melhor e para o pior, tem lugar no contar de histórias. Assim, a análise narrativa poderá ser um modelo significativo para uma sociedade que vai continuar a exercitar os seus dilemas morais em forma de história, independentemente dos aspectos anteriormente referidos e que a subestimam.

Rodriguez (2002), através dos seus trabalhos, revela uma preocupação relativamente ao uso crescente da narrativa como mero instrumento de investigação e não apenas como meio de enformar cultural e politicamente populações (questões mais éticas ou de humanização). O autor argumenta que a narrativa como metodologia retira o valor ou a intenção política que aquela poderia armazenar.

A narrativa é simplesmente um dos muitos métodos que pertencem à investigação qualitativa, e geralmente discute-se a narrativa como um "contar de uma história", mas Rodriguez (2002) pretende reformar a narrativa numa linguagem cosmológica para realçar o potencial emancipatório que a narrativa dispõe para as pessoas que anseiam por um mundo novo e diferente. O autor discute a narrativa em termos de estar/ser no mundo, acabando por se contradizer um pouco ao afirmar simultaneamente o poder coercivo daquela (enformar populações). Pretende, além disso, que se desempacote as implicações desta nova forma de entender a narrativa para a investigação qualitativa.

Rodriguez (2002) salienta que não tem nenhum interesse em determinar o que é a verdade. Acredita que é um exercício perigoso e uma perda de tempo, nomeadamente porque a procura da verdade é realizada sob parâmetros da metodologia adoptada. Por outro lado, o autor preocupa-se com a forma de como a narrativa se posiciona como metodologia alternativa. Rodriguez (2002) acredita que reduzir a narrativa simplesmente a um método de fazer investigação qualitativa (como um método que nos permite impor uma ordem no fluxo das nossas experiências, ou seja, atribuir um sentido e significado às nossas experiências, ordenando-as temporalmente) a empobrece, porque teme

que o nosso entendimento acerca daquilo que é narrado possa ser conduzido para um único sentido, diminuindo as múltiplas perspectivas de interpretações possíveis. Sendo assim, ajuda a arruinar a evolução de novas possibilidades de *ser*, especificamente, possibilidades que desejam um mundo mais justo e humano. O autor, mais do que reconhecer a nossa subjectividade e posição, deseja compreender as implicações da nossa narração nas nossas potencialidades para construir narrativas ricas e complexas.

Reconhecer a nossa narração, segundo Rodriguez (2002), empurra-nos para a investigação qualitativa como praxis. O autor acrescenta que, mudando a nossa relação com o mundo, mudamos não apenas o nosso entendimento relativamente àquele, mas também a nossa obrigação para com o mesmo. Consequentemente, acredita que reconhecendo a nossa narração é possível evoluir na forma como fazemos investigação qualitativa. Em vez de nos focarmos simplesmente naquilo que as narrativas nos enformam e constituem, também precisamos de olhar para o poder emancipatório daquela (diferentes pessoas podem atribuir diferentes significados) para a constituição de um mundo mais justo e humano (respeito e aceitação desses significados). É através da atenção dada ao posterior que podemos mover, de acordo com o autor, a narrativa do reino da metodologia para o reino da epistemologia, ontologia e axiologia. Assim, olhando a narrativa do ponto de vista de ser/estar no mundo, desafia-nos a considerar novas questões. Além de conhecer como é que diferentes narrativas nos enformam e constituem, também precisamos de saber como é que diferentes práticas discursivas, comunicativas e avaliativas promovem ou inibem a evolução das diferentes narrativas, como é que se resiste, compete e co-opta diferentes narrativas e como é que diferentes narrativas interferem na condição humana e do mundo. E ainda, como é que algumas narrativas são mais resistentes e consistente e outras mais frágeis e instáveis.

A discussão destes aspectos só é importante porque, segundo Rodriguez (2002), o destino das narrativas é serem partilhadas. Acredita que nas nossas narrativas encontramos o nosso impulso para partilhar as nossas experiências, os nossos entendimentos, os nossos significados, a nossa humanidade.

Considera que as narrativas nos fazem humanos, ligando-nos e tecendo-nos uns aos outros de uma forma única. Além disso, somos seres narrativos porque também somos seres interpretativos, comunicativos e avaliativos. O autor afirma que mudamos o mundo simplesmente por estar e ser nele. É, segundo o autor, através da interpretação que as narrativas encontram vida e prosperidade. A interpretação proporciona novos e diferentes significados, experiências e entendimentos. Isto permite que diferentes narrativas possam pertencer organicamente a diferentes momentos e espaços. A legitimidade das narrativas diferentes deriva, de acordo com Rodriguez (2002), da interpretação e negociação.

É esta natureza interpretativa da narrativa que, segundo o autor, nos empurra para um cálculo e para uma avaliação com diferentes interpretações e entendimentos do mundo. Acredita que todas as narrativas têm tensões de ordem e caos, estabilidade e instabilidade, continuidade e descontinuidade, significado e ambiguidade, e que é na celebração dos ritmos que advêm da rica inter-relação entre essas tensões que promovemos a evolução. Assim, de acordo com Rodriguez (2002), nenhuma interpretação ou significado estará completa. Há sempre uma interpretação nova e diferente. Em vez de tentar preservar um significado ou interpretação, as narrativas promovem a evolução de muitos significados e interpretações.

Rodriguez (2002) também nos alerta para a necessidade de termos sempre em atenção que nenhum entendimento do mundo pode escapar à subjectividade e às limitações das nossas diferentes línguas. A linguagem e simbologia, inerentes ao texto narrativo, também estão carregadas de diversidade e em constante mudança. O dinamismo da narrativa deverá ser, então, alvo de análise. Segundo o autor, nenhuma narrativa, linguagem ou simbologia é estática pelo que deve ser interpretada de acordo com esse estado instável que a caracteriza.

Um mundo isento de narrativa, de acordo com Rodriguez (2002), não é criativo nem permite interpretação. Assim, a narrativa, segundo o autor, é tão urgente quanto o amor. Considera que narrar é acreditar naquilo que de bom há no mundo. É acreditar que o mistério, ambiguidade e complexidade inerente ao

mundo nos dá oportunidade para criar novas expressões de vida e, por isso, valoriza o ser humano. Ao acreditar que a narrativa permite a transcendência do nosso potencial, Rodriguez (2002) considera que nos ajuda a criar um mundo melhor. E, segundo ele, ansiar por um mundo melhor é acreditar que ele é possível. A narrativa evidencia uma cosmologia que nos dá uma visão de um mundo que podemos realizar. Acredita que ver a narrativa como uma forma de estar no mundo nos dá essa cosmologia.

Defendendo a narrativa enquanto instrumento científico, Stenger (2003) refere algumas tendências recentes nos círculos académicos que puseram em questão as noções convencionais de verdade e realidade. Estes círculos alegam que todas as afirmações, científicas ou literárias, são apenas narrativas - histórias e mitos que nada mais fazem que articular os preconceitos culturais do narrador. Segundo esta perspectiva, qualquer narrativa é tão boa como outra, desde que cada uma seja expressa na linguagem da sua cultura particular e contenha assim todas as assunções acerca da verdade e da realidade dessa cultura. Stenger (2003) acredita que os textos não têm significado intrínseco. Pelo contrário, o seu significado é criado pelo leitor, concluindo assim que nenhuma narrativa tem validade universal. Apesar de respeitarmos a opinião do autor, temos que considerar a possibilidade de haver uma grande coincidência nas interpretações de um mesmo texto que poderá permitir afirmar que esse é o significado intrínseco do texto. No entanto, Stenger (2003) defende que os seres humanos não têm acesso a nenhum mecanismo pelo qual possam saber a verdade sobre uma realidade objectiva que exista independentemente dos processos mentais humanos. De acordo com o autor, a ciência confia nos processos intelectuais e nem sempre segue uma via clara e lógica para chegar às suas conclusões acerca da realidade. Considera que nós e os objectos que nos cercam estamos sujeitos a constrangimentos externos que nem nós nem esses objectos podemos dominar completamente. Acredita que todos os instrumentos metodológicos estejam sujeitos a esse condicionalismo, mas que não deve ser por isso que os dados que fornecem devem ser considerados falsos e inválidos.

Ellis e Bochner (2001), à semelhança de outros autores (Tochon, 1994; Doyle, 1997), referem que os problemas da veracidade e da moralidade se acentuam quando o narrador é o investigador porque, até a um certo ponto, está sempre a questionar o que será certo fazer e o que será melhor. No seu extremo, acreditam que aqueles que querem colocar a narrativa no seu lugar, parecem pensar que há apenas um único lugar certo para a colocar.

Gergen (1994) acrescenta que alguns investigadores pensam que se as vozes pessoais pudessem ser caladas, talvez pudessem regressar ao emprego como cientistas sociais, protegidos contra as contingências da experiência humana, restabelecidos na sua crença tradicional numa posição transcendente a partir da qual falam (e interpretam) com autoridade, livres das escolhas morais, dos dilemas emocionais e inspirados para sobrepor o controlo dos factos sobre o destino e o rigor sobre a paz da mente.

Para Ellis e Bochner (2001) as noções de verdade e conhecimento deverão ajustar-se às intenções e contextos dessa verdade e conhecimento. Sugerem que se dê mais ênfase à diversidade e à diferença do que à unidade e similaridade. Este será um primeiro passo para a aprendizagem, para o conhecimento e talvez para uma verdade num tempo, espaço e contextos específicos. Incentivam a valorização da tolerância e da humildade. Acreditam que todos somos de alguma forma cúmplices de tudo e de todos. Ninguém está imune, invulnerável. Então, é importante expormos histórias contextualizadas que nos tragam e nos façam entrar em mundos de experiência que nos são desconhecidos, que nos mostrem os detalhes diários concretos das pessoas cujas vidas têm sido sub-representadas, ou não representadas na sua totalidade, e que nos ajudem a perceber cada vez melhor o mundo em que vivemos.

Das ideias destes autores concluímos que a narrativa cresce ou quebra, de acordo com a capacidade de desafiarmos os leitores a ultrapassarem os seus horizontes, reflectirem de modo crítico acerca das suas próprias experiências, entrarem com empatia no mundo com experiências diferentes das suas e envolverem-se activamente nos diálogos, respeitando as diferentes perspectivas e implicações morais e sociais inerentes ao processo. Convidados

a ter a história em conta e a usá-la para si, os leitores tornam-se cooperantes, examinando-se a si mesmos através do poder evocativo da narrativa.

3. Narrativa e educação

São inúmeros os estudos realizados no campo educacional que recorrem à narrativa como instrumento de investigação. Apesar de algumas das limitações já referidas, os investigadores reconhecem-lhe mais vantagens, nomeadamente pelo enquadramento holístico que permite. Está mais apta, por exemplo, a penetrar no campo da dimensão tácita do conhecimento e da cosmovisão. Os autores que se dedicam ao estudo do processo de ensino-aprendizagem no sentido de o tornar mais digno e proveitoso tanto para o professor como para o aluno e sociedade em geral, olham para estas características da narrativa como pedras preciosas na construção das suas pesquisas.

Richmond (2002) dedicou-se à análise narrativa da vida dos alunos, uma vez que acredita que este tipo de investigação permite a quem escreve e/ou lê a narrativa uma aprendizagem única dado que muitas vezes são revelados pormenores relevantes para o autoconhecimento (nomeadamente em campos que parecem andar no lado do subconsciente como é o caso da dimensão tácita do conhecimento), bem como para (re)construção da base de conhecimento, proporcionando um desenvolvimento pessoal e interpessoal. Hopkins (1994, p.126), a este respeito, acrescenta que: "o impulso narrativo nos estudantes pode tornar-se num instrumento através do qual eles conseguem estruturar o fluxo da sua experiência e atribuir significado às suas próprias vidas, bem como às matérias académicas tradicionais".

Richmond (2002) procurou verificar possíveis conexões entre literacia e literatura na vida dos estudantes através da análise da descrição das experiências dos alunos, com base nas suas recolhas e depoimentos acerca dos seus próprios sentimentos e perspectivas. O autor estava numa universidade pequena, numa área rural do país, sentindo necessidade de desenvolver algo para a sua pesquisa que vestisse o contexto de estudo. Assim, prosseguiu o trabalho de campo, baseando-se nos trabalhos e conselhos de Bruner (1987, 1990, 1996), Mishler (1990, 1999) e de Connelly e

Clandinin (1988, 1990). A sua abordagem incluía três dimensões – *temporal*, *pessoal* e *experiencial*. Na *temporal* inclui o passado, o presente e o futuro. A *pessoal* percorre um contínuo desde a desordem e confusão à organização e claridade. A *experiencial* é situada no eu, família, comunidade, academia e trabalho.

De forma a analisar as histórias dos alunos, Richmond (2002) usou um enquadramento narrativo que funcionava como um ecrã através do qual a história do aluno podia ser analisada. Isto tornou-se numa forma dos alunos criticamente reflectirem sobre e sob distintas perspectivas de forma a construírem ou reconstruírem o significado do mundo.

A história de uma pessoa permite estudar "a forma de como os humanos dão significado à sua experiência contando eternamente e recontando histórias acerca de si próprios" (Connelly e Clandinin, 1990, p.14). Uma história de vida pode ser um trabalho de ficção, mas também pode ser factual, como no contar de um evento que aconteceu na nossa vida (Lauritzen e Jaeger, 1997).

Richmond (2002) desenvolveu um mapa da história de cada aluno. Esse mapa organizou os dados relativos às experiências passadas e presentes e intenções futuras sob a rubrica do tema, objectivos, acontecimentos, conflitos, incidentes, temas e resoluções. O mapa abre uma resposta metacognitiva naqueles que contam a histórias e naqueles que a ouvem (Davey, 1983; Rumelhart, 1980, citados por Richmond, 2002). O autor considera que a principal razão para se usar a análise narrativa tem a ver com o facto de a mesma fornecer ao investigador uma estrutura organizada, projectada para tornar compreensível a análise. O enquadramento narrativo típico da sua pesquisa tem como base um "núcleo narrativo" ou esqueleto do enredo, com quatro categorias (Mishler, 1996): orientação (descreve o tema e os objectivos); resumo (sumariza os acontecimentos ou incidentes da história); complicação da acção (oferece um comentário avaliativo dos eventos, conflitos e temas) e resolução (descreve os resultados da história ou conflito). Depois desta descontextualização proporcionada pelo processo analítico, o sentido da narrativa é organizado de acordo com os propósitos da pesquisa (cf. ponto 1 do Capítulo 2.[5]).

[5] Modelos de análise narrativa.

Outros estudos recentes realizados neste âmbito, ou seja, relativos à educação do aluno vendo a narrativa como método e objecto da pesquisa são os de Reed (2001) e Neitzel (2003). Ambos defendem a legitimidade de algumas disciplinas curriculares do ensino secundário poderem integrar o currículo académico das crianças, bem como a sua vida pré-escolar, advogando que quando não deprime, a história corrige e defendendo as vantagens do uso da narrativa enquanto investigação e pedagogia.

Lampert (1990) é uma professora de matemática que também realizou muitos estudos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e do aluno, nomeadamente ao nível da disciplina de matemática. Lampert (1985) afirma que os conflitos relativos à forma como o professor se vê a si próprio e ao seu trabalho emergirão apenas quando ele se apresenta a si próprio nas histórias que conta acerca do seu trabalho com diferentes pessoas e com diferentes objectivos. Por isso, os trabalhos que tem realizado (1985; 1990; 1999), enquanto professora de matemática e investigadora, vão todos nesse sentido. Na pesquisa de 1999, realizou um estudo de caso onde faz a análise/investigação do seu próprio ensino (com a sua única turma, alunos do 5º ano). Procura mostrar como actua e procura manter a cultura da actividade na qual os alunos estão envolvidos. Ilustra as inter-relações entre ela e os seus alunos e entre os seus alunos. A análise de conteúdo desses diálogos, nomeadamente a frequência de determinadas palavras, pretendia fazer corresponder essas palavras a determinado tipo de actividade. Lampert (1999) concentrou-se, então, na interpretação e análise do seu próprio ensino, sob uma perspectiva matemática, pedagógica e antropológica. A primeira análise dos eventos ocorreria imediatamente após serem pensados. Em cada dia, a professora recolhia e escrevia notas das aulas, incluindo descrições de como as unidades temáticas tinham sido planeadas e implementadas no processo de ensino (porquê de uma forma e não de outra). Ou seja, narrava as aulas tal como foram pensadas bem como o trabalho dos alunos (visto sob o ponto de vista do professor). A partir dessas notas, desenhou um mapa do terreno da matemática que estavam a atravessar, abrangendo todos os domínios da dimensão, que pretendia estimular (entravam as respostas dos alunos

relativamente ao conteúdo curricular, os seus pensamentos relativamente ao seu raciocínio e ao dos colegas, a sua relação com os mesmos e com o professor. Ou seja, um mapa que também desvenda um pouco a cultura da turma. A segunda forma de análise teria a ver com a descrição das aulas e a sua comparação com as aulas das outras turmas do mesmo ano. A este nível de análise, os padrões sociais e matemáticos das aulas, nos respectivos temas, eram registados. Todo o *corpus* (dois pontos anteriores) e as suas componentes individuais (categorias da análise de conteúdo) seriam analisadas, usando os dados teóricos concebidos a partir da matemática e das ciências sociais.

Esta metodologia de investigação é invulgar porque: o teste da teoria e o desenrolar da prática foi conduzido simultânea e interactivamente pela autora - o conhecimento e as disposições associadas à educação escolar e o conhecimento e disposições associados à resolução do problema são integradas nas acções práticas e reflexivas da mesma pessoa (professora) e, só depois, desdobradas para análise (também pelo professora); a prática e a análise da prática são delineadas sob ambas as perspectivas das ciências sociais e das formuladas para investigação educacional e dos argumentos epistemológicos que caracterizam o sujeito; a prática sujeita a análise é deliberadamente transformativa (vão mudando papéis e responsabilidades de acordo com as negociações) e o que vai sendo apresentado são certos tipos de conhecimento e aprendizagens de determinadas pessoas num tempo, espaço e contexto específicos, resultantes de uma intervenção, também ela específica; a professora tem a sua própria história de vida e de profissão e, neste caso, não é uma professora vulgar porque só ensina a uma turma, uma hora por dia e o seu propósito não é apenas ensinar, mas investigar o seu próprio ensino.

Convencionalmente, a relação entre a teoria educacional e o conhecimento tem sido construída a partir de estudos empíricos e analíticos das situações e ideias dos professores. Exemplos desses estudos são os de: Bolster (1983); Elliot (1989); Shulman (1987); Gudmundsdottir (1991; 1995; 1997); Bullough e Githin

(1995); Jackson (1995); Feuerverger (1997); Kelchtermans (1997); Lauritzen e Jaegar (1997); Marble (1997) e Oliver (1998).

Hélia Oliveira (1998) também considera a narrativa como um instrumento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e, tal como Lampert (1999), dedica-se à investigação no ensino da matemática. No entanto, na maioria dos seus trabalhos investiga não a sua, mas as práticas de professores estagiários. Refere que, citando Gimeno-Sacristán (1989), por um lado, as tarefas de investigação/reflexão constituem elementos estruturadores e nucleares da prática pedagógica do professor e, por outro, citando Oslon (1992), as experiências pessoais são sempre distintas e envolvem processos complexos que geram dilemas levando o professor a reflectir sobre a sua prática, bem como sobre a prática de outros, e a explicitá-la.

Segundo Oliveira (1988), na investigação do professor tem vindo a ganhar alguma visibilidade a corrente narrativa, que sustenta a centralidade das histórias na organização do conhecimento proveniente da experiência. Gonçalves (2002) acrescenta que essa organização acaba por não ser apenas do conhecimento proveniente da experiência, mas também do conhecimento do professor, da pessoa e da sociedade leitora da respectiva narrativa. Connelly e Clandinin (1990) consideram que, uma vez que o estudo das narrativas é o estudo do modo como os humanos experienciam o mundo, então a educação e a investigação educacional pode ser vista como a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; os alunos, os professores e os investigadores são contadores de histórias e personagens das suas histórias e das de outros.

Na investigação realizada por Oliveira (1998) destacam-se dois aspectos importantes: o modo como a inovação é vivida pelo professor depende em boa medida das situações concretas em que se encontra; o confronto entre aquilo que o professor anseia fazer e o que consegue realizar gera conflitos e dilemas pessoais. O estudo evidenciou a influência da reflexão na acção e da reflexão sobre a prática para o desenvolvimento de competências na gestão das aulas, aspecto este também desenvolvido por Schön (1983) em muitos dos seus estudos. Por outro lado, revelou também o papel facilitador das histórias neste

contexto, realçando a existência de diversos constrangimentos à acção do professor. Este último tema também está presente nas pesquisas de Gimeno-Sacristán (1991).

Dias (2002) e Sá-Chaves e Alarcão (1998) são investigadoras que orientam as suas pesquisas no mesmo sentido daquelas já referidas por Lampert (1999) e Oliveira (1998).

Baseado na pesquisa narrativa, Dias (2002) centrou o processo de recolha de dados no contar histórias pessoais e sociais (método biográfico) de professoras de Língua Estrangeira. As investigadas reflectem sobre as suas experiências e sobre o seu desenvolvimento pessoal em termos de crenças. O discurso dessas professoras é considerado espaço de constituição de subjectividades. Dessa forma, de acordo com a autora, é importante ouvir diferentes vozes e atentar nas relações de poder.

Ao estabelecer conexões entre as suas vidas pessoais e a profissão que escolheram, os professores estão tanto a produzir sentidos sobre o que é ser professor (narrativa é o significado ou metáfora da sua experiência, dando um sentido à sua actividade e vivência), como a tecer as suas vozes, de modo a relembrar os eventos vividos. Esta prática discursiva, própria do processo narrativo, contribui para a tomada da palavra por parte da professora (acto político emancipador) e também abre espaço para um processo de reflexão crítica (Dias, 2002).

Conforme aponta Dias (2002), a relevância de se focalizar o discurso enquanto objecto e lugar de investigação dos modos de elaboração de conhecimentos explica-se pelo facto de a linguagem não ser só meio/modo de acção na produção de sentidos, mas também constitutiva/constituidora do homem (pela e na linguagem). A metodologia de análise do discurso teve como base a polifonia da linguagem. A autora viu na análise do discurso uma possibilidade de aprofundar as questões relativas à constituição do sujeito na e pela linguagem. Primeiro, chamou-lhe a atenção a heterogeneidade dos discursos narrativos. Ao contarem a sua história de vida e de educação, as professoras expunham a sua voz e as vozes dos outros, tanto explicita como implicitamente, no discurso. Sendo assim, Dias (2002) percebeu que havia um

trabalho do sujeito do discurso, o qual se caracteriza por ser nem totalmente livre, nem totalmente submetido.

A subjectividade implícita na narração não pode ser vista nem tampouco pensada de forma fixa, estática, mas sim mutável, que local e provisoriamente se configura de diversas formas, havendo somente momentos de subjectivação (Signorini, 1999). Esta noção é a do sujeito complexo, aquele que não apresenta contornos bem definidos, que se caracteriza pela sua descontinuidade, instabilidade e abertura (as suas configurações são provisórias, pois há um movimento contínuo e processos de transmutações).

Na análise dos relatos pessoais das professoras em formação, Dias (2002) baseou-se no contributo teórico de Pecheux (1990) e Bakhtin (1985), por ela citados. Parecendo dialogar um com um outro, os dois autores enfatizam que o eu do discurso não está sozinho, ele divide o seu espaço discursivo com o outro, além do seu discurso estabelecer relações de sentido com outros dizeres. De acordo com os autores, toda a enunciação é um diálogo já que o enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos aqueles que o sucederão.

Dias (2002, p.22) refere que, "como a vida é um movimento e tem uma história, a subjectividade também acompanha esses movimentos e é não acabada." A cada momento que enunciam (marcado pela sua singularidade) e contam as suas histórias, as professoras estão-se a constituir enquanto tal. Da mesma forma que o professor se posiciona de diferentes maneiras no seu dizer, é construído dentro de diferentes discursos. No caso das histórias de vida, Dias (2002) reparou que existiam múltiplos *eus* da narrativa. Ou seja, dependendo da perspectiva (como filha, como aluna, como mulher, como treinadora, como pesquisadora), a professora conta a sua história, configurando-se de formas distintas e revela-se, enquanto sujeito complexo, um actor intermitente ou flutuante.

Outra maneira de pensar a instabilidade e descontinuidade do sujeito é remetê-lo à linguagem que o constitui, a qual se caracteriza por ser incompleta. Na linguagem, o sujeito não se esgota no seu dizer. Assim, Dias (2002) chama a atenção para o facto de que, em termos discursivos, há que não se esquecer

daquilo que não foi dito. Isto porque, como realça Orlandi (1983), aquilo que poderia ter sido dito e não foi também faz parte da significação.

Sá-Chaves e Alarcão (1998), numa pesquisa relativa ao conhecimento do professor, procuraram através da narrativa estimular uma reflexão profunda relativamente à estrutura multi e interdimensional do conhecimento profissional do professor, mais especificamente ao nível da sua dimensão epistemológica. O estudo incidiu na análise e leitura de uma vasta e genuína colecção de fotografias relativas à actividade (aulas de educação física) dos professores estagiários, obtidas ao longo do ano lectivo.

Dado que a utilização da fotografia como instrumento de investigação é uma metodologia recente, sentiram a necessidade de uma reflexão profunda sobre este assunto. Partiram do pressuposto que a fotografia (como imagem autêntica e potencial meio de comunicação) poderia oferecer uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento dos professores estagiários, independentemente dos conceitos subjacentes à sua prática e ao seu conhecimento profissional. Ou seja, a fotografia surge como instrumento de ajuda à melhoria da intervenção dos estagiários a partir de uma observação individual e colectiva acerca daquilo que cada imagem poderia expressar na sua narrativa. No entanto, as autoras também referem algumas limitações relativas à metodologia (análise de fotografia) já que não permitiu captar uma das dimensões por elas analisadas: o *conhecimento de si próprio* (refere-se à capacidade de cada estagiário identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas variáveis inerentes ao acto pedagógico). Apesar disso ou, talvez em virtude disso, de acordo com as autoras, durante as sessões práticas e, no trabalho individual produzido pelos estagiários, os processos de desenvolvimento pessoal e profissional daqueles, a verificação lógica das necessidades de cada um (fruto de uma reflexão sobre si mesmo e sobre os outros) e respectivas implicações na prática foram acentuadas. A natureza do trabalho, bem como os resultados obtidos com o mesmo foram motivo de uma reflexão permanente quer por parte dos estagiários quer dos supervisores.

Só assim e, colocando-se num plano exterior aos aspectos positivos e negativos da sua prática, o estagiário conseguia realizar uma análise retrospectiva. O autoconhecimento sobressaía da sua reflexão e do conhecimento partilhado com supervisores, colegas e alunos, esperando, deste modo, reduzir a margem de erro e pontos fracos em práticas futuras. Por outra palavras, a capacidade de estar fora de si mesmo, olhar-se a partir do exterior, auto avaliando-se e controlando-se, permite desenvolver a competência meta-reflexiva, abrindo a possibilidade de tornar a sua carreira profissional numa jornada onde, sendo responsável pela formação e crescimento de outros, também vai crescendo a nível pessoal e profissional.

Elbaz (1991) desenvolveu um estudo que analisa o discurso que envolve o pensamento do professor com o propósito de conseguir perceber as dificuldades sentidas e vividas por professores em determinados contextos. Considera que uma pessoa olha para a evolução da praxis de uma dada comunidade ou grupo cultural através das várias formas de discurso que fazem parte do texto social daquele grupo; o significado particular das práticas de um dado grupo é constitutivo e constituído a partir do campo discursivo no qual os membros do grupo vivem e funcionam. Bowers (1987) corrobora esta linha de pensamento referindo que a linguagem fornece os padrões e fixa os limites do discurso. Assim, a capacidade para determinar estas categorias conceptuais constituiu poder e os grupos que têm a possibilidade de assegurar os aspectos significativos da sua própria realidade estão reflectidos nas categorias conceptuais prevalecendo assim sobre grupos cujas situações e experiências não tiveram esta legitimação expressa em nomes, preocupações e definições da sua realidade. Esta perspectiva de Bowers (1987) vê o professor como uma pessoa que exerce potencialmente uma forma significativa de controlo sobre o processo de linguagem e, por isso, considera que os professores têm a responsabilidade de contribuir para a construção dos fundamentos conceptuais da competência comunicativa.

Elbaz (1991), referenciando-se ao tema da voz (aquele que fala), procura perceber qual será a forma de linguagem relativa à investigação do

pensamento do professor que nos permite examinar e apresentar as preocupações do professor nos seus próprios termos.

A noção de voz tem sido central no desenvolvimento da investigação acerca do pensamento do professor. Embora o termo *voz* não seja vulgarmente usado, são muitos os autores que a ele se referem quando utilizam expressões como *perspectiva do professor* ou *ponto de vista do professor*. Feiman-Nemser e Floden (1986) identificam esta área de investigação relativamente ao facto de entrar dentro da cabeça dos professores. Smyth (1987) acrescenta que a preocupação com a *voz* também está implícita no trabalho de todos aqueles que estão ligados à formação de professores.

Preocupados com o facto de a análise ser realizada a partir de dentro do professor, com as lentes do professor, os investigadores procuraram os instrumentos metodológicos que mais se adequassem aos seus objectivos. Assim, Connelly e Clandinin (1990; 1996) utilizaram entrevistas seguidas de uma construção narrativa. Tripp (1987) também optou por este tipo de metodologia, fazendo, por exemplo, a análise de conteúdo de artigos escritos por professores. No entanto, é importante perceber que "quem escreve", quer seja biografia ou autobiografia, junta autoria ou negoceia dados (Apple, 1988; Eisner, 1988; Elbaz, 1991; Gonçalves, 2001). A questão principal é saber que tipo de discurso está a ser usado e até que ponto torna possível a expressão autêntica da experiência e preocupações dos professores. O assunto acerca da voz não deve ser reduzido à questão de quem fala, nem deve ficar satisfeito com uma impressão superficial de que as preocupações dos professores estão a ser expressas. O facto de ser difícil para os professores relatarem as suas próprias preocupações tem a ver com o discurso do ensino e da investigação educacional em geral não permitirem a formulação dessas preocupações. Lampert (1985) fornece um exemplo disto quando sugeriu que os professores não lidam com problemas que devem ser resolvidos, mas com dilemas que devem ser confrontados e que qualquer situação de ensino apresenta simultaneamente um número de assuntos conflituosos com os quais o professor tem que encontrar uma forma de viver. Este facto alerta para a não-

linearidade da situação de ensino bem como do conhecimento e linguagem a ela inerentes.

É opinião de Elbaz (1991) que, até a um certo grau, a linguagem disponível para se falar acerca do ensino tem sido inadequada e sistematicamente influenciada contra a fiel expressão da voz do professor. Reconhecendo esta inadequação, os investigadores têm trocado as suas preocupações desde os dados relativos à complexidade do ensino até à autenticidade dos dados relativos ao conhecimento do professor. A partir daí, reuniram esforços para apresentar o conhecimento do professor nos seus próprios termos, envolvido na cultura do professor e da escola ou espaço a ele relacionado.

Um ponto de partida para quase toda a investigação relativa ao pensamento do professor tem sido o conceito da dimensão tácita do conhecimento do professor (Elbaz, 1991; Graça, 1999) e o paradoxo implícito nesta qualidade, ou seja, enquanto o conhecimento deve ser explícito para a voz do professor ser ouvida, corremos o risco de transformar o conhecimento do professor no conhecimento do investigador, colonizando-o e silenciando a voz do professor. Têm sido muitos os esforços para codificar a dimensão tácita do conhecimento do professor para a conseguir descrever e relacionar com os dados obtidos pelas outras dimensões do conhecimento do professor. Muitos investigadores definem essa dimensão tácita como sendo não/linear, tendo uma qualidade holística e integrada, sendo, pelo menos em parte, padronizada e organizada e saturada de significado pessoal (Elbaz, 1991).

Ainda relativamente ao tema da voz, Elbaz (1991) refere-se a um campo onde parece não existir concordância entre investigadores e que se relaciona com a relação directa entre pensamento e acção. De facto, enquanto uns investigadores separam estes dois domínios (pensamento e acção) de modo a estudarem o pensamento do professor para assim compreenderem melhor a sua acção de ensinar (Elbaz, 1983; 1991; Clark e Peterson, 1986), outros não consideram ser possível esta divisão uma vez que assumem uma relação dialéctica entre ambos (Clandinin e Connelly, 1987).

Clark (1996), ao referir-se aos investimentos efectuados ao nível da investigação do pensamento dos professores, nomeadamente à sua voz,

aponta alguns aspectos que foram preponderantes para este avanço: (1) a cada vez maior atenção dada às preocupações dos professores tal como eles as apresentam indica que tem sido dada cada vez mais atenção à expressão do conhecimento tácito dos professores, na sua complexidade, no contexto no qual está envolvida e, num menor grau, num modo que evidencia respeito por aquelas tradições que os professores consideram significativas e importantes. (2) A cada vez maior atenção ao contexto em si mesmo deu expressão à voz do professor e talvez também tenha sensibilizado os investigadores a darem mais atenção à tradição. (3) Os avanços na metodologia e, em particular, o cada vez maior número de professores com um papel simultâneo de investigadores, indicam claramente que, apesar de podermos conceber e compreender o pensamento do professor, continuamos a ouvir a versão do professor acerca disso mesmo e a admitir a sua opinião crítica.

No entanto, a voz do professor pode não ser entendida apenas como um fenómeno discursivo, mas também como o papel desempenhado pelos professores enquanto sujeitos do discurso acerca do pensamento do professor. Assim, a variedade de sujeitos (formação, história de vida e experiência profissional) implicará uma voz distinta, de acordo com o sujeito e o papel que desempenha (Shulman, 1987).

Butt e Raymond (1987), Butt et al. (1988), Denzin (1989), Copeland et al. (1993) e New (1997), por exemplo, recontam partes de biografias de professores procurando reflectir as crenças a partir das quais o conhecimento do professor é fundado na sua história autobiográfica. Grumet (1987) também utiliza a narrativa no trabalho com professores e refere que o conhecimento pessoal é constituído pelas histórias acerca das suas experiências que geralmente guardam para eles próprios, e o conhecimento prático, pelas histórias que nunca ou raramente são relatadas mas que fornecem a estrutura para eventuais improvisações, melhorias ou resolução de problemas. Clandinin e Connelly (1987) sugerem que um enquadramento narrativo para o pensamento e para a biografia pode ajudar à ligação de histórias, pensamentos e biografias, não como causa-efeito, mas como uma entre várias possíveis narrativas explanatórias. São muitos os seus trabalhos relativos à narrativa

(Clandinin, 1986; 1993; 1995; Clandinin e Connelly, 1987; 1990; 1996; Connelly e Clandinin, 1986; 1988; 1988a; 1990) que ajudam a compreender o pensamento e acção do professor.

Elbaz (1991) considera que a história constitui e apresenta mais adequadamente o conhecimento do professor. Nas suas pesquisas, utilizou a história de diferentes modos (como voz do professor, como história, como biografia, autobiografia ou narrativa), de acordo com os objectivos pretendidos, por isso, a história foi vista como objecto, ou instrumento metodológico, ou ambos em simultâneo, nas metodologias daquelas. Salienta o facto de já se ter produzido um corpo de excelentes histórias na literatura do pensamento do professor cuja força e autenticidade convenceram alguns leitores. No entanto, também é verdade que muitas dessas histórias serviram apenas os interesses dos investigadores em benefício dos objectivos para os quais estavam orientados e/ou foram apenas relatadas com as suas próprias lentes. Refere ser importante olhar para essas histórias com as lentes de quem as experienciou ainda que estas sejam relatadas de um modo não tão formal.

As linhas conceptuais que guiam esta noção de história remetem-nos para autores como Connelly e Clandinin (Clandinin, 1986; 1993; 1995; Clandinin e Connelly, 1987; 1990; 1996; Connelly e Clandinin, 1986; 1988; 1988a; 1990) que desenvolvem nos seus trabalhos temas como narrativa, unidade narrativa e conhecimento prático pessoal, e Butt et al. (1987; 1988) que usam biografias e autobiografias nas suas pesquisas. Estes autores apresentam alguns pontos comuns e outros mais distintos. Há um ponto em comum entre os autores relativamente à forma de como vêem a biografia e a narrativa, ou seja, como excelentes instrumentos metodológicos para a investigação qualitativa. No entanto, Connelly e Clandinin, tal como MacIntyre (1984), falam da narrativa como um *continuum* integrado na experiência de uma pessoa que atribuiu um significado às experiências de vida. Vêem na narrativa uma unidade adquirida para a pessoa, unidade essa que definem como a união, numa pessoa particular, num tempo e lugar particulares, de tudo o que ela tem sido e que a ajudou a enformar essa narrativa. Portanto, uma unidade encontrada no presente quando uma pessoa traz a experiência passada para atribuir um

significado à acção presente, ou o trazer para o presente fragmentos relevantes da sua autobiografia para uma prática actual particular. Butt et al. (1988), por outro lado, referem que a unidade (história como um todo) é encontrada em toda a biografia, em toda a sua extensão, ou seja, é todo o passado que vem para a acção presente. Elbaz (1988) remata estas ideias referindo que a autobiografia é uma narrativa similar às outras narrativas, desenvolve-se linearmente, seguindo uma sequência temporal da lógica da qual é retrospectiva e que pertence apenas ao seu autor. É a sua própria vida, pelo menos aquela que pensa ser a sua própria vida através da auto-consciência da sua história. Este facto, também referido por Gonçalves (2001) assume a existência de uma dada e conhecida realidade empírica e assegura-nos que o autor está numa posição de autoridade relativamente a um segmento particular dessa realidade, a sua própria vida. Contudo, Elbaz (1988) refere que tal definição só pode ser obtida numa estrutura social que promova os sujeitos a uma existência própria. De acordo com Elbaz (1988), a conclusão da autobiografia, ou biografia, ou qualquer outra narrativa, é um mito posicionado dentro da realidade discursiva. Assim, acrescenta que o tratamento quer da narrativa quer da biografia parecem desmentir as convicções do autor, expressas em qualquer uma delas, de que o conhecimento é construído, dinâmico e mutante. A própria base autobiográfica vai-se re-estruturando e é a partir daí que as pessoas tomam as suas decisões e agem de uma ou outra forma. Sendo assim, a sua hierarquia de valores pode ter sofrido alterações bem como as suas crenças relativamente a certos princípios.

De facto, o passado parece ser importante para compreendermos as nossas decisões e acções no presente. No entanto, é importante salientar que esse passado já foi sofrendo uma re-estruturação do seu significado para a pessoa que entretanto foi experimentando outro tipo de situações e emoções. Uma modelação parece torna-se essencial.

Elbaz (1991) salienta a necessidade dos professores não funcionarem num modo totalmente idiossincrático. Aquilo que fazem e a forma como dão conta disso tem que fazer sentido quer no contexto da prática de ensino quer no

contexto da sociedade e das suas tradições acerca daquilo que significa ensinar, aprender e ser educado. Contrapondo-se à narrativa (pelo menos na sua forma tradicional), Elbaz (1988) refere que a história não é linear e não tem que seguir uma forma prescrita ou delineada. Contrapondo-se à autobiografia e à biografia, a história não assume um narrador omnisciente, auto e homodiegético (assumindo a autoria supracitada) que conta toda a verdade e onde a perspectiva do ouvinte não é considerada. O contador assume uma perspectiva parcial, mas honestamente assumida e, portanto, aberta à crítica. A história permite ao ouvinte realizar a sua própria interpretação, não sendo necessariamente uma crítica, mas uma perspectiva diferente, ou não, daquela que entendeu ser a do contador.

Aliadas à narrativa e à história não aparecem apenas vantagens. As desvantagens também existem. Uma das desvantagens foi referida por Elbaz (1991) quando trabalhava no caso da Sarah em 1983. Assim que o estudo surgiu completo, deu-o a Sarah para o ler e ela fê-lo como se o estudo retractasse a experiência de outra pessoa. Este aspecto pode estar relacionado com o facto de a sua forma de pensar relativamente a muitos daqueles assuntos haver já sido modificada. Outra desvantagem parece ser o facto de algumas histórias se referirem apenas à experiência de uma única pessoa e aparecem apenas sob a forma de uma só narrativa. Connelly e Clandinin (1986) sugerem, por exemplo, que se adquiram fragmentos narrativos de várias pessoas acerca de um mesmo assunto e que sejam desenhados os resultados obtidos numa narrativa protótipo em vez de ter uma narrativa de cada pessoa.

A noção de história, de acordo com Elbaz (1991) evoca uma imagem de uma comunidade de ouvintes, comunidade essa que também deverá ter lugar no campo das preocupações relativas ao estudo do conhecimento e do pensamento do professor. Conhecer e procurar alargar essa comunidade de ouvintes parece ser uma tarefa que deverá merecer mais atenção.

Feinam-Nemser (1998), num estudo relativo à preparação de professores, refere que os escassos dados sistemáticos dificultam a aprendizagem com a experiência vivida. A autora, bem como Lanier e Little (1986), por ela citados, acreditam que os dados existentes ainda não permitem delinear um currículo

coerente e harmonioso que sirva os propósitos da formação de professores. A autora acredita no potencial da narrativa enquanto instrumento de investigação e utiliza-a na tentativa de descrever o propósito e carácter dos diferentes programas, para determinar se e como as ideias e práticas dos professores se modificam, bem como para explorar a relação entre as oportunidades para a aprendizagem e os ganhos naquela.

Webb e Blond (1995) apresentam a história de uma professora e investigadora que descreve um conhecimento da professora na prática e argumenta o reconhecimento de um papel epistemológico para aquilo que é o cuidado/preocupação no ensino. As narrativas da professora descrevem o que ela conhece acerca do cuidado e do estar em relação com os seus alunos, ou seja, como referem Hollingsworth et al. (1993), o seu conhecimento relacional. Além disso, Webb e Blond (1995) pretenderam saber como é que esse conhecimento altera a pedagogia da professora e o currículo construído para cada estudante. Noddings (1992) refere que o cuidado por uma pessoa revela-se central naquilo que o professor conhece (cuidar ou preocupar-se com alguém exige conhecer muitas coisas: quem é a pessoa, quais são os seus pontos fortes e fracos, quais são as suas necessidades e o que intervém no seu desenvolvimento). Os resultados da investigação de Webb e Blond (1995) sugerem que, para o professor, a relação entre cuidar e conhecer é complexa e envolve um processo reflectivo constante. Os autores referem que o cuidado é um assunto muito difícil de analisar e categorizar. No entanto, a história da professora que descreve o que conhece acerca do cuidado em relação aos seus alunos (conhecimento relacional) e a forma como esse conhecimento poderá alterar a sua pedagogia e a construção do currículo de cada aluno poderá fornecer dados importantes para uma compreensão do papel epistemológico do cuidado no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa salienta a importância de ver e entender o conhecimento como uma construção dinâmica, relacional e mutável. De facto, as decisões tomadas e as acções efectuadas num momento e contexto específicos parecem ser o resultado de uma interpretação obtida com base num conhecimento, actualizada e re-estruturada a partir de experiências sucessivas nas quais as

pessoas envolvidas têm um papel preponderante. Sendo assim, as histórias dos professores devem revelar o conhecimento dos professores, mas especificamente o conhecimentos dos professores em relação aos seus alunos a outras pessoas implicadas no processo de ensino-aprendizagem, num determinado contexto. De acordo com Webb e Blond (1995), o processo de conhecer outras pessoas requer uma aprendizagem constante: saber como estar com elas, como lhes responder e como agir com elas. É este tipo de história, do relato dos professores acerca da preocupação/cuidado e conhecimento dos seus alunos, que interessa a estes autores porque acreditam que, a partir daí, entendem melhor as decisões e acções dos professores.

McEwan (1997) refere que a narrativa é um conceito multifuncional e esta característica do seu uso pode criar confusão quando é utilizada pelos investigadores para explorar as vidas, os conhecimentos e experiências dos professores. Considera serem duas as funções especialmente vulgares no discurso educativo: narrativas coercivas e narrativas emancipatórias. De acordo com o autor, as primeiras são persuasivas e procuram restringir o pensamento; as últimas são expressivas e fornecem processos para a criação de novos significados. No sentido de dar conta destes objectivos aparentemente contraditórios, lançou um olhar longitudinal sobre várias narrativas de professores e empenhou-se em entender os contextos nos quais aquelas surgiam. Acredita que as implicações importantes para a pesquisa sobre o ensino surgem quando a função narrativa é vista em termos de processo.

McEwan (1997) salienta dois aspectos importantes: 1) os professores e os investigadores podem ter diferentes objectivos quando contam uma história e esta situação está carregada de potenciais interpretações, de acordo com a diversidade dos alvos da histórias; 2) seria útil olhar para algumas formas de utilização da narrativa no discurso educacional, porque compreendendo o modo como essas narrativas trabalham, poderíamos obter uma melhor perspectiva do valor que a narrativa tem nesse contexto.

É opinião de McEwan (1997) que a investigação narrativa introduz um maior conjunto complexo de funções relacionadas com a ideia de comunidade, argumentação prática, perspectiva pessoal e inovação semântica. Além disso, McEwan (1997) acrescenta que o pensamento narrativo é um método útil para a organização da percepção, memória e acção. O carácter multifuncional da narrativa é mais evidente quando olhamos para o conteúdo de instrução, dada a diversidade de narrativas que servem os propósitos educativos. Jackson (1995) refere mesmo que as histórias podem fazer muito mais do que instruir e informar, elas podem transformar. Ricoeur (1984) vai ao encontro desta mensagem, referindo que a narrativa é uma arte escondida nas profundidades da alma humana.

McEwan (1997) refere-se às funções coerciva e emancipatória da narrativa, reconhecendo a dificuldade e limitações das suas definições. Assim, as narrativas coercivas, de acordo com McEwan (1997), são narrativas que ajudam a enformar o pensamento colectivo. Ajudam, tal como refere Schön (1983), a conservar as relações institucionais, por exemplo, uma vez que as narrativas coercivas fornecem mitos de legitimação que apoiam o conservadorismo dinâmico das instituições.

Os críticos teóricos salientam o poder persuasivo das narrativas, referindo que as narrativas funcionam sempre coercivamente uma vez que reflectem uma cultura dominante que beneficia quem conta a história. Além disso, argumentam que se o seu objectivo for educacional, é inevitável que seja coerciva no sentido de que o educador pretende obter um determinado resultado com os seus educandos a partir de uma dada narrativa, ainda que seja dado espaço à criatividade na sua interpretação.

A noção de narrativa emancipatória surge com autores que vêem a narrativa dotada de características que libertam o nosso pensamento de actos opressivos de conformidade e que fornecem meios para expressar novos significados. Assim, o conceito de metáfora, objecto de estudo de vários autores, surge numa afirmação de Ricoeur (1984) para salientar o facto de os efeitos dos significados produzidos pela narrativa pertencerem ao mesmo fenómeno básico da inovação semântica enquanto metáfora.

McEwan (1997) corrobora estes argumentos, referindo que o processo de dar um significado à experiência através da narrativa pode ser visto como emancipatório uma vez que oferece uma forma de dar sentido à experiência pessoal.

McEwan (1997) sugere que se adopte um olhar longitudinal no processo de contar a história, de modo a aceitarmos a chegada de novas histórias enquanto se conta uma e perceber porque é que uma suplanta as outras. A partir do momento que assumimos que a história é um processo dinâmico, talvez outros olhares sejam possíveis e, deste modo, seja possível criar um modelo dinâmico que nos ajude a compreender todos esses processos de interpretação e suplantação. O autor acredita que as histórias podem ajudar na construção de uma nova linguagem para imaginar novas possibilidades, mas também considera que as histórias devem ser abordadas como se fossem elementos suspeitos de modo a não nos tornarmos vítimas da sua linguagem. Salienta, assim, a importância dos professores e investigadores desenvolverem qualidades e técnicas de interpretação.

São muitos os investigadores que consideram que a narrativa pode servir de trampolim para o diálogo acerca da profundidade dos assuntos relativos à profissão de professor, aspecto que poderá não ser tão facilmente iluminado através de outras metodologias (Lindesmith, 1994).

A abordagem narrativa no contexto de ensino-aprendizagem fornece a base para a entrada no mundo da prática e procura compreender o conhecimento socialmente determinado (Gartner et al., 2000). Consequentemente, a validação do conhecimento de professores, que experienciam as mais variadas situações de ensino-aprendizagem, através da narrativa poderá fornecer uma certa segurança e credibilidade para a construção de uma nova base de prática reflexiva no contexto educacional.

À semelhança do que dizia Bruner (1996) acerca do aprender a ser cientista, aprender a ser professor não é o mesmo que aprender sobre docência. A preparação de um professor no tempo histórico e cultural em que vivemos implica a consciência prática dessa diferenciação, pois é fundamental aprender a cultura da própria docência que, como diz o autor, actua de formas *não*

racionais na actividade de construção de significado. Essa cultura, na opinião de Gonçalves (2001), é compreendida quando o professor mergulha na prática e se apercebe que o processamento da informação e o conhecimento que constrói dificilmente podem ser expressos em proposições gerais, ganhando antes uma dimensão narrativa, historiada, localizada e idiossincrática.

Para Gonçalves (2001, p.10) "é nos interstícios da acção humana que as histórias se constróem a todo o momento e é por isso que é aí que se está a jogar o valor e a importância da educação." Assim, a narrativa pode ser um meio de intervenção cultural mais lato no sentido da construção de uma educação, uma existência e um mundo que desejamos (cf. Rodriguez, 2002). Deste modo, a narrativa é considerada por alguns autores uma epistemologia pós-moderna da prática (Balboa, 1997). Esta ideia é partilhada por Viegas (2000) quando se refere ao paradigma manifesto da educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos.

Gartner, Latham e Merrit (2000), a fim de dar sentido e atribuir significado às suas práticas educacionais, procuraram juntos demonstrar o potencial interdisciplinar da narrativa, usando-a como instrumento de investigação em estudos similares, mas em áreas diferentes (estudos urbanos, educação e enfermagem). Gartner et al. (2000, p.1) afirmam que: "contar as nossas vidas tal como nos aconteceram é uma actividade persuasiva no mundo social (...) através das histórias, valorizamos a história pessoal e damos sentido à nossa vida." Basearam os seus estudos nesta afirmação e a partir do sentido que Beattie (1995) deu à utilidade da narrativa, ou seja, o de descrever e representar as relações humanas e as interacções inerentes aos actos complexos de ensino-aprendizagem, bem como o de validar as suas múltiplas realidades e dimensões.

De facto, estas funções da narrativa permitiram a Gartner et al. (2000) reconhecerem que os educadores conhecem as suas situações de um modo geral/particular e partilhado, bem como de uma forma pessoal/social. Assim, os autores procuraram validar a interconexão do passado/presente/futuro e do pessoal/profissional servindo-se da narrativa. De acordo com os autores, do ponto de vista do professor que experiencia a situação, a autobiografia revela

as diferenças e similaridades da sua experiência educacional e pessoal com outras já vividas por si e/ou por outros. Além disso, também do ponto de vista do professor, muitas facetas da base de conhecimento dos professores tornam-se claras através das biografias.

Marcus (1975) considera que as autobiografias fornecem um modo para rever o passado com um foco especializado: exteriorizam a experiência individual e permitem que aquela seja partilhada; disponibilizam materiais teóricos e pessoais para ser integrados no processo de pesquisa e reflexão; revelam o repertório incrédulo das experiências pessoais que pode ser compreendido, escrito, gravado e comunicado; desenvolvem a auto-estima, a autoconfiança e uma conexão com uma ampla comunidade e cultura; têm um esqueleto interdisciplinar que pode ser partilhado entre professores e alunos.

Gartner et al. (2000) acrescentam ainda que o exercício de reflexão biográfica identifica uma gama ampla da experiência cultural e detalhes transculturais que podem ser partilhados e valorizados entre profissionais. Naturalmente, os profissionais facilmente ficarão a conhecer práticas melhores e/ou piores, mas saberão retirar de ambas os aspectos essenciais para o seu desenvolvimento quer profissional quer pessoal. Por isso, muitos profissionais aprendem, através de uma focagem na sua autobiografia, a clarificar os seus valores relativamente à sua acção como profissional e pessoa.

Muitos são os teóricos críticos e sociais que, em campos como a filosofia e psicologia, têm desafiado as noções daquilo que significa um corpo próprio de conhecimento, bem como a aptidão para pôr em prática o conhecimento. Por exemplo, Howard Gardner (1993) tem vindo a realizar alguns estudos acerca daquilo que leva o estudante a obter sucesso nas várias áreas de inteligência. Uma das melhores vias encontradas para provarem essas suposições foi a narrativa. Gartner et al. (2000) acreditam que o uso da narrativa é um poderoso instrumento, uma vez que fornece uma metáfora básica para compreender e atribuir um significado à experiência humana. Tal como Bruner (1986) sugere, a pessoa constrói-se autobiograficamente a si própria porque não há nenhuma outra forma de descrever a experiência. O autor acrescenta que no centro da autobiografia está a palavra vida; é o curso da vida de alguém.

Estes autores confirmam a vantagem, referida no início desta secção, de se usarem as narrativas, ou seja, oferecem uma forma de ligar o conhecimento prático e pessoal com as perspectivas profissionais, ambas avaliando o aluno e o professor e fornecendo uma base sólida para reflexão crítica.

Síntese do capítulo 1

Ao longo deste capítulo pretendemos tratar o conceito de narrativa e a sua aplicação enquanto instrumento de investigação qualitativa em diversas áreas do conhecimento, mais especificamente, no campo educativo. Verificámos que não há consenso entre os autores relativamente quer à definição da narrativa quer às vantagens e desvantagens do seu uso enquanto ferramenta científica. Também vimos não haver uma corrente de pensamento preponderante, embora muitas das propostas apresentem pontos de contacto em várias das ideias chave. Ainda assim, foi possível apurar que a narrativa enquanto ferramenta científica apresenta mais vantagens do que desvantagens.

CAPÍTULO 2 - Como se analisa a narrativa: contributo dos dados da metodologia qualitativa, da literatura e da linguística

Introdução

Os dados relativos aos estudos apresentados no primeiro capítulo evidenciam o facto da narrativa ser utilizada como um instrumento precioso na metodologia qualitativa de investigação. Dada a sua relevância, são vários os autores que a ela se referem como uma área específica da metodologia qualitativa, ou seja, que apontam a existência da "investigação narrativa". Esta surge, frequentemente, realizada a partir de categorias de análise narrativa definidas com base em dados da linguística, da literatura e da metodologia qualitativa. Assim, neste capítulo, é nosso propósito apresentar as bases que sustentaram a criação dessas categorias de análise em todas aquelas áreas referidas e procurar justificar a sua utilização na grelha de análise específica deste estudo. Os primeiros autores que se aventuraram a definir uma grelha conceptual de análise da narrativa, enquanto instrumento de investigação foram Labov e Waletzky (1967). Naturalmente, a sua formação em linguística, bem como a participação em variados projectos e estudos sociológicos poderão ter facilitado esta construção. Procurar perceber quais as bases que sustentaram a construção da grelha de análise de Labov e Waletzky (1967), exigiu-nos a revisão de alguns dados relativos à narrativa no campo quer da linguística (Oliveira, 1996), quer da literatura (Wimsatt e Brooks, 1957; Reis, 1987; Giasson, 1993). Mais recentemente, os trabalhos de Bruner (1987; 1990; 1991), Gonçalves (2000, 2001; 2002), Garson (2002) e Gaines (2003), também revelam um conjunto de definições de termos e conceitos chave relativos à análise da narrativa, o qual será referido nos sub-capítulos seguintes. Todos estes contributos foram preciosos para a compreensão dessa grelha prototípica, mas também para ajudar a construção daquela que nos pareceu mais adequada para a análise da narrativa específica do nosso trabalho.

1. Os modelos de análise narrativa

A variedade de definições e funções da narrativa enquanto instrumento de investigação foi um assunto referido no capítulo anterior. Sendo assim, neste

capítulo é nossa intenção revelar os pressupostos que estiveram na base da construção quer da sua definição, quer das suas funções no presente estudo.

Esta pesquisa encarou a narrativa na perspectiva referida por Labov (1997), ou seja, como uma *técnica de reprodução de eventos passados através da junção temporal*.

O objectivo da narrativa neste estudo é o fornecimento de dados que possam servir, através de uma análise e interpretação cuidadas, para a introdução de novas variáveis ou confirmar a importância de outras na modelação da dinâmica do processo de formação de professores.

Os sub-capítulos seguintes centrar-se-ão mais nos conceitos definidos por Labov e Waletzky (1967) e por Labov (1997, 2001), porque foram aqueles que mais contribuíram para a construção da grelha de análise da narrativa da nossa pesquisa. Aliás, de entre os diversos modelos de análise narrativa para a representação estrutural da história, são vários os autores que escolhem o modelo de Labov e Waletzy (1967) e, por isso mesmo, tem sido referenciado em diversas áreas: análise literária, educação, psicolinguística do desenvolvimento, comunicação de massas e antropologia (Cortazzi, 1993).

Por exemplo, Bruner (1987; 1990; 1991) e Gonçalves (2000; 2001; 2002), no campo da psicologia, Garson (2002) e Gaines (2003), no campo da sociologia e etnografia, Clandinin (1989; 1993; 1995), Clandinin e Connelly (1986; 1987; 1988; 1988a; 1989; 1990; 1995; 1996) e Oliveira (1998) no campo da educação, são autores que, tal como Labov e Waletzky, e baseando-se nas ideias destes autores, se preocupam em encontrar as categorias que melhor se ajustariam aos seus objectivos de análise da narrativa.

Nesta linha, começamos por considerar as ideias de Gaines (2003) e de Garson (2002) que são bastante próximas entre si. Assim, apresentamos com maior profundidade Garson (2002), abstendo-nos de uma exposição minuciosa de Gaines (2003) para evitar uma apresentação repetitiva.

Segundo Garson (2002, p.1), a análise narrativa é "a análise de uma história contada cronologicamente com um foco no modo como os elementos são sequenciados, no porquê de alguns elementos serem diferentemente avaliados em relação a outros, no como o passado espelha percepções do presente, no

como o presente espelha percepções do passado e no como ambos espelham percepções do futuro." Partindo destas ideias, o autor apresenta um conjunto de definições de conceitos chave e termos relativos à análise da narrativa: (1) *Guiões*; são o esqueleto referencial das *narrativas pessoais* (Labov e Waletzky, 1967) ou os *eventos canónicos* (Bruner, 1990) usados como base para compreender elementos novos e inesperados. Isto é, os guiões são quadros de referência preditivos através dos quais uma cultura interpreta instâncias particulares de comportamento associada àquele guião. Os guiões, segundo o autor, não requerem uma componente avaliativa. (2) *Histórias*; expandem-se nos guiões generalizados através da incorporação de eventos particulares (não canónicos), juntando elementos avaliativos que revelam o ponto de vista do narrador relativamente a esses aspectos particulares. Assim, as histórias avaliarão um manuscrito como bom, mau, eficaz, trágico, surpreendente, etc. (3) *Padrões*; são formas de um elemento que ocorrem periodicamente e que são discernidas nas cópias narrativas; (4) *Temas*; são conjunto de padrões. O autor refere que não há acordo relativamente à metodologia de análise narrativa para derivar temas a partir dos padrões. Contudo, uma prática comum é usar uma equipa de investigação com temas, sendo estes tudo aquilo que os consensos alcançaram com base na discussão das cópias e análises dos padrões. (5) *Codificação*; o autor considera que, tal como na análise de conteúdo, após a produção, as narrativas podem ser codificadas de acordo com categorias julgadas teoricamente como importantes para o investigador. Esta rotulação da estrutura narrativa pode, por vezes, usar um conjunto de categorias estruturais/funcionais para etiquetar cada segmento como um AB (*abstract statement segment*), OR (*orientation segment*), CA (*complication action*), EV (*evaluation*), RE (*resolution*) ou CO (*coda*). (6) *Organização temporal da narrativa*; frequentemente o investigador considera ser útil organizar a narrativa de acordo com uma sequência temporal (Labov, 1997). Alguns pesquisadores juntam índices às frases na narrativa; um índice à esquerda indica o número de frases narrativas precedentes simultâneas à frase em questão; um índice à direita indica o número de frases narrativas procedentes simultâneas à frase em questão. Os intervalos de confiança na

organização temporal da narrativa são importantes já que mudanças na organização temporal podem trocar radicalmente o significado da narrativa. (7) *Análise contextual*; o autor refere-se novamente a Labov e Waletzky (1967) para dizer que as narrativas e, particularmente os elementos avaliativos da narrativa, são um fenómeno social. Como tal, de acordo com Garson (2002), as narrativas variam de acordo com o contexto social e os dados avaliativos extraídos variarão de acordo com o contexto social onde foram recolhidos. Consequentemente, o autor considera ser frutífero reunir narrativas relativas aos mesmos objectos de referência, mas em contextos diferentes, bem como em contextos similares. Além disso, aconselha a execução da codificação e da organização temporal a partir de narrativas cujos autores sejam pessoas diferentes a nível pessoal e profissional. (8) *Foco em grupos*; mais uma vez aponta as ideias de Labov (1997), considerando que os dados mais importantes reunidos na narrativa, não são desenhados a partir da observação do discurso produzido ou experiências controladas, mas a partir da reacção da audiência às narrativas. Assim, focar os grupos e comparar as reacções entre grupos distintos pode ser um método que ampliará a riqueza da narrativa enquanto instrumento de investigação. O *reconto de narrativas* é uma técnica particular desse método que consiste em pedir a um grupo para memorizar uma pequena narrativa e depois recontá-la. O investigador anotará as omissões, os aspectos que se mantêm e as improvisações. Todos estes dados, mais adiante, iluminarão o modo de como diferentes respondentes reagem aos diferentes tipos de narrativas (Garson, 2002). (9) *Teoria de faceta*; esta metodologia foi desenvolvida por Louis Guttman (1968) e também pode ser usada na análise narrativa. Por exemplo, McAdams (1993) é um dos autores que a utiliza nos seus trabalhos. Inclui procedimentos de escala multidimensional não-métrica. Estas técnicas são populares na psicologia, testes de inteligência e análise criminal, e podem ser sumariamente descritas como instrumentos de avaliação que apresentam questões com formulações diversas, colocadas em tempos distintos com vista a apurar a veracidade das respostas dos investigados. (10) *Subjectividade*; dada rédea solta à subjectividade inerente ao contar uma história, o analista da narrativa grava

uma veia rica de informação relevante à custa de todas as considerações científicas usuais. Mas, tal como Labov (1997) refere, a discussão da narrativa e outros eventos discursivos raramente nos permitem provar alguma coisa. É essencialmente um estudo hermenêutico onde o contínuo envolvimento com o discurso, enquanto decorre, ganha entrada na perspectiva do contador e da audiência, traçando o transfer da informação e da experiência sob uma forma que aprofunda o nosso próprio entendimento acerca daquilo que a linguagem e a vida social são.

Gonçalves (2001) procurou definir a grelha de análise das suas narrativas a partir daquilo que Labov e Waletsky (1967) consideram ser as partes invariantes de uma história completa, ou seja: o *Resumo*, a *Orientação*, a *Complicação*, a *Avaliação*, a *Resolução* e a *Finalização*. Segundo Gonçalves (2001), é a pesquisa sobre a existência ou não destas invariantes que nos dá informação sobre aquilo que alguns autores chamam a coerência narrativa (Korman, citado por Gonçalves, 2001).

Antes de nos debruçarmos sobre cada uma das invariantes, importa salientar o facto de que cada uma existe precisamente para responder a perguntas prováveis da audiência. É por isso que o modelo de Labov é conhecido por se referir a narrativas orais, efectuadas na presença de mais alguém.

De acordo com Labov e Waletsky (1967) e Labov (1997; 2001), as categorias da estrutura narrativa têm funções específicas, as quais serão desenvolvidas de forma mais exaustiva nos sub-capítulos seguintes. Agora serão apresentadas de forma resumida, apenas com o intuito de entendermos a opção de Gonçalves (2001) e Oliveira (1998) relativamente à utilização dessas categorias na análise das suas narrativas. Assim, a primeira categoria, o *resumo*, tem a função de sintonizar ou ajudar o ouvinte a focar a sua atenção em algo particular. A *orientação* procura fornecer dados contextuais necessários para a audiência conseguir dar o sentido à história. A *complicação* ou *sequência narrativa* constitui o corpo principal de uma secção narrativa e procurará retratar uma experiência, orientando-se por critérios de sequência temporal, ou seja, é recapitulada a experiência tal como foi percebida. A *avaliação* revela a atitude do narrador face à narrativa. Gonçalves (2001)

salienta o facto de frequentemente serem utilizados instrumentos linguísticos que atrasam o desfecho da história e dão espaço à refutação, ou seja, permitem ao receptor uma interpretação pessoal e a atribuição de um significado próprio ao acontecimento. A *resolução* segue ou poderá coincidir com o momento da avaliação e procura o desfecho da história. A *finalização* procura indicar ao receptor que a história acabou.

Gonçalves (2001) apreciou a visão de Labov e Waletzky (1967) em relação à forma de análise da narrativa , procurando compreender as funções da narrativa através do estudo de unidades simples da narrativa relativas às suas funções originais que se encontram predominantemente no discurso oral. Clandinin e Connelly (1990) manifestam-se de acordo com esta ideia, referindo que o estudo dessas unidades simples permitiu situar a narrativa como um discurso primariamente construído na comunicação com outros, discurso esse que parece ser tanto um fenómeno (na medida em que se expressa a adaptação à situação de comunicação), como um método (na medida em que se pode compreender e educar a partir daqui atitudes narrativas). A investigação narrativa, enquanto metodologia do estudo, é descrita por Connelly e Clandinin (1990) como um processo de colaboração que envolve o contar de histórias mútuo e o re-historiar pelo investigador e participante como procedimento de investigação. Connelly e Clandinin (1990) salientam a importância da construção mútua da relação da pesquisa, uma relação na qual quer o investigador quer o participante sentem uma preocupação e um cuidado especial.

O núcleo narrativo de Mishler, estruturado a partir das categorias definidas por Labov e Waletzky (1967), ou seja, *orientação*, *resumo*, *complicação da acção* e *resolução*, é referido por vários autores como sendo também um útil instrumento de análise narrativa.

2. Estrutura e categorias da análise narrativa

Os primeiros passos na análise narrativa, levados a cabo por Labov e Waletzky em 1966, derivaram dos métodos do campo da sócio-linguística que foram desenvolvidos na pesquisa de *"Lower East Side"* (1966) e num outro trabalho

que envolveu os autores na altura – o estudo do vernáculo afro-americano no Sul de Harlem, em 1968.

O esforço para observar como os falantes do vernáculo conversavam quando não estavam a ser observados criou o paradoxo do observador. De entre as soluções para eliminar este paradoxo, surgiu a narrativa das experiências pessoais como o melhor método de investigação, uma vez que Labov e Waletzky (1967) acreditavam que através dela, os temas da investigação também seriam vistos pelas lentes dos investigados. Os autores foram, então, conduzidos a tentar compreender, tanto quanto possível, a estrutura dessas narrativas e como elas eram introduzidas na conversação do dia-a-dia que ocorria nas entrevistas simuladas. Labov e Waletzky (1967) delinearam um enquadramento que provou ser útil para as narrativas em geral (a estrutura da análise da narrativa que vamos apresentar em 2.2.3.1. corresponde à de uma narrativa oral).

Desde essa altura, Labov não publicou muitos estudos acerca da investigação narrativa porque não era a sua área de estudo fundamental, mas foi escrevendo e entregando muitos documentos relativos àquela área. Os dados mais importantes que Labov reuniu acerca da narrativa não foram retirados da observação da produção do discurso nem de experiências controladas, mas sim a partir da análise das narrativas orais de uma audiência, após ter sido contada uma história. De um modo regular e previsível, certas narrativas produzem na audiência efeitos que continuam a actuar na construção do conhecimento pessoal e colectivo, durante e após o contar da história. Foi o esforço para compreender o poder atractivo destas narrativas que conduziu o autor a empenhar-se mais no estudo da análise das narrativas, referindo-se àquelas como poderosos instrumentos de investigação.

Labov e Waletzky (1967) demonstraram que o esforço para entender a narrativa pode ser reduzido a um enquadramento formal, particularmente na definição básica da narrativa como escolha de uma técnica linguística específica para reportar eventos. O enquadramento dos referidos autores foi desenvolvido para narrativas orais da experiência pessoal e provou ser útil na abordagem de uma ampla variedade de situações e tipos narrativos, incluindo

memórias orais, contos tradicionais, entrevistas terapêuticas, etc. Isso permitiu aos autores compreender as pseudo-narrativas e outros tipos de experiência remodeladas numa forma narrativa. Gradualmente, observaram que as narrativas surgiam como formas privilegiadas de discurso que desempenhavam um papel central em quase todos os tipos de conversação. Os esforços dos autores para definir outros eventos discursivos com precisão comparável mostrou-lhes que a narrativa é o protótipo, talvez o único exemplo de um evento discursivo bem elaborado com um princípio, meio e fim.

A narrativa e o amplo campo de contar histórias tornaram-se num foco agudo de atenção em muitas disciplinas académicas e literárias. Nos trabalhos de Labov e Waletzy (1967), a trajectória tradicional do contador de histórias apresenta-se como o maior foco de interesse. A imagem clássica do contador de histórias é a de alguém que pode fazer algo a partir do nada, que pode atrair a atenção com uma fascinante elaboração dos detalhes que é divertida, entretém e é emocionalmente compensadora. Desde as primeiras palavras deste tipo de narrativa, sabemos que estamos na presença de um utilizador dotado da linguagem. Isto raramente acontece com as narrativas usadas para investigação, os contadores não são conhecidos como contadores dotados, as pessoas nem sempre são atraídas para os ouvir falar (Labov e Waletzy, 1967). São pessoas normais no mais profundo sentido do mundo. Não fabricam eventos ou elaboram a experiência dos outros. As suas narrativas são uma tentativa para transmitir séria e simplesmente a mais importante experiência das suas próprias vidas.

As narrativas relatadas nos trabalhos de Labov e Waletzky são normalmente contadas no decurso de uma entrevista sócio-linguística, onde o entrevistador forma uma audiência ideal: atenta, interessada e responsiva. Embora estejam encaixadas no contexto no qual decorre a situação e muitas vezes respondam a uma questão colocada pelo entrevistador, são essencialmente monólogos e mostram um grau relativo de descontextualização.

Os assuntos acerca da análise das narrativas orais, salientados nos estudos de Labov (1997), referem-se à organização temporal e à avaliação.

De facto, são muitas as expressões e frases da narrativa de uma experiência pessoal que evidenciam um pragmatismo a ela inerente, nomeadamente a habilidade de transferir a experiência do narrador à audiência. O destinatário é convidado a guardar essas frases na memórias e a recontar a história. A variedade de narrativas reflecte o leque diversificado de formas de imaginação da experiência contada. O modo como cada pessoa preenche os vazios narrativos, a qual está dependente das características do cérebro e fragmentação da memória, é sempre diferente (Gardner, 1994).

Ao longo de vários anos, Labov (1997) foi lidando com a questão de como é que uma breve narrativa comanda a atenção e consegue transmitir a experiência de uma forma tão eficaz. Deste modo, procurou realizar um esboço da sua tentativa de fornecer uma resposta, fazendo a sua apresentação sob a forma de definições, implicações dessas definições, descobertas empíricas a partir de um estudo de um amplo corpo de narrativas e teoremas que proponham relações com conteúdos empíricos que são mais problemáticos. Pede ao leitor para aceitar provisoriamente a validade dessas descobertas até que um amplo corpo de material possa ser apresentado.

A principal contribuição de Labov (1997) foi procurar ligar a questão estrutural da narrativa com o conceito sócio-emocional de avaliação.

Labov (1997, p.2) começa por se referir às *narrativas de experiência pessoal*, afirmando que: "uma narrativa da experiência pessoal é uma reprodução de uma sequência de eventos que entraram na biografia do falante realizada numa sequência de frases que corresponde à ordem dos eventos originais". No entanto e, mais especificamente, na narrativa relativa ao nosso estudo, podem ser incluídos indícios, analepses e prolepses, ou seja, elementos proposicionais ou lexicais que disseminados pela acção narrativa sequencial levam o leitor a antecipar eventos futuros ou o desenlace de um conflito (Reis, 1984).

A definição de Labov (1997) é baseada na concepção inicial de Labov e Waletzky, ou seja, uma definição que separa a narrativa em termos daquilo que significa contar uma história ou recontar o passado. É uma segregação arbitrária de um sentido de narrativa para propósitos técnicos, mas provou ser

útil. Deixando especificado que a experiência narrada deve entrar na biografia do falante, Labov (1997) distingue narrativa do simples recontar de observações (como o relato dos eventos de uma parada por uma testemunha a espreitar pela janela, isto é, feito por um narrador homo ou heterodiegético). Resulta daí que os eventos que entraram na biografia do falante são avaliados emocional e socialmente, e depois transformados a partir da experiência pura.

Referindo-se à estrutura da análise narrativa, a *organização temporal da narrativa* aparece como um tema que merece a especial atenção de Labov (1997). O autor trata o assunto por partes começando por se referir à noção de *junção temporal*. Esta noção, que se refere à organização das frases da narrativa de acordo com a sequência temporal dos eventos, inclui um novo termo não presente na concepção inicial de Labov e Waletzky: uma *frase sequencial*. Labov (1997, p.3) refere que "duas frases estão separadas por uma *junção temporal* se uma reversão da sua ordem resultar numa mudança na interpretação do leitor relativamente à ordem dos eventos narrados." Assim, acrescenta Labov (1997), uma narrativa deve conter, pelo menos, uma junção temporal. Geralmente na narrativa as frases estão separadas por uma *junção temporal*, excepto quando há uma sobreposição de eventualidades, o que será clarificado a partir das teorias de Vendler (1967) e Moens (1988), as quais serão desenvolvidas nos parágrafos seguintes.

No entanto, tal como Labov e Waletzky (1967) apontam, as histórias podem ser contadas sem uma junção temporal através de uma incorporação sintáctica, do pretérito mais que perfeito e outros argumentos gramaticais. Apesar disso, considera a junção temporal é a via mais simples e privilegiada de recontar histórias.

Quando nos referimos à organização temporal da narrativa, a análise do *aspecto*, enquanto categoria gramatical, parece ser fundamental. Através desta categoria, o narrador dá conta do sua forma de perspectivar os eventos. Vendler (1967) foi o primeiro a referir-se a esta *Tipologia Aspectual*. Posteriormente, Moens (1988) refinou as propostas de Vendler, salientando a importância de analisar o dinamismo inerente às eventualidades, bem como o porquê das respectivas alterações, salientando a importância de se ligar todas

as eventualidades e de se verificar se existem transições aspectuais. Estas ideias permitem verificar a sobreposição de eventualidades.

A noção de aspecto não é consensual e não é, de forma alguma, de simples definição. Pode, no entanto, definir-se informalmente como uma propriedade atribuível a proposições, que reflecte a organização temporal interna de uma eventualidade e é capaz de dar conta de questões como duração, telicidade, conclusão, iteração, etc.

Se, por exemplo, o enunciador perspectiva a eventualidade como durativa, atélica e em progresso é o aspecto que dá conta disto. Mais ainda, pode perspectivá-la como algo que se prolonga ininterruptamente ao longo do tempo por ele definido, sendo, por conseguinte, homogénea, ou seja, igual em todos os subintervalos do intervalo de tempo em que ocorre. No entanto, é possível que durante este intervalo de tempo o enunciador tenha realizado outras funções não enunciadas. Destas eventualidades, porém, não dá conta, uma vez que, de alguma forma, o seu enunciador não lhes atribuiu importância. Sendo verdade que a linguagem é utilizada para "dar conta das coisas do mundo", não será menos verdade que todos os seres humanos as perspectivam de modo diferente e, por conseguinte, dão conta delas de modos diversos. Por outro lado, existem inúmeros itens capazes de actuar como modificadores aspectuais. Sem pretender proceder a uma análise, ou sequer a uma apresentação minuciosa destes itens, e com o objectivo apenas de clarificar a noção de aspecto, Oliveira (1996) refere que a simples alteração do tempo verbal do presente do Indicativo para o pretérito perfeito do Indicativo é suficiente para permitir uma nova proposição.

Ao abordar sumariamente as questões ligadas ao aspecto, é inevitável fazer referência às chamadas "classes aspectuais" em que se integram as eventualidades. A ideia de classe aspectual introduz um ponto interessante que deve ser levado em linha de conta na análise deste tipo de questões: existem proposições que são passíveis de ser integradas em classes aspectuais diversas. A distinção básica que se impõe fazer é a de estados e de eventos, uma vez que permite identificar coincidências temporais na apresentação de eventualidades. A distinção entre estados e eventos é uma questão

fundamental para a descrição e caracterização das eventualidades. De uma forma geral, os estados são entendidos como estados de coisas não dinâmicos, ocupando intervalos de tempo nos quais não se verificam quaisquer tipo de alterações, enquanto os eventos se reportam a situações dinâmicas. Esta distinção parece ser bastante simplista. Zeno Vendler (1967) propõe uma distinção entre eventos e estados, partindo da diferença básica que radica na ausência/presença de dinamismo. Os estados são tipicamente estáticos e não têm fases sucessivas. São homogéneos, ou seja, são iguais em todos os subintervalos do intervalo de tempo em que se verificam. Quanto aos eventos, Vendler (1967) propõe uma distinção tripartida que os divide em actividades, *"accomplishments"* e *"achievements"*[6]. Assim, e de uma forma simplificada, as actividades contém os traços durativo e atélico enquanto os *accomplishments* se caracterizam por não possuir o traço atélico e os *achievements* por conter um traço pontual. Além disto, as actividades e os *accomplishments* apresentam-se como processos faseáveis, isto é, com fases sucessivas, distinguindo-se relativamente à homegeneidade: as actividades são homogéneas e os *accomplishments* heterogéneos.

Estas questões de natureza semântica ligadas ao aspecto parecem ser importantes para a compreensão da estrutura linguística da narrativa. Outras, de que é exemplo a modalização do discurso, são também importantes na medida em que permitem aferir da proximidade em termos de crença do enunciador em relação àquilo que enuncia.

Retomando a explicação de Labov (1997) relativamente à organização temporal da narrativa (cf. p.9), passamos agora para outra parte da análise da narrativa, ou seja, a da *produção*. A definição quer de narrativa quer de junção temporal requer que a produção da narrativa reproduza os eventos reais. Labov (1997) conclui, assim, que esta função está reservada exclusivamente para o modo Indicativo, sendo este tradicionalmente encarado como o modo de expressão do real por oposição, por exemplo, ao modo Conjuntivo, encarado tradicionalmente como modo de expressar o possível.

[6] Os termos em inglês são aqueles tipicamente usados pela linguística, não havendo lugar à utilização de traduções, pelo que traduzi-los seria violar a tradição dos estudos linguísticos.

Avançando na análise da narrativa, Labov (1997, p.3) refere que "uma *frase narrativa* consiste numa frase sequencial com todas as frases subordinadas que dependem dela". De acordo com Labov (1997), as narrativas são conjuntos de frases temporalmente ligadas. Focando-se nos tipos estruturais de frases narrativas, Labov (1997) refere que as frases do momento da complicação da acção são necessariamente frases sequenciais, isto é, podem participar nas junções temporais. Não considera, no entanto, que isto seja verdade para resumos, orientações e codas. Assim, antes de avançar na explicação desta afirmação, interessa referir que Labov e Waletzky (1967) e Labov (2001) procuraram analisar a narrativa através de categorias como: *resumo* (pretende dar um enquadramento do contexto onde decorreu a experiência); *orientação* (serve para orientar o ouvinte relativamente ao contexto da experiência, indicando o lugar, o tempo, as personagens e a situação específica); *complicação da acção* (ou organização temporal, corresponde a uma série de eventos que se seguem a um acontecimento precipitante e precedem a acção resultante); *avaliação* (corresponde ao significado dado ao acontecimento através da justaposição; o autor refere-se à *secção avaliativa* como sendo um momento de pausa destinado à reflexão e avaliação dos eventos narrados. Assim, a categoria *avaliação* geralmente concentra-se numa secção avaliativa, colocada imediatamente antes do momento mais alto de acção avaliativa, ou ponto da narrativa); *validação* (do evento precipitante pelo aumento da credibilidade através do uso de testemunhos objectivos); a atribuição das propriedades de orgulho ou culpa aos acontecimentos reproduzidos através da *integração* e *polarização* dos participantes; *explanação* da narrativa através de uma cadeia de relações causais desde o acontecimento precipitante à orientação; *transformação* da narrativa nos interesses do narrador através da eliminação dos eventos objectivos e da inserção dos eventos subjectivos; *terminação* da narrativa pelo retorno ao tempo presente através do uso da *coda*.

Através da utilização destas categorias de análise da narrativa, Labov (2001) procurou reconstruir o que envolve uma história, agrupando uma sequência linear de frases narrativas que correspondem mais ou menos àquilo que

aconteceu e àquilo que os narradores aparentam ter compreendido acerca do que aconteceu, ou ainda, aquilo que os narradores gostariam que a audiência compreendesse acerca do que aconteceu.

Uma questão que perturbou Labov e Waletzky (1967) refere-se ao facto da narrativa ser uma reprodução de eventos que ocorreram, mas frequentemente conter frases suportadas pela negativa, futuro e modos. Não percebiam sob que condições é que seria relevante falar daquilo que não ocorreu, mas devia ou podia ter ocorrido. Esta questão é pertinente, nomeadamente quando se trata da narrativa do educador. De acordo com Glover (1996), é natural a criação de mundos possíveis ou contextos intensionais (cf. ponto 4 deste capítulo [7]). Como tal, o educador pode projectar futuros a partir da exposição da sua experiência em vários contextos.

O aspecto da *reprodução da narrativa* parece ser particularmente importante em relação às narrativas orais. De acordo com Labov (1997), para segurar a audiência, a narrativa tem que cativar e interessar a audiência. Assim, o conceito do *"most reportable event"*[8], considerado por nós como "evento precipitante" é central para a estrutura organizacional da narrativa. Labov (1997) baseia-se nas ideias de Sacks que referem que, numa conversa livre, os falantes não têm controlo sob a atribuição do papel do falante na segunda ou terceira volta a seguir à sua, mas a prestação da narrativa é, efectivamente, uma reivindicação para devolver a atribuição do papel de falante ao narrador até que a narrativa esteja completa. Este princípio de Sacks implica, segundo Labov (1997, p.6), que para ser um acto social aceitável, uma narrativa de uma experiência pessoal deve conter pelo menos um evento precipitante."

Labov (1997, p.7) define o evento precipitante como "o evento que é menos comum do que qualquer outro na narrativa e tem o maior efeito sob as necessidades e desejos dos participantes na narrativa." Sendo assim, de acordo com Labov (1997), uma narrativa da experiência pessoal é essencialmente uma narrativa do evento precipitante que aquela contém. Isto é

[7] Metáfora e mundos possíveis.

[8] O evento mais reportável, narrável e/ou transmissível, ou seja, aquele que mais impacto tem na audiência, podendo ser precipitante ou não. Mas, como na sua análise usou-o frequentemente como evento precipitante, assim o consideramos.

normalmente reflectido no resumo, se houver algum. Segundo o autor, a construção de uma narrativa deve ser lógica e começar com a decisão para reproduzir o evento precipitante.

Labov (1997) também considera que uma construção narrativa requer uma teoria pessoal de *causalidade*. De acordo com o autor, existem muitos assuntos intrigantes e difíceis na redução de uma declaração narrativa para um modo causal e, com certeza, existirão inúmeras variações nesses actos de interpretação. Para a construção da narrativa parece, então, de acordo com o autor, ser essencial a existência de uma cadeia de eventos proposta, ligando a *orientação* ao evento precipitante. Este aspecto salienta a importância da selecção e da hierarquização dos elementos relativos à categoria *orientação*, pela influência que aquelas terão na interpretação do fluxo dos eventos.

Os sentimentos de *orgulho e culpa* reflectem, de acordo com Labov (1997), o *ponto de vista* do narrador, mas não é usualmente uma parte consciente da informação carregada pelo narrador à audiência. Pode ser entendido como um enquadramento ideológico nos quais os eventos foram vistos. Mantendo evidente a ideologia, defrontamo-nos com o mecanismo dramático que é a essência do discurso narrativo do evento: o transfer da experiência do narrador para a audiência. Essa experiência é certamente colorida pela posição moral tomada pelo narrador. Labov (1997) considera que o narrador induz a audiência a ver o mundo através dos olhos do narrador.

Tentando perceber como a experiência é transferida do narrador para a audiência, Labov (1997) encontra a mais fantástica característica das narrativas da experiência pessoal, ou seja, o *ponto de vista* particular ou o ponto de vista a partir do qual a acção é vista.

Labov (1997, p.9) define *ponto de vista* de uma frase narrativa como o "domínio espácio-temporal a partir do qual a informação carregada pela frase pode ser obtida por um observador." Ou seja, prévio à narrativa, é um contexto de tempo/espaço que permite a obtenção de informação veículada, posteriormente, de forma linguística.

Uma característica das narrativas orais da experiência pessoal que as distinguem da narrativa literária tem a ver com o facto de na literatura uma

pessoa poder trocar pontos de vista, tomar um ponto de vista impessoal e entrar na consciência de qualquer um dos actores (focalização interna). Nas narrativas orais da experiência pessoal, segundo Labov (1997), há apenas uma opção: os eventos são vistos pelos olhos do narrador. Assim, o autor afirma que a sequência temporal dos eventos nas narrativas orais da experiência pessoal segue a ordem pela qual os eventos se tornaram conhecidos pelo narrador. No entanto, também nos parece ser possível a alteração da ordem dos eventos na apresentação da narrativa, uma vez que ao haver um desfasamento temporal entre o momento de narração e ocorrência dos eventos permite um conhecimento temporalmente descontínuo.

Após a exposição da estrutura narrativa de Labov (1997), bem como das categorias de da análise a ela inerentes, podemos concluir que o autor define narrativa como uma técnica de reprodução de eventos passados, nomeadamente a partir daqueles considerados *precipitantes*, através da junção temporal, e estabelece assim uma base para o entendimento da organização temporal e da avaliação da narrativa.

Na opinião de Labov e Waletzky (1967), seria impossível progredir na análise e compreensão da complexidade narrativa antes das estruturas mais simples e fundamentais da narrativa serem analisadas numa relação directa com as suas funções organizativas. Sugerem que essas estruturas fundamentais podem ser encontradas nas versões orais das experiências pessoais. Examinando tais narrativas, consideram ser possível relacionar as propriedades formais da narrativa com as suas funções.

Labov e Waletzky (1967), a partir de uma análise formal da narrativa baseada nas técnicas de análise linguística e isolando as unidades estruturais invariáveis que são representadas por uma variedade de formas superficiais, consideram ser possível derivar uma quantidade considerável de informação a nível sintáctico e semântico fundamental para a interpretação das experiências.

A preocupação de Labov (2001) foi tentar perceber as inferências acerca dos eventos originais, uma vez que considerava que aquelas dariam ensinamentos importantes relativos à forma de como o narrador transforma a realidade quando a pretende transmitir aos outros.

3. Natureza e funções da narrativa

Labov e Waletzky (1967) distinguiram duas funções da narrativa: a *referencial* e a *avaliativa*. Estas funções sociais da narrativa são referidas por inúmeros autores que com ela trabalham (Gonçalves, 2001; Oliveira; 1998, entre outros). A função *referencial* pretende apresentar ou descrever o material narrativo. Essa informação pode ser fornecida pelo narrador pela mesma ordem em que ocorreram as situações. A *avaliativa* reporta-se à comunicação do sentido que a narrativa tem para o narrador (Labov, 1997; 2001). Devido ao destaque que esta última função recebe no modelo de Labov e Waletzky (1967), Oliveira (1998) refere que é este é muitas vezes citado como *modelo avaliativo*.

Apesar de serem estas as funções que melhor caracterizam a narrativa do nosso estudo, outros autores, a partir destas funções básicas, referem-se a outras que consideram ser fundamentais para um entendimento mais profundo acerca da utilidade da narrativa.

Bruner (1990), por exemplo, define narrativa pondo em relevo quer a sua natureza quer a sua função. Refere os quatro elementos centrais da narrativa: a noção de *sequencialidade*, a *comunicação de subjectividade*, a *originalidade* e a *ambiguidade*. A narrativa, de acordo com Bruner (1990) é assim vista como um modo dos indivíduos comunicarem a sua experiência subjectiva, organizando-a temporalmente, permitindo à pessoa lidar com situações de originalidade e ambiguidade.

Na opinião de Gonçalves (2000, p.45), os "elementos funcionais e definidores da narrativa são a sua natureza analógica, temporal, contextual, gestáltica, significadora, criativa e cultural." Relativamente à *natureza analógica*, o autor, à semelhança de outros (Fischer, 1987; Gardner, 1989, 1993, 1994; Freeman, 1993a; Clark e Peterson, 1996; Renzuli, 2003; Cabral, 2003) salienta que o ser humano é dotado de múltiplas racionalidades que coexistem como organizadores paralelos do seu funcionamento. Bruner (1996), consciente deste facto, propõe uma distinção entre aquilo que chama "pensamento paradigmático" e "pensamento narrativo". Considera que o primeiro procura a explicação através de uma formulação matemática, visando o estabelecimento de causas gerais e que o segundo procura, de uma forma aberta, compreender

os casos particulares. Apesar do autor apresentar estes conceitos de um forma bem definida, também podemos considerar que o pensamento narrativo tenta, a partir de um evento particular, chegar a uma moral global.

Segundo Gonçalves (2000), a *natureza temporal* da narrativa permite uma organização do conhecimento, dando-lhe uma estruturação temporal. Considera que toda a narrativa, como analogia da própria experiência, organiza-se à volta da dimensão temporal. Polkinghorne (1986) reclama esta natureza temporal da narrativa e estabelece-a como condição fundamental para a significação da experiência. A este respeito, Polkinghorne (1986, p.79), afirma que "as narrativas criam uma significação temporal através do uso de tramas que ligam os acontecimentos de uma forma ordenada que é compreensível como episódios temporais totais. A experiência temporal humana consiste em retirar do fluxo contínuo de momentos sucessivos padrões específicos através da marcação de início e finalização."

Gergen e Gergen (1986) também insistem particularmente nesta natureza temporal das narrativas, definindo três tipos de ritmos narrativos (narrativa progressiva, retrospectiva ou de estabilidade), ou seja, três modos de organização do tempo da narrativa.

Japers (1987), ao referir-se à temporalidade, evoca simultaneamente a noção de espaço como um outro organizador da narrativa. Alinhando nesta perspectiva, Gonçalves (2000) refere-se à *natureza contextual* da narrativa. Refere que a narrativa, ao organizar a experiência através da sua localização num determinado contexto, possui uma natureza contextual. Ao contrário do pensamento paradigmático, a narrativa não se organiza de um modo abstracto e descontextualizado (Gonçalves, 2000). Assim, todo o conhecimento narrativo é contextual e culturalmente localizado. No entanto, não põe completamente de parte o conhecimento pragmático e, nesse sentido, Polkinghorne (1986) refere uma perspectiva neopragmática baseada numa epistemologia da prática. Esta epistemologia é, segundo Gonçalves (2000, p.53), "a proposta de uma ciência indissociável da narrativa, uma vez que é através desta que os indivíduos dão conta das configurações contextualizadas da experiência."

Uma outra característica da narrativa, que a torna um elemento fundamental do conhecimento humano, tem a ver com a sua *natureza gestáltica*. Tal como refere Gonçalves (2000, p.53), "uma função fundamental dos processos de significação e conhecimento humano tem a ver com a capacidade que os indivíduos têm de construir sentido para a diversidade de experiências através da imposição de um processo de coerência que organiza a diversidade da experiência fenomenológica em totalidades." A narrativa, segundo o autor, oferece-se precisamente como um *gestalt* – uma forma que impõe um processo de coerência à diversidade da experiência.

Mandler (1984) preocupou-se em identificar as regularidades presentes numa narrativa (gramática narrativa). Seria através destes processos que os indivíduos organizariam narrativamente a sua experiência permitindo-lhe a construção de um sentido. Esta forma narrativa resultaria do modo como os diferentes tempos e espaços da experiência estariam ligados. O *gestalt* nasce precisamente deste efeito de conexão que não tem necessariamente que obedecer a processos de ligação causal (Gonçalves, 2000).

A narrativa, de acordo com Gonçalves (2000) cumpre uma dupla função – organizar simultaneamente a experiência individual e a experiência social. Segundo o autor, a narrativa também tem uma *natureza significadora*, uma vez que cumpre, através da sua natureza de organização temporal, espacial e gestáltica, a função de permitir a organização da diversidade de experiência num mundo de sentidos. Gonçalves (2000) considera que organizar narrativamente a experiência é, sobretudo, dar-lhe um sentido. Essa função significadora, de acordo com Gonçalves (2000) tem uma dupla natureza social. Primeiro, porque a construção de significados é produto da imposição de uma linguagem, linguagem essa convencionada socialmente. Segundo, porque a significação narrativa constitui um modo de dar uma existência social à experiência. Ao colocar a sua experiência numa dimensão narrativa, o indivíduo permite que essa experiência seja compartilhada. Gonçalves (2002, p.57) sintetiza, afirmando que "as narrativas constituem processos por intermédio dos quais os indivíduos constróem múltiplos significados das experiências, dando-lhe uma existência compartilhável socialmente." Neste

sentido, podemos afirmar que é a narrativa que cria a própria experiência ao dar-lhe uma natureza compreensiva e social.

A narrativa, de acordo com Gonçalves (2002), tem sobretudo uma *natureza cultural*. De facto, os diferentes nichos ecológicos que servem de cenário à vida da pessoa são determinantes importantes da sua construção da narrativa. A narrativa, deste modo, estará sempre culturalmente inserida, mas simultaneamente flexível e diversificada porque resultante de múltiplas realidades discursivas (Patrício, 1993; Gonçalves, 2000).

Gonçalves (2002, p.59) afirma que "as narrativas constituem formas de tornar a experiência comum, de lhe dar um sentido compartilhado intersubjectivamente e, neste sentido, de concretizar processos de adaptação activas aos contextos culturais onde evolui." Acrescenta ainda que a estabilização progressiva de narrativas constitui não unicamente um processo de estruturação autoral mas, igualmente, um mecanismo de constituição de redes sociais de conversação, salientando assim a *natureza criativa* da narrativa.

4. Metáfora e mundos possíveis

Dada a frequência de aparecimento da metáfora, quer na narrativa do presente estudo, quer nas outras narrativas, os assuntos relativos à linguagem metafórica e ao facto da narrativa ser considerada como uma metáfora da experiência de vida (Gonçalves, 2001) foram alvo da nossa pesquisa.

De facto, a metáfora é uma das figuras de estilo mais estudadas de sempre e acerca da qual não existem posições consensuais. Levinson (1983) tenta determinar até que ponto a teoria da implicatura de Grice (1967) pode dar um contributo relevante para o seu estudo, afastando-se da visão tradicional que a perspectiva como um processo essencialmente semântico e não como uma questão pragmática.

Uma das simplificações que se processa ao tentar definir metáfora é a de a encarar como um recurso linguístico, ou expressivo, que põe em particular destaque certos aspectos de um objecto para os atribuir a outro, baseando-se em relações de semelhança. Uma outra tentativa de definição simplificada desta figura consiste em encará-la como um processo pelo qual, aproximando duas palavras, se opera uma deslocação de significado de uma para outra.

Levinson (1983) verificou também que a metáfora é deficientemente explicável por critérios unicamente semânticos e propõe uma abordagem pragmática desta figura.

Este tipo de abordagem fundamenta-se na ideia de que o conteúdo metafórico dos enunciados não pode ser derivado a partir de princípios de interpretação semântica, mas sim que estes são capazes de providenciar a interpretação convencional das expressões e partindo daqui, e em conjunto com pormenores contextuais, a pragmática fornece a interpretação metafórica. Embora existam inúmeras objecções a esta abordagem, que argumentam essencialmente que é estabelecida uma distinção clara entre utilizações linguísticas figurativas e literais, sendo as primeiras encaradas como utilizações bizarras da linguagem, a verdade é que encarar a metáfora como sendo de natureza pragmática é colocá-la entre as utilizações linguísticas comuns. O autor admite a necessidade de uma teoria pragmática que explique a passagem do reconhecimento para a interpretação e sugere que após o reconhecimento de uma falta de adequação conversacional, um enunciado é cotejado com uma série de regras pragmáticas de interpretação, sendo seleccionado, presumivelmente, o melhor equivalente.

Glover (1996), quando se refere à metáfora, acrescenta o conceito de mundos possíveis. O autor sugeriu uma abordagem modelo-teórica para a semântica de metáfora como um método plausível através da qual pode ser fornecido um dado independente da metáfora. De acordo com Glover (1996), as metáforas não são literalmente verdades no mundo real - a sua verdade confia nas configurações de objectos, propriedades e relações que não são encontradas literalmente no mundo real.

O ímpeto principal no emprego de uma metáfora não é dizer que algo é falso ou expressar uma contradição. É dizer algo significante sobre o mundo real - expressar algo verdadeiro sobre o mundo real. Mas, o uso da metáfora em ciência pode ser visto para insinuar certas características de um mundo impossível que são compartilhadas pelo mundo real (Glover, 1996). De acordo com o autor, são empregues metáforas científicas para acomodar o idioma de teoria científica para o mundo real.

Certos estados de algum mundo possível serão encontrados no mundo real. Isto não quer dizer que este tenha que ser caracterizado por inconsistência. Mas, ao longo do caminho para a descoberta do desconhecido, as contradições precisam ser postuladas.

O papel da metáfora em ciência é fazer do desconhecido conhecido e fazer de algum aspecto impossível possível (Glover, 1996). O autor acrescenta ainda que o papel da metáfora na construção de teoria científica é o de fornecer uma ferramenta de pesquisa heurística e ajudar a descobrir e especificar o qual de todos possíveis e impossíveis mundos é o mundo real.

5. A gramática da narrativa

Dadas as características da narrativa do nosso estudo - uma história de uma experiência pessoal – também a gramática da narrativa (Reis, 1984; 1987) nos ajuda a esclarecer alguns conceitos que foram determinantes para a criação das categorias de análise da narrativa deste estudo.

Antes porém de passarmos à apresentação da gramática da narrativa, quremos clarificar que esta radica na descrição de narrativas de índole literária, com todas as características que lhe são atribuídas e que as distinguem daquelas de cariz oral, conforme já foi sumariamente referido no ponto 1 deste capítulo. Ainda assim, pareceu-nos importante adquirir um conhecimento profundo das características das categorias da narrativa, uma vez que a narrativa em análise se apresenta sob a forma escrita. No entanto, o formato não impede que aquela seja o relato narrativizado de uma experiência pessoal o que, conforme se verá, limita seriamente as opções narrativas do autor.

Assim, uma das nossas primeiras preocupações foi procurar distinguir, definir e caracterizar os conceitos de autor e narrador. De acordo com Reis (1984, p.17). "*Autor* designa etimologicamente o responsável por uma criação, aquele que assegura a efectivação de uma obra, na condição do seu fautor." Deste modo, e porque *autor* pressupõe uma relação de causalidade para com o objecto criado, Reis (1884) encara-o com a consciência da sua posição diacrónica, relativamente ao efeito artístico que nele se origina; ao abrigo desta concepção, entendemos, portanto, que o autor de uma narrativa deve ser pensado sobretudo como pessoa dotada de uma certa personalidade,

caracterizada por um temperamento, gostos e compleição psicológico-moral que a individualizam na sociedade em que vive. Além disso, "o *autor* situa-se sempre num determinado tempo histórico e num certo contexto social e cultural que influem, em grau variável, na elaboração da obra" (Reis, 1984, p.18).

No processo de constituição da narrativa engloba-se o acto de eleição do *narrador*, instituído numa situação de inerência em relação a ela. Isto significa, segundo Reis (1984), que enquanto o autor é passível de um estudo diacrónico, na sua condição de indivíduo histórico e social, o narrador deve ser encarado numa perspectiva exclusivamente sincrónica, já que só ligado à narrativa que lhe depende podemos apreender o relevo das suas funções. Deste modo, o narrador afirma-se como entidade eternamente presente, intermediário absolutamente necessário no entabulamento da relação inerente a toda a narração (Reis, 1984).

Incumbido da função de narrar, o narrador insere-se, portanto, no âmbito da narrativa encarada sob um prisma estritamente funcional, como um dos seus três protagonistas (narratário e personagem são os outros dois), aquele cuja tarefa mais relevante é dirigir-se a alguém que capta a narração. Esse alguém é o *narratário*, cujas características só se tornam efectivas enquanto dependentes daquele que detém o exclusivo da narração. O narratário distingue-se do leitor real, pela recíproca dependência num processo comunicativo com o narrador (Reis, 1984).

No caso da narrativa deste estudo, os diálogos reportados com as diferentes personagens apresentam, por vezes, como micro-narrativas cujo conteúdo parece ser precioso para o desenrolar da acção da personagem principal que coincide com o narrador da macro-narrativa que dá, ele próprio, voz aos outros narradores, ajudando o leitor a perceber as características do contexto, bem como as decisões e acções da personagem principal.

O narratário só cumpre a sua função de receptor imediato de uma certa mensagem desde que motivado por um narrador, entidade necessária e nunca dispensável, enquanto, por seu lado, o doador na narrativa não pode completar integralmente a sua missão sem a receptividade do narratário (Reis, 1984).

O problema do ponto de vista da narrativa não pode ser convenientemente dissecado se não tivermos na devida conta da sua importância dois outros que lhes estão estreitamente adstritos: o da *distância* e o da *omnisciência* (Reis, 1984).

Ao fazer incidir a sua atenção sobre a matéria diegética que pretende moldar, o narrador pode assumir duas atitudes distintas: ou se distancia deliberadamente da diegese, ou se aproxima dela. No primeiro caso será, em princípio, afectada a quantidade e a qualidade de informação fornecida, ao passo que na segunda hipótese, aumentará notoriamente, da parte do destinatário, a sensação de que aprende, de modo imediato, a realidade que se lhe depara. Situamo-nos, portanto, dentro do campo de acção de uma oposição tornada célebre por Henry James e pelos seus continuadores: a oposição entre narração (*telling*) e apresentação (*showing*), a qual remonta afinal a Platão, tendo também sido objecto de atenção de Aristóteles, mas explorada numa outra perspectiva" (Reis, 1984).

Interessa ver agora até que ponto a distância a que se situa o narrador condiciona a perspectiva a assumir, determinando a opção de um ponto de vista preciso. Parece evidente que, seguindo de parte a diegese focada, o narrador será levado a desposar o ponto de vista de uma ou sucessivas personagens. Se, pelo contrário, preferir uma posição caracterizada pelo distanciamento, o recurso ao seu próprio ponto de vista pode conduzir o narrador a uma situação dilemática: ou se restringe a narrar o que a sua limitada visão abarca, ou lança mão de um privilégio de que só ele desfruta: a omnisciência (Reis, 1984).

Para Percy Lubbock, citado por Reis (1984), o problema fundamental na técnica narrativa é o do ponto de vista (conceito este já referido acima por Labov, 1967, cf. p. 13); partindo deste princípio, a narrativa poderá não atingir a plenitude das suas potencialidades precisamente porque nela o narrador evidencia a sua presença em prejuízo de uma visão dos acontecimentos fornecida pelas personagens implicadas na acção. O mesmo autor manifesta-se favorável a um tipo de narrador que, discretamente retirado das vistas do leitor, dê lugar à consciência da personagem embrenhada nos meandros da

intriga; isto não significa que a totalidade da sintagmática narrativa seja dominada por um mesmo e exclusivo ponto de vista, impotente para, por si só, abranger os limites do seu campo de alcance individual todos os acontecimentos e personagens implicados no desenrolar da acção. Por isso mesmo, Lubbock, citado por Reis (1984), aprova uma moderada e discreta alteração das perspectivas que dominam a narrativa, desde que isso contribua para tornar mais fidedigno o processo de comunicação da acção, do narrador ao leitor.

Também Boris Tomachevski, citado por Reis (1984), dedicou a sua atenção à prosa literária e aos problemas por ela suscitados. Estudando os processos de que dispõe o narrador, no sentido de se situar perante a história que conta, o autor aceita duas atitudes opostas, sendo viável também uma terceira opção conciliadora das duas extremas. Deste modo, a *narrativa objectiva*, na qual encontramos um narrador que expõe de forma fria e distante as acções, opõe-se à *narrativa subjectiva*, realizada através dos olhos, pensamentos e sentimentos do narrador. Uma conjugação destas duas modalidades concretiza-se numa narrativa em que os personagens são o fio condutor da narrativa, continuando vigente a objectividade do narrador.

Conforme já referimos, o facto de o objecto do nosso estudo ser uma narrativa de uma experiência pessoal condiciona sobremaneira as opções narrativas. O envolvimento do narrador enquanto personagem activa protagonista das acções limita a sua perspectiva e consequentemente o seu ponto de vista. Por outro lado, a atitude perante a história que o narrador conta será sempre de cariz subjectivo.

George Blin, também citado por Reis (1984), estuda os problemas da técnica da narrativa partindo da análise de narrativas de um autor determinado. Um aspecto que mereceu a sua particular atenção foi o das *restrições de campo*, designação sintomática das linhas de rumo que orientam as teorias do autor acerca das relações do narrador com a diegese e dos privilégios que lhe são concedidos para o desempenho da sua função de plasmar a matéria de que dispõe. Trata-se portanto de restringir o campo de acção do narrador que deste modo se encontra na dependência do ponto de vista de uma personagem, a

qual impõe uma particular e subjectiva visão do mundo, susceptível de variar e ser transformada quando for outra a entidade eleita para orientar a função narrativa.

Os conceitos de *modo* e *voz* no discurso narrativo também mereceram a nossa atenção. Gérard Genette, citado por Reis (1984), publicou um ensaio em que não só os problemas relacionados com a perspectiva narrativa, mas também os que se ligam às diversas modalidades de narração são criteriosamente analisados e reformulados; justamente porque revelam, em muitos aspectos, um carácter de franca inovação, as concepções do autor merecem que lhes dediquemos uma especial atenção. No intuito de escapar a confusões e generalizações, o autor começa por esboçar uma tripartição de finalidade estritamente metodológica, segundo a qual se estabelece uma aproximação entre o discurso narrativo e algumas categorias verbais, do que resulta a distribuição da análise a efectuar por três campos de estudo: o que respeita ao *tempo*, o que se relaciona com o *modo* e o que trata da *voz*. Na categoria do *modo* engloba tudo aquilo que diz respeito não só à forma de representação narrativa, mas também ao grau de concretização dessa mesma representação; o que equivale a dizer que no enunciado narrativo, encarado sob este prisma, não interessa considerar somente a perspectiva em que se situa o narrador, mas também a distância a que ele se encontra, relativamente à história.

Para Genette, citado por Reis (1984), falar da distância enquanto processo de controlar a informação, implica uma distinção inicial entre dois tipos de narrativa: a de factos e a de palavras; recorrendo depois à análise de textos de Proust, também citado por Reis (1984), demonstra o carácter utópico da antinomia *mimese* (imediata) – *diegese* (mediata). As questões ligadas à mimese são pertinentes, a nosso ver, para a abordagem de narrativas pessoais, pelo que voltaremos a elas (cf. 2.2.6).

Referindo-se à narrativa de palavras, Genette define três modalidades representando estádios sucessivos de redução da distância entre o narrador e a acção narrada, e de progressiva e consequente purificação mimética: o *discurso narrativizado*, o *discurso transposto* e o *discurso referido*. Relativamente à visualidade, a perspectiva narrativa pode ser: a narrativa *não-*

focalizada, a *focalização interna* e a *externa*. No caso da narrativa em análise, a única possibilidade de focalização das personagens é a externa. No entanto, há que considerar que, sendo este um narrador/personagem, frequentemente empreende incursões ao seu mundo interior e apresenta o mundo exterior visto pelo seu olhar, o que faz com que a focalização desta personagem em particular seja interna.

Em relação às pessoas da instância narrativa, Genette, citado por Reis (1984), designa o narrador em relação ao seu enquadramento com a diegese, distinguindo o narrador *heterodiegético*, ausente em absoluto dos factos que narra, do *homodiegético*, presente na condição de personagem, denominado *autodiegético* se for personagem principal. Na narrativa em análise iremos encontrar um narrador eminentemente autodiegético.

Reis (1982) no seu livro *"Construção da leitura. Ensaios de metodologia e crítica literária"*, apresenta as categorias que utiliza para a análise da narrativa, algumas das quais foram utilizadas na nossa pesquisa.

Reis (1982) refere-se à *acção* como uma categoria fundamental na condução de conclusões importantes se se adoptar uma perspectiva metodológica segundo a qual certos elementos da história são valorizados pela sua dimensão funcional. Colocando-se nesta óptica, Roland Barthes, citado por Reis (1982), definiu determinadas unidades narrativas (funções) de níveis diversos; ao conceber funções que, por um lado, determinam o avanço e pausas da acção (funções cardinais e catálises, respectivamente) e funções que, por outro lado, se completam apenas por integração no nível das primeiras (indícios que as prenunciam; informantes, que funcionam como factores de verosimilhança). Barthes (1979) acaba por aperfeiçoar as propostas anteriores, sobretudo de Propp e Claude Bremond, também citados por Reis (1982). De facto, as funções previstas permitem diversificar as modalidades de acções previstas anteriormente com alguma rigidez (afastamento, interdição, transgressão, etc.), levando também a eliminar o princípio do encadeamento funcional obrigatório, que de certo modo permitia apenas a análise de narrativas estereotipadas quanto ao desenvolvimento da história.

A caracterização da personagem, como segunda categoria de análise apresentada por Reis (1982), debruçada sobre componentes fisiológicos, acaba por se tornar mais determinante relativamente ao rumo da narrativa, com os dados psicológicos e sócio-económicos e político-culturais.

As últimas categorias de análise referidas por Reis (1982) relacionam-se com as coordenadas fundamentais do perfil estrutural da narrativa e/ou das micronarrativas: sujeito; objecto; destinador; destinatário; adjuvante; oponente.

Jocelyne Giasson (1993) no seu livro *"A Compreensão na Leitura"* também se refere à gramática narrativa, nomeadamente às categorias que utiliza para a análise da narrativa literária. Refere que a gramática da narrativa concerne à estrutura subjacente às histórias, o que difere de Reis (1982) na medida em que a obra que consultámos apresentava a metodologia de análise centrada nas categorias da narrativa, e não numa análise estrutural da história. Esta última é considerada por Giasson (1993) como um sistema de regras que tem como finalidade descrever regularidades presentes nas narrativas. Essa regras descrevem as partes que compõem uma história e o modo como elas estão organizadas.

Outras gramáticas da narrativa que surgem frequentemente em documentos relativos à análise da narrativa são as de Mandler e Johnson (1977), Rumelhart (1975), Stein e Glen (1979) e Thorndike (1977). Embora a identificação das partes essenciais da narrativa possa variar entre estas gramáticas, diversos elementos lhes são, contudo, comuns. O **Quadro 1** mostra as diferentes categorias que habitualmente se encontram nas gramáticas da narrativa, segundo Giasson (1993). Algumas categorias nem sempre são explícitas numa narrativa.

Se o fim e a moral são categorias facultativas nos contos, romances e novelas, lendas e outras narrativas literárias ou paraliterárias, na narrativa de investigação, nomeadamente no campo da educação, parecem ser categorias que merecem especial atenção. São elas que empurrarão os investigadores no sentido de se realizarem novos estudos, bem como auxiliarão os educadores nas tomadas de decisão, nas mais variadas situações. Quantas mais histórias fossem divulgadas, menos erros se poderiam cometer (Garson, 2002).

Quadro 1 - Categorias da Narrativa (Giasson, 1993)

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Resumo	Descrição da ou das personagens, do tempo, do lugar, bem como da situação inicial.
Acontecimento precipitante	Apresentação do acontecimento que faz arrancar a história.
Complicação da acção	Compreende: A reacção da personagem: o que a personagem pensa ou diz como reacção ao elemento desencadeador; O objectivo: o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa; A tentativa: o esforço da personagem para resolver o problema.
Resolução	Revelação dos resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa da personagem, isto é, a resolução do problema.
Fim	Consequência a longo prazo da acção da personagem.
Moral (Coda)	Preceito ou lição que se pode tirar da história.

Uma narrativa pode conter vários episódios, assim Giasson (1993), a partir do esquema apresentado no **Quadro 2**, procura dar um exemplo das categorias incluídas na análise dessa narrativa, com os núcleos narrativos e as sequências narrativas.

Quadro 2 - Exemplo da narrativa com vários episódios (Giasson, 1993)

	CATEGORIA	DEFINIÇÃO
	Resumo	Descrição da ou das personagens, do tempo, do lugar, do núcleo narrativo respectivo
	Episódio 1	Sub-título da narrativa (núcleo narrativo)
Sequência narrativa	**Acontecimento precipitante**	Apresentação do acontecimento que faz arrancar este núcleo.
	Reacção	O que a personagem pensa ou diz como reacção ao elemento desencadeador.
	Objectivo	O que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa.
	Tentativa	O esforço da personagem para resolver o problema.
	Resolução	Revelação dos resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa da personagem, isto é, a resolução do problema.
		Tudo o que se segue é o fim do episódio 1
	Episódio 2	(...)

O *esquema da narrativa* diz respeito ao leitor e pode ser definido como "uma representação interna idealizada das partes de uma narrativa" (Mandler e Johnson, 1977, p.111). Segundo os autores, o esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral no espírito do leitor, que este utiliza para tratar a informação da narrativa. O leitor utiliza este esquema para prever o que se vai passar, a seguir, na história, para determinar os elementos importantes da mesma. Acrescentam ainda que este conhecimento da narrativa é intuitivo na maior parte dos leitores. Para compreender uma narrativa, o leitor tem que identificar as motivações e as intenções das personagens, a partir dos conhecimentos que adquiriram ao longo da vida. Note-se que aceitar este aspecto pode permitir inferir que o sujeito emissor está dotado de um esquema similar em termos de produção o que significa potencialmente que o narrador

poderá estar na posse de um esquema similar, o que pode implicar assumir a narrativa numa dimensão com marcas estruturais constantes.

As relações da análise literária com as outras formas de conhecimento estruturam-se de uma maneira peculiar (Giasson, 1993). As relações processam-se a vários níveis, quer de análise quer de avaliação. Se um texto implica questões sócio-educativas dever-se-á, por exemplo, recorrer à sociologia, antropologia e pedagogia. Se esse mesmo texto implica uma análise de inter-relações no tempo poder-se-á, com certeza, utilizar uma metodologia quantitativa, suportada pela qualitativa, desde que correctamente validada, para melhor compreendermos o comportamento das variáveis no tempo (Giasson, 1993).

O analista deve adoptar o procedimento que o texto exigir. Segundo Massaud Moisés, citado por Giasson (1993), espera-se que o analista se esforce por impedir que a deformação inerente ao acto de analisar chegue ao ponto de induzi-lo a atribuir ao texto aquilo que não possui ou não pode possuir.

Giasson (1993) afirma que o *texto* é a forma do conteúdo e o seu processo de construção assemelha-se ao da tecelagem, ao misturar fios para tecer o pano. Na realidade, a origem da palavra *texto* encontra-se no verbo tecer (Giasson, 1993). *Texto* é um dos particípios do verbo tecer (o outro é tecido). Há textos, tal como os tecidos, que servem para fins distintos. A narrativa de investigação poderá ter como objectivos, inerentes ao processo de investigação, a informação, expressão de sentimentos e reprodução de conhecimentos.

O tecido da narrativa de investigação é formado por palavras polivalentes que se articulam em espiral intra e inter-categorias de análise e, por isso, poderá representar mais de uma face da realidade. É isto que se pretende quando se investiga. De facto a realidade é ela mesma... restam-lhe as múltiplas interpretações que dela poderemos fazer para a tentar perceber melhor, num determinado tempo, num contexto específico.

Giasson (1993), tal como outros autores já citados, refere-se ao *ponto de vista* como uma categoria da narrativa que deve ser tida em conta no sentido de não confundir o *narrador* com o *autor*.

Segundo Roland Barthes, citado por Giasson (1993), quem fala (na narrativa) não é quem escreve (na vida) e quem escreve não é quem é. Segundo ele, o *autor* pertence ao mundo da realidade histórica enquanto que, o *narrador*, a um universo imaginário: entre os dois mundos há analogias e não identidades, o que vai de encontro às ideias de Reis (1984) apresentadas a este respeito.

Partindo-se do princípio de qualquer facto contado exige a existência de um narrador e, sabendo-se que este narrador não é o autor, Giasson (1993) analisa a tipologia dos narradores: (1) *narrador pressuposto*, as narrativas não fazem referência explícita ao narrador e ao destinatário. Esta categoria compreende várias modalidades de narradores (omnisciente neutro, omnisciente intruso, omnisciente selectivo). (2) *narrador câmara*, atingindo o oposto extremo da omnisciência, este foco narrativo é chamado por Pouillon, citado por Giasson (1993), *visão de fora*, e anula completamente o saber do narrador. O narrador exerce o papel de um observador imparcial que analisa realisticamente a conduta e o meio, enquanto materialmente observáveis. (3) *narrador personagem*, nesta categoria agrupam-se as focalizações centradas num ente ficcional que, dentro do texto narrativo, assume o papel de narrador. Através do ponto de vista da personagem-narradora é que conhecemos o que se passa no texto. Narrando em primeira pessoa, esta personagem-narradora explica, algumas vezes, como e quando tomou conhecimento dos factos que está a narrar e dos pensamentos das outras personagens. Esta categoria compreende várias modalidades de narradores (omnisciente neutro, omnisciente intruso, omnisciente selectivo). Será esta a modalidade de narrador que, a nosso ver, será característica de uma narrativa pessoal. Em nosso entender, porém, a questão da omnisciência do narrador personagem na narrativa de uma experiência pessoal não é simples. Sendo verdade que os eventos narrados e as personagens descritas são passíveis de um conhecimento parcial.

A *acção*, segundo Giasson (1993), pode ser considerada como o ponto de partida da análise da narrativa. As acções podem ser externas (viagens, deslocamentos e actos) ou internas (que se passam na consciência ou subconsciência das personagens); intensas (volume, quantidade, velocidade e

frequência dos ingredientes que compõem a acção); densas (aspecto compactado dos componentes da acção e lentidão com que se desdobram).

Para a categoria *tempo*, confluem todos os ingredientes da narrativa, do enredo até à linguagem (Giasson, 1993). Na temporalidade, salientam-se as relações presente / passado / futuro, que constituem um complexo de valores temporais onde se imbricam o tempo do narrador, o tempo do relato e o tempo do leitor. Esta categoria compreende várias modalidades de tempo: discursivo ou da enunciação, implica a existência de dois momentos complementares - o tempo do eu que fala e o tempo do tu que ouve. Este tempo pode ser linear, quando a narração segue a ordem cronológica dos factos, ou invertido, quando o narrador diz antes um facto que aconteceu depois e vice-versa. O tempo diegético consiste no tempo dos acontecimentos, da história narrada. Pode ser classificado em tempo cronológico e tempo psicológico.

Em relação ao *espaço*, Allan Robbe-Grillet et al., citados por Giasson (1993) referem que mais dócil que o tempo em relação às exigências racionais do espírito, é um factor de inteligibilidade e um apelo ao conceito. É ele que impõe o seu molde à coisas e as realiza, que permite ultrapassar a zona do sonho e a contemplação das virtualidades; é graças a ele que o mundo acede à existência e à objectivação. Acrescentam ainda que mais seguro e mais eficaz, o espaço é susceptível de ser designado por palavras que podem conjurar e reprimir os poderes misteriosos; enquanto o tempo é promessa de morte, o espaço é o meio vital onde se encontra a nossa actividade.

Giasson (1993) refere que a espacialidade pode ser dimensional ou não-dimensional. A dimensional pode ser temporal (tópica, atópica, utópica), horizontal ou linear, própria do espaço humano ou natural, em oposição à vertical, que consiste no relacionamento com o espaço sobrenatural. A não-dimensional apresenta uma oposição entre o espaço interior ou fechado (subjectivo, do eu que fala, do eu das enunciações) e o espaço exterior ou aberto (mundo dos objectos, do relato). A descrição das casas, das ruas, etc., além de funcionar como pano de fundo para os acontecimentos, indicam a condição social das personagens e o seu estado de espírito.

Finalmente, Giasson (1993) refere-se aos *recursos narrativos*, que consistem nos meios pelos quais se exprimem os aspectos a serem analisados na narrativa (diálogo, narração, descrição, dissertação), e às *personagens,* que podem ser analisadas de forma estática ou dinâmica. A análise estática compreende a descrição da personagem, tanto através das palavras do narrador quanto ao que dela podemos depreender. A análise dinâmica caracteriza-se pela desmontagem de uma personagem no decorrer da narrativa.

6. A mimética: narrativa como imitação do real

Um aspecto importante da teoria da literatura é a noção milenar de que esta, enquanto forma de arte, é uma actividade de imitação. Assim, do mesmo modo, a narração de uma experiência pessoal pode ser considerada uma imitação daquilo que se supõe ser a realidade, sob os olhos de quem a viu e/ou experienciou. Como tal, esta arte imitativa, revestida de uma variedade de elementos intencionais, consciente ou não, constitui um instrumento frágil senão tivermos em linha esses elementos que contêm a mimética. A mimética era já motivo de discussão nas épocas de Platão, de Aristóteles, depois de Horácio e ainda o é nos nossos dias. Apesar de seu discípulo, Aristóteles apresenta uma posição, face à imitação, bem distinta da de Platão. Este último usou o termo de forma depreciativa. Referindo-se à noção de distanciamento na arte, Platão na *República*, afirma que: "A imagem, ao exprimir em todos os pontos a realidade interna, já não seria imagem." De facto, de acordo com Platão, o imitador pode-se encontrar a grande distância da verdade, e pode fazer todas as coisas porque toca apenas numa pequena parte delas, e essa parte não passa de uma imagem (exemplo: olhar um sapateiro e desenhar um carpinteiro e fazer as pessoas acreditarem que é um carpinteiro). O diálogo presente na *República* ajuda-nos a melhor compreender a perspectiva de Platão:

"- Quanto às histórias, ponhamos-lhe termo.
- Mas – interveio Adimanto – não compreendo o que estás a dizer.
- Talvez desta maneira entendas melhor. Acaso tudo quanto dizem os prosadores e poetas não é uma narrativa de acontecimentos passados, presentes ou futuros?

- Pois que outra coisa poderia ser?
- Porventura eles não a executam por meio de simples narrativas, através da imitação, ou por meio de ambas?
- Aí está outra afirmação que preciso entender ainda mais.
- (...) Portanto há narrativa, quer quando refere os discursos de ambas as partes, quer quando se trata do intervalo entre eles?
- Como não seria assim?
- Mas, quando ele profere um discurso como se fosse outra pessoa, acaso não diremos que ele se assemelha o mais possível o seu estilo ao da pessoa cuja fala anunciou?
- Diremos, pois não!
- Ora, tornar-se semelhante a alguém na voz e na aparência é imitar aquele com quem queremos parecer-nos?
- Sem dúvida.
- Num caso assim, parece-me, este e os outros poetas fazem a sua narrativa por meio da imitação.
- Absolutamente.
- Se, porém, o poeta não se ocultasse em ocasião alguma, toda a sua poesia e narrativa seria criada sem a imitação. (...) E há, por sua vez, o contrário disto, que é quando se tiram as palavras do poeta no meio das falas, e fica só o diálogo.
-Compreendo."

Com Aristóteles, este sentido crítico de imitação cai e é salientada a noção de estrutura (já citada por Platão), referindo que a forma deve estar no objecto como uma das suas causas. Uma forma dinâmica que, através da mudança, continua numa determinada direcção. O termo imitação que, para Platão, significava afastamento da realidade e distorção (pelo menos quando relacionado com a arte), é utilizado por Aristóteles no sentido de alguma coisa manifestamente melhor que a realidade (Wimsatt e Brooks, 1957; Brooks, 1984). Aristóteles refere mesmo (na *Meteorologia*, Cap.IV, p.3) que "a arte imita a natureza". Na sua perspectiva, a arte reforça a natureza ajudando-a a alcançar o seu objectivo. Neste sentido, podemos enaltecer a narrativa como instrumento precioso para a transcendência do Homem. São também palavras de Aristóteles: "Toda a arte e toda a disciplina educacional procuram satisfazer aquilo que a natureza deixa por fazer" (na *Política IV*- VII, 7).

Danziger e Johnson (1974) são da opinião de que a maneira mais antiga e mais venerável de se descrever a literatura como arte é considerá-la uma forma de *imitação*. Definem, assim, a literatura em relação à vida, encarando-a como um meio de reproduzir ou recriar em palavras as experiências da vida. Contudo, o conceito de imitação é de difícil definição dado que depende grandemente da concepção que se tenha de vida. Quando a imitação é entendida como o total de experiências particulares da existência quotidiana,

da vida tal como usualmente ela é, é bem possível que a imitação resulte numa reprodução muito fiel, quase fotográfica, captando o maior número possível de detalhes e minúcias (Danziger e Johnson, 1974). No entanto, não parece ser isso que geralmente acontece quando o mesmo evento é reproduzido por pessoas distintas. O melhor exemplo deste facto é a *fatia de vida* que os naturalistas do séc. XIX tentaram apresentar. Quando, por outro lado, se concebe a vida como um conjunto de aspectos gerais e permanentes da existência, não como ela é usualmente, mas como deveria ser, outros tipos de imitação podem resultar. Teremos então uma representação consciente do que é típico e teremos ainda a recriação inferior ou superiormente idealizada da vida.

Síntese do capítulo 2

Ao longo deste capítulo pretendemos apresentar alguns modelos de análise da narrativa, de entre os quais se destaca o de Labov e Waletsky (1967) pelo seu pioneirismo, não só pela sua relação estreita e holística com dados da literatura, da linguística e da metodologia qualitativa, mas também pela robustez da sua estrutura e das suas categorias de análise. Verificámos que, embora alguns dos autores utilizem uma terminologia distinta, seguem a mesma estrutura e referem-se às mesmas categorias de análise do modelo de Labov e Waletsky (1967). Também vimos existir uma corrente de pensamento que remonta já aos filósofos gregos, realçando a importância da metáfora, apontando o conceito de mimese como definidor da narrativa e evidenciando pontos de contacto com várias das ideias chave defendidas por autores contemporâneos. A partir de todos estes dados foi-nos possível entender mais profundamente como analisar uma narrativa e criar a nossa própria grelha com as respectivas categorias e estrutura de análise, análise esta que será apresentada nos capítulos seguintes.

METODOLOGIA

"Se tu compreendes, as coisas são como são; se tu não compreendes, as coisas são como são."
Provérbio budista

1. Problema e objectivos do estudo

Este estudo iniciou-se pela assunção do seguinte problema: Como é reconstruída linguisticamente uma experiência pessoal vivenciada por uma formadora em Timor Lorosa'e e quais os dados pertinentes que podem ser obtidos a partir dessa reconstrução.

No intuito de conseguir uma resolução deste problema, seguimos uma série de passos (cf. **Quadro 3**) que se iniciaram pela procura do suporte conceptual e metodológico da pesquisa (1º passo do **Quadro 3**[9]). Procurámos, assim, conhecer estudos já efectuados que pretenderam resolver problemas idênticos ao do nosso trabalho. Os dados da revisão da literatura evidenciaram a importância e pertinência da utilização da narrativa, nomeadamente da narrativa pessoal, enquanto instrumento metodológico e particularmente no âmbito educativo, como ferramenta auxiliar no processo de formação, da prática profissional e do conhecimento do professor. Além disso, revelaram também as principais vantagens e desvantagens da utilização deste instrumento, mais especificamente, em relação à sua validade e fiabilidade (Mattingly, 1996; Schön, 1996; McCotter, 2001; Frank, 2002), bem como à possibilidade e à problemática inerente ao facto de o investigador ser simultaneamente investigado (Hernandez, 1996; Lanzara, 1996; McCotter, 2001; Messinger, 2001), que é o caso deste estudo. Mais ainda, permitiram a obtenção de um conjunto de conhecimentos que se revelou vital para a construção da grelha de análise da narrativa do presente estudo.

A narrativa pareceu-nos ser, assim, o instrumento que melhor se adequava às necessidades e aos propósitos deste estudo, pela diversidade e quantidade de variáveis que consegue abarcar, organizar e relacionar de um modo peculiar e holístico. Tal como referiram Gartner et al. (2000), quando pretendiam dar sentido e atribuir significado às suas práticas educacionais, é imenso o

[9] Suporte conceptual e metodológico (Capítulos 1 e 2 da Revisão da Literatura).

potencial da narrativa enquanto instrumento de investigação e promotor de conhecimento. Os autores (2000, p.1) afirmam que: "contar as nossas vidas tal como nos aconteceram é uma actividade persuasiva no mundo social. Através das histórias, valorizamos a história pessoal e damos sentido à nossa vida." Além disso, salientam a utilidade da narrativa para descrever e representar as relações humanas e as interacções inerentes aos actos complexos de ensino-aprendizagem, bem como para validar as suas múltiplas realidades e dimensões.

Prosseguimos, então, com a redacção de uma narrativa pessoal relativa à experiência de uma professora de educação física e treinadora de voleibol num contexto educativo especial, ou seja, enquanto formadora num projecto do Instituto Camões - Férias em Português em Timor Lorosa'e – com o objectivo de ensinar Língua Portuguesa no e pelo voleibol. A redacção, realizada logo após a vivência da experiência, foi baseada em documentos escritos (diário de bordo, regulamento do projecto), bem como em fotografias e, sobretudo, na memória. Aqui, procurámos descrever sequencialmente, de acordo com uma ordem cronológica, e interpretar os eventos vividos (Labov e Waletsky, 1991), ou seja, proceder a uma codificação narrativa da experiência através de símbolos (palavras, ideias, metáforas, etc.).

O propósito deste passo (cf. 2º passo do **Quadro 3**[10]) seria o de reflectir e dar significado à experiência. No entanto, após concretizarmos este objectivo, verificámos que a redacção era insuficiente para determinar os dados pertinentes e que havia uma necessidade de a conhecer mais profundamente. Deste modo, no passo seguinte – análise, interpretação e discussão do material da narrativa -, foi nosso propósito sintetizar esses dados pertinentes do material narrativa (cf. 3º passo do **Quadro 3**[11]). Para o conseguirmos, tornou-se importante, em primeiro lugar, procurar dados na literatura disponível no sentido de definirmos um instrumento metodológico para a análise do material narrativo. Foi então realizada a grelha de análise com respectivas categorias e parâmetros (cf. ponto 3.1 da metodologia[12]), definidas a partir dos

[10] Ponto 2 da metodologia - Redacção da narrativa
[11] Ponto 3 da metodologia - Análise e interpretação do material da narrativa
[12] Ponto 3.1 da metodologia - Grelha de análise: respectivas categorias e parâmetros

dados da literatura e da linguística (Winsat e Brooks, 1957; Reis, 1987; Giasson, 1993), bem como da metodologia qualitativa (Strauss, 1987; Triviños, 1987; Lessard et al., 1990; Patton, 1990; Bogdan e Biklen, 1994; Denzin e Guba, 1994; Miles, 1994; Combs, 1995). Desta aproveitamos os dados relativos à narrativa propriamente dita (Labov e Waletsky, 1967; 1991; Bruner, 1990; 1991; Gonçalves, 2000; 2001; 2002), da autobiografia e autoetnografia (Denzin, 1989; Garson, 2002; Gaines, 2003), da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1986), da investigação-acção (Elliot, 1987; 1989; Shankar, 2001), de estudos de caso (Stake, 1988), entre outros. Além destes dados, contámos também com aqueles obtidos aquando da leitura de contacto da narrativa. Cumprimos, assim, o primeiro passo intermédio do terceiro momento do processo de resolução do nosso problema.

Procedemos seguidamente, utilizando a grelha de análise e com um devido distanciamento (McCotter, 2001), a uma decomposição analítica, sistemática e coerente do material da narrativa, bem como à sua interpretação. Nesta fase, tivemos como propósito proceder a uma descontextualização de modo a apreender e organizar a informação fornecida pela narrativa pessoal com uma maior acutilância. Foram sempre nossas preocupações principais: nunca perder de vista o todo da narrativa, apesar do processo intenso de análise a que esteve sujeita; vincar as distintas funções e distintos papéis relativos quer à investigadora, quer à investigada, na medida em que são a mesma pessoa; salientar a diferença entre autor e narrador já referida por Reis (1987) no segundo capítulo da revisão de literatura. Tivemos, pois, sempre em linha de conta que, na narrativa desta pesquisa, a voz do autor transmuta-se na voz do narrador, que é personagem e protagonista dessa narrativa.

Esta tarefa (cf. ponto b do 3º passo do **Quadro 3**) permitiu-nos um conhecimento mais profundo da narrativa, uma vez que foi possível categorizar e organizar os dados, bem como a apresentação, ainda que em estado bruto, dos nexos lógicos do material da narrativa (**Anexo I**). Após este passo, e tomando por base alguns dos aspectos fulcrais da narrativa redigida, tentámos descobrir os nexos lógicos e relacionais no material analisado e organizado, com o intuito de encontrar um fio condutor que nos permitisse uma

interpretação encadeada e significativa dos dados obtidos a partir dos eventos narrados. Assim, e para finalizar este 3º passo, filtrámos e interrelacionámos esses nexos (cf. ponto 3.3 da metodologia[13]), detectando regularidades, relações causa-efeito, sintetizando e discutindo os dados. Conseguimos, deste modo, atingir o propósito já referido para este 3º passo.

Após a avaliação dos resultados deste passo, sentimos necessidade, para prosseguir neste processo, de retomar à história como globalidade, com estes novos dados adquiridos. Por outro lado, tal como verificámos a partir da revisão da literatura, a narrativa pode ser analisada e interpretada de acordo com distintas perspectivas. Assim, previamente, definimos que a narrativa que integra esta pesquisa iria ser perspectivada sob um ponto de vista pedagógico, ou seja, a definição das diferentes categorias de análise, a organização e interpretação do material foram orientadas no sentido de permitirem revelar os possíveis dados pedagógicos mais pertinentes relativos à acção educativa da formadora. O passo seguinte, foi então, reflectir pedagogicamente sobre a experiência (cf. 4º passo do **Quadro 3**[14]). Conseguimos assim, descobrir e filtrar, a partir de linha(s) orientadora(s) - dados relativos à pedagogia -, os possíveis dados pedagógicos pertinentes relativos â experiência e comentá-los, ou seja, discutir e interpretar de forma encadeada e significativa a experiência. Ou seja, pretendemos uma recontextualização ou retorno à história com mais dados interrelacionados que nos permitiram uma interpretação mais rica da narrativa, na medida em que forneceram novas possibilidades de a olhar e compreender.

Terminámos este processo no 5º passo - conclusões - (cf. **Quadro 3**), procurando realçar: o contributo dos possíveis dados pedagógicos pertinentes de uma experiência para práticas futuras; o valor da narrativa enquanto promotora de conhecimento e autoconhecimento (pelos novos dados acrescentados à experiência); o valor da narrativa enquanto instrumento metodológico de investigação (permitiu uma possível resolução do estudo).

[13] Ponto 3.3 da metodologia - Síntese da informação obtida a partir da decomposição analítica.
[14] Ponto 4 da metodologia - Reflexão pedagógica sobre a experiência.

Quadro 3 - Síntese dos passos metodológicos da pesquisa

Problema: Como é reconstruída linguisticamente uma experiência pessoal vivenciada por uma formadora em Timor Lorosa'e e quais os dados pedagógicos pertinentes que podem ser obtidos a partir dessa reconstrução				
Quando e o quê? Passos para a resolução	**Para quê? Objectivos dos passos**	**Como? Processo a seguir**	**Com quê? Instrumentos**	**Resultados e Avaliação**
1º Suporte conceptual e metodológico (Capítulos da Revisão da Literatura)	Conhecer estudos que procuraram resolver problemas semelhantes;	Seleccionando o tipo de metodologia utilizada, as maiores dificuldades e vantagens da sua utilização;	Documentos escritos em forma de dissertações, livros, artigos de revistas e jornais, actas de seminários e web;	Narrativa revelou ser o instrumento que melhor se adaptava à resolução deste problema; Necessidade de construir uma;
2º Redacção da narrativa (Ponto 2 da metodologia)	Reflectir e dar significado à experiência	Reunindo os dados relativos à experiência pessoal, descrevendo-os de acordo com uma ordem cronológica e interpretando-os;	Diário de bordo, regulamento do projecto, fotografias e memória;	Obtenção do material narrativo; Redacção era insuficiente para determinar os dados pertinentes da experiência; Necessidade de a conhecer mais profundamente;
3º Análise, interpretação e discussão do material da narrativa (Ponto 3 da metodologia)	a) Definir o instrumento para a análise do material da narrativa; b) Decompor analiticamente (descontextualizar sem perder de vista a globalidade) e interpretar os dados; c) Sintetizar e discutir os dados pertinentes resultantes da análise do material da narrativa;	a) Construindo uma grelha de análise (quadros relativos às categorias); b) Analisando exaustiva, sistemática e coerentemente a narrativa de acordo com categorias e respectivos parâmetros; c) Fazendo uma síntese e discussão dos dados da análise anterior, interrelacionando os nexos lógicos nela encontrados;	a) Dados da metodologia qualitativa, da linguística, da literatura e da narrativa; b) Grelha de análise com respectivas categorias e parâmetros; c) Dados obtidos na grelha relativa à análise do material da narrativa (nos quadros relativos às distintas categorias, que estão no Anexo I);	a) Definição do primeiro instrumento de análise do material narrativo – a grelha de análise (ponto 3.1 da metodologia); b) Conhecimento mais profundo da narrativa (inspecção em bocados), pela possibilidade de categorizar e organizar os dados, bem como pela apresentação, ainda que em estado bruto, dos nexos lógicos do material da narrativa (Anexo I); Necessidade de filtrar e interrelacionar os nexos lógicos (ponto 3.3 da metodologia); c) Detecção de regularidades, de relações causa-efeito e síntese dos dados do material da narrativa sistematizados, tratados e discutidos; Necessidade de retornar à globalidade da narrativa com estes dados e repensar a experiência;
4º Reflexão pedagógica sobre a experiência; (Ponto 4 da metodologia)	Encontrar o(s) fio(s) condutor(es) que permitam uma interpretação encadeada e significativa da experiência;	Retomando à narrativa com os novos dados e reflectindo a experiência de acordo com alguns aspectos da prática pedagógica seleccionados (linha orientadora);	Dados obtidos nos 2º e 3º passos da resolução do problema e a(s) linha(s) orientadora(s);	Descoberta e filtragem dos possíveis dados pedagógicos pertinentes relativos à experiência e comentá-los; Necessidade de seleccionar e destacar as principais conclusões;
5º Conclusões	Conhecer os dados pertinentes a retirar da experiência pedagógica; Conhecer o valor da utilização da narrativa enquanto instrumento metodológico nesta e noutras investigações e enquanto promotora de conhecimento e de autoconhecimento;	Fazendo um juízo global de todos os dados analisados, interpretados e discutidos;	Todos dados anteriores, nomeadamente, aqueles obtidos nos passos 2 e 3;	Apresentação dos possíveis dados pertinentes relativos ao estudo, realçando o contributo pedagógico de uma experiência para futuras práticas; o valor da narrativa enquanto promotora de conhecimento e autoconhecimento (novos dados acrescentados à experiência), e enquanto instrumento metodológico (permitiu uma possível resolução do problema do estudo);

Apesar de todos os passos referidos merecerem a nossa maior atenção, dado que se encontram fortemente interligados de um modo holístico e que cada um possui funções e objectivos próprios e de conjunto, não podemos deixar de salientar a importância dos 2º e 3º pontos (corpo da metodologia), redacção da narrativa e análise e interpretação do material da narrativa, respectivamente. De facto, estes passos contêm os principais dados e procedimentos metodológicos desta pesquisa, permitindo concretizar os objectivos relativos às questões fulcrais do problema deste estudo, os quais são realçados nas conclusões deste processo.

2. Narrativa de uma experiência pessoal vivenciada por uma formadora em Timor Lorosa'e

Antes de iniciar a redacção da narrativa propriamente dita, entendemos ser necessário e pertinente, para facilitar a justificação de algumas das decisões, acções, atitudes e sentimentos da formadora, referir que a experiência a seguir narrada foi vivenciada por uma portuguesa de 26 anos, solteira, professora de educação física e treinadora de voleibol e atleta federada de voleibol (indoor e praia) há seis, oito e doze anos, respectivamente.

Preâmbulo

Porque a vida é uma viagem que fazemos juntos, vamos tendo a oportunidade de nos ajudar e incentivar mutuamente... bem haja que assim tenha sido entre um grupo de dez formadores que embarcou, rumo à Ilha do Avô Crocodilo, terra do sol nascente, Timor Lorosa'e. Assim, é-me imensamente grato afirmar que a vivência desta etapa da minha vida, também é fruto da partilha de ideias e debates fecundos sobre aspectos fulcrais de vários parâmetros da vida, nomeadamente da vida da educação, num novo lar cuja magia contagia todos os que por lá passam. Ficam assim, também vincadas as palavras, e sobretudo, os gestos dos que de perto e de longe, acompanharam e, por isso, se interessaram por esta caminhada. Não será, então, apenas a concretização de mais uma tarefa. É, sobretudo, uma reflexão daquilo que aprendemos e aplicámos e, por isso, uma referência preciosa de uma etapa de um caminho da vida, da educação mas, sobretudo da educação no e pelo desporto, na vida e para a vida num contexto tão especial quanto é o de Timor Lorosa'e.

Tudo gira, quase tudo nos escapa! Mas, há muita coisa que permanece. As páginas seguintes parecem ansiosas por aconchegar uma descrição e reflexão dos factos mais relevantes por mim vividos e, por isso, sentidos intensamente, durante dois meses no projecto "Férias em Português" vem Timor Lorosa'e. Uma vivência de um *ser* curioso, num *estar* nunca estável... de uma professora de educação física e treinadora de voleibol, qualidade pela qual me requisitaram como formadora do referido projecto.

Dada a complexidade e multiplicidade das variáveis implícitas nos vários domínios da dimensão humana, bem como a sua inter-relação vertical, horizontal e espiralar, todos os fenómenos com objectivos educativos, nomeadamente o projecto "Férias em Português" em Timor Lorosa'e, merecem um tratamento cuidado e sempre com a flexibilidade que a realidade subjectiva exige ao descrever um fenómeno no qual se está envolvido.

O texto não se poderá cingir à dimensão descritiva. A reflexão acerca das expectativas, concretização do projecto e evolução operada não aparece senão ligada a um conjunto de ideias (coordenação, formadora, país, educação) cujo significado abrange uma diversidade de perspectivas actuais e futuras... Seriam breves palavras escritas sem luz! Em segundos perderiam o sentido... Chocar-se-iam com o já dito, surgia um vocabulário de dúvida, reflexo de um pensamento que mergulha na preguiça densa e escura.

No entanto, são também esses significados que, embora distintos, transpareceram e transparecem uma luta pela evolução no campo da educação. Uma crença viva, como se de um brilho no céu se tratasse. As informações dadas pela coordenação, mas sobretudo a minha história de vida, foram fecundadoras das expectativas iniciais, bem como do confronto ou *continuum* dessas expectativas com a realidade.

"A formação é um acontecimento dinâmico sem possibilidade de conclusão. O facto de ser uma reciprocidade entre o Eu e o mundo impõe-lhe a obrigatoriedade de ser um processo permanente e contínuo, com necessidade de um reajustamento constante. Não pode ser adquirida de uma vez por todas, uma fase da vida para as restantes; a formação é um esforço, um processo e um resultado de todos os dias (...) É tempo de descobrir o prazer de pensar, de sentir o enorme privilégio e gozo de comunicar, de cantar a existência em vez de a apunhalar pelas costas, de gostar que a vida aconteça por dentro, de ser o mesmo por detrás do que se parece, de acordar de sonhos e ilusões em que fomos objecto e porta-bandeira de deuses estranhos, de satisfazer o desejo trágico de dar outra expressão ao que já foi dito e feito."

Bento, *In, O Outro Lado do Desporto*

Um tempo para colocar mais um problema em mais um domínio da minha vida... Num domínio onde a relação teoria-prática assume, segundo Bento, contornos mais agudos.

Outro aspecto que me parece relevante referir é o facto de todos os elementos do grupo serem pessoas que, até então, me eram totalmente desconhecidas. Iriam entrar pela primeira vez neste novo percurso da minha vida. Não existiam, por isso, quaisquer tipo de preconceitos relativamente à personalidade e ao profissionalismo desses elementos. Rapidamente se estabeleceu uma calorosa empatia entre os demais formadores, especialmente, pelo Élvio, que integrou o grupo que seguiu para Manatuto. Por entre momentos mais ou menos agitados, conversas mais ou menos quentes, permaneceu sempre um clima bastante positivo. Reinou sempre o bem-estar, o convívio, a simpatia e a alegria. Todos me ajudaram a amadurecer pessoal e profissionalmente.

1 - *Expectativas (de 9 de Junho a 27 de Setembro)*

Parar aqui e pensar agora quais seriam as minhas expectativas iniciais, não é tarefa fácil. Ainda em Portugal, as expectativas foram construídas apenas com as informações dadas, em primeiro lugar, pela Federação Portuguesa de Voleibol, na pessoa do Prof. Francisco Fidalgo (9 de Junho) e, depois, pelo Instituto Camões, numa reunião com a coordenação do projecto, Dora Sores e Dra. Teresa (17 de Junho). O regulamento do projecto, contendo os direitos e deveres dos formadores, bem como a estrutura de funcionamento do projecto, foi-me entregue pela coordenação no dia da partida (2 de Agosto), no aeroporto.

Sendo assim, tudo o que imaginei e planeei num primeiro momento terá muito mais a ver com a minha história de vida, nomeadamente, aquela vivida no mundo desportivo e escolar, bem como com aquilo que tinha visto e ouvido falar acerca de Timor Lorosa'e.

As expectativas após a chegada a Timor foram-se alterando de acordo com os contextos, quer pela sua diversidade quer pelo conhecimento cada vez mais profundo de cada um deles: Díli (4 a 6 de Agosto); Baucau (6 de Agosto); Manatuto (8 de Agosto); após "conhecer" Manatuto (entre 8 e 23 de Agosto); após mudança de planos da responsabilidade da coordenação do projecto, quando havia já iniciado a minha actividade com os formandos de Manatuto - primeiro pela integração de um grupo de jovens de Iliheu no grupo de Manatuto

(26 de Agosto a 3 de Setembro) e depois pela mudança para Díli, ficando apenas com duas tardes de formação por semana em Manatuto (23 de Agosto a 27 de Setembro) - e as expectativas em Díli e Metinaro (23 a 27 de Setembro).

De facto, as expectativas surgiam como ondas cuja força, amplitude e direcção eram previsíveis até a um certo ponto. A natureza é assim mesmo. A política, por seu lado, nunca se chega a revelar. Guiar um leme, tentando coordenar o sentido, direcção e intensidade de cada um dos vectores que influenciam a navegação a um porto definido, não foi de facto, tarefa fácil, nomeadamente quando seguíamos entre neblinas e chuviscos. Mesmo havendo um roteiro, encontrei sempre aspectos que me surpreenderam e exigiram que este fosse sendo redefinido. A verdade é que as ondas nunca foram as mesmas enquanto navegávamos quer no *tasi feto* (mar feminino, calmo) quer no *tasi mane* (mar masculino, bravo). Mar(es) que envolvem Timor, do lado norte e sul respectivamente, mas que se chocam a este e oeste, onde a luta entre correntes origina uma imensidão de ondas indomáveis. Procurei orientar o leme de acordo com as ondas que este(s) mar(es) nos ofereciam, nunca perdendo de vista o nosso porto, felizmente de baía extensa.

1.1. *Expectativas em Portugal (9 de Junho a 2 Agosto)*

Ao longo da minha vida, fui aprendendo a dar valor às pequenas e grandes coisas. Pretendi viver intensamente, e não apenas sobreviver, cada momento. Por isso, mais do que o lugar do meu corpo, interessei-me pelo lugar da minha alma. Este seria, pelas alegrias vividas, dentro de um contexto desportivo, que integrasse também o educativo e o formativo.

É certo que, após a decisão de participar no projecto "Férias em Português" em Timor Lorosa'e, decisão essa tomada durante o telefonema do professor Francisco Fidalgo (Federação Portuguesa de Voleibol) no dia 9 de Junho, a minha alma viajou nos supostos contextos, sendo a grande responsável pelo desenho das primeiras expectativas. Abriu os poros de um espírito, agora mais receptivo e predispôs um corpo para um desafio na terra do sol nascente.

O primeiro contacto que tive com a coordenação do projecto foi numa reunião no Instituto Camões, em Lisboa, no dia 17 de Junho. Deram-me apenas

algumas informações acerca das dificuldades a nível material (redes e bolas de voleibol). Não tinham material suficiente e, como tal, ainda não tinham procedido ao seu envio em mala diplomática. Contactei a Federação Portuguesa de Voleibol, conseguindo mais algumas bolas e camisolas. Para além disso, estavam preocupadas porque ainda não tinham conseguido encontrar um treinador de basquetebol e perguntaram-me se estava apta a abordar a modalidade. Mostrei-me disponível. Foi também nessa reunião que se preocuparam em explicar-me, ainda que de um modo muito superficial, quais seriam as minhas funções e responsabilidades em Timor. Ensinar português através do voleibol e basquetebol, já que segundo a coordenação, seriam as modalidades preferidas dos timorenses. Além disso, referiram que o projecto se dirigiria a uma população muito específica de Timor (jovens dos 14 aos 20 anos). Os formandos estariam já organizados por turmas, tendo em conta as opções escolhidas, bem como o nível etário. Ainda não me sabiam dizer quem iria ficar, durante o primeiro mês de formação em Timor, no distrito de Díli ou no de Baucau. Foi nessa reunião que me fui apercebendo da fragilidade da organização deste projecto.

Sendo assim, logo de início travei dentro de mim uma luta, que tanto me caracteriza, tornando-a cada vez maior e mais decisiva. Senti as verdadeiras necessidade daquele que imaginava ser o povo timorense cada vez mais próximas e, por isso, também cada vez mais minhas. Entre momentos mais ou menos tranquilos, o picar da minha consciência e o estremecer do coração foram seguindo o meu pensamento na direcção de uma cada vez maior vontade de participar no projecto "Férias em Português" em Timor Lorosa'e.

Foi pela presença insistente do desejo pelo desafio que me deixei orientar pela minha bússola cerebral tomada pela vontade de conseguir transmitir e oferecer aquilo que o desporto e educação física podem dar, seja qual for o contexto em que se encontrem.

A minha atracção pela prática desportiva, pelo ensino, pelas relações interpessoais e por Timor, levou-me a assinar contrato com este projecto. Abracei-o, mesmo sem saber em concreto o que iria fazer, quando, onde e com quem.

Ao longo da minha vida procurei observar e perceber a magia do mundo da educação, nomeadamente no e pelo desporto. Nesta realidade cantam e dançam sentimentos, valores, comportamentos e conhecimentos cuja dimensão, diversidade e inter-relação dão cor a um espaço e a um tempo específicos. Quando os procurámos juntar de modo a melhor compreendermos quais as principais linhas de força que seguram e conduzem este processo educativo, surge um magnífico arco-íris... e não são muitas as vezes que o conseguimos admirar!

Saliento de todas as expectativas iniciais, ainda em Portugal, aquilo que imaginei que a educação física e o desporto poderiam oferecer aos timorenses, tendo em conta o seu passado e presente, procurando ajudá-los a (re)construir, eles mesmos, o roteiro que lhes permitisse, futuramente, viver num clima de felicidade e bem-estar. Considerei ser possível uma preparação para encararem e organizarem uma vida em sociedade, se conseguisse que o formando tivesse uma participação activa nas tarefas da vida desportiva, escolar e social. Para isso, seria de capital importância procurar conhecer o funcionamento e gestão destes contextos. Acreditei que a educação física e o desporto ofereciam, por excelência, os meios educativos e formativos, que permitiriam aos formandos a aquisição dos tais valores referidos. Caber-me-ia ser uma boa observadora, gestora e comunicadora...

*"O acto desportivo é não apenas conteúdo da formação prática, mas é sobretudo, condição de consolidação e comprovação da substância desta. Ou seja, é um acto de formação moral e da moralidade. A formação é acção e esta **nunca é um acto puramente subjectivo, significando sobretudo, uma acção** interpessoal, com os outros e contra os outros, em cooperação ou oposição. Em total isolamento ninguém consegue aceder à **autodeterminação sensata. O** processo individual da formação precisa da alteridade, do confronto com outras **pessoas e, em parte, da orientação de outras pessoas sob a forma de** educação e ensino"* ***Bento**, In, O Outro Lado do Desporto*

As coordenadoras do projecto informaram-me de que as inscrições continham critérios que facilitavam esta minha tarefa. De facto, os formandos escolhiam qual a área preferida para aprenderem o português. Se estavam na opção de desporto, teoricamente estariam já intrinsecamente motivados para as tarefas

que apresentasse e o ensino/aprendizagem do português surgiria de forma espontânea e fluída.

Relativamente às relações interpessoais, desde sempre me atraíram, pela sua unicidade e complexidade. Pelas suas características, a educação física e o desporto oferecem um ambiente que permite uma espontaneidade na transparência e revelação de sentimentos.

Perceber qual seria a melhor forma de conseguir gerar uma empatia de forma a conhecer o melhor possível cada formando seria um excelente desafio. Só assim conseguiria dirigir a minha actividade atendendo à unicidade de cada ser humano.

No dia 2 de Agosto, no aeroporto de Lisboa, foi-me entregue o projecto "Férias em Português" em Timor Leste pelas mãos de um elemento da coordenação do mesmo, Dora Soares. Após uma breve leitura do mesmo, apercebi-me que integraria a equipa que iniciaria a formação em Baucau. Além disso, o projecto continha alguns decretos-lei referentes à importância da Língua Portuguesa em Timor Leste.

1.2 – *Expectativas em Díli (4 a 6 de Agosto)*

As minhas expectativas iniciais, conscientemente ou não, começaram-se a alterar durante a aterragem em Díli, no dia 4 de Agosto. Da janela do avião os tons de castanho sobressaíam em relação aos verdes e o aspecto desértico da ilha contrastava com o que havia visto nas outras ilhas indonésias. O aeroporto era de uma pobreza extrema, com condições logísticas arcaicas. No entanto, todos nós transmitimos, através de sorrisos sentidos enquanto descíamos do avião, uma satisfação enorme por lá termos chegado e uma grande vontade para pôr em prática o projecto.

À nossa espera estavam o Sr. Rui Rasquilho, Adido para a Cultura e parceiro local do projecto pelo Instituto Camões em Díli, o Sr. João Máximo, responsável máximo pela logística em Timor (gestão das verbas provenientes da Cooperação Portuguesa, para todos os distritos de Timor Lorosa'e), e o Sr. Rogério, nosso futuro motorista e que iniciou logo aí a sua actividade, transportando-nos para o nosso alojamento em Díli. Não houve tempo para grandes conversas; iniciámos de imediato a viagem para Díli.

Durante este pequeno percurso, encontrei uma terra ainda mais destruída do que aquilo que imaginara, carente de tudo e de todos, aspecto este que transparecia na expressão das crianças timorenses. Além disso, pareceu-me estar muito desorganizada, pela confusão a nível do trânsito e da distribuição das casas. A partir desse momento, cheguei a duvidar que um projecto como este fosse o mais importante para aquele povo, naquele momento. No entanto, o olhar penetrante dos timorenses e o mistério do seu mar ainda me inquietaram mais e a vontade para integrar este projecto com tudo o que sou e tenho, bem como com aquilo que o desporto e a educação física têm, foi ainda maior.

Durante o meu primeiro almoço em Díli, no City Café, com o Dr. Rui Rasquilho e com o Sr. João Máximo, conheci um pouco melhor aquela que, supostamente, seria a cultura educativa e desportiva dos timorenses. Mantivemos um diálogo que foi renovando e reforçando todas as minhas expectativas. Revelaram-me que os timorenses, de facto, adoram voleibol; que existiam, inclusive, torneios, uns mais formais do que outros; que se estava a formar uma equipa para representar Timor Lorosa'e (selecção nacional); que os militares também incentivam a participação dos timorenses (nomeadamente os que estão nas FDTL - Forças de Defesa de Timor Leste - e a polícia) nos seus torneios e treinam semanalmente (uma ou duas vezes); que existe apenas um pavilhão coberto, localizado em Díli , mas que existem inúmeros espaços com postes e alguns já com redes de voleibol, tanto na praia como no campo, para se praticar a modalidade.

Desenhei um quadro que mais tarde se mostrou como espelho do meu imaginário, mas que não tinha nada a ver com a "verdadeira" realidade. Aliás, realidade essa bem patente do outro lado da rua do City Café, onde apreciava a agilidade com que uma criança timorense lavava um carro sem matrícula que se encontrava ali estacionado. Em cima do veículo, descalço, com uma garrafa de água e uma esponja, procurando economizar o mais possível a água de que dispunha. Mais à frente, uma outra criança, de chinelos e um pau às costas, equilibrava dois grandes cachos de bananas, tentando vender algum deles. O

seu sorriso espelhava simultaneamente a ternura de uma criança e o cansaço de um adulto, após uma manhã de trabalho.

Nesse mesmo dia, conheci a praia da Areia Branca, em Díli e, de facto, encontrei vários militares a jogarem voleibol e apercebi-me que existia um campo de cimento junto a essa praia onde, das 18 às 19 horas, alguns timorenses realizaram um jogo bem aceso e disputado. Segundo o Sr. João Máximo, isto era espectáculo diário. Do outro lado do campo estavam dois timorenses muito empenhados num jogo de ténis de mesa ao ar livre, sobre uma plataforma de cimento, com as marcações e rede da respectiva modalidade. Foi também nesse pedacinho de praia que me apercebi das influências multi e transculturais exercidas, sobretudo, sob a população de Díli. Era samba, capoeira, corrida, futevolei, etc. Uma diversidade de povos, de modalidades desportivas e de culturas.

Os aspectos económico-sociais e higiénicos surpreenderam-me pela negativa. Lembrei-me das recomendações do médico e, de facto, fiquei impressionada com a quantidade de mosquitos, nomeadamente mosquitos zebra, associados à malária. Imaginava que as condições económico-sociais fossem aquelas, mas que alguns aspectos estivessem já melhores. Eram poucos os edifícios reconstruídos, os barracos onde viviam tinham umas condições miseráveis e eram partilhados pelos porcos, pelas cabras e pelos filhos de meses até aos avós de noventa anos.

Outro aspecto que me surpreendeu foi a linguagem. Raramente ouvi falar em português. Era mais fácil ouvir um "Hello Mister" do que um "Olá Senhor".

Fomos às compras, ao supermercado "Hello Mister", e fizemos o nosso jantar em casa. Outros dois aspectos que me surpreenderam. Tinham-me dito que os produtos eram caros, mas não tanto, para além do facto de muitos já estarem fora do prazo. Nesse supermercado só faziam compras os militares, os voluntários, os professores e os membros da ONU. Seria impossível para um timorense vulgar fazer aí as suas compras. Nós mesmos, preferimos visitar o mercado de Díli, para compararmos preços. No entanto, para os "malaios", os preços mantinham-se altíssimos, para além da qualidade dos produtos deixar muito a desejar já que não aparentavam um aspecto muito fresco. Além disso,

a intenção de comprar algo sucumbiu logo após o contacto com as condições higiénicas nas quais os produtos estavam expostos. Desde poças de água suja com insectos, passando pelos ratos até ao lixo que se acumulava em redor.

A casa também não correspondia àquilo que nos tinham prometido. Não ficámos em apartamentos para duas pessoas. Ficámos numa casa, com cinco quartos, de condições razoáveis, acabada de fazer para alojar os professores da Universidade Portuguesa de Díli. Este aspecto foi mais significativo para o Élvio e para o Filipe que queriam ficar sozinhos num quarto, o que acabou por ser possível porque ainda não estavam lá as formadoras de informática. Fiquei aí com todos os outros formadores, de forma provisória, já que no dia 8 de Agosto partiria para Baucau. No entanto, os que ficariam em Díli permaneceriam nessa casa até ao final do projecto. A água e luz falhavam frequentemente, dificultando as nossas tarefas quer domésticas quer aquelas que diziam respeito ao projecto.

As minhas expectativas relativamente às condições higiénicas, materiais, logísticas e humanas foram alteradas, mas sinto que não tiveram grande impacto naquele que seria o meu projecto de trabalho. Nunca tive grandes problemas de adaptação a este tipo de adversidades e, por isso, as minhas expectativas iniciais relativamente ao projecto não se modificaram. No entanto, tenho consciência de que, para alguns colegas, ter que partilhar um espaço com tanta gente, não foi fácil, gerando um clima de tensão que poderia prejudicar o nosso empenho. Além disso, foi posta em causa a credibilidade das condições oferecidas pela coordenação do projecto. Fizemos o jantar em casa e aproveitamos para partilhar um pouco as nossas expectativas relativamente a este projecto. Foram patentes as expressões de surpresa relativamente às condições do contexto porque ninguém imaginava que o país ainda estivesse tão degradado e era comum o sentimento de que havia uma grande falta de organização por parte da coordenação do projecto. No entanto, todos manifestaram uma grande vontade para o pôr em prática.

No dia seguinte, 5 de Agosto, passeei por Díli, embora me tivessem recomendado para não o fazer sozinha, o que me deixou um pouco insegura. Fui montando um esquema daquilo que realmente seria ensinar nesse

contexto, ou seja, algo diferente daquilo que estava habituada pelas especificidades do contexto, mas onde a dimensão afectiva tomaria um primeiro plano.

Em relação ao voleibol, fiquei com a sensação de que não seria tão praticado quanto o futebol. Tanto na praia como no campo, o futebol era a modalidade que reinava. Além disso, os recintos desportivos das escolas, mais no interior da cidade, estavam todos destruídos e não transpareciam um ar de que tivessem a ser utilizados. A confusão de carros, motas e buzinas era evidente. De facto, estava mesmo numa capital. A poluição sonora e a sujidade nas ruas não eram, de todo, a imagem e a sonoridade que imaginei em Portugal, ou seja, a de uma capital pacata sem poluição sonora e rodeada de vegetação.

À tarde, reunimos na Escola Paulo VI com o Sr. Padre Leão, responsável máximo pelas escolas da diocese de Díli. Mostrou, de facto, algumas fichas de inscrição preenchidas (poucas porque os alunos estavam de férias e porque sentiu alguma dificuldade em compreender os propósitos dos itens das fichas), mas nada estava organizado (nem turmas nem horários). Para além disso, apenas uma escola estaria poderia ceder as instalações (Escola Paulo VI), por isso a intenção da coordenação em dividir os formandos (que pensava serem cerca de 4.000) e formadores por escolas também não se concretizou. Fomos, de seguida, ver as instalações da escola. Não tinha tabelas de basquetebol nem local para montar a rede de voleibol.

Mais tarde, tivemos uma reunião com o Sr. Padre João Felgueiras, na Comunidade Amigos de Jesus. Referiu que tinha sido muito difícil fazer chegar a informação às crianças, mas que estaria interessado na vertente "formação para formadores". Este Sr. Padre acompanhou sempre os timorenses nos momentos mais difíceis da ocupação indonésia. Nunca desistiu de ensinar o português e, como tal, mostrou-se bastante interessado em que o pudéssemos ajudar a formar timorenses, futuros professores, na área da música, nomeadamente canto e solfejo, do teatro e da língua portuguesa. Tinha uma ideia de alfabetização da música, de formar uma filarmónica. Revelou-nos que os timorenses tinham uma grande afinidade com a música, a nível quer do canto quer do ritmo. Disse, também, que havia uma grande necessidade de

ensinar os timorenses a organizarem-se bem como de formá-los naquilo que realmente é necessário em Timor, ou seja, ensiná-los a aplicar da melhor forma as suas energias. Salientou a necessidade de saber por onde se começar, que estava triste porque existiam muitos projectos, mas todos aplicados ao acaso e cujos frutos ficariam muito aquém daquilo que se poderia realmente conseguir. Disse que era fundamental formar uma base de sustento de todos estes projectos.

Não revelou muito interesse na formação na área desportiva. Justificou este facto pela ausência de instalações para esse tipo de formação. Referiu que existia um campo de futebol junto à ribeira e que poderia falar com a Madre Rosa para ceder um salão. Iria propor ao Sr. Padre Norberto Amaral, dos Maristas, a participação neste projecto.

Depois destas duas reuniões, apercebi-me que nada ainda estava organizado (não havia inscrições, turmas, horários, nem instalações), que muitos dos responsáveis (entidades académicas e religiosas teoricamente contactadas pelos membros do Instituto Camões) não conheciam sequer o projecto e ainda outros que não estavam interessados na área desportiva do referido projecto.

Fomos conhecer o Centro Padre António Vieira, local onde iria decorrer a formação em informática, e a Rosalina, responsável pela organização das actividades do projecto neste Centro. As instalações eram muito boas e estava tudo organizado, inclusive, as turmas por níveis e respectivos horários.

À noite, jantámos em casa do Dr. Rui Rasquilho. Também aí aproveitei para colocar algumas questões, nomeadamente aquelas que mais tinham a ver com a estrutura organizativa da educação em Timor. Nem sempre reinou o acordo relativamente ao contributo de Portugal para essa organização. Facto este, que beneficiou o meu conhecimento relativamente a um certo número de aspectos relativamente ao contexto, nomeadamente a nível político e educativo. Estava presente o jornalista António Veladas cuja experiência em Timor enriqueceu muito a minha visão sobre alguns aspectos políticos e educacionais. Nem sempre as ideias do Dr. Rui Rasquilho foram coincidentes com as do Sr. António Veladas. Este último mostrou-se mais descrente relativamente às possibilidades deste povo se conseguir organizar por si mesmo e, mais do que

isso, que Portugal conseguisse contribuir para isso. Revelou que sentira forças para lutar por eles e com eles, vontade para os ajudar e, sobretudo, acreditara. No entanto, actualmente, mostrou-se bastante céptico, dada as intenções sócio-económicas e políticas dos outros países intervenientes para acções de cooperação. Salientou o facto de serem muitos os países com interesse naquilo que Timor lhes pudesse dar e, como tal, teriam tudo bem pensado e estruturado. Portugal, no entanto, investia ao acaso e de forma desorganizada, perdendo espaço e tempo relativamente aos outros países. Deu-nos o exemplo do investimento que a Austrália está a fazer aos nível dos professores e jornalistas. A formação é muito cuidada e delineada após um conhecimento profundo daquilo que, na realidade, é Timor Lorosa'e. Intervinham nos distritos certos, no *timing* preciso. Falavam tétum e de Timor como se do seu país se tratasse. Eram escolhidos, após uma selecção rigorosa e treinados para desempenhar um papel e função específicos. Mostrou-se descontente com a imagem que os portugueses deixavam em Timor, uma vez que somos um povo muito querido pelos timorenses, mas as atitudes e comportamentos de muitos militares e professores portugueses (excesso de álcool e falta de pudor) denegriam fortemente a nossa imagem, não só em Timor, mas também em Bali e Darwin.

Lembro-me que saí desse jantar com uma vontade enorme de "entrar em campo", pois alguém com a vasta experiência como a do jornalista António Veladas, concordara comigo relativamente ao facto do desporto poder ser um meio educativo, por excelência, em Timor Lorosa'e. Ele referira não compreender o facto do Desporto não estar minimamente organizado nem existir a disciplina de Educação Física na escola e salientara o facto do futebol ser a modalidade mais praticada e, essa sim, existir já com o mínimo de organização. Durante o tempo que lá estivera, apercebera-se da afeição que os timorenses têm pelo desporto e que se entusiasmam com qualquer modalidade desportiva. Como tal, o desporto seria um excelente veículo para se atingir os objectivos educacionais por mim preconizados.

Na manhã seguinte, 6 de Agosto, eu e os meus dois colegas formadores que seguiriam comigo para Baucau tivemos uma reunião com o Sr. João Máximo

na sede da Cooperação Portuguesa em Díli. Dada a abrangência de tarefas ao nível da gestão, o Jorge, meu colega formador, ficou responsável pela gestão da casa de Baucau, bem como pelo motorista que lá iríamos encontrar. Explicou-nos que teríamos duas empregadas, a Marta e a Genoveva, responsáveis pela limpeza da casa quando lá estavam os professores portugueses.

Além destes aspectos formais, aproveitei para lhe perguntar se em Baucau apreciavam voleibol. Garantiu-me que, a seguir ao distrito de Los Palos, onde os timorenses se caracterizam por um estrutura física alta e esguia, o distrito de Baucau seria aquele onde mais se praticava voleibol.

À saída, encontrámos a Dra. Maria José Carrilho, responsável máxima pela educação na Missão Portuguesa em Timor Lorosa'e. Recebeu-nos muito bem e mostrou-se disponível para nos ajudar naquilo que fosse possível.

1.3. *Expectativas em Baucau (6 a 8 de Agosto)*

Fomos conhecer Baucau. A viagem foi lindíssima, desde a montanha onde se conseguia avistar toda a capital e a sua praia mais requisitada, passando pela Ilha dos Pessegueiros - é uma língua de terra que entra no mar e que na maré alta fica rodeada de mar – e terminando pelos arrozais que, embora secos, transparecem a vontade de vingarem, tal como o povo que os cultiva... Entre curvas e solavancos lá fomos seguindo as nuvens e as ondas. Raramente via população e, quando tinha essa oportunidade, sentia que viviam em condições mais precárias do que as de Díli. Andavam descalços ou com chinelos de borracha, com t-shirts sujas e rasgadas, quase sempre com uma catana na mão. Alguns permaneciam da berma da estrada, de cócoras, à conversa ou esperando que alguém parasse para comprar alguns dos produtos que expunham numa bancada de madeira (carcaças de tartaruga, conchas, búzios, estrelas do mar, peixe, batuques, cestos e carteiras de palha). As escolas estavam destruídas e não ouvi ninguém falar português. Apareciam também de quando em quando, grupos de timorenses com um ar aborígene.

Mal entrei no distrito, tive uma recepção fantástica: um campo de voleibol. Em muitos espaços livres encontrava dois troncos, ou mesmos postes, com a

respectiva rede, ou apenas fio. Percebi, então, o porquê de ensinar o português aí, no e pelo voleibol.

No mesmo dia tentámos contactar o Bispo de Baucau, D. Basílio do Nascimento, mas este encontrava-se ausente. Assim sendo, procurámos o Sr. Padre Rafael, pessoa teoricamente responsável pelo projecto em Baucau, mas não existia lá nenhum padre com este nome. Falámos, então com um outro Sr. padre Eduardo, timorense responsável, na prática, pelas inscrições do projecto. Após uma breve reunião constatámos que as fichas de inscrição tinham chegado havia apenas uma semana, facto que impossibilitara a realização das inscrições e a posterior pré-selecção dos alunos, uma vez que estes já se encontravam em período de férias. Foram-nos então entregues três caixas com as respectivas fichas de inscrição, as quais passaram a ser da nossa inteira responsabilidade. O Sr. padre disse que não tinha possibilidade de aceitar o projecto em Baucau, uma vez que lhe tinham entregue as caixas havia apenas uma semana e seria impossível organizar um projecto daquela dimensão de um momento para o outro, até porque as crianças já estavam nas montanhas de férias e não conseguia contacto nem o transporte dos formandos.

O Sr. padre Eduardo revelou pouca receptividade em relação ao projecto e falta de convicção na possibilidade da sua concretização em Baucau, facto que se confirmou de imediato pelo seu alheamento em relação aos objectivos concretos do referido projecto e posteriormente pela mudança da acção para Manatuto. Todos estes aspectos foram reveladores de uma grande falta de organização e coordenação entre as entidades responsáveis pelo projecto (do Instituto Camões e do distrito de Baucau). Fiquei negativamente impressionada com este cenário.

Não tínhamos rede telefónica e, apesar de não ser dos distritos com mais miséria, não tinha qualquer semelhança com Díli. Ninguém falava português, nem se aproximava com muita facilidade. Não existiam supermercados e o mercado era menor.

Ficámos numa casa, cuja localização e condições ficaram muito aquém daquilo que experimentámos em Díli. As falhas de água e luz eram muito mais frequentes do que em Díli. No entanto, tínhamos um gerador cuja manutenção

ficou da nossa responsabilidade. Era uma casa pré-fabricada que se encontrava num recinto pertencente a uma antiga escola de enfermagem, ainda lá presente, mas completamente degradada.

Durante a manhã do dia 7 de Agosto, enquanto esperávamos por alguém da coordenação, conhecemos as praia de Wata-Bo e de Ossolapa. Uma paisagem paradisíaca cuja virgindade nos prendeu lá durante horas que se disfarçaram em minutos. Seguimos as "pegadas" de um grupo de jovens agricultores que estavam nos arrozais, mas não falavam nada em português. Novamente descalços ou com chinelos de borracha, lá estavam de tronco nu ou de *t-shirt* suja, com porte atlético, a cultivar naqueles campos, mais áridos durante os meses de Agosto e Setembro. Aprendemos algumas palavras em tétum e, com tanta beleza, perdemo-nos a fotografar tudo e todos. Algumas crianças pediram-nos para as fotografarmos, tinham um sorriso bonito e faziam tudo para também nos verem a sorrir. Tentaram explicar que a mãe estava no mar a pescar. Observámos um grupo de pescadores. Apercebemo-nos que os homens podiam usar apenas calções para entrar no mar, mas as mulheres teriam que permanecem vestidas. Mais à frente, a figura característica dos homens (crianças e adultos), com o seu adereço inevitável, a catana, não dispensava a fotografia. Senti uma paz incrível naquele momento, sendo um calmante natural perante tudo o que se estava a passar. Encontrámos crianças, as mais velhas vestidas e as mais novas nuas, a brincar na água, com uma bola de futevolei dada pelos militares tailandeses, que, após "reconhecimento de terreno", se juntaram a nós, cantando algumas músicas em português. Aprenderam na escola e estavam tão contentes, que cantaram excertos de todas as que conheciam. Mais atrás tínhamos encontrado dois meninos que pareciam não andar na escola, pela dificuldade evidenciada numa tentativa de comunicação, mas emitiram alguns sons porque se aperceberam que os "malaios" gostavam de ouvir. Mais uma vez, apercebi-me da apetência dos mesmos para a música e do facto de a utilizarem para comunicar. Para além da voz, traziam dois pauzinhos com os quais também faziam música. À frente encontrámos duas meninas, descalças, com vestidos de tecido muito fino e já gasto, a tomar conta do rebanho. A sua postura muito erecta, com um

pau à frente do corpo, aliada a uma expressão séria de responsabilidade e trabalho, chamou-me à atenção e tentei aproximar-me. Primeiro fugiram e depois tentaram comunicar connosco através de desenhos, com um pauzinho, na areia (escreveram Akina e Alin, os nomes delas). Pediram-nos a garrafa de água, apontando para mesma. Após as deixarmos, uma delas veio-nos mostrar os peixinhos que o pai teria pescado, como reconhecimento da oferta, mas não emitiu um som. Apontou para a máquina fotográfica para lhe tirarmos uma fotografia. Tirámos inúmeras fotografias às meninas que, no momento haviam já os vestidos molhados, por terem ido ao mar buscar os peixes que o pai havia pescado.

Entretanto subimos à "cidade" e o Dr. Rui Rasquilho e a Dora já tinham reunido com o Sr. Bispo D. Basílio Nascimento, que reforçou o que já nos tinham dito. Encaminhou-nos para Manatuto.

No regresso, dia 8 de Agosto, ainda joguei voleibol com uns timorenses que me acolheram com uma grande festa. O campo ficava numa encosta e o piso era incerto, pelas inúmeras pedras entranhadas na terra. No entanto, este aspecto não me pareceu impeditivo de que o campo fosse bastante solicitado.

Fomos abastecer a carrinha, numa bomba de gasolina, cuja tecnologia nos surpreendeu porque nunca tal havíamos visto. Era uma casinha de madeira, com cinco ou seis bidões, uns de gasóleo e outros de gasolina, à porta. Um jovem timorense prontificou-se de imediato, com um funil na mão, para abastecer um dos raros carros que por lá poderia passar.

Perto da base militar tailandesa havia dois campos de futevolei, onde jogavam militares e meninos timorenses. As regras, segundo os tailandeses foram rapidamente apreendidas pelos jovens timorenses.

Passei ainda pelo hospital para medir a tensão arterial. Uma enfermeira timorense, parecera-me estagiária, espantada ao observar o valor da tensão, gritou: "100, doutor, 100... mal... água, doutor!" Foi, também, aí, que me apercebi do tipo e nível de formação dos estudantes timorenses.

1.4 – *Expectativas em Manatuto (8 a 29 de Agosto)*

Seguimos para Manatuto e, no mesmo dia, reunimos com o Sr. padre Domingos, que não tinha conhecimento do projecto, mas gostou da ideia.

Embora não percebesse bem o português, foi-nos revelando quais os recursos humanos - acólitos, escuteiros e membros do coro da igreja - e materiais, Escola Santo António e Átrio da Igreja, para a aplicação do projecto em Manatuto. Reencaminhou-nos para o Centro de Juventude Católica, cujo responsável, Sr. António Januário, nos poderia assegurar mais formandos e espaço para as actividades do teatro. Este último, por sua vez, recomendou-nos o Sr. Alberto da Costa, responsável máximo pela educação em Manatuto. O Sr. Cipriano Soares, responsável pelo desporto no distrito de Manatuto, explicou-me que apesar de não existir organização nem associações desportivas, existiam alguns clubes que nem sequer material tinham, mas sobreviviam com algumas modalidades (atletismo, badmington, basquetebol, voleibol e futebol).

Também foram contactadas as Madres Canossianas, que nos disponibilizaram uma sala de aulas na Escola Secundária de Santo António. Todos acolheram bem o projecto, mesmo não fazendo a mínima ideia do que se tratava. Confundiram-nos com professores brasileiros. Também passei por australiana... De qualquer forma, ficaram com a responsabilidade de divulgação do projecto nos respectivos centros e nós ficámos responsáveis por todas as inscrições... no átrio da Igreja de Manatuto.

Ficámos já essa noite, na nossa nova casa, uma antiga escola chinesa, com o mínimo de condições. Continuávamos sem rede telefónica e o gerador, quando funcionava, substituía as falhas de luz e água. De qualquer forma, arregaçámos as mangas e começámos a preparar alguns cartazes em tétum, divulgando o projecto e alargando as inscrições a uma faixa etária abaixo e acima da prevista bem como os horários de formação.

Nos primeiros dias, não consegui descansar bem porque também tive receio. Manatuto transmitiu-me um cenário de terror, havia sido o distrito mais massacrado de Timor. O estado precário de tudo e todos colocou-me num estado muito ansioso.

Acordámos às 5 horas da manhã do dia 9 de Agosto. O nosso objectivo seria encontrar alguns jovens de Manatuto na missa das 6 horas. Não foi fácil o contacto, o receio era evidente e não se aproximaram, apesar do apelo do Sr.

Padre Domingos. Fiquei por lá, com uma mesa improvisada, uma bola de basquetebol e outra de voleibol, ambas emprestadas pela Madre Francisca, das Irmãs Canossianas, o guia de conversação de português-tétum e a minha viola. Foi essa irmã que me informou que a modalidade preferida dos formandos era o futebol e que tinham, inclusive, um treino semanal dado por uma irmã canossiana.

Durante a manhã não apareceu ninguém. No entanto, à tarde havia catequese e o átrio da Igreja transformou-se num verdadeiro palco de uma variedade de jogos: basquetebol, futebol, lagartixa, escondidas, caçadinhas, elástico, trepar aos postes e árvores, apanha das folhas secas para uns baldes que traziam para a catequese, entre outras. Não vi voleibol, nem no campo nem na praia. Nas idades mais baixas, as crianças encontravam-se divididas por género, com actividades características para umas e para outras. Tentei aproximar-me, pouco a pouco, e nessas situações misturavam-se os géneros. Os mais velhos já se juntavam mais e faziam alguns jogos em conjunto. O sorriso das crianças enquanto brincavam, espelho da alegria que sentiam no momento, escondia a carência em todos os domínios de uma condição dita humana. Descalços ou com os seus chinelitos, corriam e saltavam com a energia de um corpo coberto por uma roupa já mais do que gasta.

Foi neste contexto que peguei na minha viola e lancei a melodia do *amigo* para aquela atmosfera. O impacto foi muito interessante. Inicialmente os rapazes, apareciam com os baldes na cabeça ou nas mãos e emitiam ritmos fantásticos. Depois, mas bem depois, as meninas bem mais tímidas foram aparecendo e, pouco a pouco, cantavam já em português.

Entretanto, tocou o sino e todos se juntaram no local da catequese, ao ar livre, já organizados em filas paralelas. Aqui, mais uma vez, os géneros separaram-se. O Sr. Francisco Ventura, responsável por todas as actividades na Igreja, chamou-me para tocar e cantar a música na catequese, pois, também ele, apreciara a recepção das crianças à música.

Este aspecto foi importantíssimo, uma vez que as crianças se sentiram mais seguras e a nossa presença começou a ser algo mais familiar e afável.

Durante esse mesmo dia, procurámos inscrever alguns formandos, mas a tarefa não foi nada fácil. Os jovens e as crianças não falavam português, alguns não sabiam ler nem escrever. Os poucos que sabiam ler e escrever em português, ainda com muita dificuldade, preocuparam-se em ajudar todos os outros, salientando já aqui a grande entreajuda que caracteriza este povo. Não compreenderam os objectivos do projecto e, como tal, a ordem de preferência das áreas nem sempre correspondeu ao que realmente queriam. Apesar da folha de inscrição estar traduzida em tétum, não perceberam que seria ensinado o português em todas as áreas descritas. Como tal, as áreas Língua Portuguesa, pela necessidade de aprenderem o português, e Desporto, pelo gosto inerente à prática desportiva, foram as mais escolhidas. Também não foi fácil explicar que se poderiam inscrever em mais do que uma área. As idades não corresponderam às descritas no projecto (14 aos 17 anos). Na verdade, apareceram-nos mesmo crianças de 4 anos e jovens de 24 anos. Apesar de todas estas dificuldades, o projecto parecia, finalmente, começar a ganhar forma. No entanto, o meu colega de teatro, Élvio Camacho, uma pessoa fantástica com a qual estabeleci uma relação mais próxima, sentiu-se impotente como formador de teatro perante uma situação como esta. Apoiamo-nos mutuamente e senti que se esforçou bastante para perceber como poderia intervir ali, naquele contexto específico, mas mesmo as condições materiais e higiénicas não foram nada facilitadoras desta tentativa de superação das dificuldades e de adaptação ao contexto.

Lembro-me que nesse dia, o Élvio foi a uma mercearia comprar um balde igual ao dos miúdos para que, também com eles, pudesse entrar no ritmo...

Fim-de-semana em Tutuala (10 a 11 de Agosto)

O fim-de-semana em Tutuala, ponta Leste de Timor, com a fantástica Ilha de Jaco, foi mais um reforço positivo quer a nível físico quer espiritual, perante tantas vicissitudes. Além disso, a família Carrascalão também me deu alguns detalhes relativamente às características do povo timorense e à intervenção australiana, enriquecendo, cada vez mais, o meu conhecimento em relação àquilo que era Timor, a sua educação e cultura. Apercebi-me da diversidade de

povos e microculturas intra e inter distritos de Timor Lorosa'e. Os dois mares que chocam nessa terra timorense transparecem o impacto das diferentes culturas que coexistem em Timor, ondas que celebrizam o contacto em fúria quando não há cuidado e respeito por essas diferenças.

Captação e inscrições dos formandos (12 a 16 de Agosto)

Às 9 horas do dia 12 de Agosto, aparecem novos formando já a cantarolar a música *amigo* e pedem para tocar a música. À tarde, um aluno trouxe-me a letra da música traduzida em tétum porque o tio percebia português e assim todos poderiam perceber o significado da letra. Ensinaram-me algumas músicas timorenses e consegui captar uma, pelo ritmo contagiante a ela inerente. Às tantas, estávamos já num intercâmbio musical fantástico!

Entretanto, fui saltar ao elástico... Com uma bola de basquetebol, já tinha meninas e meninos no campo... surpreenderam-me! Também joguei voleibol, mas pouco e revelaram muitas dificuldades em sustentar a bola.

Aproveitava os tempos mais mortos para estudar um pouco de tétum, nomeadamente, para escrever algumas palavras que considerei serem fundamentais nas actividades do projecto.

Ao fim de 3 dias, tínhamos 150 inscrições... e já comunicávamos com alguma facilidade! Supostamente, as inscrições terminariam, mas até à porta de casa foram bater para se conseguirem inscrever ainda nesse dia (14 de Agosto). Nesse grupo de formandos estavam alguns timorenses ligados a "clubes desportivos" e pediram-me se podiam assistir às aulas porque os filhos e sobrinhos disseram que eu "percebia de desporto". De facto, o projecto contemplava esta área de formação para formadores. No entanto, a informação não chegou nem aos alunos nem aos professores. Já havia sido muito difícil organizar a parte relativa à formação de jovens e não consegui coordenar a estrutura da parte de formação de formadores naquele local de acordo quer com a minha disponibilidade, quer com a dos formadores, que também tinham as suas actividades e o projecto não havia contemplado esse aspecto. A formação de formadores também deveria ter sido bem pensada e divulgada de modo a torná-la concretizável.

Dentre aqueles timorenses, estava o Sr. Miguel, marido da senhora que fazia limpeza na nossa casa. Enquanto arrumava a casa viu umas imagens nos livros de desporto e pensou que eu poderia ajudar o marido, uma vez que aquele se encontrava ligado a um clube e queria conhecer mais acerca desta área para poder ensinar melhor. Assim, o Sr. Miguel apareceu-me com imensas questões, demonstrando todas as suas preocupações, nomeadamente na área do atletismo. A sala da casa já parecia um estádio de atletismo, com técnicas de lançamento do peso para um lado e do dardo, para o outro.

Fiquei duas horas à conversa para perceber que clubes eram, como se organizavam, etc. Mas a comunicação não foi nada fácil. Disseram que gostavam de conhecer mais o português e as regras dos jogos porque existiam sempre problemas nos jogos. Bem, fiz registos lindíssimos de preocupações das quais já ninguém se lembra. Queriam que eu desse uma Acção de Formação para árbitros, divulgando apenas as regras das modalidades praticadas em Manatuto. Pediram-me, também, um cronómetro, pois não tinham nada para medir os tempos das provas de corrida.

O Sr. Miguel disse que trabalhava com crianças e que sentia uma enorme dificuldade relativamente aos conteúdos mais importantes a ensinar, já que o objectivo seria dar-lhes uma boa base para, futuramente, conseguirem ter uma "técnica muito eficaz, dentro daquilo que o regulamento permite".

Perguntei-lhe se era professor de Educação Física. Respondeu-me que sim, referindo que cada escola tem um professor de Educação Física, dando uma aula por semana. São esses professores que procuram constituir clubes. Mas tinham grande dificuldade ao nível de organização já que tinham sido formados pela escola indonésia e muita coisa mudara entretanto. As instalações desses clubes eram as mesmas para todos: o campo no átrio da Igreja.

Não posso deixar de referir o descontentamento destes professores em relação à forma como tiveram conhecimento do projecto. Referiram que se tivessem sido informados ainda durante o período de aulas, teriam sido eles próprios a mobilizar os seus alunos e participarem com os mesmos neste projecto.

Durante quinta e sexta-feira desta semana, procurámos organizar as turmas com respectivos horários, bem como realizar uma planificação das actividades de formação. Elaborei, também, algumas questões para um inquérito. Com isto pretendia obter mais informações relativamente ao contexto, mas também teria o objectivo de verificar as mudanças operadas após o período de formação, com nova aplicação do inquérito.

À tarde, quando estávamos a afixar as turmas com os respectivos horários, apareceu a Dora com o nosso colega Nuno Nunes, também da área de teatro, que só naquela altura havia chegado a Timor, tal como a Dra. Teresa, outra coordenadora do projecto, mas que ficou em Díli. A Dora ficou surpreendida de modo positivo com o nosso trabalho, dizendo mesmo que preferia ficar connosco em Manatuto, pois o grupo de formadores em Díli não estava a saber encarar bem este tipo de dificuldades, contrariando muitos daqueles que seriam os desejos da coordenação.

O Nuno havia aterrado no momento e o primeiro impacto não foi revelador de harmonia e entusiasmo. Augurámos a sua presença em Manatuto, pois era isso que estava previsto no regulamento da coordenação, embora tivéssemos já consciência de que a sua presença, como formador de teatro, pelo número de inscrições que tínhamos para esta área, era dispensável. Talvez fizesse mais falta em Díli.

Fim-de-semana em Manatuto (17 e 18 de Agosto)

De Díli vieram os nossos colegas formadores, fazer-nos uma visita, no sábado, dia 17 de Agosto. Fomos até à praia, onde encontrámos alguns dos nossos formandos. Três meninos vieram ter connosco e algumas meninas cantavam a música do *Amigo* enquanto recolhiam algas do mar.

Os meus colegas perguntaram, em português, o nome dos meninos. Olharam para mim e após um "naran" solto, dado o meu pobre conhecimento do tétum, responderam. Foi nesse momento que começaram a perceber a dimensão das nossas dificuldades.

Visitámos o Santo António, ponto mais alto de Manatuto onde, mais uma vez, os meus colegas, puderam observar a globalidade da destruição aterrorizadora

que abrange o distrito mais massacrado. Passámos no mercado, muito mais pobre do que o de Díli a nível quer da quantidade quer da qualidade, para comprar alhos para o almoço. As crianças que andavam a brincar perto do mercado, vinham a correr para a berma da estrada para nos prestarem continência. Outras, mantinham-se empenhadas a brincar com um jogo, junto à mercearia.

Almoçámos e, como o ambiente estava carregado de frustração de um projecto que poderia ter tudo para oferecer maravilhas ao povo timorense e não o havia conseguido até então, comecei a cantar as músicas que tinha ensinado e aprendido com os formandos. Fomos, inclusive, cantar com eles, já que circulavam por lá. Foi um momento de partilha fantástico. Partiram para Díli com a sensação de que o Élvio não estaria nada bem. Ele mesmo, revelou-me à noite que iria regressar a Portugal, apresentando os seguintes argumentos:

Carta do Élvio

"- considerando as diferenças que tenho vindo a encontrar, nos últimos 17 dias, durante a implementação do projecto, relativamente à sua proposta inicial;
- considerando que convoquei ao máximo as minhas capacidades de adaptação face às condições encontradas no terreno na implementação, até agora realizada, do projecto supramencionado e esgotadas essas capacidades;
- considerando que não estão reunidas as condições mínimas que aceitei, oficiosamente, como suficientes para o desenvolvimento do meu trabalho no que diz respeito à área que co-represento com outros colegas;
- considerando que nas condições mínimas a mais importante diz respeito à capacidade de comunicação; são enormes as minhas dificuldades de comunicação com os jovens destinatários do projecto acima referido; a percepção que tive da informação que recebi oficiosamente, na amável conversa, em Lisboa induziu-me na ideia de que o nível de conforto destes jovens com a língua portuguesa era o suficiente para que eu estabelecesse o meu programa obedecendo aos princípios do projecto; nem os jovens me entendem, nem eu os entendo: a minha impotência, incapacidade e frustração em lidar com esta situação é imensurável em especial atendendo à consideração seguinte;
- considerando que a natureza da actividade teatral integrada neste projecto preconizava, a meu entender, um efectivo encontro dos formandos com um texto (em português) que os habitasse de sentido e que por eles pudesse ser vivido; no presente projecto, só um texto prenhe de sentido poderia habitar um formando (criador) de teatro;
- considerando que a realidade (a que encontrei) é que a compreensão do português é escassa, necessitando de um trabalho de raiz; sei estar a ser implementado, com bravura, uma iniciativa nesse sentido, no entanto não é, na minha opinião, suficiente para suportar a ideia implícita no projecto mencionado, pelo menos para a área do teatro; é precário e a meu entender desonesto que alunos de teatro representem um texto sem que o entendam de facto;
- considerando que o ensino e a formação, mesmo com o carácter lúdico de que se reveste neste projecto, é uma estrada de dois sentidos e que o que tenho a dar pelo meu lado (capacidades e incapacidades assumidas), nestas circunstâncias, é pobre, desenrascado e improvisado;

- considerando que ao continuar envolvido neste projecto, no enquadramento presente, estarei a abdicar daquilo que considero ser o essencial quando se oferece algo como formador (criativo de teatro, no caso): dignidade;
- considerando que no terreno os nossos supostos parceiros locais, e falo dos nossos de Portugal, pelo que me foi dado a sentir na pele (porque arregaçámos as mangas, os meus companheiros e eu), os nossos parceiros de Portugal no terreno, dizia, pouco fizeram ou se o fizeram (concedo a possibilidade) obtiveram parcos resultados;
- considerando que o trabalho de readaptação e implementação do projecto em Manatuto (onde os nossos parceiros locais de Timor realizaram um notável trabalho de apoio) me deu pistas bem claras de que as necessidades dos jovens Timorenses são outras bem mais pragmáticas; para que a essência deste projecto seja por eles genuinamente legitimada era necessário, a meu ver, um trabalho de preparação atempado, profundo e mais sério; da imagem que já transmiti (involuntariamente) não me safo: o desenrasca;
- considerando que o perfil de formador requerido para o quadro com que me deparei no terreno, em Lisboa, me não foi solicitado; se o tivesse sido não estaria a escrever a presente carta;
- considerando, na minha opinião, que ao continuar neste projecto pactuava com o desenrasque disfarçado de projecto (a ideia essencial é riquíssima, mas peca por ter tido uma implementação quase totalmente improvisada); a concretização do mesmo, nesta fase, praticamente apenas em função da festa final contamina-o nos seus princípios; não me sinto, de todo, preparado para enfrentar esta jornada e enfrentar essa chegada: a festa final; sou, na presente circunstância, pela jornada, não pela chegada...;
- considerando que perdi a confiança neste projecto, não o posso disfarçar nem sublimar de outro modo: abandono-o; não perdi, todavia, a confiança em todos os seres que continuam a abraçar esta ideia, considero-os a todos, mesmo todos, corajosos;
- considerando que é mais fácil, para mim, aceitar que as baratas me subam pelas pernas aquando do meu banho (em água fria ou fria), que as osgas, teki-tokes e afins (animais que me metem medo) circulem pelo meu quarto, que as comunicações não existam em Manatuto, que nada me tenham dito sobre planos de evacuação em caso de emergência (só despertei para esta realidade por acaso), etc., é mais fácil, dizia, no presente e após ter apelado às minhas capacidades de adaptação, contornar tais realidades do que me sentir defraudado e desiludido como me sinto (tenho plena consciência de que não foi deliberado da parte organização, não vos acuso), mas mais que isto, a defraudar com um sorriso na cara; acredito nesta causa (a da língua portuguesa), mas não a sei defender neste enquadramento: não é só o problema de fazer a omelete sem ovos (o que de si já dá uma imagem pobríssima do nosso país; pobre caridade feita com o dinheiro de todos nós, contribuintes), é o de não ter mãos para a fazer e de saber que Timor não come esta oferta: não há mesa, nem talheres, nem guardanapo..."

Disse estar disponível para qualquer esclarecimento que vá mais fundo que estes argumentos, tendo mesmo que abandonar o projecto e que iria pedir, na medida das possibilidades logísticas, o mais rapidamente possível lhe fosse marcada a viagem de regresso a Lisboa. Acrescentou que :

"A prática do dia-a-dia ensinou-me que existe simplesmente para desenvolver uma completa aceitação e abertura para todas as situações e emoções e surpresas... fui até ao limite tentando não me centralizar em mim; defendo, assim, com a minha atitude, acima de tudo, uma ideia de país (Portugal) distante da que se neste projecto continuasse me sentiria a abraçar. Não é assim que (parafraseando um poema cuja autoria não me recordo) «se beija Portugal na boca» nem um dos seus amores como Timor."

Claramente, encarei esta situação delicada com toda a minha razão, mas era inevitável não expor o sucedido ao coração, expressando todo o sentimento

que carregava, sobrepondo-se mesmo à razão. Não foi fácil ver partir alguém que me era tão querido, que percebia as minhas preocupações e intenções e que tanto me apoiava naquele contexto.

Foi um momento onde reinou uma verdadeira reflexão sobre a minha presença naquele contexto, com aquelas pessoas. De facto, ansiámos sempre uma quebra da rotina e, quando a abandonámos, apercebemo-nos que é mesmo daquela rotina que precisámos e gostámos. Senti a falta das rotinas do micromundo que fui construindo, onde existem coisas banais que ali se tornavam preciosas e vice-versa. Onde tenho quase tudo e, quando quero, também posso ter quase nada.

Senti a falta dos alunos e atletas portugueses, de compreender estes alunos como compreendo os portugueses, apesar da dificuldade sempre inerente a esta situação. Admirei estes jovens timorenses por tudo o que não têm, lutam para ter e agradecem tudo o que possam receber. Senti a falta dos meus jogos, que apesar de rotinas, quebravam a rotina da rotina. Senti falta do meu sono, regenerador de rotinas, e que teimava em não aparecer por cá. Senti a falta da minha segurança: tinha medo de muita coisa e quase tudo me assustava.

Surgiu o domingo, com um sol tímido, mas que não nos impediu de seguir em direcção à praia. Tão depressa saímos como regressámos após o susto de vermos uma caravana com cerca de 50 camiões com timorenses, civis e elementos da FRETILIN, com cara tapada e munidos de catanas. Viemos, mais tarde, a saber que era uma manifestação que se concentraria em Díli, mas todo aquele cenário gerou um profundo receio, nomeadamente pelo facto de não termos forma de comunicar para Díli.

Mais uma noite sem dormir e o esperar ansioso por mais uma semana de formação. Apesar de todas estas contrariedades, e deste momento menos bom a nível pessoal, de falta de credibilidade do projecto e de autoconfiança, o projecto parecia estar bem encaminhado. As minhas expectativas naquele momento incentivaram-me a uma reformulação daquilo que havia planeado. No entanto, as alterações estavam mais relacionadas com aspectos de organização metodológica - dada a precariedade a nível das instalações, recursos materiais dos alunos, nomeadamente na inexistência de folhas de

papel e canetas, bem como a diversidade de formandos: diferentes níveis etários e de conhecimento da Língua Portuguesa – do que com os objectivos. De facto, as reformulações haviam sido realizadas com o intuito de conseguir atingir os objectivos já delineados e outros que surgiram, após um breve reconhecimento do contexto. Assim sendo, mantiveram-se os objectivos do ensino da Língua Portuguesa no e pelo desporto bem como aqueles que abrangem o modelo de educação desportiva que pensei, também ali naquele contexto, serem passíveis de atingir.

As aulas tiveram início no dia 19 de Agosto, mas surge mais uma frustração. Horários? Turmas? O que é isso? Os jovens apareciam quando podiam. Tinham que trabalhar nos arrozais, ir à pesca, vender no mercado, levar produtos a Díli, etc. Não estavam habituados a este tipo de horários. Segundo a irmã Francisca, era assim que funcionava na escola. Só havia aulas durante a manhã e os alunos iam aparecendo à medida que acordavam ou terminavam as tarefas domésticas ou outras. Além disso, as actividades do grupo de escuteiros, de acólitos e do coro da Igreja não cessaram em detrimento do projecto "Férias em Português", verificando-se a realização de actividades paralelas àquelas que a equipa de formadores do projecto viria a preparar e a não participação dos formandos implícitos naquelas actividades. Mais uma vez, as expectativas foram alteradas e mais uma mudança de estratégia foi operada. Decidimos que durante todos os períodos de formação as áreas de desporto, teatro e língua portuguesa, funcionariam em simultâneo e todos poderiam participar na área que mais lhe conviesse e gostasse. Afinal, o objectivo em todas as áreas era o mesmo: o ensino do português. E assim fomos intervindo até 26 de Agosto.

Descrição das actividades propostas aos formandos de Manatuto (19 a 23/8)

Semana de 19 a 23 de Agosto

Fazendo uma reflexão, crítica e global, relativamente à primeira semana de aulas concluímos que a assiduidade e a pontualidade dos alunos foi

satisfatória, à excepção da área de teatro, onde a adesão foi de aproximadamente 20% dos alunos inscritos inicialmente.

A área de Desporto, da minha responsabilidade, apresentou cerca de 70% de presenças. As ausências nesta área podem ser em parte justificadas pelo facto de as turmas não estarem divididas por níveis. Sendo assim, os alunos mais velhos poderão ter-se sentido desmotivados. Sendo que a maioria dos alunos se incluía na faixa etária dos onze aos dezasseis anos, continuámos com um número razoável de alunos nesta área. As aulas decorreram num clima harmonioso e entusiasta, conseguindo mesmo atingir os objectivos preconizados por este projecto, ou seja, o ensino da Língua Portuguesa, quer pelas aulas propriamente ditas, quer pelas músicas criadas para o efeito, nomeadamente, o *amigo* e o *hino*. Para além disso, preocupei-me com o intercâmbio cultural, incluindo sempre que possível algumas músicas timorenses, cantadas em tétum.

Estavam presentes em todas as aulas de Desporto cerca de 18 a 25 alunos interessados, assíduos e que evidenciaram ganhos a nível quer da modalidade abordada (voleibol) quer da Língua Portuguesa, no e pelo voleibol.

Na determinação dos conteúdos foi preponderante a ajuda das informações obtidas pela observação das actividades organizadas pelos timorenses - jogo do elástico e futebol -, nomeadamente daquelas em que eles evidenciavam maior apetência - canto e ritmo -, dos resultados dos inquéritos por mim aplicados - dados relativos ao nível de conhecimento da Língua Portuguesa e à motivação para a prática desportiva - e daqueles que seriam os objectivos pretendidos pela coordenação. As aulas iniciavam-se sempre com aquelas actividades onde os jovens evidenciavam mais segurança, no sentido de proporcionar um clima favorável à sua plena integração nas tarefas propostas, procurando evitar situações de receio e de possível insucesso que poderiam conduzi-los a uma inibição de parte ou totalidade das suas potencialidades.

Na atribuição da carga horária dos conteúdos e da distribuição dos mesmos pelo número de aulas durante esse período, tivemos em consideração as condições climatéricas (nomeadamente a temperatura e luz) e a disponibilidade das instalações e material.

A partir das 6 horas já havia luz e as horas menos quentes antecediam as 10 horas e 30 minutos. À tarde as temperaturas subiam e o calor era insuportável. Escurecia cerca das 17 horas e 30 minutos e a partir daí seria impossível a formação em qualquer uma das áreas porque não havia luz. Além disso, apercebi-me que a população de Manatuto, bem como a maioria dos timorenses, tinha o hábito de acordar cerca das 8 ou 9 horas - a não ser que tivesse que trabalhar na pesca ou na agricultura - e que entre as 13 e as 15 horas havia lugar para uma sesta. As actividades da catequese, do coro da igreja, dos acólitos e dos escuteiros aconteciam durante o período quer da manhã quer da tarde. No entanto, o espaço do átrio da igreja e o campo de basquetebol estavam livres durante a manhã.

Tendo em conta todos os aspectos anteriormente referidos, definimos que a área de Desporto funcionaria das 8 horas e 30 minutos às 10 horas e 30 minutos. Com esta decisão pretendíamos aproveitar as horas quer de menos calor quer de disponibilidade do campo de basquetebol. Alguns acólitos estavam inscritos na área de Desporto e às terças e quintas-feiras tinham que faltar à formação porque as actividades da igreja não cessaram e, como tal, coincidiam com as do projecto.

A formação na área da Língua Portuguesa acontecia entre as 10 horas e 30 minutos e as 12 horas e 30 minutos, numa sala da Escola Secundária Santo António que estava livre durante todo o dia.

Relativamente ao local onde decorria a formação na área de Teatro - numa sala no Centro de Juventude de Manatuto -, estava reservado para as actividades do projecto a partir das 14 horas e 30 minutos até às 17 horas. Foi precisamente este horário que dispusemos para os formandos de teatro, mas estes só chegavam a partir das 15 horas.

A definição do número de aulas atribuídas a cada modalidade, na área de Desporto, foi realizada de forma a promover um equilíbrio ajustado entre a motivação para a actividade e a sua relação com as aquisições ao nível da língua portuguesa. Como tal, nas primeiras aulas - nomeadamente no início da aula - pretendi incluir actividades que se assemelhavam um pouco àquelas que havia visto os formandos praticarem em situações informais (recreio) de modo

a proporcionar um clima de segurança, confiança e sucesso, ou seja, de prazer na actividade. A partir daí, não foi muito difícil gerir a quantidade e qualidade dos estímulos a proporcionar durante o período de formação, de acordo com os objectivos pretendidos.

O ensino do português, no e pelo voleibol, só foi possível a partir do momento em que os alunos perceberam a estrutura da aula, para assim se conseguirem concentrar nos conteúdos e objectivos propostos. Como tal, os aspectos de gestão e organização da actividade foram preponderantes para o sucesso no ensino do português.

No que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, da responsabilidade do formador Jorge Oliveira, verificou-se no primeiro dia uma presença de cerca de 80%; note-se, porém, que pelo menos 25% das presenças na aula corresponderam a alunos inscritos noutras áreas que se encontravam equivocados em relação aos horários e locais onde decorriam as actividades.

Nos dias seguintes houve menos presenças, ou seja, apenas alguns dos alunos inscritos nesta área, menos de 60%.

Em relação à forma como decorreram as aulas convém salientar que se verificaram desde o início algumas dificuldades de comunicação, contudo estas foram sendo superadas com a colaboração de alguns alunos que o formador foi nomeando aleatoriamente para colaborarem na tradução, para tétum, sempre que se justificava. As metodologias usadas para as aulas de Língua Portuguesa foram ao encontro daquelas preconizadas pelo projecto, ou seja, ensinar português de uma forma lúdica (através de jogos, música, desenho, etc.). No entanto, depois de algumas aulas, o formador apercebeu-se de que aquilo que os alunos esperavam era um curso intensivo de Português e, sob o receio de que estes começassem a desistir das aulas por desinteresse, alterou a metodologia de ensino passando a um tipo de aulas mais formais.

No que concerne à área de Teatro/Canto, da responsabilidade inicial de dois formadores, Élvio Camacho e Nuno Nunes, passou a ser orientada apenas pelo último, uma vez que o primeiro decidiu abandonar o projecto invocando os argumentos supracitados.

Ao contrário do que aconteceu nas outras áreas, verificou-se uma assiduidade muito baixa logo no primeiro dia, confirmada durante toda a semana, na ordem dos 20%, cerca de 7,4 alunos por aula para um universo de 43 inscrições. No entanto, as aulas decorreram com a normalidade possível obedecendo a um programa de formação que visa numa primeira fase consolidar o grupo ao nível das relações interpessoais, da desinibição e da articulação funcional dos seus elementos com vista a uma predisposição criativa. Dado o número reduzido de participantes e a sua fraca assiduidade e pontualidade, este primeiro propósito viu-se altamente prejudicado. Intercalou-se neste processo trabalho vocal e rítmico com vista ao canto, que preenchia a segunda parte da aula: música tradicional portuguesa e timorense.

Dia 19 de Agosto

Antes do início das actividades, fui à mercearia comprar um elástico para usar com a função de rede ao longo do comprimento do campo de basquetebol.

Material: viola, cópias da música *Amigo*, pedras (cuja função substituiu os habituais sinalizadores ou marcadores de campo), elástico (rede de voleibol), baldes (instrumentos de percussão) e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: dar a conhecer a estrutura típica de uma aula gerida por mim, criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e aspectos técnicos essenciais para conseguirem sustentar a bola num jogo de voleibol.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com as músicas *Amigo* e *Hohelele* e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alunos reuniram-se em grupos para completar a letra da música em português e para encontrar um ritmo para a música timorense. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde todos contavam até 20, em português.

2 - Jogo dos 10 passes; uma equipa tenta realizar 10 passes consecutivos entre os seus elementos constituintes, evitando que a equipa adversária toque ou consiga tirar a bola. Cada conjunto de 10 passes dá um ponto. Os alunos contavam em voz alta os passes que faziam. Jogo dos 5 passes; uma equipa tenta realizar 5 passes consecutivos entre os seus elementos constituintes, evitando que a equipa adversária toque ou consiga tirar a bola. Após os 5

passes, tentam lançar ao cesto, procurando converter ponto. Cada conjunto de 5 passes, com concretização de cesto, dá um ponto. Obrigava os alunos a contarem alto e, em vez de números, cantavam o *aeiou*.

3 - Volta ao mundo, com jogos de voleibol reduzidos (1x1), com aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica de passe. Como apareceram apenas 12 alunos, montei 6 campos, e cada formando ocupava um. Um formando era fixo num campo e todos os outros rodavam de 6 em 6 minutos (tempo de duração de cada jogo, sempre com regras diferentes, com objectivo de aperfeiçoar cada vez mais a técnica de passe, partindo sempre do mais simples, para o mais complexo). No final de cada jogo, a vitória dava 2 pontos, o empate, 1 ponto e a derrota, 0 pontos. No final de todos os jogos, contavam os pontos que conseguiram somar. Antes e no final de cada jogo, era obrigatório cumprimentar o colega. Além disso, era obrigatório falar enquanto jogavam. Exemplo: "Passe – Palma – Passe". Iniciavam o jogo com serviço por baixo ou em passe. Regras: passe – palma – passe; passe – polegares na testa com mãos abertas; passe; passe–palma–passe–polegares na testa com mãos abertas; passe – passe - toque com a bola na testa; passe-passe controlo–passe para a frente–passe para o fundo do outro campo; 2 toques em passe; 3 toques em passe; 1 toque em passe; 1 ou 2 toques em passe; 1, 2 ou 3 toques em passe; igual ao anterior, mas pode usar uma manchete. Este último serviu para observação do nível de execução da manchete.

Na área de Língua Portuguesa, os formandos fizeram um jogo de apresentação, através do desenho. Numa folha dividida em quatro partes, dada pelos formadores, desenhavam algo nas 4 partes que correspondiam, respectivamente, aos seus interesses e tempo-livre, à sua personalidade, à sua futura profissão e, finalmente, perspectiva de vida. Na área de teatro não apareceram alunos.

Dia 20 de Agosto

Material: viola, cópias da música *Amigo*, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: dar a conhecer a estrutura típica de uma aula gerida por mim, criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e aspectos técnicos essenciais para conseguirem sustentar a bola num jogo de voleibol.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com as músicas *Amigo* e *Hohelele* e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alunos reuniram-se em grupos para completar a letra da música em português e para encontrar um ritmo para a música timorense. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde todos contavam até 20, em português.

2 - Jogo dos 10 passes com variante de português; uma equipa tenta realizar 10 passes consecutivos entre os seus elementos constituintes, evitando que a equipa adversária toque ou consiga tirar a bola. Cada conjunto de 10 passes dá um ponto. Obrigava os alunos a contarem alto. No entanto, agora, cada ponto, corresponderia a uma letra da palavra *amigo*. Ganhava a primeira equipa a conseguir completar a palavra.

3 - Volta ao mundo, com jogos de voleibol reduzidos (1x1), com aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica de passe com as mesmas regras do dia anterior, mas dando mais ênfase à manchete do que tinha dado no dia anterior. Antes e no final de cada jogo, era obrigatório cumprimentar o colega. Além disso, era obrigatório falar enquanto joga.

4 – Igual ao exercício 1.

Na área de Língua Portuguesa, os formandos fizeram um jogo de palavras, com letras e desenhos. As regras eram similares às do *Bingo*. Cada aluno tinha uma folha com um desenho e um palavra. O formador ia tirando de um saco, letras soltas e desenhos, até algum aluno gritar bingo.

Após este jogo, quem conseguia, realizava uma composição de 6 linhas, com um tema à escolha e os outros, um desenho.

Na área de teatro apareceram três alunos. Fizeram uma apresentação oral, pois eram os alunos que melhor se expressavam em português. No entanto, eram muito envergonhados e tinham grandes dificuldades em articular as palavras. Não me surpreendeu já que foram os únicos que perceberam o inquérito e as suas aspirações futuras eram bastante elevadas (médicos,

engenheiros e modelos). Na parte prática, fizeram uma roda, de mãos dadas, integrando também o formador. O objectivo seria predispor o organismo para as actividades seguintes. O formador procurou utilizar uma metodologia que seguia os mesmos propósitos e objectivo das aulas de teatro noutras partes do mundo onde havia já sido formador. Na minha opinião, não seria a mais adequada para este contexto e para aqueles formandos. No entanto, assim prosseguiu, dando ênfase à postura corporal, ao respirar, à entoação na fala e canto, e à energia que todos deveriam sentir enquanto estavam na roda. Aspectos importantíssimos, nomeadamente neste contexto, mas que deixaram os formandos um pouco inibidos, logo no primeiro contacto com o projecto.

Dia 21 de Agosto

Material: viola, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e aspectos técnicos essenciais para conseguirem sustentar a bola num jogo de voleibol, ensino do português.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com as músicas *Amigo* e *Hino*, e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alunos reuniram-se em grupos para completar a letra da música em português. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde todos contavam até 20, em português.

2 - Quem tem bola estava a caçar. Comecei por dizer os abecedário em silêncio. Um formando gritava "stop" e, para caçar alguém, além de ter que tocar com a bola, o formando teria que dizer uma palavra em português, começando pela letra escolhida no abecedário.

3 - Passagens na rede, 3 a 3, em várias situações de execução técnica do passe. A contagem far-se-ia em voz alta e em português. Sempre que a bola caía, voltava a zero. Ganhava o grupo que fizesse primeiro 10 passagem consecutivas.

4 - Campo do rei, com jogos de voleibol reduzidos (1x1), com aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica de passe com as mesmas regras do dia anterior, mas agora com uma organização ligeiramente diferente. Estavam 3 formandos por campo, serviam sempre do mesmo lado e quando fazem ponto do outro

lado do campo (campo do rei), ganhavam uma letra, necessária para constituírem a palavra pretendida (antecipadamente divulgada pela formadora). O primeiro formando a completar a palavra tinha o direito de avançar um campo e o que agrupava menos letras recuava. Este exercício serviu os propósitos e objectivos anteriormente descritos, mas teve sobretudo a intenção de que aqueles fossem conseguidos numa situação de equilíbrio competitivo.

5 – Igual ao exercício 1.

Na área de Língua Portuguesa, foi apresentada aos formandos a lenda do Avô Crocodilo sob a forma de banda desenhada. Fizeram, eles próprios, após essa exposição, a sua própria lenda numa banda desenhada. Na área de teatro, as actividades foram similares às do dia anterior.

Dia 22 de Agosto

Material: viola, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e aspectos técnicos essenciais para conseguirem sustentar a bola num jogo de voleibol, ensino do português.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com as músicas *Amigo* e *Hino*, bem como algumas músicas novas timorenses (*Hau Hakerek Surat Ida*) e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde todos contavam até 20, em português.

2 - Quem tem bola estava a caçar. Comecei por dizer os abecedário em silêncio. Um formando gritava "stop" e, para caçar alguém, além de ter que tocar com a bola, o formando teria que dizer uma palavra em português, começando pela letra escolhida no abecedário.

3 - Passagens na rede, 3 a 3, em várias situações de execução técnica do passe. A contagem far-se-ia em voz alta e em português. Sempre que a bola caía, voltava a zero. Ganhava o grupo que fizesse primeiro 10 passagem consecutivas.

4 - Campo do rei, com jogos de voleibol reduzidos (1x1), com aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica de passe com regras que solicitavam a utilização indiferenciada do passe e da manchete, apelando à criatividade do formando.

5 – Igual ao exercício 1.

Na área de Língua Portuguesa, os alunos fizeram vários tipos de jogos para formar e advinhar palavras de forma a enriquecerem o seu vocabulário e cultura geral. Foram eles próprios, após o jogo, a pedirem ao formador para, na próxima aula, trazer uma folhinha com todas os países e respectivas capitais.

Na área de teatro, as actividades foram similares às do dia anterior, aumentando o grau de dificuldade quer a nível de comunicação motora quer de coordenação.

Dia 23 de Agosto

Material: viola, cópias da música *Amigo* e *Hino*, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e aspectos técnicos essenciais para conseguirem sustentar a bola num jogo de voleibol, ensino do português.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com as músicas *Amigo* e *Hino*, bem como algumas músicas novas timorenses (*Rai Timor Lorosa'e*) e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde todos contavam até 20, em português.

2 - Jogo dos 10 passes com variante de português; uma equipa tenta realizar 10 passes consecutivos entre os seus elementos constituintes, evitando que a equipa adversária toque ou consiga tirar a bola. Cada conjunto de 10 passes dá um ponto. Os alunos contavam em voz alta os passes que faziam. No entanto, agora, cada ponto, corresponderia a uma letra da palavra *amigo*. Ganhava a primeira equipa a conseguir completar a palavra.

3 - Passagens na rede, 3 a 3, em várias situações de execução técnica do passe. A contagem far-se-ia em voz alta e em português. Sempre que a bola caía, voltava a zero. Ganhava o grupo que fizesse primeiro 10 passagem consecutivas.

4 - Campo do rei, com jogos de voleibol reduzidos (1x1), com aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica de passe com regras que solicitavam a utilização indiferenciada do passe e da manchete, apelando à criatividade do formando.

5 – Igual ao exercício 1.

Na área de Língua Portuguesa, os alunos fizeram vários tipos de jogos para formar e advinhar palavras (forca), o formador fez uma breve exposição geográfica dos continentes, países e respectivas capitais. Após estas actividades, realizaram um ditado relativo ao tema da aula (geografia). Na área de teatro, as actividades foram similares às do dia anterior, aumentando o grau de dificuldade quer a nível de comunicação motora quer de coordenação.

Fim de semana na fazenda Algarve (24 e 25 Agosto)

No dia 23 de Agosto, ao entardecer, partimos para Díli. Fomos convidados para o aniversário da Rosalina, uma das responsáveis do Centro Padre António Vieira. Vivemos um momento de verdadeiro convívio intercultural, com danças e músicas, ora portuguesas, ora timorenses.

No sábado acordámos bem cedo, rumo à fazenda Algarve, que fica no distrito de Liquiçá. Partimos em caravana com a família Carrascalão, proprietária daquela magnífica fazenda de café. A viagem proporcionou-me uma visão e conhecimento mais alargados daquilo que seria Timor e, sobretudo, da diversidade de terras e povos que o coabitam. Os postes ou troncos de madeira, preparados para acolherem uma rede de voleibol, não me passaram despercebidos. Em todas as localidades até Liquiçá, encontrei espaços reservados à prática do futebol e do voleibol, uns em melhores condições do que outros, mas sempre acolhedores. Alguns tinham mesmo marcações. Parei para ver e eram conchas, todas bem alinhadas e estimadas.

Foi também em Liquiçá que encarei com um cenário tenebroso: o local do grande massacre de Liquiçá, junto a uma colónia de férias. Os corpos de inúmeros timorenses foram pendurados em árvores, as quais, ainda hoje permanecem secas, sem vida. Estranho é olhar ao seu redor e ver outras árvores verdejantes. Era um cinzento que manchava um verde que se tentava erguer, junto a um lago azul que outrora fora vermelho. Um contraste que não deixa indiferente nenhuma retina viva. Até à fazenda, acompanhavam a nossa travessia, as *Madres del Cacau*, árvores com uma estrutura muito idêntica às

dos *Bonsais*, e cuja função é apenas oferecer a sombra necessária para o café conseguir vingar.

Também nós usufruímos da sua maravilhosa sombra. De vez enquanto ainda víamos o azul do céu e os raios de sol a romperem aquela vegetação densa.

Quando chegámos, alguns timorenses já tinham preparada a fogueira e a carne para assar. Tinham um grande tambor, cujo ritmo emitia uma informação específica daquilo que queria transmitir ao resto da população. Enquanto esperávamos, fizeram uma luta de galos. Entretanto, fui conhecer as outras pessoas presentes no almoço. Trabalhavam para a ONU e nos Ministérios das Finanças e da Justiça, do Instituto da Cooperação Portuguesa, em Díli. Também estavam presentes alguns deputados da Assembleia da República, que lá se encontravam de férias, a convite da Dra. Natália Carrascalão. Todos me contaram histórias fantásticas relativas à sua experiência em Timor, bem como acerca dos aspectos políticos que envolveram e decidiram muitas das questões que dizem respeito ao estado actual do país. Com uma viola por perto e tantas vozes afinadas, música não faltou. No entanto, sentimos a falta da percussão. Com um tambor enorme ao nosso lado, não foi difícil coordenar as notas numa melodia que cativou todos os que de perto e de longe, ali passaram.

Descrição das actividades propostas aos formandos de Manatuto (26 a 29/8)

"Não abdico da minha responsabilidade de educador. Fazê-lo seria abdicar de mim próprio e isso nunca! " ***V. Ferreira, In, Até ao fim***

A nossa forma de intervenção estava já a revelar os seus frutos, até ao momento em que a coordenação referiu serem poucos os formandos (cerca de 200 alunos) em Manatuto.

Era necessário ir buscar mais formandos às montanhas, mais concretamente, a Iliheu. Os militares assegurariam o transporte dos formandos. Este facto exigiu nova reestruturação da planificação e das expectativas relativamente ao processo e resultados do projecto.

A partir do dia 26 de Agosto, trabalharíamos com os meninos das montanhas. Viriam a Manatuto durante as tardes de 3ª e 5ª feiras. A única informação que obtive da coordenação foi a de que eles gostavam muito de desporto e por isso até me iriam fornecer camisolas de várias cores para eu fazer as equipas.

O Nuno, formador da área de teatro, ficou doente e, como tal, não regressou comigo e com o Jorge para Manatuto. Durante a tarde de 2ª feira, o Jorge tinha uma reunião com a coordenação no campo de treinos das FDTL, em Metinaro. Não nos pareceu seguro que eu ficasse sozinha em Manatuto e, sendo assim, decidimos que seria melhor acompanhá-lo.

A coordenação informara-nos que, eventualmente, apareceriam já na 2ª feira, os formandos de Iliheu, mas que não tinham ainda falado com os militares, por isso não poderia dar a certeza. No entanto, se aparecessem, seria por volta das 16 horas. Quando me viram em Metinaro, não lhes agradou nada a minha presença. Não se preocuparam em perceber as razões e, mais uma vez, senti uma grande falta de interesse e apoio por parte da coordenação.

Chegámos a Manatuto antes das 16 horas e os militares ainda não estavam no átrio da Igreja. Eu e Jorge dirigimo-nos para casa. Às 16h30m a Dora bateu-nos à porta dizendo que estavam cerca de 40 crianças à nossa espera no átrio da igreja. Quando lá chegámos, hora coincidente com a da catequese, não conseguíamos distinguir quem eram os formandos de Iliheu e as crianças da catequese de Manatuto. As actividades que propusemos cativavam ambos e não podíamos impedir que todos participassem. No entanto, nem a professora que os acompanhava nem o Sr. Francisco, responsável pela catequese, gostaram muito de observar aquele cenário. Eram cerca de 100 crianças, de distintas culturas, num recinto muito pequeno. O dialecto, por exemplo, não era o mesmo. As suas vivências também eram bem distintas e, como tal, os objectivos preconizados para ambos.

Quinta-feira, esperei pelos formandos, mas estes não apareceram. Após falar com a professora, a coordenação decidiu que seria melhor ser eu a deslocar-me até Iliheu e lá, dar a formação. Assim foi, na semana seguinte. Mais um novo espaço e um novo povo para conhecer.

De facto, nunca nada foi fácil. Não deixava, contudo, de ser aliciante, havia muito para dar e receber. Era um contexto, circunstâncias tão difíceis de perceber que, para se conseguir intervir da melhor forma, teríamos que fazer um esforço incrível de compreensão, quer das necessidades dos formandos quer dos objectivos e intenções da coordenação. E, quando tudo parece estar encaminhado, surgia mais um campo de vegetação bem densa. Era desta forma que o projecto ia decorrendo, com momentos menos bons, mas que seriam sempre compensados pela riqueza da experiência e por aquilo que eventualmente conseguisse com certos timorenses, individualmente. Porque, em relação aos objectivos do projecto, comecei a ter dúvidas relativamente à sua concretização.

O processo com os formandos de Manatuto foi decorrendo durante esta semana, num clima de colaboração, empenho e muita dedicação. Além da transmissão de conhecimentos, crescemos no sentido do respeito mútuo, da cooperação, da criatividade, da autonomia e da reflexão. Todos estes valores e conhecimentos, também transmitidos ao longo dos meus poucos anos de experiência, em cada área implícita no projecto, por cada formador e por cada timorense (ancião ou criança), foram brisas firmes que me empurraram, cada vez com mais certeza, numa determinada direcção.

Era impossível deixar-me perder na variabilidade autónoma do meu pensamento ou lançar mais algum olhar ao acaso. Todos as ideias e conteúdos surgiam na memória, como se daquelas cores do arco-íris se tratasse. A sua combinação era perfeita e formavam os alicerces desta linda ponte que liga o céu à terra, a teoria à prática, aquilo que pretendia ao que a coordenação exigia.

Tive a sensação de que não sentiria grande impacto quando "saltasse" para aquele novo mundo, ou melhor, para aquela realidade única. Quando aterrei em Díli, o terreno permitiu uma recepção mais suave do que aquela que viria a ser experimentada em Manatuto. De facto, aqui o terreno mostrou-se bem mais duro e com muito mais relevo... um impacto mais intenso e uma penetração no terreno mais difícil, bem como uma incerteza permanente relativamente à estrutura do local de aterragem. Essa ansiedade foi-se apagando à medida que

me conseguia aproximar da população e assim melhor conhece-los. Aquilo que parecia o além e o depois, pela distância entre aquilo que esperava e aquilo que era a realidade, transformaram-se no aqui, pelas respostas que fui conseguindo obter e no agora, por tudo aquilo que imaginei conseguir fazer no momento, nessas condições, com aquelas pessoas. De facto, tudo parecia novo, mas tudo era igual! O produto do processo surgia como se de uma nova cor no mesmo arco-íris se tratasse. Uma cor que deu vida às minhas expectativas. Tudo acabava por se resolver e toda a instabilidade gerava novos desafios. Para isso, o aprendido e o vivido foram essenciais, contando sempre com as experiências e o conhecimentos dos outros, mesmo dos *Lia ni'na*, contadores de histórias.

Se o trabalho é feito com prazer, se há um interesse profundo por aquilo que fazemos, todas as funções à nossa actividade são pequenos gestos de amor que geram grande satisfação e que, citando Bento, *"acrescentam o horizonte do quanto há para fazer"*.

Ao viver esse sentimento de participação e de plenitude, ao retomar, infinitamente, a vida e o e entusiasmo daqueles que seriam os meus propósitos, os formandos sentiam e recebiam esse amor e o gosto por um projecto que seria a expressão daquilo que eu e eles poderíamos ser e fazer. Vivi momentos intensos que me empurravam, cada vez com mais confiança, em direcção aos objectivos preconizados. Exemplos desses momentos, durante a semana supracitada, foram: segunda-feira chegar ao recinto e ver os meus formandos, com duas bolas (uma de futebol e outra de basquetebol que lhes tinha deixado para jogarem no fim-de-semana) a jogarem voleibol; na terça-feira, o Márcio, formando que nem sequer estava na opção de desporto, mas vinha cantar sempre connosco, ofereceu-me um lindo desenho com uma dedicatória (*"I feel peace when you sing!"*); na quarta-feira senti que estava a reagir cada vez melhor a toda a adversidade, por um texto que escrevi à noite, um momento de reconhecimento de uma aprendizagem na vida, para toda a vida.

Todas as funções inerentes a este projecto exigiam-me ser uma comunicadora eficaz. O conteúdo da minha mensagem bem como o acto de transmissão

deveriam estar em perfeita sintonia com os formandos. Por isso, foi-me exigido equacionar uma pluralidade de perspectivas.

A relação com os outros formadores, sempre numa perspectiva interdisciplinar, proporcionou-me momentos de aprendizagem incansáveis e de criação de laços de amizade, sempre revitalizadores do nosso "ser" e do nosso "estar". Todos transpareceram um interesse mútuo pelo percurso de todos os formandos, bem como pelo bem-estar de cada um dos formadores, dada a adversidade inerente àquela realidade. Todo o trabalho continuava a ser realizado num clima de cooperação e colaboração. Muita coisa também foi realizada individualmente, mas sempre num sentido de partilha e evolução colectivas. Embora com diferentes personalidades e distintos estilos de intervenção no projecto, o grupo esteve sempre ligado a um conjunto de instrumentos de trabalho (responsabilidade, respeito, consideração pelas opiniões, empenho, maturidade) que funcionaram em perfeita harmonia na condução desta linda melodia, que seria o projecto.

Apesar das contrariedades, a minha intervenção foi sendo o resultado de muitas batalhas, umas mais subjectivas que outras, umas mais partilhadas que outras. No entanto, nem todas as batalhas desta guerra tão subjectiva foram percebidas pela coordenação. Talvez porque, por um lado, foram muitas e, por outro, entrar na cabeça ou no coração de alguém é sempre de uma delicadeza extrema. Acrescento também a estas justificações, a grande influência dos objectivos políticos, económicos, sociais e culturais inerentes ao projecto.

Os meus diálogos com a coordenação eram revestidos de uma certa superficialidade e o conhecimento profundo foi mutuamente camuflado. Porém, e citando Bento, para a interacção social é necessária uma compreensão intersubjectiva, na aceitação, na adopção ou consideração das perspectivas dos implicados, já que as teorias subjectivas, se não determinam, influenciam a acção em grande medida.

O êxito completo da nossa interacção não foi plenamente conseguido porquanto o comportamento de um lado nem sempre considerava o modo como o outro lado se comportava, pois só o conhecia superficialmente. Senti, por isso, uma desvalorização do meu empenho por falhas quer no processo de

organização e gestão do projecto (umas que se percebem melhor que outras) quer naquele mundo pelo qual sou apaixonada – o das relações humanas. De facto, nunca havia sentido tanta dificuldade no relacionamento com alguém.

No entanto, esta situação de conflito com a coordenação, também sentida pelos restantes formadores, foi motivo de uma ainda maior união entre nós. Para além disso, senti que cresci. Por duas razões: conhecimento mais profundo acerca da influência da política na educação e superação de momentos bem difíceis.

Senti-me feliz quando, por vezes, a coordenação revelou responsabilidade e profissionalismo, preocupando-se em conciliar as nossas perspectivas com os reais objectivos do projecto. Não me apercebi, no entanto, em nenhum momento, uma preocupação em integrar e conciliar o mais possível aquilo que seria a nossa actuação num determinado contexto com a nossa personalidade, com aquelas características que nos identificam (pelo menos com aquelas que se nos identificaram naquele contexto e se revelam serem as mais estáveis).

Foi nesta semana que chegou um professor português a Manatuto, o Carlos. Tinha regressado porque já lá estava a leccionar há dois anos, mas este ano tinha ficado fora do concurso porque só aceitavam professores formados em português e uma língua estrangeira. A formação dele era em história e filosofia. Apesar de saber tudo, regressou pelos seus próprios meios e recursos e pretendia lá ficar. Fiz-lhe algumas questões que clarificaram as minhas ideias relativamente a alguns aspectos, sobretudo, àqueles que diziam respeito ao funcionamento das actividades escolares em Timor, nomeadamente, em Manatuto. Confirmou o facto de que, realmente, os alunos não têm uma real noção das horas. Como tal, os alunos chegavam frequentemente atrasados às aulas.

O período escolar decorria das 7h30m às 13h30m. Existiam sete professores, por distrito, que durante a parte da tarde poderiam, ou não, ser requisitados para darem cursos de formação a futuros professores timorenses, à polícia, às FDTL, entre outros. Na escola que leccionou, era o único professor português. Todos os outros eram timorenses. A metodologia que os professores timorenses utilizavam para o processo de ensino-aprendizagem nada tinha a

ver com a sua. O que de facto é que nem sempre os professores estão presentes. Além disso, o delegado de turma dá o caderno ao professor para este escrever (acontecendo, por vezes que apenas passa o que o professor diz) o que a turma terá que fazer. Assim, todos fazem uma cópia do caderno do delegado e assim decorrem as aulas, segundo a descrição do Carlos.

Os anos de escolaridade são repartidos pelos ensinos primário (primeiro ao sexto ano), pré-secundário (sétimo ao nono ano) e secundário (décimo ao décimo segundo ano). Disse-me que havia um professor de educação física, mas só na escola primária, mas que não dava aulas de educação física, apenas uma bola para os meninos brincarem. Referiu também que as modalidades que mais praticam eram o basquetebol e o futebol, existindo, inclusive, um campeonato de futebol onde competiam cerca de 10 equipas.

Satisfez uma curiosidade minha relativamente ao facto dos formandos responderem sim a tudo, mesmo quando respondiam a uma questão formulada já na negativa. Este facto acontecia porque, no período da ocupação indonésia, por vezes bastava um não para levarem uma "catanada". Daí que, e também pelo facto de não terem muitas vezes a certeza daquilo que perguntava, me respondessem sempre que sim a tudo. Reforçou este facto dizendo que ainda permaneciam muitos comportamentos característicos do tempo dos indonésios. Segundo o Carlos, é frequente o professor timorense bater no aluno, a polícia bater nos civis, por isso é que muitos timorenses ainda não se sentavam na berma da estrada.

Dia 26 de Agosto

Material: viola, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e procurar transmitir os aspectos técnico-tácticos essenciais para conseguirem sustentar a bola no 2x2.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com música e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde cada um, começou a contar sozinho até 20, em português.

2 – Estafetas, integrando tarefas com exigência crescente a nível coordenativo, de execução técnica do passe e da manchete, bem como da oralidade em português. As tarefas eram repartidas pelos vários elementos do grupo, contribuindo todos para o sucesso da mesma.

3 - Volta ao mundo, com jogos de voleibol reduzidos (2x2), com aprendizagem e aperfeiçoamento quer dos procedimentos técnico-tácticos que o jogo exige quer das funções e responsabilidades relativas a cada posição específica (atacante / defesa; receptor / passador). Uma dupla de formandos era fixa num campo e todos as outras rodavam de 10 em 10 minutos (tempo de duração de cada jogo, sempre com regras diferentes, com objectivo de aperfeiçoar cada vez mais os recursos técnicos, bem como a percepção do seu papel e responsabilidade de acordo com a sua posição em campo, bem como da posição da bola, partindo sempre do mais simples, para o mais complexo). No final de cada jogo, a vitória dava 2 pontos, o empate, 1 ponto e a derrota, 0 pontos. No final de todos os jogos, contavam os pontos que conseguiram somar. Antes e no final de cada jogo, era obrigatório cumprimentar os colegas. Além disso, era obrigatório falar enquanto joga. Iniciavam o jogo com serviço por baixo ou em passe. As duplas foram formadas e organizadas por mim com o objectivo de garantir equilíbrio competitivo. As informações do desempenho individual, obtidas a partir da avaliação da semana anterior, facilitaram esta tarefa.

Regras:

I. 3 toques em passe, sendo o terceiro toque realizado para o quadrado mais recuado do campo adversário. O colega reenviará o primeiro toque, em passe para o colega que se encontra no quadrado do campo, junto à rede e perpendicularmente à mesma. Este último toca a bola, em passe, para o espaço junto à rede e o colega reenviará, também em passe para o quadrado mais recuado do campo adversário. Mantêm essas posições e funções (atacante / passador) até a bola cair, depois troca o da frente pelo que está mais recuado.
II. Igual ao anterior, mas sempre que a bola passa a rede, trocam de posição e função.
III. Igual ao exercício I, mas com o primeiro toque realizado em manchete.
IV. Igual ao exercício II, mas com o primeiro toque realizado em manchete.
V. Vale tudo, dentro das regras explícitas no regulamento de jogo.

4 – Igual ao exercício 1.

Na área de Língua Portuguesa, os formandos começaram a ter aulas mais formais, respeitando aquela que era a sua vontade. O formador iniciava e terminava as aulas também com música. Os nossos horários permitiam-me

estar presente nas aulas de Língua Portuguesa, facilitando a tarefa do formador, que não se sentia tão à vontade na área musical. Seguiam-se uns jogos de palavras, um ditado e respectiva correcção e terminava com a referência a conteúdos da gramática portuguesa. Esta acabou por ser a estrutura típica das aulas de formação na Língua Portuguesa. Na área de teatro, como apareciam apenas dois ou três alunos, nem sempre estive presente. No entanto, as aulas passaram a ser preparadas de acordo com aquele que seria o alinhamento para a festa final.

Dia 27 de Agosto

Material: viola, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e procurar transmitir os aspectos técnico-tácticos essenciais para conseguirem sustentar a bola no 2x2, jogo reduzido de voleibol.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com música e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde cada um, começou a contar sozinho até 20, em português.

2 - *Cola-descola*. Seis formandos, com uma bola para sinalizarem que são eles os caçadores, tentam apanhar os colegas. Estes após serem tocados, permaneciam no local, com membros inferiores afastados de modo a permitirem que os seus colegas os possam salvar, passando por entre os seus membros inferiores. O jogo terminava, quando estivessem todos apanhados. Variantes: saltar a pés juntos por cima do colega que está em decúbito ventral; saltar ao eixo.

3 - Exercício de coordenação, em grupo e aos pares. Em fila, os formandos dispuseram-se, alternadamente, numa posição para se saltar ao eixo e passar por entre os membros inferiores dos colegas. Ganhava a primeira fila que chegasse primeiro à linha final do campo. Jogo do galo, tocar os joelhos, tocar os pés, empurrar costas. Actividades lúdicas para reforço muscular.

4 - Volta ao mundo, com jogos de voleibol reduzidos (2x2), com aprendizagem e aperfeiçoamento quer dos procedimentos técnico-tácticos que o jogo exige quer das funções e responsabilidades relativas a cada posição específica

(atacante / defesa; receptor / passador). As regras foram as mesmas do dia anterior, mas os pontos eram, agora, letras referentes a um texto dado antecipadamente a cada dupla de formandos.

5 – Igual ao exercício 1.

Dia 28 de Agosto

Material: viola, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e procurar transmitir os aspectos técnico-tácticos essenciais para conseguirem sustentar a bola no 2x2.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com música e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde cada um, começou a contar sozinho até 20, em português.

2 – Estafetas, integrando tarefas com exigência crescente a nível coordenativo, de execução técnica do passe e da manchete, bem como da oralidade em português. Um formando estava atrás de outro, com bola, com o objectivo do colega só partir quando a bola passasse por entre os seus membros inferiores (velocidade de reacção). Variei sempre a forma de paragem da bola, bem como os critérios de regresso.

3 - Volta ao mundo, com jogos de voleibol reduzidos (2x2), com aprendizagem e aperfeiçoamento quer dos procedimentos técnico-tácticos que o jogo exige quer das funções e responsabilidades relativas a cada posição específica (atacante / defesa; receptor / passador). No entanto, agora, a estrutura de competição era diferente. Os formandos que revelaram mais disponibilidade e habilidade para esta modalidade eram fixos num campo. Todos os outros rodavam, sendo possível todos jogarem com todos, contra todos. Esta organização permitiu, mais uma vez, equilíbrio competitivo. Os pontos continuavam a ser letras do mesmo texto, a exigência ao nível dos critérios é que foi sendo cada vez maior.

4 – Igual ao exercício 1.

Dia 29 de Agosto

Material: viola, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e procurar transmitir os aspectos técnico-tácticos essenciais para conseguirem sustentar a bola no 4x4.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com música e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde cada um, começou a contar sozinho até 20, em português.

2 – Jogo dos 10 passes; uma equipa tenta realizar 10 passes consecutivos entre os seus elementos constituintes, evitando que a equipa adversária toque ou consiga tirar a bola. Cada conjunto de 10 passes dá um ponto. Obrigava os alunos a contarem alto. Jogo dos 5 passes; uma equipa tenta realizar 5 passes consecutivos entre os seus elementos constituintes, evitando que a equipa adversária toque ou consiga tirar a bola. Após os 5 passes, tentam lançar ao cesto, procurando converter ponto. Cada conjunto de 5 passes, com concretização de cesto, dá um ponto. Os alunos contavam em voz alta os passes que faziam e, em vez de números, cantavam o *aeiou*.

3 - Jogos de voleibol reduzidos (4x4), com aprendizagem e aperfeiçoamento quer dos procedimentos técnico-tácticos que o jogo exige quer das funções e responsabilidades relativas a cada posição específica (atacantes / defesas; receptores / passador). Os formandos foram revelaram cada vez mais competência e decidi avançar para o 4x4. Para o conseguir, foi preciosa a ajuda dos meus dois colegas formadores, Nuno e Jorge, que ficaram, após uma breve explicação do que pretendia, cada um deles, responsável por organizar e arbitrar um jogo.

4 – Igual ao exercício 1.

1.5. *Expectativas em Díli (29 de Agosto a 27 de Setembro)*

Fim de semana em Díli e Ataúro (30 de Agosto a 1 de Setembro)

No dia 29 de Agosto partimos para Díli e jantámos em casa da Tânia, arquitecta do Instituto da Cooperação Portuguesa. Foi mais um momento de partilha de experiências fantásticas naquele país.

Antes do jantar, tivemos uma reunião com a coordenação. Esta última comunicou que, a partir da semana seguinte, os formadores de Manatuto se

instalariam em Díli. Assegurariam, às terças e quintas feiras, durante a tarde, a formação em Manatuto. Eu deixaria de ir a Iliheu e o Jorge, às segundas e quartas feiras, daria formação às FDTL, em Metinaro. Todo o tempo restante, seria dedicado à formação em Díli, mais precisamente, na Escola Secundária Paulo VI. Teríamos as nossas próprias turmas e, durante as tardes que nos ausentássemos, os nossos colegas e militares assegurariam a formação. Foi também nesta reunião que me informaram que, quer a polícia quer as FDTL, estavam interessados em ter formação teórico-prática na área de desporto e se estaria disponível para a assegurar. Respondi que sim. Questionaram-nos acerca dos preparativos para a festa. Se tínhamos o alinhamento mais ou menos delineado para providenciarem tudo o que fosse necessário. O local da festa seria no antigo mercado português.

Inscrevi-me no curso de mergulho, da responsabilidade de dois australianos e um neozelandês. Comigo, estava um grupo de quatro pessoas, um militar português e os outros pertenciam à missão agrícola portuguesa. Também eles partilharam comigo as suas experiências, pois estavam lá já havia dois anos.

À noite, como não tínhamos luz, peguei na viola e fui criando uma melodia cujas notas me apareciam como *flashs* de palavras para a letra de uma música.

Sábado, partimos de madrugada do porto de Díli, atravessando num barco o *tasi feto*, até Ataúro, uma ilha perfeitamente visível do lado norte de Díli. Vimos desde baleias a golfinhos e, do outro lado dos corais, respeitámos os tubarões. Mergulhámos numa baía, ao som de uma melodia de alguns agricultores de Ataúro. Um mar de uma beleza indescritível.

À noite jantámos com um grupo de militares portugueses, os quais nos receberam muito bem. Mais uma vez, aproveitei para perceber a importância do desporto em Timor. Os militares também organizam torneios de futebol, basquetebol e voleibol, bem como provas de corrida de média e longa duração.

No domingo fui com o Sr. João Máximo conhecer mais alguns distritos timorenses (Aileu, Ermera e Maubisse). A nossa relação foi-se revelando cada vez menos formal, partilhámos algumas alegrias e angústias. Todas elas foram de capital importância para entender este contexto, cheio de mistério.

Descrição das actividades do projecto na semana de 2 a 6 de Setembro

Segunda e terça-feira vivi aulas fantásticas com os formandos de Manatuto. Já nos entendíamos tão bem que nem parecia que falávamos em línguas distintas. Comunicávamos com expressões, gestos e olhares. Transcendi aqueles que imaginei serem os meus dotes ao nível da comunicação.

Na terça-feira à tarde fui a Iliheu dar a minha última aula. Não só os alunos cantaram como também toda a população em redor. Assistiram ao jogo de futebol, arbitrado por mim enquanto o Jorge brincava com as bolas de voleibol com as meninas que haviam gostado muito da modalidade. Distribuímos camisolas e fotografias (impressas em folhas, a preto e branco) pela população e regressei com a sensação de que podia ter feito muito mais por e para eles.

Dia 2 de Setembro

Material: viola, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: criar um ambiente afável e confiante entre os participantes e procurar transmitir os aspectos técnico-tácticos essenciais para conseguirem sustentar a bola no 4x4.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com música e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde cada um, começou a contar sozinho até 20, em português.

2 – Jogos dos 10 passes e dos 5 passes.

3 - Jogos de voleibol reduzidos (4x4), com aprendizagem e aperfeiçoamento quer dos procedimentos técnico-tácticos que o jogo exige quer das funções e responsabilidades relativas a cada posição específica (atacantes / defesas; receptores / passador). Os formandos foram revelaram cada vez mais competência e decidi avançar para o 4x4. Para o conseguir, foi preciosa a ajuda dos meus dois colegas formadores. Os formandos começaram a organizarem-se e definirem, eles mesmos, as posições e papéis a desempenhar por cada elemento da equipa, inclusive, arbitragem.

4 – Igual ao exercício 1.

Dia 3 de Setembro

Material: viola, pedras, elástico, baldes e 10 bolas de voleibol.

Objectivos: iguais aos do dia anterior.

Estratégias: 1 - Iniciámos a aula com música e alongamentos, predispondo o formando a nível físico, bioquímico e motivacional, para a aula. Os alongamentos eram realizados numa roda, onde cada um, começou a contar sozinho até 20, em português.

2 – Jogo dos 10 passes.

3 - Jogos de voleibol reduzidos (4x4).

4 – Igual ao exercício 1.

Informei os alunos de que ia partir para Díli, mas que regressaria todas as terças e quintas feiras, às 14 horas e continuaria com a formação nesse horário. Sabia, à partida, que não teriam compreendido, uma vez que já tinha sentido as dificuldades dos formandos relativamente a questões de horários e organização. Além disso, o horário coincidia com o momento da sesta. Durante o tempo que permaneci em Manatuto, verifiquei que era um hábito da população dormir àquela hora. Ao início da tarde estava sempre muito calor, o que também poderia prejudicar o ritmo que havia imposto às aulas. Por isso, senti-me muito triste por ter que interromper aquela corrente de energia tão agradável que atravessava o período de formação em Manatuto.

À noite, regressámos a Díli para aí ficarmos alojados até ao final do projecto. Mas, mais uma vez, não era isto que estava previsto e os problemas logísticos surgiram mais uma vez e a coordenação não conseguiu arranjar casa para essa noite. Ficámos todos os formadores numa casa que, inicialmente, estava prevista apenas para seis formadores.

Dia 4 de Setembro

Na quarta-feira às 9 horas, dia 4 de Setembro, iniciei a minha formação com os alunos da Escola Secundária Paulo VI. Entrei naquela nova realidade e, logo de início, procurei conhecê-la observando tudo e todos ao meu redor, enquanto esperava pela minha sala e pela turma que, de acordo com o que a coordenação havia dito, estaria à minha espera.

Os alunos, embora revelando as necessidades inerentes a um país num período de reconstrução, apareciam na escola razoavelmente vestidos e calçados. Alguns percebiam português e o seu nível de conhecimento geral em

relação às distintas áreas disciplinares era suficiente. A diferença em relação aos formandos de Manatuto era evidente. O facto de estarem em contacto frequente quer com os militares quer com os elementos da ONU estimulava-os em vários domínios.

Apesar de serem muito tímidos e envergonhados, participavam oralmente nas aulas. Em Manatuto, era muito difícil isso acontecer. Em Díli, os formandos brincavam com os colegas e com os formadores de uma forma muito natural e idêntica àquela que, usualmente, encontrámos no ambiente de uma turma de uma escola em Portugal.

As instalações, especificamente as salas de aula, apesar de pobres e degradadas, acabavam por ser melhores que as de Manatuto. Existiam casas de banho em míseras condições higiénicas, mas existiam. Em Manatuto nem na casa do Sr. Padre Domingos havia casa de banho. No entanto, as instalações desportivas resumiam-se a um campo de cimento, com duas tabelas de basquetebol cujos cestos estavam destruídos, e a um espaço relvado. Neste último foram montadas duas tendas, que pertenciam aos militares portugueses, para termos um espaço com sombra no recinto. Os formandos recusavam-se a ir para o campo de cimento, uma vez que não suportavam o calor intenso que se fazia sentir, nomeadamente entre as 10 e as 15 horas.

Não era fácil traze-los para o recinto, nomeadamente para jogar voleibol. Gostavam de jogar futebol na relva, mas o Sr. Padre Leão não o permitia. Além disso, as meninas estavam proibidas de o fazer em qualquer que fosse o espaço. Também apreciavam o basquetebol, mas só praticavam se fosse jogo e se estivesse pouco calor.

O material que tínhamos cingia-se às bolas de basquetebol, voleibol e futebol. Também tínhamos um leitor de cd's e cassetes.

Os formadores davam aulas ao mesmo tempo, cada um na sua sala. Em suma, uma realidade bem diferente daquela que encontrei em Manatuto e já com uma estrutura de funcionamento bem delineada e vincada.

Obviamente, não tinha lá nenhuma turma à minha espera. Os alunos já estavam organizados numa determinada estrutura de trabalho e, conhecendo

já as dificuldades inerentes aos timorenses para perceberem a organização e estrutura de funcionamento de qualquer instituição ou projecto, eu e os meus colegas formadores consideramos ser mais adequado manter as turmas e a respectiva estrutura de funcionamento. Sendo assim, a minha função seria ficar a trabalhar juntamente com o meu colega da área de desporto, Filipe. Preocupei-me, então, em tentar perceber a forma de estar quer do formador quer dos formandos, os seus objectivos e estratégias para os atingir. De facto, tudo era muito diferente daquilo que encontrei em Manatuto, a nível de recursos quer humanos quer materiais. Naturalmente, os objectivos do formador seriam diferentes daqueles que procurei atingir em Manatuto. Além de termos diferentes formas de ser e estar, o contexto de formação em Díli exigia uns objectivos distintos daqueles que havia preconizado para Manatuto.

Senti uma enorme frustração e saí da sala para reflectir um pouco acerca daquilo tudo que havia observado. Entretanto, chega um elemento da coordenação, Dora Soares. Imediatamente me questiona acerca do porquê estar ali sentada não estar numa sala com a minha turma. Respondi que não tinha nem turma nem sala e que nós, formadores, tínhamos decidido manter as turmas e estrutura de funcionamento e que eu integraria o processo de trabalho das turmas de desporto. Só havia saído da sala para reflectir um pouco acerca de tudo o que tinha observado. A coordenação não concordou com a nossa proposta e, imediatamente, providenciaram uma sala e alunos. Obviamente, ficaram-se pelas intenções já que não havia sala nem alunos para formar uma nova turma. É certo que a turma de desporto, da parte da manhã era muito grande e que seria muito mais proveitoso dividi-la, mas os alunos já estavam ligados a todo aquele ambiente constituído pelo formador, colegas e estrutura da aula. Não seria correcto nem vantajoso dividi-los.

Entretanto, para me sentir mais útil e também funcionando como tranquilizante, peguei na guitarra e fui cantar para a sala da turma de desporto. Rapidamente se juntou uma imensidão de formandos à janela e à porta da sala a bater palmas e a cantarolar. Os meus colegas formadores pediram para eu ir a todas as salas, até porque a coordenação não deixava os formandos saírem das

salas e seria uma boa forma de quebrar a monotonia. Assim fui percorrer todas as salas, ensinar e aprender novas músicas com os alunos.

Fui-me apercebendo que, também naquela realidade, os formandos tinham grande apetência para a música, qualquer que fosse o tipo de ritmo, letra ou melodia. No entanto, a ideia de dançarem já não havia sido tão bem acolhida, principalmente pelos formandos do género masculino.

O Filipe referira que nalguns dias da semana todas as turmas se juntavam, apenas meia hora antes de encerrar o período de formação, para uma aula de aeróbica conjunta. Mas apenas algumas meninas participavam, apesar da aula ser dirigida pelo Filipe. Acrescentou, no entanto, que nas aulas práticas havia já realizado alguns jogos tentando desfazer um pouco esse preconceito.

No final do dia, era imenso o vazio que sentia. Sentia que não estaria a ser tão útil em Díli como havia sido, e ainda estava a ser, necessária em Manatuto. Naturalmente, os meus colegas procuraram confortar-me relembrando que, também ali, poderia (re)começar. Compreendi e era essa a minha intenção. No entanto, estaria a pegar num trabalho que havia já sido iniciado por uma pessoa e teria que ter muito cuidado quer para não prejudicar o que havia sido feito como também para perceber o que poderia fazer para continuar esse mesmo trabalho.

Coloquei em dúvida a minha continuação no projecto. Corri até à praia da Areia Branca, onde encontrei a Ana e a Alda, ambas funcionárias do Ministério da Justiça, em Díli. Tinha-as conhecido na fazenda Algarve e ficaram muito contentes e admiradas quando me viram por ali. Sabiam que estava a dar formação em Manatuto e questionaram a minha presença em Díli. Tentei explicar, de forma muito breve, o que se havia passado. Sorriram e partilharam comigo alguns dos momentos menos bons que haviam já experimentado quer por imposições das Nações Unidas quer pelo sofrimento de um povo lutador e perseverante, como é o povo timorense. Reforçaram a importância da minha presença, referindo que por muito pouco que eu pensasse poder fazer, já era muito para as necessidades daquele povo.

O sol pôs-se em instantes e regressámos à luz de velas que enfeitavam a capital. Tratava-se de uma vigília às vítimas dos massacres de Setembro,

durante a ocupação indonésia. Tive uma sensação horripilante e, mais uma vez, senti que deveria prosseguir a minha participação no projecto.

Dia 5 de Setembro

As minhas boas intenções para este dia de formação esbarraram com uma situação que me deixou um pouco indignada. Os militares estavam no recinto, preparados para dar a formação aos nossos formandos. Segundo a coordenação, os militares poderiam perfeitamente ser responsáveis pela área de desporto. O meu colega Filipe inicialmente ainda procurou ajudá-los. Eu, de facto, já tão massacrada fiquei sem vontade para ajudar e disse que ficaria apenas a observar. O Filipe demorou pouco tempo a sentar-se ao meu lado. Fiquei angustiada ao ver aquele cenário, não por serem os militares (que procuraram ser o mais competentes possível na tarefa que lhes haviam incumbido), mas por estarem a usar o nome do desporto e da educação física num contexto com propósitos que nada tinham a ver com aqueles objectivos que sonhei e acreditei serem possíveis alcançar através da área que havia escolhido para contribuir para a formação de jovens timorenses, nomeadamente ao nível do domínio da Língua Portuguesa.

O cenário era o de um campo militar, com ginástica militar, primeiro em grupo e depois individual. Como tal, as meninas não podiam participar, pois incluía apoios faciais invertidos e elas usavam saia. Naturalmente, os alunos iam fugindo e dos cerca de 50 alunos na tenda, sobraram cerca de 10. Esta não era, com certeza, a imagem que eu queria deixar em Timor relativamente àquilo que considerava ser o desporto e a educação física.

Durante este dia, as coordenadoras ainda andavam a preencher fichas de inscrição. Os números de inscritos acabavam por ser tão ou mais importantes do que a qualidade da formação.

À tarde fui para Manatuto, ansiosa por estar com os meus formandos. O nosso novo motorista, Sr. Félix, era um verdadeiro contador de histórias (*lia ni'na*). Durante a viagem, deliciava-me e arrepiava-me com as suas histórias, ao som das músicas (portuguesas e timorenses) de uma cassete que lhe haviam oferecido. Falou-nos de um colégio timorense situado em Soiabada, terra sagrada como é para os portugueses, Fátima. Na sua opinião, esse colégio

havia formado os destruidores de Timor. Contou-nos das dificuldades, do sofrimento e da fome que passaram durante os massacres dos indonésios. Utilizavam pele de búfalo para fazer as carteiras onde levavam alguns alimentos. Quando estes esgotavam e não havia mais nada, queimavam a pele e chupavam a pouca gordura que daí saía só para "enganar" o estômago. Se encontrassem piri-piri, misturavam. Nas montanhas também podiam ter a sorte de encontrar mandioca e pó de milho. As doenças curavam-se com água pura das nascentes e todas as noites procuravam, sempre que possível, conviver um pouco, cantando e tocando uma flauta feita com pau de bambu. No entanto, só podiam parar uma ou duas horas, pois tinham que estar sempre a caminho. As roupas degradavam-se e muitos deles tinham que usar apenas as folhas das palmeiras.

A viagem foi rápida, pois estava absorvida pelo conteúdo das histórias do Sr. Félix. Quando chegámos senti uma profunda tristeza e, ao mesmo tempo, uma grande alegria. Tristeza porque, tal como havia previsto, os formandos não entenderam a mudança de horários, bem como dos dias de formação e por isso não estavam lá. Alegria porque tinha um aluno à minha espera a dar toques de voleibol com uma bola de futebol que lhe havia deixado para que, juntamente com os outros formandos, pudessem jogar enquanto ali não estava. Brinquei um pouco com ele, mas regressámos cedo porque os meus outros colegas formadores também não encontraram alunos.

Pedi ao Ivan Claurinho, o menino que estava à minha espera, para avisar os colegas para estarem no campo da Igreja quinta-feira às 15 horas.

Regressámos a Díli e parámos numa população, já nossa conhecida de tantas viagens de ida e volta a Manatuto. Aí também encontrei uma rede de voleibol, mas encontrava-os sempre a jogar futebol. Brincava sempre um pouco com eles. Sentiam-se satisfeitos e eu uma enorme alegria por ali poder estar, mais uma vez, a usar o desporto como veículo de ligação e comunicação entre dois povos que pouco ou nada têm em comum.

Dia 6 de Setembro

Estive durante todo o dia a trabalhar com as turmas de desporto em Díli. Eu e o meu colega Filipe, formador da área de desporto, decidimos dividir a turma da

manhã, uma vez que os formandos eram muitos e muito novos (4 aos 14 anos). Assim, fiquei com as meninas na sala a procurar ensinar o português através de jogos com música e ditados. O primeiro ditado foi relativo ao voleibol, nomeadamente ao voleibol de praia. Os formandos nunca haviam ouvido falar desta modalidade e tentei explicar-lhes o mais simples e objectivamente possível as características e regulamento do voleibol de praia. Entretanto, tínhamos que trocar com os rapazes e fui para o recinto relvado com as meninas, para um local com alguma sombra. Começámos por jogar o jogo dos 5 passes, mas rapidamente se cansavam e queriam parar. Fizemos uma roda e procedemos a um trabalho de flexibilidade duas a duas. Gostaram e estiveram empenhadas. Aproveitei, então, para continuar com esta estrutura e fazer alguns jogos de coordenação e força isométrica.

Embora tivesse consciência da pouca receptividade dos formandos em relação ao voleibol e das dificuldades inerentes à aprendizagem técnico-táctica desta modalidade, peguei numa bola de voleibol e comecei a brincar com cada uma, explicando como se fazia um passe. Para isso, fui-lhes impondo algumas regras de execução do gesto, bem como de sustentação da bola (10 vezes consecutivas, com passe-palma-passe; passe-polegar na testa-passe; etc.). Quando menos esperava, tinha todas as meninas entusiasmadas com o passe. Durante a tarde mantivemos a turma junta. Não eram tantos alunos e a faixa etária abrangia formandos dos 14 aos 23 anos.

A primeira parte da aula, na sala, foi orientada por mim. Segui uma estrutura muito semelhante àquela que havia utilizado durante a manhã. O ditado também foi relativo ao voleibol de praia já que quando comecei a falar desta modalidade os formandos mantiveram-se curiosos e faziam imensas questões. As músicas, como já esperava, foram muito bem aceites. Um formando sabia tocar guitarra e procedemos a um intercâmbio musical. Em seguida, os formandos foram para o campo de basquetebol com o Filipe. Enquanto uns decidiram fazer um jogo, outros permaneceram comigo na sala, catando e tocando. Na última meia hora do período de formação da tarde ainda fui jogar basquetebol com o grupo que se encontrava no campo.

A minha presença nas outras salas em ambos os turnos (manhã e tarde) começou a ser rotina, já que gostaram muito das músicas, sobretudo do *Amigo*, *Hino* e *Maria Faia*.

Fim-de-semana em Díli (7 a 8 de Setembro)

Dediquei o fim-de-semana ao curso de mergulho com os australianos, um militar português e os 3 colegas da missão agrícola portuguesa. Jantei com eles no PORBAT, batalhão português em Becora. Domingo à tarde fui à praia do Dólar com o Filipe e alguns membros da Assembleia da República Portuguesa. O Dr. Luís Martins, além de nos contar histórias fantásticas relativas à sua experiência quer em Timor quer em Moçambique, alertou-nos para a pertinência de elaborarmos um relatório da nossa intervenção neste projecto, bem como para a importância de referenciarmos no mesmo a necessidade de existir um coordenador para os vários institutos da Cooperação Portuguesa.

Descrição das actividades do projecto na semana de 9 a 13 de Setembro

Durante esta semana, a estrutura organizativa da minha intervenção manteve-se. Ou seja, ficaria a dar formação em Díli todos os dias, excepto às terças e quintas-feiras à tarde, durante as quais continuaria com a formação em Manatuto. No entanto, a partir de quinta-feira comecei a dar treinos nas FDTL em Metinaro, também com o propósito do ensino do português.

Dia 9 de Setembro

Fiquei todo o dia em Díli, dando formação na Escola Secundária Paulo VI. A estrutura de intervenção manteve-se. Como tal, fiquei com as meninas na sala fazendo o mesmo tipo de jogos com música e ditados que havia realizado na semana anterior. Mudavam apenas os temas, que surgiam a partir de uma negociação entre elas e entre elas e eu. A partir daí, procurava que aqueles fossem orientados o melhor possível para que os formandos fossem descobrindo aquilo que o desporto, nomeadamente o voleibol, lhes poderia oferecer, ou seja, ajudá-los a aprender a aprender como poderiam usufruir dessas qualidades do desporto, no seu próprio contexto, em prol do seu desenvolvimento pessoal.

No recinto relvado continuei com alguns dos exercícios relativos ao voleibol, que havia iniciado na última aula, embora agora com uma organização diferente e colocando já critérios de êxito relativos ao grupo e não apenas individuais. Durante a tarde, segui a estrutura da aula que havia iniciado na semana anterior. Os temas surgiam e eram encaminhados com os mesmos propósitos, acima referidos, da turma da manhã. Estes alunos tinham uma visão e um conhecimento bem mais alargado acerca dos temas propostos do que a turma da manhã, como tal, a discussão era muito rica a nível de conteúdos e surgiam muito mais questões. As reuniões e convívios musicais com todos os formandos, desde os mais novos aos mais velhos, quer nas salas de aula quer na sombra das tendas dos militares, foram momentos propícios a calorosos diálogos em português e ao estabelecimento de profundos laços afectivos entre os formandos e formadores. Este facto facilitou muito a minha integração naquele processo de formação, dando-me algum alento para continuar a acreditar no valor do meu contributo para este projecto.

Dia 10 de Setembro

Às terças-feiras os militares eram responsáveis pela formação. Como tal, durante a parte da manhã em Díli, limitei-me a ajudá-los naquilo que era necessário.

Quando cheguei a Manatuto, o Ivan Claurinho já lá estava, com a bola de futebol e os respectivos toques de voleibol. Havia avisado os colegas, mas estes não apareceram todos. Foram-se aproximando alguns dos meus formandos, mas o grosso dos jovens eram-me desconhecidos. Estavam lá porque também queriam jogar futebol. As minhas aulas em Manatuto passaram a estar desprovidas daquilo que, inicialmente, considerava ser fundamental para o ensino do português. Como tal, prossegui com os outros objectivos já delineados para o grupo de formandos de Manatuto, relativos à parte afectiva e emocional. O novo grupo de formandos incluía novos elementos, quase todos mais velhos do que os que já haviam trabalhado comigo. Apesar dessas diferenças, não elevei muito a fasquia relativa à grandeza dos objectivos por mim preconizados para este novo momento e, como tal, acabei por sentir que consegui oferecer aquilo que me pareceu ser mais importante para os

formandos naquele momento. Ou seja, muita atenção, carinho e uma educação no sentido de aprenderem a aprender o que o desporto lhes poderia dar ao longo da sua vida.

Dia 11 de Setembro

As aulas na Escola Secundária Paulo VI prosseguiam e a minha intervenção nesse contexto cingia-se aos aspectos acima referidos.

Durante a tarde, eu e o meu colega Filipe, após alguma persistência e paciência, conseguimos com que os nossos formandos dançassem folclore. Os passos saíam de forma tão espontânea e o facto de ter que dar a mão a um elemento do género oposto começou a deixar de ser um receio. Algum tempo depois, deixámos a sala e fomos para o relvado. Juntaram-se a nós muitos formandos e formadores das outras áreas.

Dia 12 de Setembro

Saí às 7 horas, rumo a Metinaro, para a minha primeira aula com o oitavo batalhão das FDTL. As rotinas da base militar, bem como as instalações e condições onde decorriam as aulas práticas não permitiam que eles pudessem escrever durante este período específico de formação. No entanto, funcionei um pouco como complemento daquilo que o meu colega Jorge, formador da área da Língua Portuguesa, lhes pretendia transmitir nas aulas teóricas. Gostavam muito de voleibol. Sendo assim, foi muito fácil (apesar de serem 30 formandos de cada vez, com uma rede e 5 bolas) gerir as actividades de modo a que os alunos de forma espontânea estivessem, durante aquele período, a falar português. Os formandos das FDTL tinham um sentido de humor fantástico e as aulas decorreram num clima de entusiasmo, empenho e alegria. No final, deixava sempre um tempo para o 6x6, jogo que poderia ser condicionado ou não.

À tarde fui, novamente com as histórias do Sr. Félix, para Manatuto. A formação manteve a mesma estrutura até ao final do mês. O único aspecto a acrescentar refere-se apenas ao facto de serem cada vez mais os elementos das famílias a aparecerem, para ver quer o jogo de futebol quer as fotografias que lhes tirava com a máquina digital, às quais conseguiam ter acesso pois comecei a levar o computador portátil comigo.

Dia 13 de Setembro

Durante a manhã dei formação às FDTL em Metinaro e à tarde na Escola Paulo VI, em Díli.

Fim-de-semana em Ramelau (14 a 15 de Setembro)

Neste fim-de-semana fomos conhecer o ponto mais alto de Timor (3000 metros de altitude), o Monte Ramelau, que se situa no distrito de Maubisse. A viagem foi fantástica. Enquanto ouvíamos as histórias da Rosalina, uma das responsáveis timorenses pelo Centro Padre António Vieira - a data trouxe-lhe à memória tudo o que havia passado com os refugiados no seminário de Dare aquando a ocupação indonésia -, íamos apreciando um cenário ora de populações que jamais pensei encontrar nos dias que correm ora uma vegetação cujos contornos atraíam e inundavam a retina.

A Rosalina lembrava-se dos tempos de estudante, quando todas as segundas-feiras os indonésios a obrigavam a cantar o hino. Um hino ligeiramente diferente daquele a que estava habituada já que a obrigavam a dizer: "o teu país... a tua bandeira...". Recordou-se de um colega que não respeitou e cantou "a minha bandeira". Prenderam-no de imediato e nunca mais foi visto, provavelmente, foi morto.

Conhecemos a casa de Xanana Gusmão, vimos a praxe aos caloiros de uma universidade cuja degradação nos fazia crer que nos estavam a ludibriar.

Entretanto, a Rosalina voltava a referir-se aos boinas vermelhas e verdes e cara tapada que os haviam aterrorizado, dos tenebrosos momentos passados entre a vegetação de um riacho, de binóculos a olhar para o porto de Díli, ansiosa pela chegada dos portugueses. Às vezes conseguiam ligar a televisão à bateria de um carro e ouvir as notícias. Recordou que a sua maior alegria havia sido no dia 20 de Setembro quando avistaram os primeiros aviões portugueses. Dizia que saltaram do esconderijo com lenços e lençóis brancos a gritar: "Viva Portugal! Estamos vivos!"

Quando chegámos a Ramelau, encontrei um grupo de rapazes a jogar voleibol. Joguei um pouco com eles e, depois de se familiarizarem com o grupo de formadores, pediram para descermos para jogarmos no campo. Quando vimos o campo, que, na distância, mais parecia uma caixa de fósforos, duvidámos

que conseguíssemos descer e regressar ainda com luz. Como tal, ficámos pelo espaço onde nos encontrávamos.

O sol escondeu-se e o frio era cada vez mais intenso. Acendemos uma fogueira e pernoitámos por ali, entre cavalos, árvores e estrelas, muitas estrelas. Às duas horas da manhã iniciámos a nossa escalada para chegarmos ao pico do Monte Ramelau antes do sol nascer. Atingimos a altura máxima ainda de noite e conseguíamos avistar umas luzes bem distantes, da cidade de Darwin. O espectáculo do nascer do sol é indescritível. Além de todas aquelas cores a enfeitar o céu, cada rasgo de sol fazia-se acompanhar pela ascensão de múltiplos pedaços de nuvens. Descemos, rumo a Díli, para mais uma semana de intensa vivência. Não digo uma semana de formação porque todos os dias, semana ou fim-de-semana, eram revestidos de intensos momentos de ensino-aprendizagem entre e com os mais variados tipos de seres humanos que connosco se cruzavam.

Descrição das actividades do projecto na semana de 16 a 20 de Setembro

A formação prosseguia, dividindo-se entre Díli, Manatuto e Metinaro. No entanto, chegámos a suspeitar da impossibilidade de continuarmos com a formação na Escola Secundária Paulo VI, uma vez que segunda-feira encontrámos um aviso, assinado pelo Sr. Padre Leão, informando-nos que teríamos que interromper a formação. Precisavam de preparar o espaço para o início do ano lectivo, como tal, a escola teria que estar vazia. Naturalmente, a coordenação ficou surpresa e indignada com o meio pela qual fora informada. Não as contactaram directamente nem se preocuparam com os propósitos do projecto, após terem conhecimento que o mesmo só terminaria no dia 27 de Setembro, período durante o qual haviam cedido as respectivas instalações. As coordenadoras informaram-nos de que deveríamos continuar com a formação e assim fizemos até ao dia 27 de Setembro.

Durante esta semana dedicámos cada vez mais tempo ao ensaio das várias apresentações do alinhamento da festa. Como tal, não tive descanso... desde o acompanhamento instrumental dos poemas declamados pelos formandos das áreas de Língua Portuguesa e de Teatro, passando pelas músicas das

meninas de Canto, pelas canções que compus para os formandos durante o período de formação até àquelas cantadas em tétum trazidas pelos alunos quer de Manatuto quer de Díli.

Sexta-feira, na reunião com a coordenação, ouvi e senti pela primeira vez um reconhecimento e reforço positivo relativamente ao meu empenho no projecto. As coordenadoras deram-me os parabéns porque o Sr. Capitão Junqueira, militar português, responsável pela formação nas FDTL, em Metinaro, havia-lhes comunicado que os formandos estavam a gostar muito das aulas e ele mesmo assistira a algumas aulas e sentiu que o português poderia e deveria ser ensinado num ambiente como eu lhes havia proporcionado de modo a que a participação oral fosse mais espontânea e menos intimidativa.

Fim-de-semana em Díli (21 a 22 de Setembro)

Este fim-de-semana passámos em Díli, entre a praia da Areia Branca e os preparativos para a festa.

Descrição das actividades do projecto na semana de 23 a 27 de Setembro

A formação prosseguia, dividindo-se entre Díli, Manatuto e Metinaro. Os ensaios e preparativos do material para a festa final eram cada vez mais intensos.

Na terça-feira fui observar o treino da selecção de voleibol masculino de Timor (não há feminino). Após algumas conversas informais com o Sr. João Máximo, foi possível o contacto com o treinador e, consequentemente a minha participação nos treinos. Ajudei nalgumas tarefas e deixei algum material para o treinador, Sr. Jaime Pinto, que se mostrou bastante interessado no investimento em atletas com idades mais jovens. Explicou-me como se processava a captação e selecção dos atletas bem como a planificação de um época. Cada distrito correspondia àquilo que, para Portugal, seria uma associação. As equipas de cada distrito, quando havia mais do que uma, competiam entre elas. As melhores de cada distrito concentrar-se-iam, depois, durante um dia em Díli. A partir daí fazia a selecção. No entanto, a maioria dos atletas eram de Díli porque não tinham possibilidade para pagar alojamento a

ninguém. Acontecia, por vezes, um atleta ter família em Díli e, então, também podia ficar. Durante o primeiro mês (Agosto), treinavam 3 vezes por semana e nos outros meses treinavam todos os dias, excepto ao domingo. Quando chovia, utilizavam o único campo coberto que havia em Díli. Referiu que os distritos de Baucau, Los Palos e Maliana também tinham um campo coberto.

Mostrou-se bastante interessado em promover a modalidade de voleibol de praia e acções de formação para ambas as vertentes do voleibol (praia e *indoor*). Acentuou a necessidade de formadores de treinadores e árbitros. Salientou o facto de ser suficiente a formação de 4 treinadores e 4 árbitros para cada distrito.

Quarta-feira, também por intermédio do Sr. João Máximo, reuni com o Sr. Eng. João Viegas Carrascalão, presidente da Confederação de Desportos e Comité Nacional de Timor Lorosa'e (CDTL), o qual se mostrou bastante interessado e disponível para me prestar esclarecimentos acerca da organização do desporto, nomeadamente, do voleibol, em Timor. De facto, até ao momento, existia apenas uma federação na República Democrática de Timor Lorosa'e, a federação de futebol. Esta, com reconhecimento a nível internacional, estava já minimamente organizada, realizavam, inclusive, torneios com equipas australianas e iriam participar nos Jogos Olímpicos da Coreia, como país observador.

O Sr. João Carrascalão evidenciou o seu descontentamento em relação ao Instituto Camões, pois não o havia dado a conhecer o projecto nem que iriam estar presentes em Díli e Baucau dois formadores da área de Desporto. Poderia ter organizado tudo de forma a tornar ainda mais rentável a nossa presença, em prol do desenvolvimento do desporto nos referidos distritos.

Quinta-feira fui, com a minha guitarra, ao Centro Padre António Vieira. Os formandos da área de informática haviam ouvido os colegas das outras áreas e também queriam cantar e tocar. Assim sendo, quinta e sexta-feira ensaiei com alguns alunos e alunas de informática para, também eles, poderem participar na festa. O único dia em que juntei todos os formandos foi no dia da festa, no preciso momento das respectivas apresentações.

A festa, no dia 27, sexta-feira, correu dentro daquilo que as condições logísticas permitiram. Assim, entre falhas de luz e de som, fomos prosseguindo com as apresentações cujo alinhamento foi o seguinte:

- ✓ Imagens do processo de trabalho;
- ✓ Desporto com o Coro Lorosa'e e projecção da letra da canção *Hino*;
- ✓ Língua Portuguesa, com um poema de Fernando Pessoa e as canções *Maria Faia* e *Hau hakerek surat ida* : projecção do poema e das letras das canções;
- ✓ Teatro, turma da manhã, com a mímica baseada na letra da canção *Irá Chegar* e com a música de fundo de John Barry, *Born free*;
- ✓ Canto, turma da manhã, com a canção *Irá Chegar*;
- ✓ Canto, turma Amigos de Jesus, com as canções *Consolação* e *A Queda do Império*: projecção das letras;
- ✓ Língua Portuguesa, com um poema *Avô Crocodilo*: projecção do poema;
- ✓ Teatro, turma da tarde, dramatização da lenda do crocodilo;
- ✓ Canto, Coro Lorosa'e, com as canções *Ai Timor* e *Oh Hele le*;
- ✓ Língua Portuguesa, com os poemas *É Urgente o Amor* e *Infância* seguido da canção *Ita Timor Oan*: projecção dos poemas;
- ✓ Canto, Coro Lorosa'e, com as canções *Ao Romper da Bela Aurora* e *Manina Estás à Janela*: projecção das letras das canções;
- ✓ Desporto, canto, teatro e Língua Portuguesa, cantam e dançam *Regadinho*: projecção de imagens do Minho;
- ✓ Dança da Apanha do Camarão (formadores);
- ✓ Grand Finale, *Amigo*, cantado por todos: projecção da letra.

Reflexões finais

Tudo o que, eventualmente, poderia conseguir em termos de aprendizagem de conteúdos e afectividade, com os vários grupos de formandos que trabalharam comigo, esteve condicionado pela dimensão das nossas relações interpessoais. Assim, procurei ser persistente, tentando criar situações que me permitissem retirar sempre mais algumas informações para além daquelas conseguidas durante o período de formação, em contacto directo com os alunos.

Prossegui metodicamente na direcção desejada, passo a passo. Deste modo, embora conseguisse bons resultados em todos os locais de formação, a proximidade afectiva com os alunos de Manatuto, bem como factores de ordem económica e social, foram aspectos cruciais que contribuíram para uma maior satisfação com os resultados da formação em Manatuto. No entanto, por todas as razões descritas ao longo deste documento, os ganhos em cada local de formação não me parecem passíveis de comparação, já que os contextos eram

completamente diferentes, nos vários domínios implícitos na formação. No entanto, todos os formandos estiveram sempre, a partir do momento que se sentiam seguros em relação àquilo que lhes podia dar, receptivos às inovações por mim introduzidas e por eles continuadas. Das minhas reflexões após as aulas, realizadas sempre numa perspectiva de melhor perceber o que realmente se havia passado, surgiam sempre pormenores importantes que exigiam uma certa atenção na (re)elaboração do planeamento. Para além daquelas contei sempre com as observações construtivas dos meus colegas formadores.

A importância da música exige ser reforçada nesta parte conclusiva. Foi a primeira forma de contacto e comunicação quer com a população quer com os formandos, um instrumento precioso na gestão da harmonia durante as actividades e que proporcionou momentos de verdadeiro convívio entre as mais variadas "espécies" de pessoas, sociedades e culturas. Momentos esses, sempre reveladores de informação preciosa para um mais profundo conhecimento da realidade. A música era uma área na qual os formandos se sentiam confiantes. Estavam sempre a cantar e tinham um ritmo fantástico. Como tal, integrei a música no processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos encontrassem um clima de estabilidade e confiança, onde a espontaneidade do seu comportamento era evidente. Para além disso, predispunha o organismo para a actividade (influência a nível bioquímico e corporal) bem como um retorno à calma, sempre importante após esforço. Cultivaram-se valores morais, fizeram-se compilações de letras e até compusemos músicas. A música deu, sobretudo, importantes oportunidades de intervenção de formandos que não se evidenciavam tanto nas actividades propostas, revelando os seus dotes musicais ao nível quer do canto quer instrumental.

Relativamente às instalações e materiais, embora as escolas estivessem com a mobília francamente degradada e os recintos desportivos fossem inexistentes ou sem o mínimo de condições, dificultando as nossas tarefas para atingir os objectivos pretendidos, tal não foi impeditivo para o início, continuidade e finalização das actividades propostas para esta área de intervenção. Com as

instalações e materiais disponíveis e improvisados (nunca deixei de lado um conteúdo por falta de material), tentei rentabilizar a formação ao máximo. Procurei realizar o planeamento com uma variabilidade de conteúdos, dentro do possível, de forma a manter elevados os níveis de motivação dos formandos para a actividade. O desempenho das minhas funções de formadora exigiu um contínuo de tomadas de decisão a vários níveis e em diferentes domínios da minha intervenção. Coube-me, pois, parar um pouco, permitir que o pensamento mergulhasse numa reflexão cuidada, mas modesta, de forma a analisar as prováveis consequências daquelas tomadas de decisão. Para isso, foi precioso o contributo de todos os dados até então recolhidos, quer ao nível das respostas dos formandos quer pelas informações obtidas fora do contexto de formação.

Foi-me exigida uma filosofia de acção que enquadrasse e orientasse toda a minha actividade enquanto projecto educativo e antropológico, tão entusiasticamente defendido por Alberto Dias Carvalho, Manuel Patrício e por tantos outros autores que se preocupam com este assunto. O termo *projecto* expressa movimento, continuidade, evolução... Nunca estagnação! Se quisermos atingir os objectivos pretendidos, tanto a nível educativo (num tempo e espaço determinados) como antropológico (processo de transcendência do ser humano), é necessário definir e redefinir continuamente os objectivos intermédios, de acordo com a informação dos dados que se mantêm mais estáveis. Dados esses que, pelas suas características, evidenciarão as linhas de força que nos guiarão naquela que parecerá ser a direcção desejada e propícia a um cada vez maior crescimento e desenvolvimento.

A minha acção enquanto formadora de um projecto, como foi o "Férias em Português" em Timor Lorosa'e Sa'e, impôs-me sempre chegadas à meta, mas só para partir novamente! De acordo com aquilo que se pretende com um projecto educativo e, também por isso, num projecto antropológico, pretendi promover todos e cada um, tentei fomentar o êxito, valorizando as diferenças inerentes a cada formando, utilizando-as como fonte de recurso para um ensino mais rico, aberto e democrático. Um projecto que impôs, também mas não só pelo ensino do português, preparar os jovens para uma vida cívica,

política e cultural, desenvolvendo-lhes o sentido de responsabilidade, criando hábitos de trabalho, de tolerância, de solidariedade, de independência e de criatividade.

A função da avaliação, seja qual for o seu objectivo, é a de promover e não de seleccionar. De facto, a avaliação quando assim entendida e usada em toda a sua plenitude, mostrou ser um valioso instrumento à disposição do formador e que contribuiu grandemente para uma promoção de todos e cada um. Impor aprendizagens que não interessassem àqueles jovens ou que apresentassem graus de dificuldade desajustados ao seu nível de desenvolvimento ou aos seus conhecimentos prévios, seriam acontecimentos que procurei evitar.

Foi assim que pensei a teoria... Imaginando e compreendendo também a prática. Exercitar o previamente pensado não foi tarefa fácil, mas são as coisas difíceis que nos trazem as maiores alegrias e satisfações! Foi vencendo etapa a etapa que tudo se foi simplificando. As alegrias iam-se duplicando e a tarefa árdua imediatamente se transformava num prazer suave.

Procurei trabalhar com cada formando, dando-lhe uma certa autonomia, estimulando-o à criatividade e à construção do seu próprio ser. A organização e gestão do tempo, espaço e recursos materiais e humanos foi pensada exaustivamente, tendo contribuído para o seu sucesso a criação de rotinas numa negociação entre formadora-formandos. Tal permitiu a concentração de ambos apenas no essencial e a valorização de comportamentos relativos a este domínio (pontualidade, definição de tarefas num grupo, rentabilização do tempo e recursos). Para além disso foram-lhes oferecidos conteúdos variados e estimulantes, privilegiando sempre o jogo e música como meios formativos e educativos por excelência. Atendi sempre às suas diferenças culturais, valorizando-as. Deste modo, fui introduzindo novas estratégias para que os formandos despertassem a sua criatividade, cultivassem valores morais e comportamentais, e evidenciassem o seu talento noutras áreas, nomeadamente a musical. Apesar de estarem já intrinsecamente motivados para a prática desportiva, procurei incentivá-los ainda mais, divulgando muitos dos benefícios que aquela poderia oferecer nos vários domínios da dimensão humana. Enfatizei o modelo de educação desportiva. Por detrás deste tão

apreciado e valioso sucesso esteve a combinação harmoniosa de todos os instrumentos que tinha ao meu dispor e dos que tive que procura. Mais uma vez, coordenados numa harmonia perfeita, foram soltando sons no tom e momento precisos. O estabelecimento de uma relação positiva e calorosa foi bastante importante para a criação de uma atmosfera favorável ao ensino orientado para os formandos, onde reina a alegria e o prazer pela a participação activa.

Tenho a minha alma de regresso... Se escrevo, não hesito em saltar para uma periferia, divagando, ainda que por caminhos humildes. No entanto, acho que nunca me cheguei a perder. Pelo contrário, fui-me encontrando e até mesmo reconhecendo. Se era o relato dos acontecimentos fulcrais do projecto "Férias em Português" em Timor Lorosa'e que tinha que narrar, não podia dispensar estes desvios. Sinto-me feliz porque cheguei à meta de mais uma etapa da minha vida e já me sinto com energia para iniciar outra... Porque, por entre dias com mais ou menos neblinas, consegui sempre ponderar as vozes do coração e da razão, acabando sempre por encontrar um raio de sol que me fazia acreditar no céu azul, ainda que não o conseguisse ver no preciso momento.

FIM

"Não esmaguemos o esforço humano sob o peso esterilizante do passado. Repitamos claramente, nós historiadores – e porque historiadores – que o passado não obriga. Passado, aliás? Não tenham ilusões. O homem não se lembra do passado. Reconstrói-o sempre. O homem isolado, essa abstracção. O homem em grupo, essa realidade. Ele não conserva o passado na memória, como os gelos do Norte conservam frigorificados os mamutes milenários. Parte do presente – e é sempre através dele que conhece, que interpreta o passado."

Lucien Febvre

"Os indivíduos não absorvem passivamente formas simbólicas, mas activa e criativamente dão-lhes um sentido e, por isso, produzem um significado no próprio processo de recepção."

John B. Thompson

3. Análise, interpretação e discussão do material da narrativa

3.1. *Grelha de análise: categorias e respectivos parâmetros*

A escolha das categorias de análise e dos respectivos parâmetros que as caracterizam foi efectuada, conforme temos vindo a referir, essencialmente com base nas múltiplas reflexões sobre a narrativa e sobre a análise da narrativa que surgem expostas na revisão da literatura, nomeadamente Labov e Waletski (1967; 1991), Bruner (1990, 1991), Garson (2002), Gaines (2003), Gonçalves (2000, 2001 e 2002), Winsat e Brooks (1957), Reis (1987) e Giasson (1993). No sentido de apurar quais aquelas categorias que melhor se adequariam à análise da nossa narrativa, esta foi submetida a uma primeira leitura de contacto, que permitiu asserir de forma genérica as suas principais características. Assim foi detectada, por exemplo e entre outros aspectos que serão a seu tempo clarificados, a existência de um narrador de primeira pessoa, que é simultaneamente personagem principal, e que recheia o seu enunciado de reflexões. Por outro lado, e ainda a título exemplificativo, esta leitura permitiu verificar também que outras vozes narrativas alternavam a espaços com a do narrador de primeiro nível, narrando pequenos episódios, ou fornecendo explicações. Deste modo e partindo desta primeira leitura, foi feito um primeiro levantamento geral de elementos passíveis de uma análise e foi realizado um primeiro esboço de grelhas de análise. A leitura analítica que se seguiu permitiu fazer ajustes, uma vez que determinados elementos assumiam particular relevância ao longo da narrativa.

Os quadros que abaixo surgem apresentados e descritos traduzem o modelo final das grelhas de análise que utilizámos para a análise da narrativa do nosso estudo. Embora já o tenhamos em diversas ocasiões referido, entendemos ser necessário afirmar, uma vez mais, que temos consciência de que estes modelos são uma opção de análise possível e outras poderiam certamente ser propostas.

3.1.1. *Narrador*

Quadro 4 - Grelha de análise da categoria narrador

Categoria Análise - Narrador							
Sub-Categorias Pág. / Momento	VOZES Micro-Narrativas	MODO Discurso Focalização	CIÊNCIA (SABER) (Indícios / revelações)	CARACTERI-ZAÇÃO (psicológica, social)	POSIÇÃO observador /comentador	PRESENÇA na acção	FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)

A análise da categoria correspondente ao narrador é absolutamente incontornável (cf. **Quadro 4**), dadas as características deste no texto em análise, a saber: narrador eminentemente subjectivo e autodiegético, o que remete respectivamente para os parâmetros **modo** (discurso) **e presença na acção**. Por outro lado, tornou-se também importante verificar o tipo de focalização (**modo**) por ele efectuada, dadas as suas constantes incursões introspectivas e reflexivas. Assim, pudemos constatar que o narrador assumia diferentes **posições** em relação aos eventos narrados, ora meramente observando-os, ora comentando-os, sendo, por conseguinte, necessário apurá-las para poder aferir o seu grau de distanciamento, de objectividade e subjectividade. A existência de outras **vozes** narrativas que apresentavam narrativas encaixadas na narrativa de primeiro nível (micro-narrativas) levou à necessidade de proceder à sua detecção e **caracterização**, o que também se aplicou ao narrador principal, sendo esta feita nas vertentes que se apresentaram mais reveladoras das personalidades das vozes narrativas (psicológica e social). Algo que também foi facilmente constatável foi o facto de o narrador principal ter um conhecimento (**ciência/saber**) holístico da intriga que narrava o que transparecia em constantes indícios e revelações sobre o desenrolar futuro dos eventos ou sobre as consequências das acções. Uma vez que não era possível perder de vista que a narrativa em estudo se reportava a uma experiência pedagógica tornou-se vital determinar de que forma todos os elementos contribuíam para o sucesso/insucesso do projecto educativo, sendo assim criado o parâmetro **funcionalidade** (oponente/adjuvante), que se tornou aplicável a todas as categorias de análise.

3.1.2. *Acção Educativa*

Quadro 5 - Grelha de análise da categoria acção educativa

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	OBJECTIVOS (formadores, coordenação)	FACTORES ADJUVAN-TES	FACTORES OPONEN-TES	DECISÕES	ELEMENTOS EVENTOS FORTUITOS	ACÇÕES EFECT. (direccionadas para projecto)	RESUL-TADOS

A categoria acção educativa (cf. **Quadro 5**) assume para nós particular relevância uma vez que é de uma experiência educativa que trata a narrativa. Assim, foi pertinente apurar os **objectivos** deste projecto educativo, encarados na perspectiva da coordenação e na dos formadores, com vista a determinar a presença/ausência de coincidência dos mesmos, uma vez que este aspecto é importante para explicar o conceito de sucesso da acção encarado nas perspectivas envolvidas. É também importante, por motivos já expostos, determinar quais os **factores** que ajudaram ou que se opuseram à consecução dos objectivos. Presente em qualquer prática de qualquer natureza regista-se a existência de todo um conjunto de **elementos fortuitos**, que surgem sob a forma de variáveis não previsíveis, ou apenas não previstas, e que, de alguma forma interferem alterando a prática, aquilo que estava previsto e/ou os próprios resultados obtidos. Tendo isto em mente, foi importante definir este parâmetro para poder entender de que modo é que o sucesso/insucesso do projecto foi potencialmente afectado por estes elementos. Subjacente à prática educativa está um grupo de **decisões** tomadas pelo formador que levam a enveredar pela realização de determinada **acção**, parâmetros de análise que também foi relevante definir. As decisões tomadas, as acções efectuadas, os elementos fortuitos produzem determinados **resultados**, que podem, ou não, ir ao encontro dos objectivos definidos, porém é pela interacção daqueles três elementos – que são explicáveis frequentemente por outros que são objecto de análise noutras categorias – que é possível apurar como é que surgiram. Há ainda que salientar que se verifica uma possibilidade de existência de outros parâmetros não contemplados que podem interferir no processo e gerar resultados que, à primeira vista, surgem como inexplicáveis.

3.1.3. *Espaço, tempo e personagens*

Quadro 6 - Grelha de análise da categoria espaço, tempo e personagens

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias Pág. / Momento	TIPO (físico, psicológico)	CARACTERÍS-TICAS Espaço/personag. (descrição)	TEMPO	PERSONAGENS (que se movem no referido espaço)	ACÇÕES (relativas a este contexto)	FUNCIONALIDADE (oponente ou adjuvante)

Um dos aspectos que marcam de modo acentuado a acção narrada é a oscilação espacial que o narrador (protagonista) experimenta e da qual dá conta. Os espaços que são referenciados são não só de **tipo** diferente: físicos e psicológicos (este correspondente essencialmente ao espaço da memória, do sonho, da reflexão), mas também apresentam, logicamente, **características** diferentes, evidenciadas nas diversas descrições realizadas. Uma vez que as deslocações espaciais implicam, tipicamente, deslocações temporais, foi assumido um parâmetro de análise **tempo**, até porque se tornava necessário apurar a sua passagem e o impacto que esta poderia ter ou não nas **acções** que iam sendo detectadas. A espaços e a tempos diferentes correspondem acções diversas levadas a cabo por múltiplas **personagens**, das quais foi feito o respectivo levantamento. Por fim, e de acordo com aquilo que foi já referido a propósito do narrador, é importante verificar a **funcionalidade** destes elementos de análise. Assim, na análise desta categoria - espaço, tempo e personagens – incluímos todos estes parâmetros (cf. **Quadro 6**) de modo a ser possível apurar as inter-relações entre eles.

3.1.4. *Episódios*

Quadro 7 - Grelha de análise da categoria episódios

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	Contexto (espaço, tempo persona-gens)	Sequencialidade Acções (acontecimento precipitante, decisão e acção)	Funcionalidade (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	Resolução (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	Avaliação (significado atribuído ao episódio)	Moral (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)

Embora até certo ponto a narrativa em análise esteja estruturada de uma forma linear, i. e., apresente os eventos de acordo com a ordem cronológica em que ocorreram, ou que foram percepcionados pelo narrador (note-se a excepção

fugaz de algumas assincronias, que surgem sob a forma de analepses ou prólepses e até mesmo de determinados indícios), a sequencialidade das acções pode ser submetida a um agrupar de um conjunto de eventos, cuja designação é a de episódio. A definição de episódio pode ser sumariamente entendida como uma sequência de eventos ligados a um evento nuclear - que se processa num determinado **contexto** -, ou seja, um **núcleo narrativo**, que aparece sequencialmente ligada a uma outra **sequência de acções** com as mesmas características gerais e cuja **resolução** pode servir de charneira com outro episódio. Assim, a funcionalidade narrativa de cada episódio deve ser entendida em função de um todo narrativo mais amplo, sendo aqueles as sequências que o compõem. De referir também que os episódios se caracterizam por apresentar entre si diferenças, que podem ser o resultado de descontinuidades espaciais e/ou temporais, de diferentes personagens interveniente, de acontecimentos nucleares marcadamente diversos, etc. A importância da análise desta categoria tem muito a ver com uma função avaliativa, i. e., com o valor que o narrador atribui ao episódio narrado (**avaliação**) e com a aprendizagem que este permitiu realizar (**moral**). Há ainda que observar, uma vez mais, a importância de que se reveste a funcionalidade de cada episódio, enquanto adjuvante/oponente da acção educativa. O da página anterior (**Quadro 7**) apresenta os parâmetros entendidos como pertinentes para entender o funcionamento desta categoria.

3.2. *Decomposição analítica do material da narrativa (Quadros em anexo)*

A narrativa em estudo foi sujeita a uma análise sistemática e coerente, apoiada na utilização da grelha de análise com respectivas categorias e parâmetros, conforme tem vindo a ser amplamente referido ao longo do texto desta dissertação. Esta grelha, apresentada no **Anexo I**, permitiu-nos apreender e organizar a informação fornecida pela narrativa pessoal com uma maior acutilância. O material organizado nesta grelha foi depois, por sua vez, objecto de estudo com vista a uma síntese sistematizada e encadeada da informação nela contida e posterior discussão, as quais passamos a apresentar.

3.3. *Síntese e discussão da informação obtida a partir da decomposição analítica da narrativa*

É objectivo desta secção apresentar sob a forma de síntese o resultado da análise da narrativa efectuada de acordo com as categorias e respectivos parâmetros por nós definidos. Ao realizar a síntese das informações obtidas no passo anterior, foi possível detectar e interrelacionar os nexos lógicos existentes entre os dados, que surgiam expostos em bruto na grelha de análise. Como tal, verificou-se o aparecimento de coordenadas que derivam do tratamento dos dados e dos nexos que foram detectados. Assim, ao longo desta síntese vão surgir variáveis, que embora estivessem presentes na grelha, ainda se encontravam numa forma não tratada e por isso não haviam sido detectadas.

A apresentação que se segue assume uma primeira forma eminentemente descritiva, sendo a síntese de cada uma das categorias concretizada, posteriormente, num quadro. Em seguida, os dados obtidos serão alvo de uma discussão global, intra e inter categorias.

3.3.1. *Síntese por categoria - Narrador*

Em relação a esta categoria de análise há que observar que existem 26 vozes espalhadas pelo enunciado analisado. Uma delas, sistematizada no **Quadro 8**, adquire especial importância, não só porque é a voz que domina a narrativa, mas também porque é um reflexo da voz do autor e é simultaneamente o protagonista das acções narradas. Neste sentido este narrador, daqui em diante designado por narrador de primeiro nível, caracteriza-se genericamente e de forma típica como subjectivo e autodiegético. A sua participação na acção como personagem permite-lhe um conhecimento reflexivo da sua própria acção, que se contrapõe à observação que faz dos eventos e das outras personagens. É pois tipicamente um narrador que focaliza internamente o seu protagonista, mas um observador e comentador dos eventos. A focalização interna que efectua de si próprio enquanto personagem transforma-o numa personagem psicologicamente densa e por isto mesmo passível de ser analisada sob este prisma. Seguindo esta ideia, um dos aspectos que importa

relevar, sob a forma de síntese, do quadro de análise desta categoria é a sua caracterização social e psicológica, salientando os aspectos permanentes, a evolução/alteração psicológica e a situação final. Há também que relacionar estes aspectos com os eventos que lhes deram origem, no sentido de detectar nexos de causa e efeito.

Em relação aos aspectos que são características psicológicas intrínsecas do narrador de primeiro nível, a análise permitiu detectar o seguinte: Solteira; portuguesa; 26 anos; professora de Educação Física, treinadora de voleibol e atleta federada de voleibol (*indoor* e praia); informado acerca do mundo desportivo e escolar; ciente dos objectivos do projecto em que se envolve, ligado profissional e afectivamente ao desporto e ao contexto educativo; ligado afectivamente à música e a Timor Lorosa'e; valoriza as relações interpessoais; curioso acerca dos contextos que vai integrar; dinâmico e empreendedor; facilmente adaptável; individualista; sensível a questões sociais e à beleza paisagística; teimoso e persistente.

Os estados psicológicos que caracterizam este narrador autodiegético são diversos e largamente dependentes de factores extrínsecos. Assim, podemos encontrar recorrentemente determinados estados, o que não implica que não seja possível detectar outros. Os que a seguir se apresentam são os que registam uma maior frequência de ocorrência, sendo a sua ordenação efectuada de acordo com o critério positivo/negativo. Os positivos são os seguintes estados: optimista e predisposto para a acção ("*satisfação enorme por lá termos chegado e uma grande vontade para pôr em prática o projecto*", p.111); impressionado positivamente; motivado; em momentos de autoconhecimento; satisfeito e alegre; tranquilo. Os negativos são: impressionado negativamente; preocupado; inseguro e receoso; desapontado e frustrado; triste ("*era imenso o vazio que sentia*", p.158). Estes estados de espírito oscilam de acordo com causas e espaços diferentes. Em relação aos espaços, foi possível verificar não existir um padrão de caracterização psicológica, registando-se oscilações de acordo com os eventos. Estes vão ser fundamentalmente os motivos das alterações psicológicas. Em relação aos estados positivos foram detectadas regularmente as seguintes causas: o

entusiasmo com o trabalho; informações favoráveis sobre a cultura desportiva dos timorenses; vários eventos ligados ao desporto; a música; o reconhecimento e o apreço pelo trabalho desenvolvido e os fins-de-semana passados fora do contexto de trabalho. Na base de todos os estados negativos que ocorrem regularmente está recorrentemente a fragilidade do projecto e a falta de organização do mesmo ("*Após uma breve reunião constatámos que as fichas de inscrição tinham chegado havia apenas uma semana, facto que impossibilitara a realização das inscrições e a posterior pré-selecção dos alunos*", p.119). Outros motivos são; o desinteresse e indiferença dos responsáveis locais em relação ao projecto ("O *Sr. padre disse que não tinha possibilidade de aceitar o projecto*", p.119) e da coordenação em relação quer à implementação daquele, quer ao bem-estar do narrador; ausência de conforto; receio do narrador em relação à sua segurança ("*aquele cenário gerou um profundo receio*", p.130) e dificuldades de comunicação. Como síntese podemos afirmar que os aspectos que interferem vincadamente nos estados de espírito evidenciados pelo narrador ao longo da sua narrativa são genericamente motivados por questões relativas à gestão e à implementação do projecto, ao desporto e à música e ao espaço físico, o que também vai ao encontro de algumas das características intrínsecas.

Apenas numa ocasião se detectou um estado de espírito marcado por sentimentos de revolta e indignação. Dada a força destes sentimentos, não nos pareceu possível deixar de os referir e apontar as suas causas, embora deva ser realçado que não se integram no grupo dos sentimentos recorrentes. Na sua origem está, então, a presença dos militares no espaço de formação, aos quais foram atribuídas funções formativas impróprias e que usurparam o lugar dos formadores, com consequências desastrosas ao nível da formação ("*As minhas boas intenções para este dia de formação esbarraram com uma situação que me deixou um pouco indignada. Os militares estavam no recinto, preparados para dar a formação aos nossos formandos*", pp.158 e 159). Além disto, foi causa de revolta a total indiferença da coordenação pelas consequências desta acção e a sua excessiva e exclusiva preocupação pela obtenção de um elevado número de inscrições nas actividades ("*Durante este*

dia, as coordenadoras ainda andavam a preencher fichas de inscrição. Os números de inscritos acabavam por ser tão ou mais importantes do que a qualidade da formação", p.159).

Um outro momento que não pode ser negligenciado, uma vez que, a nosso ver, constitui um clímax psicológico, caracteriza-se pela ponderação da possibilidade de desistência (*"Coloquei em dúvida a minha continuação no projecto"*, p.158). Este pico emocional experimentado pelo narrador, de frustração intensa e profundo desânimo, surge na sequência de um acumular de experiências desmotivantes ligadas à prática educativa.

Um outro aspecto que ressalta da análise desta categoria é todo um conjunto de elementos que ajudam ou que se opõem à acção do narrador – adjuvantes e oponentes. Este conjunto apresenta não só elementos bastante diversificados, mas também inter-relações e dependências de tal forma profundas que a sua sintetização não é fácil. Alguns influenciam directamente o estado de espírito do narrador e é nessa medida que ajudam ou se opõem à sua acção, outros exercem o mesmo tipo de influência, mas é o estado de espírito criado que vai ser adjuvante ou oponente das acções do narrador. Cientes que estamos desta dificuldade, tentámos organizar os elementos adjuvantes e oponentes de acordo com o resultado final, i.e., tendo apenas em consideração o facto do elemento referenciado facilitar ou dificultar em última análise a acção do narrador. Assim, verificámos surgirem recorrentemente como elementos adjuvantes algumas características intrínsecas do narrador, como seja, por exemplo, o facto de ser facilmente adaptável, ou o de ser sensível à beleza paisagística ("*A viagem foi lindíssima*", p.118). A paisagem luxuriante, a música, a interacção com os timorenses, as actividades lúdicas como o mergulho, o sucesso das intervenções educativas, o reconhecimento do valor do seu trabalho, a valorização do desporto – por vezes realizada apenas verbalmente – a presença da prática desportiva, especificamente do voleibol, as informações providenciadas por outros narradores, a rotina, os momentos de autoconhecimento, o convívio e a cooperação dos formadores foram outros factores adjuvantes recorrentes. Como oponentes foram identificados tipicamente a falta de organização do projecto, as constantes

alterações do projecto efectuadas pelas coordenadoras, as dificuldades de comunicação e de interacção com a população, o contexto físico social, degradado e com vestígios de violência, o desconforto e a insegurança ("*Nos primeiros dias, não consegui descansar bem porque também tive receio. Manatuto transmitiu-me um cenário de terror, havia sido o distrito mais massacrado de Timor. O estado precário de tudo e todos colocou-me num estado muito ansioso*", p.122), a falta de reconhecimento de valor ao trabalho do narrador e a indiferença da coordenação em relação às provações dos formadores, nomeadamente do narrador ("*Os meus diálogos com a coordenação eram revestidos de uma certa superficialidade e o conhecimento profundo foi mutuamente camuflado*", p.146).

Os restantes narradores podem ser genericamente identificados como vozes ligadas às instituições responsáveis pelo projecto, seja em Portugal, seja em Timor, autoridades timorenses, timorenses e elementos ligados à Cooperação Portuguesa em Díli. A sua função na narrativa liga-se essencialmente à capacidade de transmitir informações acerca quer do projecto, quer dos variados contextos nos quais se move o narrador. É também de relevar que ao verificar-se a existência de outras vozes narrativas, cuja focalização é externa, transforma o narrador de primeiro nível em destinatário dessas narrativas de segundo nível, i.e., em narratário. Além disso, são também estas vozes que corroboram a versão do narrador, embora deva ser tomada em linha de conta que estas vozes são reportadas pelo narrador de primeiro nível ("*Este Sr. Padre acompanhou sempre os timorenses nos momentos mais difíceis da ocupação indonésia. Nunca desistiu de ensinar o português e, como tal, mostrou-se bastante interessado em que o pudéssemos ajudar a formar timorenses, futuros professores, na área da música, nomeadamente canto e solfejo, do teatro e da língua portuguesa. Tinha uma ideia de alfabetização da música, de formar uma filarmónica. Revelou-nos que os timorenses tinham uma grande afinidade com a música, a nível quer do canto quer do ritmo. Disse, também, que havia uma grande necessidade de ensinar os timorenses a organizarem-se bem como de formá-los naquilo que realmente é necessário em Timor, ou seja, ensiná-los a aplicar da melhor forma as suas energias.*

Salientou a necessidade de saber por onde se começar, que estava triste porque existiam muitos projectos, mas todos aplicados ao acaso e cujos frutos ficariam muito aquém daquilo que se poderia realmente conseguir. Disse que era fundamental formar uma base de sustento de todos estes projectos", pp.115 e 116).

Os aspectos relevantes atrás descritos podem ser sistematizados sinteticamente no quadro seguinte (**Quadro 8**):

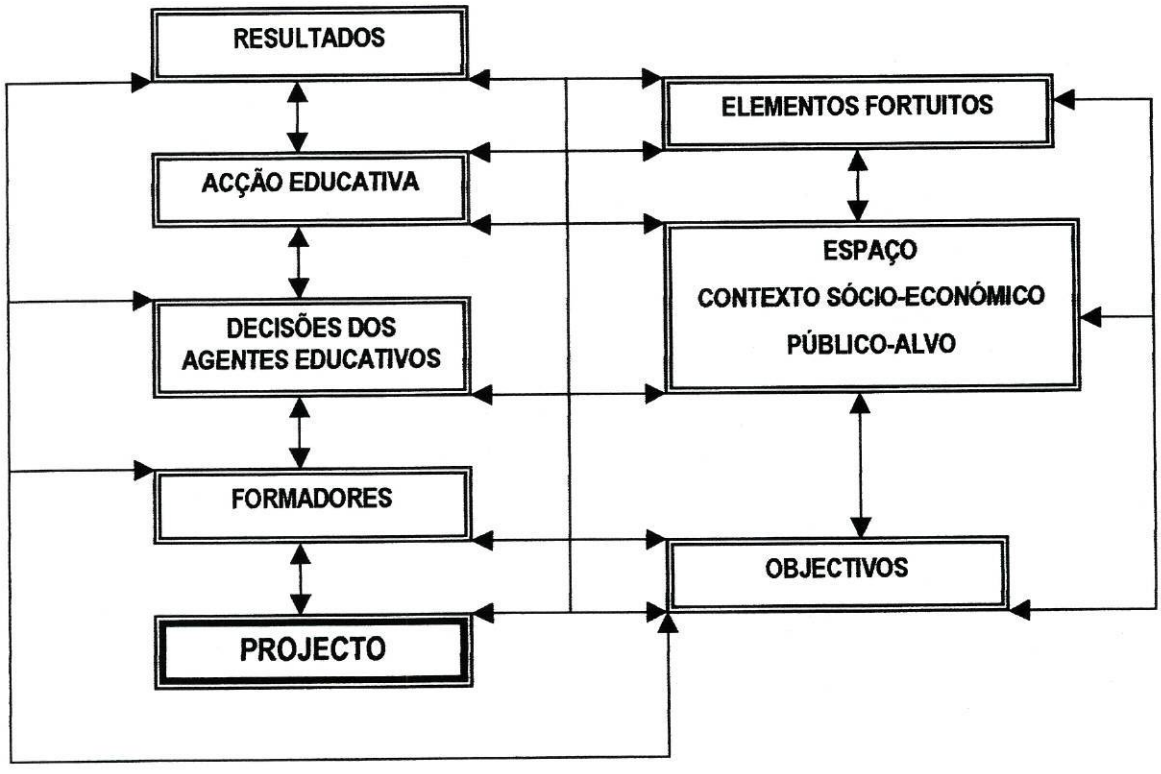
Quadro 8 - Síntese da categoria de análise narrador

Parâmetros	Síntese	
Focalização	Eminentemente interna do protagonista. Externa das outras personagens.	
Presença na acção	Autodiegético. Heterodiegético quando narratário.	
Posição	Observador e comentador. Subjectivo.	
Caracterização psicológica	1. Aspectos intrínsecos Solteira; portuguesa; 26 anos; professora de Educação Física, treinadora de voleibol e atleta federada de voleibol (indoor e praia); informado acerca do mundo desportivo e escolar; ciente dos objectivos do projecto em que se envolve; ligado profissional e afectivamente ao desporto e ao contexto educativo; ligado afectivamente à música e a Timor Lorosa'e; valoriza as relações interpessoais; curioso acerca dos contextos que vai integrar; dinâmico e empreendedor; facilmente adaptável; individualista; sensível a questões sociais e à beleza paisagística; teimoso e persistente. 2. Aspectos variáveis <u>Positivos</u> Optimista e predisposto para a acção Impressionado positivamente Motivado Em momentos de autoconhecimento Satisfeito e alegre, Tranquilo; <u>Negativos</u> Impressionado negativamente Preocupado Inseguro e receoso Desapontado e frustrado Triste	**Causas** <u>Dos aspectos positivos</u>: O entusiasmo com o trabalho; informações favoráveis sobre a cultura desportiva dos timorenses; vários eventos ligados ao desporto; a música; o reconhecimento e o apreço pelo trabalho desenvolvido e os fins-de-semana passados fora do contexto de trabalho <u>Dos aspectos negativos</u>: A fragilidade do projecto e a falta de organização do mesmo; o desinteresse e indiferença dos responsáveis locais em relação ao projecto e da coordenação em relação quer à implementação daquele, quer ao bem-estar do narrador; ausência de conforto; receio do narrador em relação à sua segurança; dificuldades de comunicação.
Adjuvantes e oponentes da acção do narrador	<u>Adjuvantes</u> algumas características intrínsecas do narrador; a paisagem luxuriante, a música, a interacção com os timorenses, as actividades lúdicas como o mergulho, o sucesso das intervenções educativas, o reconhecimento do valor do seu trabalho, a valorização do desporto; a presença da prática desportiva, especificamente do voleibol; as informações providenciadas por outros narradores; a rotina; os momentos de autoconhecimento; o convívio e a cooperação dos formadores. <u>Oponentes:</u> a falta de organização do projecto; as constantes alterações do projecto efectuadas pelas coordenadoras; as dificuldades de comunicação e de interacção com a população; o contexto físico social, degradado e com vestígios de violência; o desconforto e a insegurança; a falta de reconhecimento de valor ao trabalho do narrador e a indiferença da coordenação em relação às provações dos formadores, nomeadamente do narrador	

3.3.2. *Síntese por categoria - Acção Educativa*

A acção educativa foi a categoria cuja análise se revelou mais complexa, pelas múltiplas inter-relações e interdependências que os parâmetros que a integram estabelecem entre si. No sentido de as tornar mais visíveis e de facilitar a exposição sintética desta categoria, concebemos a **Figura 1**. O projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e" foi delineado com o intuito de manter viva a utilização da Língua Portuguesa no território timorense (objectivo principal). A concretização deste objectivo revelou-se dependente da definição e redefinição de objectivos intermédios cujas necessidades e exigências dependeram, quer directa, quer indirectamente, da intra e inter-relação holística de inúmeros outros factores, dos quais destacamos: o espaço, o contexto sócio-económico; público-alvo; elementos fortuitos; a acção educativa; as decisões dos agentes educativos; acção dos formadores; resultados e avaliação.

Figura 1 - Fluxograma da relação holística entre os vários parâmetros da acção educativa



Por outro lado, importa referir que esta categoria de análise apresenta algumas marcas peculiares que devem ser referenciadas à partida e que dependem daquelas que já foram observadas a propósito da categoria narrador. Assim, há que levar em linha de conta que as observações e reflexões surgem no discurso de um narrador autodiegético (conforme foi referido a propósito da categoria precedente) que tem acesso ao mundo interior do protagonista (focalização interna), mas só pode reportar aquilo que observa e tecer conjecturas acerca das motivações dos outros agentes, em relação aos quais não tem, por conseguinte, acesso ao respectivo mundo psicológico.

Um aspecto que de imediato se constata pela observação da grelha de análise (**Anexo I**) que aqui sintetizamos é a diversidade de locais (cf. **Quadro 9**) nos quais se realiza a acção educativa. Estes são: Díli, Manatuto, Iliheu e Metinaro. Outros locais são referenciados ao longo da narrativa, que não sendo um espaço de intervenção, foram também relevantes para esta (Portugal e Baucau).

Foram detectados 22 agentes educativos ao longo da narrativa. Entendemos por agente educativo uma personalidade ou entidade cujas acções contribuem directamente para a acção educativa, seja através da sua própria prática, ou da promoção da prática de terceiros. Este conjunto pode ser agrupado de acordo com as funções que desempenha e com os locais onde se encontra. Assim temos a coordenação, elementos clericais, autarcas, militares e civis ligados à educação em Díli, em Baucau e em Manatuto, o grupo de formadores, de entre os quais são individualizados quatro além do narrador, daqui em diante designado pela sua função: formadora. Verifica-se uma maior quantidade de informação relativa à coordenação e à formadora, pelo que estes dois agentes são privilegiados nesta síntese (cf. **Quadro 9**).

Os objectivos relativos à acção educativa dos referidos agentes (cf. **Quadro 9**), sempre identificados de acordo com a perspectiva do narrador, foram sendo definidos e redefinidos de acordo com as exigências e necessidades de cada local e respectivo contexto/momento. À apresentação dos objectivos de trabalho que a seguir surge presidiu uma estruturação em função do local e dos agentes intervenientes, sendo privilegiados a formadora e a coordenação, por

serem as entidades que assumem especial relevância ao longo da acção. Apenas serão referidos os objectivos dos outros agentes educativos quando se nos afiguram como relevantes para o desenrolar dos eventos e são directamente referidos pelo narrador ou passíveis de ser inferidos.

Em Portugal, destacam-se dois tipos de agentes: coordenação e formadora, cujos objectivos são semelhantes. Estes consistem na implementação e sucesso do projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e", cuja finalidade é ensinar português sob uma perspectiva lúdica, através de áreas diversificadas pelas quais, teoricamente, os timorenses sentem uma maior afinidade. No caso específico da formadora, o ensino do português deveria ser realizado através do desporto, privilegiando a formação de cidadãos felizes ("*imaginei que a educação física e o desporto poderiam oferecer aos timorenses, tendo em conta o seu passado e presente, procurando ajudá-los a (re)construir, eles mesmos, o roteiro que lhes permitisse, futuramente, viver num clima de felicidade e bem-estar. Considerei ser possível uma preparação para encararem e organizarem uma vida em sociedade, se conseguisse que o formando tivesse uma participação activa nas tarefas da vida desportiva, escolar e social*", p.110). Estes objectivos de ambos os agentes, estabelecidos à priori e antes da intervenção no terreno, mantêm-se constantes ao longo da narrativa e presidem ao delinear de outros intermédios. Há que referir, no entanto, um único local – Iliheu – onde se registou uma alteração destes objectivos para ambas as entidades e cujas razões assentaram essencialmente no reduzido número de sessões e na falta de condições logísticas. Como consequência os objectivos para esse contexto foram informalmente definidos pela formadora e podem ser inferidos como a promoção de um clima de bem-estar através da prática desportiva. Em relação à coordenação, a perspectiva do narrador permite inferir que os objectivos seriam a obtenção de um elevado número de inscrições de formandos no projecto.

Em Díli, a coordenação mantém o seu objectivo, contudo, como iremos salientar quando nos referirmos às funções dos agentes, o narrador transmite a ideia de que outros objectivos se começam a evidenciar aqui e em todos os outros locais, ou seja, a necessidade de divulgação, organização e promoção

local do projecto, bem como de projectar uma imagem mediática internacional do projecto. Neste local, inicialmente ainda não sendo o seu terreno de acção, a formadora tem como objectivo intermédio, reunir algumas informações relativas ao contexto timorense e, mais especificamente, a Díli. Quando este distrito se tornou no seu terreno de acção educativa, salientam-se os seguintes objectivos da formadora: criar um ambiente seguro e afável; acentuar a dimensão afectiva e das relações interpessoais; formar cidadãos felizes; ensinar português numa sala de aula teórica; ensinar os fundamentos básicos do voleibol (teoria e prática); incentivar e sensibilizar para a prática desportiva ("*Apesar de serem muito tímidos e envergonhados, participavam oralmente nas aulas (...) os formandos brincavam com os colegas e com os formadores de uma forma muito natural e idêntica àquela que, usualmente, encontrámos no ambiente de uma turma de uma escola em Portugal* (...) *Não era fácil traze-los para o recinto, nomeadamente para jogar voleibol*", p. 156).

Em Manatuto regista-se uma identidade de objectivos em relação aos de Díli, por parte quer da coordenação, quer da formadora, exceptuando-se, no caso desta última, o ensino formal do português numa sala de aula, sendo este aqui concretizado num recinto aberto através do voleibol e da música, o da teoria dos fundamentos básicos do voleibol e o incentivo e a sensibilização para a prática desportiva ("*As aulas iniciavam-se sempre com aquelas actividades onde os jovens evidenciavam mais segurança, no sentido de proporcionar um clima favorável à sua plena integração nas tarefas propostas, procurando evitar situações de receio e de possível insucesso que poderiam conduzi-los a uma inibição de parte ou totalidade das suas potencialidades* (...) *alunos interessados, assíduos e que evidenciaram ganhos a nível quer da modalidade abordada (voleibol) quer da Língua Portuguesa, no e pelo voleibol*", p.132).

Em relação a Metinaro, verifica-se uma alteração dos objectivos da formadora que era apenas o ensino do português, aos militares, através do voleibol.

Um outro aspecto que ressalta da análise desta categoria são as diferentes funções assumidas por parte da coordenação e da formadora (cf. **Quadro 9**). Uma vez mais, não aludiremos às funções dos outros agentes educativos, a não ser em momentos em que elas assumam particular importância. Como a

variação espacial se apresenta como determinante para a assunção de esta ou de aquela função, será ela o elemento estruturante utilizado para esta apresentação. Em Portugal a coordenação assumiu as suas funções coordenativas, nomeadamente através da planificação do projecto e da gestão dos recursos humanos materiais e financeiros. A formadora assumiu o seu papel formativo, através da planificação das suas actividades e gestão de recursos materiais que possibilitassem a utilização do voleibol. Em Díli, a coordenação manteve as suas funções e a formadora assumiu as funções de professora de português, num espaço formal de sala de aula, e de professora de educação física. Além disso, assumiu as funções de ensaiadora para a festa final em Díli. Em Baucau, ambos os agentes (coordenação e formadora) assumiram funções coordenativas. Em Manatuto, a coordenação não exerceu a função coordenativa no terreno da acção (apenas supervisão à distância) e a formadora, em conjunto com os seus colegas formadores destacados para o local, com elementos clericais e com autarcas locais exerceram funções coordenativas no terreno da acção, nomeadamente através da divulgação do projecto, da organização trabalho (realização de inscrições de formandos, formação de turmas, pesquisa e gestão dos recursos materiais, implementação de horários, planificação e estruturação de actividades), para além das funções formativas. A formadora assumiu as funções de formação nomeadamente pelo ensino do português através da música, através do voleibol e pelo ensino desta modalidade. Em Metinaro, a formadora assumiu o seu papel, ensinando português através do voleibol. Em Iliheu, as funções da formadora revestiram a forma de animadora social.

Os motivos que presidem à necessidade da oscilação de funções da formadora podem ser sintetizados de forma breve do seguinte modo: as funções de formadora/professora são inerentes ao cargo que ocupa; a falta de organização leva à assunção de funções coordenativas e a de animadora social/ensaiadora por razões já acima referidas e também no sentido de cumprir as instruções dadas pela coordenação (cf. **Quadro 9**).

As diferentes funções assumidas pelas entidades educativas, que variaram, conforme foi já exposto, em função de factores de que são exemplo o espaço e

as respectivas características deste, levaram à necessidade de tomar decisões conducentes ao prosseguimento da acção formativa e da consecução dos objectivos delineados.

As decisões que surgem expostas de uma forma mais visível (cf. **Quadro 9**) são aquelas tomadas pelo narrador, i.e., pela formadora que é a protagonista da narrativa, pelos motivos atrás expostos e são elas que surgem aqui sintetizadas, seguindo novamente uma estruturação correspondente aos diferentes espaços que foram objecto de intervenção educativa. Por outro lado, as decisões tomadas são, regra geral, postas em prática, existindo assim uma total correspondência entre decisões tomadas e acções efectuadas. Assim, em Portugal, a formadora decidiu integrar o projecto e reunir toda a informação, relativa ao desporto e à educação física, que pudesse ser útil para o desenrolar do trabalho educativo a efectuar. Há que considerar que embora a alteração de espaço exija recorrentemente a tomada de decisões que se adaptem ao contexto e ao público-alvo, existem decisões e acções que se mantêm constantes. São elas: a valorização da vertente afectiva do processo ensino-aprendizagem; a criação das condições o mais favoráveis possível para a acção formativa, o que se concretizou em acções diversificadas que passam pela utilização de estratégias e actividades diversas, de que a música e os jogos lúdicos e desportivos são exemplo não exclusivo. A reformulação de objectivos e estratégias e o ajuste de conteúdos são também recorrentes. As decisões não recorrentes entendidas como mais relevantes estão directamente dependentes das características dos contextos de formação e das necessidades criadas. Assim, em Baucau, a formadora decidiu assumir funções de coordenação, contactando entidades, e aceitou a opção da coordenação de transferir o projecto para Manatuto. Aqui, decidiu efectuar o trabalho organizativo impulsionador do projecto, ao qual decidiu dar um voto de confiança e decidiu utilizar o modelo de educação desportiva nas actividades de formação. Em Iliheu decidiu obedecer às instruções da coordenação, deslocando-se às montanhas para dar a formação e decidiu encarar os obstáculos como desafios ("*Mais um novo espaço e um novo povo para conhecer (...) nunca nada foi fácil. Não deixava, contudo, de ser aliciante, havia*

muito para dar e receber", pp.143 e 144). Em Díli, num primeiro momento (fora do terreno da acção), decidiu assumir funções de coordenação. Num segundo momento, já no terreno da acção, decidiu ignorar algumas das instruções da coordenação, mantendo a estrutura organizativa pré-existente e não ajudando os militares. Decidiu também não desistir do projecto, apesar da intensa frustração que sentia e reconsiderar as instruções da coordenação, ajudando os militares a gerir as actividades desportivas. Finalmente, ainda em Díli, decidiu ensaiar todos os alunos para a festa final ("*Durante esta semana dedicámos cada vez mais tempo ao ensaio das várias apresentações do alinhamento da festa. Como tal, não tive descanso... desde o acompanhamento instrumental dos poemas declamados pelos formandos das áreas de Língua Portuguesa e de Teatro, passando pelas músicas das meninas de Canto, pelas canções que compus para os formandos durante o período de formação até àquelas cantadas em tétum trazidas pelos alunos quer de Manatuto quer de Díli*", pp. 166 e 167).

As funções assumidas pelos intervenientes, os objectivos da sua acção e as decisões tomadas em relação à prática educativa estiveram dependentes de vários factores, conforme tem vindo a ser apontado, entre os quais se conta com particular relevância as características do público-alvo. De facto, as práticas educativas são, em última análise, levadas a cabo em função das entidades a quem se dirigem. No caso da narrativa em estudo, o público-alvo varia consoante o espaço formativo (cf. **Quadro 9**), variação que consiste na diversificação etária, no número de formandos e na predominância de um ou de outro género. Assim, em Portugal foi definido que a formação se destinava a jovens dos 14 aos 20 anos. Em Díli, a turma da manhã incluía apenas meninas dos 4 aos 14 anos e a da tarde, jovens de ambos os géneros dos 14 aos 23 anos. Em Manatuto, inicialmente a formação foi dirigida a um público de crianças e jovens dos 4 aos 24 anos, posteriormente a jovens dos 11 aos 16 anos e finalmente a um grupo de jovens do género masculino. Em Iliheu, o grupo de formandos incluía 40 crianças. Finalmente, em Metinaro, foram 8 batalhões de 30 elementos (predominantemente do género masculino).

Algumas das acções educativas realizadas resultaram do surgimento de elementos fortuitos (cf. **Quadro 9**) que interferiram com o processo. Por elementos fortuitos entendemos todos aqueles eventos, ou situações, que não sendo programados ou previsíveis tiveram influência no processo formativo, de forma directa ou indirecta. Por outro lado, há ainda que considerar que a existência destes elementos leva ao aparecimento de resultados, que podem, ou não, ir ao encontro das expectativas criadas. Estes eventos e situações podem ser entendidos como positivos ou negativos, consoante funcionem como oponentes ou adjuvantes da acção educativa. São positivos e recorrentes – e não directamente dependentes dos espaços – os diálogos entabulados com entidades diversas (entidades eclesiásticas, autarcas, treinadores e civis timorenses, alguns portugueses, membros da imprensa, do exército, entre outras) que, de um modo formal e informal, providenciaram informações pertinentes sobre o contexto de intervenção; os passeios efectuados pela formadora em locais diversos que não só permitiram um conhecimento mais profundo do contexto, mas também lhe proporcionaram condições psicológicas favoráveis para que efectuasse a sua acção (*Corri até à praia da Areia Branca, onde encontrei a Ana e a Alda (...) Sorriram e partilharam comigo alguns dos momentos menos bons que haviam já experimentado quer por imposições das Nações Unidas quer pelo sofrimento de um povo lutador e perseverante, como é o povo timorense. Reforçaram a importância da minha presença, referindo que por muito pouco que eu pensasse poder fazer, já era muito para as necessidades daquele povo*", p. 158). Elementos fortuitos que são entendidos como negativos são também os passeios e os contactos dialógicos com as múltiplas entidades e outros contactos fortuitos com a população timorense, que de alguma forma criaram ansiedade na formadora, e a falta de organização do projecto revelada no terreno. De relevar, com especial destaque, o abandono do projecto por parte de um dos formadores, com quem a formadora desenvolvera uma relação de amizade e empatia bastante acentuada ("*Não foi fácil ver partir alguém que me era tão querido (...) Foi um momento onde reinou uma verdadeira reflexão sobre a minha presença naquele contexto*", p.130).

De difícil classificação, mas também fortuito, foi o aparecimento de diferentes públicos-alvo.

Todo o conjunto de elementos que tem vindo a ser referenciado permitiu a obtenção de determinados resultados (cf. **Quadro 9**). Consoante entendemos que eles foram, ou não, ao encontro dos objectivos e/ou que, de alguma forma, foram, ou não, benéficos, pareceu-nos possível classificá-los como positivos ou negativos. Assim, e apesar da diversidade de funções, de locais, de públicos-alvo, de objectivos, podemos encontrar recorrentemente o mesmo tipo de resultado positivos, seja a nível afectivo, seja a nível cognitivo e motor. Os resultados positivos recorrentes são: a obtenção de um ambiente favorável ao processo ensino-aprendizagem; entusiasmo e alegria dos formandos; empatia entre formadora e formandos; satisfação da formadora e dos formandos; estabilidade do processo; maior interesse dos formandos no voleibol; aprendizagem lúdico-funcional do português; ganhos a nível motor e cognitivo e a possibilidade de comunicação com os formandos e com a população (. Os resultados que foram considerados negativos foram, essencialmente e de modo recorrente, a frustração da formadora, situação repetitiva ao longo do processo, em determinados momentos e por razões extrínsecas ("*E, quando tudo parece estar encaminhado, surgia mais um campo de vegetação bem densa. Era desta forma que o projecto ia decorrendo, com momentos menos bons, mas que seriam sempre compensados pela riqueza da experiência e por aquilo que eventualmente conseguisse com certos timorenses, individualmente. Porque, em relação aos objectivos do projecto, comecei a ter dúvidas relativamente à sua concretização*", p.144).

Ao perspectivar muitos dos elementos que aparecem disseminados pela narrativa em função da acção educativa, verificamos que muitos a influenciam de forma positiva ou negativa. Alguns são factores que já foram referenciados, de que são exemplo as características positivas ou negativas do espaço, do contexto, elementos fortuitos positivos ou negativos, características sócio-psicológicas da formadora, decisões tomadas, reformulações de conteúdos e de estratégias, adequação das práticas, para referir apenas alguns. Consoante a funcionalidade que estes elementos adquirem, classificamo-los como

adjuvantes e oponentes da acção educativa. Recorrentemente e independentemente do espaço encontrámos os seguintes factores adjuvantes: aspectos positivos das características psicológicas da formadora (cf. **Quadro 8**); informações positivas (fortuitas ou não) acerca do contexto obtidas a partir de entidades que se movem no espaço da acção educativa; elementos fortuitos positivos; o apoio e o interesse em relação à acção educativa por parte de alguns dos responsáveis timorenses; resultados positivos conseguidos e *feedbacks* positivos dos formandos ("*segunda-feira chegar ao recinto e ver os meus formandos, com duas bolas - uma de futebol e outra de basquetebol que lhes tinha deixado para jogarem no fim-de-semana - a jogarem voleibol; na terça-feira, o Márcio, formando que nem sequer estava na opção de desporto, mas vinha cantar sempre connosco, ofereceu-me um lindo desenho com uma dedicatória - "I feel peace when you sing!"*, p.145); rotinas implementadas; espírito de entreajuda dos formadores; a música, o desporto e as relações pessoais. Outros elementos adjuvantes que são referidos são o facto de o voleibol ser a modalidade de eleição. De salientar também duas ocasiões em que foi referido o *feedback positivo* de elementos da coordenação em relação ao trabalho da formadora ("*As coordenadoras deram-me os parabéns porque o Sr. Capitão Junqueira, militar português, responsável pela formação nas FDTL, em Metinaro, havia-lhes comunicado que os formandos estavam a gostar muito das aulas e ele mesmo assistira a algumas aulas e sentiu que o português poderia e deveria ser ensinado num ambiente como eu lhes havia proporcionado de modo a que a participação oral fosse mais espontânea e menos intimidativa*", p.167) e o facto das várias entidades timorenses em Manatuto terem evidenciado interesse pelo projecto. Como factores oponentes são referidos (cf. **Quadro 9**), de forma recorrente, aspectos negativos das características psicológicas da formadora (cf. **Quadro 8**); falta de organização da coordenação; condições precárias de acolhimento da formadora; o desconhecimento inicial da *realidade* do contexto; percepção de que o contexto era diferente daquele que havia imaginado (destruição, degradação, trabalho infantil, etc.); mau posicionamento de alguns formandos em relação à área formativa que desejavam e à turma correspondente à sua faixa etária;

informações negativas (fortuitas ou não) acerca do contexto obtidas a partir de entidades que se movem no espaço da acção educativa; elementos fortuitos negativos; falta de apoio e interesse em relação à acção educativa por parte de alguns dos responsáveis timorenses (que em Baucau inviabilizou por completo a formação); dificuldades de comunicação; voleibol não ser a modalidade de eleição nos distritos onde decorreu a formação, com a excepção de Metinaro; decepção unânime dos formadores em relação à actuação da coordenação. Outros factores a considerar foram a requisição dos militares, por parte da coordenação, para darem formação na área de desporto – em Díli – e o facto de em Baucau a modalidade de eleição ser o voleibol e aquele não ser um espaço de intervenção formativa ("*Mal entrei no distrito, tive uma recepção fantástica: um campo de voleibol. Em muitos espaços livres encontrava dois troncos, ou mesmos postes, com a respectiva rede, ou apenas fio. Percebi, então, o porquê de ensinar o português aí, no e pelo voleibol*", pp.118 e 119). Além disso, e especificamente em Manatuto, foram também oponentes os factos de as entidades timorenses não interromperem as actividades paralelas ao projecto ("*as actividades do grupo de escuteiros, de acólitos e do coro da Igreja não cessaram em detrimento do projecto "Férias em Português", verificando-se a realização de actividades paralelas àquelas que a equipa de formadores do projecto viria a preparar e a não participação dos formandos implícitos naquelas actividades*", p. 131) e a impossibilidade de contemplar a formação de formadores. De todos estes factores oponentes é possível inferir a existência de um outro – que não surge de forma explícita – na narrativa em análise: a desmotivação crescente pela falta de reconhecimento do valor do trabalho em condições tão adversas e em constante mutação, que dificultavam a adaptação.

Quadro 9 - Síntese da categoria de análise acção educativa

Local	Agentes	Objectivos	Funções assumidas	Motivos	Decisões/ acções (relativas à formadora)	Público-alvo	Elementos fortuitos (Independente do espaço)	Resultados obtidos (positivos e negativos) e Factores adjuvantes/oponentes
Portugal	Coordenação e formadora; Formadora;	Ensinar português. Formar cidadãos felizes.	Coordenação. Formação.		Integrar o projecto e reunir informação;	Jovens dos 14 aos 20 anos;	<u>Positivos</u> Diálogos entabulados com entidades diversas, que forneceram informações pertinentes sobre o contexto de intervenção; Os passeios da formadora por locais diversos que não só permitiram um conhecimento mais profundo do contexto, mas também lhe forneceram condições psicológicas favoráveis para que efectuasse a sua acção.	<u>Resultados Positivos:</u> Obtenção de um ambiente favorável ao processo ensino-aprendizagem; Entusiasmo e alegria dos formandos; Empatia entre formadora e formandos; Satisfação da formadora e dos formandos; Estabilidade do processo; Maior interesse dos formandos no voleibol; Aprendizagem lúdico-funcional do português; Ganhos a nível motor e cognitivo; Comunicação com formandos e população; Aspectos positivos das características psicológicas da formadora; Informações positivas (fortuitas ou não) acerca do contexto obtidas a partir de entidades que se movem no espaço da acção educativa; Elementos fortuitos positivos; Apoio e interesse em relação à acção educativa por parte de alguns dos responsáveis timorenses; Resultados positivos conseguidos e *feedbacks* positivos dos formandos; <u>Resultados Negativos:</u> Frustração da formadora, situação repetitiva ao longo do processo, em determinados momentos e por razões extrínsecas; <u>Factores Adjuvantes:</u> Rotinas implementadas; Espírito de entreajuda dos formadores; Música, desporto e relações pessoais; Voleibol ser a modalidade de eleição em Metinaro; Duas ocasiões em que foi referido o *feedback positivo* de elementos da coordenação em relação ao trabalho da formadora; O facto das várias entidades timorenses em Manatuto terem evidenciado interesse pelo projecto. (cont. pág. seguinte)
Dili	Coordenação e formadora; Formadora; Coordenação Formadora	Ensinar português. Formar cidadãos felizes Divulgar, organizar e promover localmente o projecto; Projectar uma imagem mediática internacional do projecto. Reunir algumas informações relativas ao contexto; Criar um ambiente seguro e afável e acentuar a dimensão afectiva e das relações interpessoais; Formar cidadãos felizes; Ensinar português numa sala de aula teórica; Ensinar os fundamentos básicos do voleibol (teoria e prática); Incentivar e sensibilizar para a prática desportiva;	Coordenação. Formação: Professora de português; Professora de educação física; Ensaiadora; Gestora de recursos; Auxiliar da acção;	Falta de organização e necessidade de comunicar; Ajudar os militares;	Continuar integrada no projecto; Redefinir objectivos e estratégias; Acentuar a dimensão afectiva; Utilizar a música e desporto como meios educativos; Seguir algumas instruções da coordenação e ignorar outras;	<u>Turma da manhã</u>: Meninas dos 4 aos 14 anos; <u>Turma da tarde</u>: Jovens dos 14 aos 23 anos (ambos os géneros)		
Baucau	Coordenação e formadora; Formadora;	Ensinar português. Formar cidadãos felizes.	Coordenação. Coordenação.	Falta de organização; Necessidade comunicar;	Assumir funções coordenativas; Seguir instruções de transferência para Manatuto.			

Continuação do **Quadro 9**- Síntese da categoria de análise acção educativa

Local	Agentes	Objectivos	Funções assumidas	Motivos	Decisões/ acções (relativas à formadora)	Público-alvo	Elementos fortuitos (Independente do espaço)	Resultados obtidos (positivos e negativos) e Factores adjuvantes/oponentes
Manatuto	Coordenação Formadora;	Ensinar português. Divulgar, organizar e promover localmente o projecto; Projectar uma imagem mediática internacional do projecto. Formar cidadãos felizes Reunir informações relativas ao contexto; Criar um ambiente seguro e afável; Acentuar a dimensão afectiva e das relações interpessoais; Formar cidadãos felizes; Ensinar português através do voleibol e da música; Ensinar os fundamentos básicos do voleibol (prática);	Supervisão à distância; Formação: Professora de português; Professora de educação física; Coordenação;	Falta de organização e necessidade de comunicar;	Continuar integrada no projecto; Assumir função coordenativa; Impulsionar projecto; Redefinir objectivos e estratégias; Acentuar a dimensão afectiva; Utilizar a música e desporto como meios educativos; Informar os formandos das instruções da coordenação.	Inicialmente: Crianças e jovens, dos 4 aos 24 anos (ambos os géneros); Posteriormente: 11 aos 16 anos (ambos os géneros). Finalmente: grupo de jovens do género masculino	Negativos: Passeios e os contactos dialógicos com as múltiplas entidades e outros contactos fortuitos com a população timorense que criaram ansiedade na formadora; Falta de organização do projecto revelada no terreno. Abandono do projecto por parte de um dos formadores, com quem a formadora desenvolvera uma relação de amizade e empatia bastante acentuada.	(cont.) Factores Oponentes: Aspectos negativos das características psicológicas da formadora; Falta de organização da coordenação; Condições precárias de acolhimento da formadora; Desconhecimento inicial da *realidade* do contexto; Percepção de que o contexto era diferente daquele que havia imaginado; Informações negativas acerca do contexto; Elementos fortuitos negativos; Formação incorrecta das turmas; Dificuldades comunicação; Falta de apoio e interesse por parte de alguns responsáveis timorenses; Voleibol não ser modalidade de eleição nos distritos onde decorreu a formação; Decepção unânime dos formadores em relação à actuação da coordenação; Requisição dos militares para darem formação em Díli; Em Baucau a modalidade de eleição ser o voleibol e aquele não ser um espaço de intervenção formativa; Em Manatuto não interromperem as actividades paralelas; Impossibilidade de contemplar a formação de formadores. Desmotivação crescente pela falta de reconhecimento do valor do trabalho em condições tão adversas e em constante mutação, que dificultavam a adaptação.
Iliheu	Coordenação; Formadora;	Obter um elevado número de inscrições. Promover um clima de bem-estar.	Supervisão à distância; Animação social.	Apresentar resultados. Reduzido nº de sessões e falta de condições logísticas.	Aceitar as condições de intervenção; Informar os formandos das instruções da coordenação.	40 crianças;		
Metinaro	Coordenação e formadora; Formadora	Ensinar português. Formar cidadãos felizes.	Supervisão à distância; Formação: Professora de português e de educação física.		Aceitar e assumir a formação neste novo contexto, adaptando os meios e estratégias.	8 batalhões de 30 elementos (maioria homens)		

3.3.3. *Síntese por categoria - Espaço, tempo e personagens*

Ao longo da análise desta categoria são apresentadas 52 personagens, das quais fazem parte os agentes educativos e as outras vozes narrativas, ambos referidos nas categorias já sintetizadas nas páginas anteriores, acção educativa e narrador, respectivamente. As 52 personagens podem ser agrupadas em cinco conjuntos. Assim, temos: Coordenação (elementos pertencentes a três instituições - Instituto Camões; Federação Portuguesa de Voleibol; Instituto da Cooperação Portuguesa); Formadores Portugueses; Entidades timorenses (elementos clericais, membros da família Carrascalão, autarcas, professores, treinadores, motoristas, militares e civis); Entidades Portuguesas em Timor Lorosa'e (elementos clericais, militares, membros da família Carrascalão, membros do Instituto da Cooperação Portuguesa – missão agrícola, das finanças, do trabalho, da educação, da arquitectura e jornalismo – e da ONU – Ministério das finanças e do trabalho); Outros (militares tailandeses, instrutores de mergulho).

As personagens levam a cabo as suas acções em tempos e espaços marcados (cf. **Quadro 10**). Em relação ao tempo, pode ser dito de forma sintética que surge apresentado de uma forma cronológica encadeada. É um tempo passado em relação ao momento de enunciação e a apresentação das acções segue um percurso que vai do ponto temporalmente mais afastado até ao temporalmente mais próximo. Assim, é apresentado um período de tempo que vai desde 9 de Junho de 2002 a 27 de Setembro do mesmo ano. À passagem de tempo corresponde uma variação do espaço de acção. Os espaços referenciados são essencialmente de três tipos diferentes: físico, psicológico e social. O espaço físico é tipicamente identificado por referências toponímicas e tem como expoente seis macro-espaços: Portugal, Díli, Baucau, Manatuto, Metinaro e Iliheu. É nestes seis espaços que decorre a acção principal, i.e., a experiência formativa que a narrativa apresenta.

Importa referir que ao espaço Portugal, que tem como situação temporal um intervalo que transcorre entre 9 de Junho e 2 de Agosto, correspondem os antecedentes da acção ("*após a decisão de participar no projecto "Férias em Português" em Timor Lorosa'e, decisão essa tomada durante o telefonema do*

professor Francisco Fidalgo - Federação Portuguesa de Voleibol - no dia 9 de Junho, a minha alma viajou nos supostos contextos, sendo a grande responsável pelo desenho das primeiras expectativas. Abriu os poros de um espírito, agora mais receptivo e predispôs um corpo para um desafio na terra do sol nascente.(...) O primeiro contacto que tive com a coordenação do projecto foi numa reunião no Instituto Camões, em Lisboa, no dia 17 de Junho. Deram-me apenas algumas informações acerca das dificuldades a nível material (...) Foi também nessa reunião que se preocuparam em explicar-me, ainda que de um modo muito superficial, quais seriam as minhas funções e responsabilidades em Timor. Ensinar português através do voleibol e basquetebol, já que segundo a coordenação, seriam as modalidades preferidas dos timorenses", pp.108 e 109).

Em relação aos restantes cinco macro-espaços – que se inserem num espaço geográfico aglutinador que é Timor Lorosa'e – observa-se que eles se dividem em micro-espaços. Estes são múltiplos e correspondem genericamente aos vários núcleos narrativos (cf. **Quadro 9**) e importa destacar que são de tipos diferentes: físicos e sociais. Em relação aos espaços físicos, é de referir que eles são também de natureza diferentes: espaços intervencionados pelo homem e espaços naturais. A caracterização genérica dos espaços intervencionados pelo homem é sinteticamente de destruição e de degradação ("*encontrei uma terra ainda mais destruída do que aquilo que imaginara, carente de tudo e de todos, aspecto este que transparecia na expressão das crianças timorenses. Além disso, pareceu-me estar muito desorganizada, pela confusão a nível do trânsito e da distribuição das casas*", p.112). Estes espaços correspondem, regra geral, a aglomerados populacionais e são socialmente perspectivados como pobres, tecnologicamente sub-desenvolvidos e desprovidos de conforto ("*Andavam descalços ou com chinelos de borracha, com t-shirts sujas e rasgadas, quase sempre com uma catana na mão.* (...) *escolas estavam destruídas e não ouvi ninguém falar português*", p.118).

Há ainda que referir que a intervenção humana no espaço é por vezes apresentada em vestígios de cenários de guerra ("*transmitiu-me um cenário de terror, havia sido o distrito mais massacrado de Timor. O estado precário de*

tudo e todos colocou-me num estado muito ansioso", p.122). Nestes locais predomina a destruição e a esterilidade. Os espaços naturais são as praias e as paisagens observáveis nos percursos entre os espaços urbanos. O narrador apresenta estes espaços como belos e luxuriantes. Integrados nos macro-espaços físicos surgem outros de menores dimensões onde decorrem as interacções sociais em que se integra o narrador, correspondendo também, por conseguinte, a espaços sociais. Estes micro-espaços são múltiplos, mas são de destacar sobretudo aqueles que contribuem para aprofundar o conhecimento do contexto, aqueles nos quais se desenvolve a acção educativa e aqueles nos quais é proporcionada à formadora uma revitalização das energias física e psíquica. Os primeiros são, por exemplo: Escola Secundária Paulo VI em Díli; City Café; Comunidade Amigos de Jesus em Díli; casa do Dr. Rui Rasquilho, da Rosalina, da família Carrascalão, da Tânia e de membros da ONU em Díli; a sede da Cooperação Portuguesa em Díli; espaço indefinido no qual ocorreu o contacto com o Padre Eduardo em Baucau; o átrio da igreja em Manatuto; casa dos formadores em Manatuto e os segundos são essencialmente a Escola Secundária Paulo VI em Díli; o átrio da Igreja em Manatuto; espaço indefinido nas montanhas de Iliheu e campo de voleibol em Metinaro. Em relação aos últimos - revitalizadores das energias física e psíquica - são, recorrentemente referidos como sendo aqueles espaços ocupados durante os fins-de-semana, em locais aprazíveis junto ao mar, num tempo de lazer e de saudável convívio com personagens agradáveis. A descrição destes micro-espaços, frequentemente realizada numa linguagem metafórica, indicia o grande valor atribuído pela formadora à presença do mar e à sua proximidade em relação àquele, partilhando com ele os melhores e piores momentos da sua intervenção em Timor Lorosa'e. Neste sentido, o mar afigura-se, frequentemente, como um "regaço" que parece oferecer à formadora o carinho e os conselhos necessários para sentir forças para perseverar perante os obstáculos e rumar no sentido de tornar a sua presença o mais proveitosa possível naquele contexto (*A verdade é que as ondas nunca foram as mesmas enquanto navegávamos quer no tasi feto (mar feminino, calmo) quer no tasi mane (mar masculino, bravo). Mar(es) que envolvem Timor,*

do lado norte e sul respectivamente, mas que se chocam a este e oeste, onde a luta entre correntes origina uma imensidão de ondas indomáveis. Procurei orientar o leme de acordo com as ondas que este(s) mar(es) nos ofereciam, nunca perdendo de vista o nosso porto, felizmente de baía extensa.", p.108).

É também nos fins-de-semana que surgem outros locais e personagens que, aquando da ausência do mar (e até na sua presença) assumem um papel semelhante ao do mar, ou seja, preponderante para a revitalização da energia necessária à formadora de modo a prosseguir entusiasticamente mais uma semana de formação. A acrescentar ainda, há o facto de ser também durante os fins-de-semana que a formadora conseguia reunir informação acerca do contexto timorense que se revelou preciosa para a sua intervenção ("*O fim-de-semana em Tutuala, ponta Leste de Timor, com a fantástica Ilha de Jaco, foi mais um reforço positivo quer a nível físico quer espiritual, perante tantas vicissitudes. Além disso, a família Carrascalão também me deu alguns detalhes relativamente às características do povo timorense e à intervenção australiana, enriquecendo, cada vez mais, o meu conhecimento em relação àquilo que era Timor, a sua educação e cultura.*", p.124).

Um terceiro tipo de espaço deve também ser referido: o espaço psicológico. Este caracteriza-se por não ter correspondente físico e surgir como um "local" onde o narrador penetra no seu mundo interior e se permite reflexões. No caso da narrativa em questão, este tipo de espaço surge associado a um espaço físico – Manatuto – e a dois eventos – a partida de um formador, que conduz a interrogações ("*Foi um momento onde reinou uma verdadeira reflexão sobre a minha presença naquele contexto, com aquelas pessoas. De facto, ansiámos sempre uma quebra da rotina e, quando a abandonámos, apercebemo-nos que é mesmo daquela rotina que precisámos e gostámos. Senti a falta das rotinas do micromundo que fui construindo, onde existem coisas banais que ali se tornavam preciosas e vice-versa. Onde tenho quase tudo e, quando quero, também posso ter quase nada*", p.130), e estabilização das actividades formativas ("*Era impossível deixar-me perder na variabilidade autónoma do meu pensamento ou lançar mais algum olhar ao acaso. Todos as ideias e conteúdos surgiam na memória, como se daquelas cores do arco-íris se*

tratasse. A sua combinação era perfeita e formavam os alicerces desta linda ponte que liga o céu à terra, a teoria à prática, aquilo que pretendia ao que a coordenação exigia", p.144) – havendo, portanto, dois espaços psicológicos integrados na acção narrada.

πQuadro 10 – Síntese da categoria de análise espaço, tempo e personagens

PERSONAGENS		Total: 52 personagens, agrupáveis em: Coordenação; Formadores Portugueses; Entidades timorenses; Entidades Portuguesas em Timor Lorosa'e; Outros
TEMPO		Cronológico: Cerca de três meses – de 9 de Junho a 27 de Setembro de 2002
ESPAÇO	**FÍSICO**	Macro-espaços Portugal, Díli , Baucau, Manatuto, Metinaro, Iliheu Espaços intervencionados pelo homem: Espaços urbanos - destruição e degradação; socialmente pobres, tecnologicamente sub-desenvolvidos e desprovidos de conforto. Vestígios de cenários de guerra - destruição e esterilidade Espaços naturais: Praias e paisagens observáveis nos percursos entre os espaços urbanos - espaços belos e luxuriantes. Micro-espaços Aqueles que contribuem para aprofundar o conhecimento do contexto e aqueles nos quais se desenvolve a acção educativa.
	SOCIAL	Espaço onde ocorreram momentos de convívio e interacção social. Espaços onde decorreu formação.
	PSICOLÓGICO	Dois momentos de reflexão: questionação; ponderação dos resultados obtidos.

3.3.4. *Síntese por categoria - Episódios*

A categoria de análise episódios da narrativa revela-se importante na medida em que permite uma visão estruturadora em termos de sequencialidade das acções do enunciado em análise, que se caracteriza por apresentar uma longa extensão. Por outro lado, é através da análise desta categoria que podem ser inferidas as aprendizagens que o narrador efectuou (moral). O primeiro dado que ressalta da análise desta categoria é a existência de seis episódios com vários núcleos narrativos (cf. **Quadro 11**). Os episódios estão distribuídos por diversos espaços físicos e por tempos diferentes, nos quais encontramos a presença de personagens diversas. Estes elementos são objecto de uma análise mais profunda a propósito da categoria espaço, tempo e personagens (cf. **Quadro 10**). Ainda assim, não podemos deixar de os referir, uma vez que são eles que conferem solidez à estrutura narrativa. Os vários tempos são apresentados sequencialmente, de acordo com uma ordem cronológica, e os espaços físicos podem ser entendidos como macro-espaços e micro-espaços. Os primeiros são essencialmente seis – Portugal, Díli, Baucau, Manatuto,

Metinaro e Iliheu – que correspondem aos episódios e é nestes que vão ser encontrados espaços sociais de dimensões mais reduzidas. Por sua vez, é nestes micro-espaços que se vão processar interacções sociais, ou seja, as acções que instituem os núcleos narrativos (cf. o ponto 3.1.4. da Metodologia[15]), que se relacionam de forma encadeada, i.e., cuja resolução possibilita uma ligação sequencial entre eles.

Não podemos deixar de fazer aqui a síntese dos núcleos narrativos considerados mais pertinentes. Esta síntese permite uma visão global da sequencialidade das acções principais (cf. **Quadro 11**).

O primeiro espaço de acção aludido na narrativa é Portugal. Este espaço e as acções nele ocorridas - proposta e aceitação de integração no projecto e preparação para desenvolver o projecto (reunião com a coordenação e levantamento de material) - são entendidos como antecedentes da acção principal, ou seja, da experiência de formação num espaço global que é Timor, funcionando, por conseguinte, apenas como um episódio antecedente.

A acção principal e o segundo episódio iniciam-se no aeroporto de Díli e seguem-se outros núcleos narrativos relativos ao primeiro contacto com a "realidade" timorense - Díli - ("*Durante o meu primeiro almoço em Díli, no City Café, com o Dr. Rui Rasquilho e com o Sr. João Máximo, conheci um pouco melhor aquela que, supostamente, seria a cultura educativa e desportiva dos timorenses.*", p.112) e com o real estado de preparação do projecto. É, assim, feita uma descrição quer do espaço (oscilante entre o cenário de pós-guerra e os sorrisos e brincadeiras das crianças timorenses), quer do estado de espírito da formadora (também oscilante entre uma frustração causada pela falta de organização e de responsabilidade das entidades coordenadoras do projecto, e um desejo e vontade de assumir o desafio). Os núcleos narrativos do terceiro episódio referem-se ao contexto de Baucau. Inicia-se com a descrição embevecida da viagem de Díli para Baucau, distrito este no qual a falta de preparação do projecto foi ainda mais notória. Este novo espaço caracteriza-se pelo domínio do voleibol enquanto modalidade de eleição, pela impossibilidade de implementação do projecto e pelo reenvio dos formadores para um outro

[15] Categoria de análise Episódios – definição de núcleo narrativo

distrito - Manatuto -, onde se vai desenrolar o quarto episódio. O primeiro contacto com o contexto formativo de Manatuto caracterizou-se quer pelas dificuldades de comunicação, quer pelo dinamismo e esforços das várias entidades do distrito no sentido de divulgarem e implementarem o projecto (*"Seguimos para Manatuto e, no mesmo dia, reunimos com o Sr. padre Domingos, que não tinha conhecimento do projecto, mas gostou da ideia. Embora não percebesse bem o português, foi-nos revelando quais os recursos humanos - acólitos, escuteiros e membros do coro da igreja - e materiais, Escola Santo António e Átrio da Igreja, para a aplicação do projecto em Manatuto.",* pp.121 e 122*)*. A descrição do contexto, fundamentalmente nos momentos de catequese, no processo de contacto e de inter-relação com os formandos, assumiu grande parte dos eventos narrados correspondentes a este período da acção. O fim-de-semana em Tutuala e Jaco, a chegada a Manatuto do Nuno e da outra coordenadora do projecto, a visita dos formadores de Díli, a partida do Élvio para Portugal, a ida à praia de Manatuto e o fim-de-semana em Díli e Liquiçá são outros núcleos narrativos presentes neste episódio.

A chegada dos formandos de Iliheu a Manatuto (*"Quando lá chegámos, hora coincidente com a da catequese, não conseguíamos distinguir quem eram os formandos de Iliheu e as crianças da catequese de Manatuto. As actividades que propusemos cativavam ambos e não podíamos impedir que todos participassem. No entanto, nem a professora que os acompanhava nem o Sr. Francisco, responsável pela catequese, gostaram muito de observar aquele cenário. Eram cerca de 100 crianças, de distintas culturas, num recinto muito pequeno. O dialecto, por exemplo, não era o mesmo. As suas vivências também eram bem distintas e, como tal, os objectivos preconizados para ambos.",* p.143) e o reencaminhamento imediato da formadora e das actividades para Iliheu constituem os principais núcleos narrativa de quinto episódio *("Quinta-feira, esperei pelos formandos, mas estes não apareceram. Após falar com a professora, a coordenação decidiu que seria melhor ser eu a deslocar-me até Iliheu e lá, dar a formação. Assim foi, na semana seguinte. Mais um novo espaço e um novo povo para conhecer.",* p.143).

O fim-de-semana em Díli constitui um núcleo narrativo que faz a ponte para o último episódio e que se refere, quer ao novo espaço de intervenção da formadora – Metinaro (FDTL) -, quer ao novo ritmo de actividades de formação a que foi sujeita. A formadora segue as instruções da coordenação, aloja-se em Díli e dá formação em Díli, Manatuto, Iliheu; e Metinaro. O primeiro contacto com o contexto formativo de Díli caracteriza-se pela frustração da formadora e conduz a um clímax emocional negativo. A corrida até à praia e o diálogo com a Ana e a Alda surgem como meios de conseguir tranquilidade. O núcleo narrativo que se segue caracteriza-se por um novo momento de frustração e tristeza da formadora, uma vez que a formação desportiva dos formandos de Díli é entregue a militares. O mergulho e o diálogo informal com Dr. Luís na praia surgem como meios de conseguir tranquilidade ("*Dediquei o fim-de-semana ao curso de mergulho com os australianos, um militar português e os 3 colegas da missão agrícola portuguesa. Jantei com eles no PORBAT, batalhão português em Becora.* (...) *O Dr. Luís Martins, além de nos contar histórias fantásticas relativas à sua experiência quer em Timor quer em Moçambique, alertou-nos para a pertinência de elaborarmos um relatório da nossa intervenção neste projecto, bem como para a importância de referenciarmos no mesmo a necessidade de existir um coordenador para os vários institutos da Cooperação Portuguesa.*", p.162). A sequência de núcleos narrativos até ao fim do episódio é marcada pela estabilidade do processo de formação, bem como pela contínua oscilação do estado de espírito da formadora nos fins-de-semana, durante os preparativos para a festa final e ao longo do processo de formação nos vários locais. Culmina com a realização da festa final.

Os eventos e as situações narrados são avaliados e consequentemente produzem uma moral, i.e., permitem pela realização de juízos subjectivos efectuar aprendizagens. As avaliações vão ao encontro daquilo que foi percepcionado a propósito das categorias acção educativa e narrador, e perspectivadas pelo parâmetro funcionalidade (cf. **Quadros 7 e 8**), i. e., pelo seu contributo positivo (adjuvante) ou negativo (oponente) em relação à acção principal, pelo que seria redundante voltar a expô-las. Assim, em relação à moral, a análise desta categoria permitiu detectar sete aprendizagens

significativas. Aquelas que a seguir se expõem são tipicamente ideias genéricas a propósito de eventos e situações e é de assinalar que para a assunção de muitas destas conclusões contribuíram aprendizagens intermédias. Assim, as mais significativas - não só as mais relevantes, mas também as mais recorrentes - foram: alguém intrinsecamente motivado não se deixa abater por um qualquer obstáculo, procurando ultrapassá-lo e, deste modo, atingir os seus objectivos; a motivação é um factor decisivo para as tomadas de decisão; a perseverança e a capacidade de adaptação são qualidades indispensáveis para a acção formativa num contexto com características sócio-económicas e culturais específicas; o empenho é uma qualidade indispensável para a concretização dos objectivos propostos; apenas o contacto directo com o contexto permite fazer uma avaliação o mais próxima possível da realidade; a falta de organização da coordenação do projecto pode afectar a acção dos formadores no contexto e a divulgação mediática do projecto e os interesses económico-políticos sobrepõem-se sempre àqueles de natureza mais humanitária. Um aspecto curioso que importa ressalvar é o facto de algumas aprendizagens serem passíveis de evolução, à medida que as acções se sucedem. Veja-se a este respeito: a perseverança é uma qualidade indispensável num contexto com características sócio-económicas e culturais específicas, mas existem limites e os níveis de motivação vão-se atenuando quando as recompensas são exíguas. As aprendizagens significativas não se esgotam nas sete que foram acima enunciadas, outras que podem também ser generalizadas são: a importância de se realizar um trabalho prévio de sensibilização em relação a um projecto para que este seja devidamente implementado; o acesso a contextos que não os de trabalho permite a renovação de energias; a boa vontade e a capacidade de cooperação dos formadores permitem manter os projectos de pé; a falta de credibilidade de entidades com funções coordenativas leva a decisões e acções de natureza individual e a integração em contextos de trabalho previamente orientados por outras entidades exige uma grande capacidade de adaptação às regras, princípios e estruturação alheios. Em Portugal, salientam-se as seguintes aprendizagens: a formação, as características psicológicas do formador e a sua

história de vida influenciam o modo como este perspectiva um projecto e a falta de informação sobre um projecto educativo pode levar ao desenvolvimento de "projectos alternativos".

Quadro 10 – Síntese da categoria de análise episódios

EPISÓDIO/ ESPAÇO	NÚCLEO	MORAL (Aprendizagens. significativas: genéricas)
Portugal	Antecedentes da acção principal: Proposta e aceitação de integração no projecto "Férias em Português"; Preparação para desenvolver o projecto (reunião com a coordenação e levantamento de material).	A formação, as características psicológicas do formador e a sua história de vida influenciam o modo como este perspectiva o projecto; A falta de informação leva a desenvolver "projectos alternativos".
Díli	Chegada a Díli. Almoço no City Café em Díli. Passeio por Díli. Alojamento. Passeio solitário por Díli. Reuniões com Sr. Padre Leão e com o Sr. Padre João Felgueiras. Jantar em casa do Dr. Rui Rasquilho. Reunião com João Máximo. Viagem de Díli para Baucau. Reuniões com responsáveis em Baucau. Estadia em Baucau.	Alguém intrinsecamente motivado não se deixa abater por um qualquer obstáculo, procurando ultrapassá-lo e, deste modo, atingir os seus objectivos; A motivação é um factor decisivo para as tomadas de decisão; A perseverança e a capacidade de adaptação são qualidades indispensáveis para a acção formativa num contexto com características sócio-económicas e culturais específicas; O empenho é uma qualidade indispensável para a concretização dos objectivos propostos; Apenas o contacto directo com o contexto permite fazer uma avaliação o mais próxima possível da realidade; A falta de organização da coordenação do projecto pode afectar a acção dos formadores no contexto; A divulgação mediática do projecto e os interesses económico-políticos sobrepõem-se sempre àqueles de natureza mais humanitária; É importante realizar um trabalho prévio de sensibilização em relação a um projecto para que este seja devidamente implementado; O acesso a contextos que não os de trabalho permite a renovação de energias; A boa vontade e a capacidade de cooperação dos formadores permitem manter os projectos de pé; A falta de credibilidade de entidades com funções coordenativas leva a decisões e acções de natureza individual; A integração em contextos de trabalho previamente orientados por outras entidades exigem uma grande capacidade de adaptação às regras, princípios e estruturação alheios.
Baucau	Viagem de Baucau para Manatuto. Contacto com a população Reunião com várias entidades do distrito.	
Manatuto Tutuala e Jaco Átrio da Igreja e praia de Manatuto Díli e Liquiçá	Primeiro contacto com o contexto formativo de Manatuto. Na catequese, contacto com os formandos. Fim-de-semana em Tutuala e Jaco. Inscrições dos formandos de Manatuto. Chegada do Nuno e da outra coordenadora do projecto. Visita dos formadores de Díli. Partida do Élvio para Portugal. Ida à praia de Manatuto. Reformulação metodológica por parte da formadora. Início das actividades de formação em Manatuto. Fim-de-semana em Díli e Liquiçá. Continuação com as actividades em Manatuto (2ª semana).	
Iliheu	Chegada dos formandos das montanhas. Continuação com as actividades em Manatuto. Actividades em Iliheu.	
Metinaro e Díli Manatuto Ramelau Praia da Areia Branca	Fim-de-semana em Díli. Alojamento em Díli e actividades em Díli, Manatuto e Metinaro Primeiro contacto com os formandos de Díli. Frustração leva a um clímax emocional negativo. Corrida como meio de conseguir tranquilidade. Formação desportiva é entregue a militares. Mergulho e diálogo informal com Dr. Luís. Formação nas FDTL; Fim-de-semana em Díli e Ramelau; Carta do Sr. Padre Leão a informar que teríamos que terminar com as actividades de formação; Idas à praia da Areia Branca intercaladas com preparativos para a festa final; Realização da festa final.	

3.3.5. *Discussão global*

A síntese dos dados relativos às diversas categorias revelou aspectos que, por um lado, se mantiveram coerentes intra e inter categorias e que, por outro, se salientaram pela sua singularidade. Assim, é agora nosso propósito apresentar possíveis justificações para essas ocorrências, discutindo os dados intra e inter categorias. Importa clarificar que temos consciência de que são múltiplas as dimensões que ressaltam da análise da narrativa, no entanto esta discussão centrar-se-á de forma exclusiva sobre os aspectos acima referidos atinentes ao narrador/formadora e à sua acção formativa.

Um aspecto que nos parece pertinente referir foi o facto de os dados obtidos nos parâmetros relativos à caracterização do narrador (subjectivo, autodiegético, que focaliza internamente o seu protagonista, observador e comentador) indiciar logo à partida a enorme dificuldade da investigadora conseguir o distanciamento pretendido para a análise da narrativa pessoal de modo a retirar o máximo da subjectividade aos dados fornecidos, bem como, por vezes, aceitá-los e compreendê-los. Tal como referem vários autores que realizaram estudos similares (Hernandez, 1996; Lanzara, 1996; McCotter, 2001; Messinger, 2001), o investigador quando é simultaneamente o investigado está sempre perante este conflito.

No entanto, os dados obtidos intra e inter categorias mostraram-se sistematicamente coerentes, o que também nos poderá levar a considerar que, quer a narrativa (Mattingly, 1996; Schön, 1996; McCotter, 2001; Frank, 2002), quer a grelha especialmente elaborada para a análise da narrativa em estudo, poderão ser instrumentos metodológicos com um elevado grau de validade e fiabilidade. Neste sentido, a narrativa e a grelha de análise revelaram ser instrumentos adequados às necessidades e aos propósitos deste estudo, pela diversidade e quantidade de variáveis que conseguiram abarcar, organizar e relacionar de um modo peculiar e holístico, tal como haviam já referido Gartner et al. (2000) acerca da utilização da narrativa enquanto instrumento metodológico nas suas pesquisas.

Aquando da síntese da categoria *narrador* não foi nossa opção procurar apresentar uma sequência detalhada dos *elementos adjuvantes/oponentes* à

acção da formadora, nem verificar a sua evolução ao longo da acção. No entanto, a noção de que possivelmente esta existisse esteve sempre presente, nomeadamente pelo confronto dos dados da síntese da categoria *episódios* e, mais especificamente, a partir dos parâmetros *avaliação* e *moral*, bem como da categoria *acção educativa*, pelo parâmetro *resultados*. De facto, a evolução desta oscilação entre elementos adjuvantes e oponentes ao longo dos eventos parece ter proporcionado à formadora aprendizagens progressivas que se traduzem nos seus conhecimento e autoconhecimento durante e no final da sua intervenção. Assim, o narrador do início da narrativa apresenta-se diferente ao longo e no final da narração. Em vários momentos essas mudanças foram proporcionadas não só pelo seu estado de espírito, mas também pelas várias funções desempenhadas, pelos vários espaços ocupados, pelas inúmeras inter-relações vividas e sentidas, pela gestão dos múltiplos interesses inerentes ao projecto, enfim, pelas resultados das inúmeras aprendizagens proporcionadas pela experiência. À medida que a acção decorre, parece ser evidente nas várias categorias de análise que estas aprendizagens comprovam o não estatismo do conhecimento e autoconhecimento da formadora. Este aspecto surge explícito em vários momentos, quer ao longo da narrativa ("*esta situação de conflito com a coordenação, também sentida pelos restantes formadores, foi motivo de uma ainda maior união entre nós. Para além disso, senti que cresci. Por duas razões: conhecimento mais profundo acerca da influência da política na educação e superação de momentos bem difíceis*", p.147), quer nas reflexões finais do narrador ("*A minha acção enquanto formadora de um projecto, como foi o "Férias em Português" em Timor Lorosa'e Sa'e, impôs-me sempre chegadas à meta, mas só para partir novamente*", p.171).

Ainda em relação ao parâmetro *elementos oponentes/adjuvantes*, importa ainda referir ter sido verificado que as características intrínsecas do narrador (cf. **Quadro 8**) se mantiveram sempre adjuvantes à acção educativa e que foram essencialmente os factores extrínsecos (espaço e personagens, e outros essencialmente relacionados com a falta de organização da coordenação) os responsáveis pela interrupção da harmonia na acção educativa. Harmonia esta

maioritariamente reposta pela própria formadora, pela consideração da obtenção de resultados positivos, pelos *feedbacks* positivos dos formandos, ou por eventos alheios à acção educativa. Relativamente à coordenação, são raras as referências ao seu apoio e interesse pela acção da formadora. De facto, apenas em dois momentos, durante os dois meses de intervenção, dá notícia de manifestação de satisfação em relação aos esforços da formadora. Sendo que um desses momentos foi relativo a um *feedback* positivo dado por entreposta pessoa (capitão Junqueira) relativamente às funções da formadora em Metinaro nas FDTL.

De todos estes aspectos podemos inferir que a motivação intrínseca da formadora, renovada diariamente por eventos que, para si, eram os mais significativos, foi o aspecto que mais peso teve para conseguir perseverar nos vários momentos que se apresentaram como menos favoráveis à sua continuidade no projecto. Além disso, o conhecimento da formadora, tal como afirmam alguns dos autores que se dedicam ao estudo do conhecimento do professor (Manem, 1977; Grumet, 1987; Freeman, 1991; 1993; Queirós, 1993; Apple, 1997; Graça, 1997; 1999; Tavares, 1997; Garcia, 1998; 1999; 2002; Escot, 2000; Afonso, 2001) foi preponderante para a consecução dos objectivos por si definidos e entendidos como fundamentais nesta intervenção pedagógica de carácter tão especial. Isto explica-se, uma vez que a linha orientadora traçada, também por si, para atingir os referidos objectivos, era sua conhecida e, como tal, poderia ser manipulada de acordo com os limites que, também por si, foram impostos. Neste sentido, foi muito mais fácil para a formadora, através das suas reflexões, relacionar a teoria com a prática e procurar os respectivos benefícios enumerados por vários autores (Agyris e Schön, 1974; Griffiths e Tann, 1992; Bento, 1995; 1999), bem como pelo narrador nas reflexões finais ("*Prossegui metodicamente na direcção desejada, passo a passo*", p.169; "*Foi assim que pensei a teoria... Imaginando e compreendendo também a prática*", p.172).

Um outro aspecto que se nos afigura pertinente referir é o facto de a falta de organização reiterada pelo narrador como elemento oponente da acção educativa ser confirmada de modo coerentes nas várias categorias analisadas,

directa ou indirectamente, por outras vozes narrativas que não a da formadora. Este facto parece comprovar a veracidade das afirmações do narrador.

Na categoria *acção educativa*, os dados relativos aos *objectivos*, *decisões*, *acções* e estratégias que foram definidos e adoptados pela formadora revelam recorrentemente uma acentuação na dimensão afectiva no processo ensino-aprendizagem e um realce da excelência do desporto e da educação física enquanto meios formativos, nomeadamente neste contexto específico, pela sua capacidade de proporcionarem uma esfera de inter-relações pessoais calorosas. De facto, estas opções são fundamentadas pelas teorias de muitos dos autores que realçam a importância da aprendizagem social (Bandura, 1977; 1986; Erikson e Shultz, 1981; Coackley, 1993; Shouten, 2002), nomeadamente da aprendizagem social no e pelo desporto (Bento, 1995; 1999, 2002; Costa, 1997; 2002; Cardoso, 2002; Garcia e Jurema, 2002; Marivoet, 2002; Marivoet e Malveiro, 2002; Tomé, 2002). Ao fundamentar a sua prática nestas teorias, a formadora considera-a, tal como os autores supracitados, como uma forma de interacção social por excelência, ou seja, como um meio para chegar à pessoa. A educação física, segundo Garcia (2002), ao pretender a aquisição de hábitos motores, cria condições, desde que bem orientada, para intervenção num vasto domínio socio-cultural. A educação é considerada por estes autores um problema sociológico e antropológico, nomeadamente, da antropologia cultural. Porque é um problema de transmissão de cultura, de geração para geração, de contexto para contexto. Embora tenhamos noção da dimensão e da pertinência da discussão para que estes assuntos nos remetem – aprendizagem social e socialização no e pelo desporto -, a verdade é que eles se situam fora do escopo desta pesquisa pelo que não nos alongaremos mais a este respeito.

"A escola precisa de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria; precisa que se goste dela. O desporto pode contribuir para isso(...). Trata-se de, pelo desporto, integrar mais a vida na escola e a escola na vida, de aproximar as duas." **Bento**, *In*, ***O Outro Lado do Desporto***

Além disso, após o conhecimento real do contexto é salientada a importância da música enquanto meio indispensável para chegar aos outros já referidos (desporto, educação física e relações pessoais), fundamentalmente por

aparecer como um precioso instrumento de comunicação. Interacção pressupõe comunicação, por algo em comum. Quando comunicamos "entramos" com tudo o que somos e temos, sendo o aspecto mais subjectivo da comunicação (expressões e sentimento) aquele que mais impacto tem sobre quem estamos e efectuar a transacção (Aguilar, 1999). Estes dois aspectos da comunicação têm implicações relevantes no resultado das interacções entre o professor e os seus alunos. De facto, é evidente a importância dada à comunicação em qualquer contexto educativo e a música, no contexto específico de Timor Lorosa'e aparece recorrentemente na narrativa como sendo o meio transaccional mais eficaz, ou seja, o instrumento com os requisitos entendidos por Aguilar (1999) como sendo os fundamentais para que realmente exista comunicação. Através da música, a formadora para além de conseguir comunicar com os seus formandos, aspecto inevitável para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, foi-lhe possível criar uma ambiente seguro e afável (Shigunov, 1985; 1993; Scheffler, 1991; Ferreira, 1996; Faria, 1998; Santos, 2002), bem como compreender a perspectiva de cada formando (Webb e Blond, 1995; Hoel, 1997; Palhares, 2002) e assim atingir os objectivos definidos.

A perspectiva de ensino da formadora revelada ao longo da narrativa tornou evidente que o seu principal objectivo seria formar cidadãos felizes e saudáveis. Isto poderá permitir inferir que a formadora, mais do que ensinar português, pretendia cuidar dos formandos, tal como referem outros autores (Webb e Blond, 1995) que investigaram o processo de ensino-aprendizagem em contextos desfavorecidos. Todos estes aspectos, aliados à formação, à história de vida da formadora e à forma como geriu as sessões formativas, factor este também salientado por Rink et al. (1991) e Hebert et al. (2000), parecem ter sido, então, preponderantes para se conseguir atingir os objectivos principais por si propostos e assim considerar positivo o resultado final relativo à sua intervenção.

O ensino do português foi um objectivo que se manteve sempre coerente, quer entre os diferentes agentes educativos, quer nos vários espaços de intervenção (à excepção de Iliheu). No entanto, os dados permitem inferir que relativamente

àquilo que seria realmente ensinar português estiveram presentes várias perspectivas e expectativas quer por parte da formadora, quer por parte dos formandos, da coordenação e dos professores timorenses. Em relação à coordenação parece ser possível inferir que seria apenas necessário os formadores serem portugueses para, através das suas próprias áreas de formação, ensinarem português, uma vez que não há referência a um processo de formação ou selecção prévia dos mesmos em relação às suas capacidades e sensibilidade para o ensino do português. A formadora, por outro lado, apresentou diferentes estratégias para o ensino do português. Assim, em Manatuto e Metinaro foi possível ensinar português através do desporto e da música, nomeadamente a aquisição de algum vocabulário e de estruturas comunicativas funcionais ("posso fazer?"; "sou eu"; "é falta"; "a bola é minha"). Em Díli, no entanto, dada a organização e estratégias já implementadas pelos outros formadores, a formadora ensinou português numa sala de aula numa perspectiva mais formal (ditados, composições, leitura, escrita) e, fundamentalmente, através da música. Os *resultados* obtidos foram, aos seus olhos, idênticos aos dos outros locais, ou seja, a aquisição de algum vocabulário e de estruturas comunicativas funcionais. Os professores timorenses e alguns formandos, nomeadamente aqueles integrados em turmas cuja área não correspondia à sua escolha, esperavam e desejavam aulas mais formais, não considerando ser possível nem se sentindo motivados ou sensibilizados para um ensino do português sob uma perspectiva lúdica.

Ainda em relação aos *resultados*, mas agora num âmbito mais global, aquilo que tinha sido pensado e imaginado pela formadora ainda em Portugal, sem o real conhecimento do contexto, como sendo as maiores necessidades dos timorenses e, portanto, aquilo que iria privilegiar no processo de ensino-aprendizagem, acabou por ser aquilo que, aos seus olhos, revelou ser o mais importante e o mais valorizado pelos formandos no real contexto de intervenção. Este aspecto, apesar de poder ser posto em causa, dado o peso que as expectativas iniciais podem ter na posterior intervenção e na reformulação de expectativas por parte da formadora, tal como referem alguns dos autores se preocupam com estas questões (Shulman, 1987; Graber, 1990;

Shigunov, 1993), foi também confirmado, ainda que pela voz do narrador, por outras várias personagens de modo coerente em todas as categorias de análise.

Em relação à coordenação, existem dados que também nos permitem inferir que a planificação à distância parecia ter uma certa lógica, na medida em que a formadora iria intervir em dois distritos, num dos quais o voleibol era a segunda modalidade mais praticada (Baucau). Porém, ao verificar-se ausência de contacto atempado com as entidades responsáveis no terreno e o desconhecimento de algumas condições reais do contexto, a falta de preparação no terreno não permitiu a intervenção da formadora nesse contexto. A opção por outro (Manatuto) teve por base aquele que parece ser o único objectivo da coordenação (obter o maior número de inscritos[16]) e não aquilo para que a formadora havia sido contratada, uma vez que tanto o voleibol como as condições para o praticar eram inexistentes. Este facto, aliado à ausência prévia de formação específica da formadora para este contexto específico poderão, por um lado, levar a inferir que, apesar de haver sempre lugar à adaptação e ao improviso por parte dos formadores, este não deve ser um lugar comum nem regra de acção. Por outro lado, que a necessidade de formação do professor para distintos contextos de intervenção, muitas vezes salientada em estudos acerca de professores que intervêm em contextos que se caracterizam pela sua singularidade (Queirós, 1993; Rebdeiro, 1999; Fernandes, 1999 e Romero et. al., 2000), deverá ser digna de uma maior preocupação e investigação.

A falta de organização da coordenação pode ser também inferida a partir da categoria *espaço, tempo e personagens*, na qual é apontado um sub-aproveitamento de tempo para o diagnóstico e planificação do projecto até à partida para Díli, bem como para a acção educativa propriamente dita aquando da chegada aos vários contextos de intervenção (cf. **Quadros 10 e 11**). Os antecedentes à chegada a Díli são constituídos apenas pela referência a uma reunião com a coordenação. O início das actividades estava previsto para 2 de Agosto, porém a formadora conseguiu iniciar as actividades educativas

[16] Comprove-se este aparente objectivo único da formação pelo modo como o projecto foi divulgado pela comunicação social em Portugal (**Anexo II**).

propriamente ditas apenas a 19 de Agosto. Além disso, a alternância de espaços físicos e o impacto psicológico dos cenários do pós-guerra parecem ter influenciado os possíveis resultados finais de uma formadora portuguesa enraizada numa cultura ocidental católica. Isto porque tanto as viagens diárias de espaço para espaço (cerca de 100 Km por estradas degradadas e tortuosas), como a adaptação da formadora aos cenários do pós-guerra requiseram o seu tempo. Tempo este vital para a consolidação de alguns critérios previamente definidos. Assim, naturalmente, muitos dos objectivos intermédios passaram a ser os finais e, por essa razão, o resultado da acção educativa da formadora tenha sido, aos seus olhos, positivo.

Outro factor revelado na categoria *espaço, tempo e personagens,* e que poderia ter contribuído negativamente para a intervenção da formadora, tem a ver com as condições precárias dos locais onde ficou alojada. No entanto, também é salientado nas restantes categorias – *narrador, acção educativa e episódios* - que este foi o aspecto negativo que, na perspectiva do narrador, menor impacto teve sobre a sua acção.

A partir da síntese da categoria *episódios*, nomeadamente a partir do parâmetro *núcleos narrativos*, constatou-se que os últimos núcleos narrativos se caracterizam por uma menor apresentação de detalhe. Este aspecto poderá ser justificado fundamentalmente por três razões: pela implantação de uma estabilidade do processo (sistematização e coerência dos contextos de intervenção) que evita uma repetição de informação relativa às estratégias de intervenção da formadora nos vários contextos; pelo conhecimento do contexto entretanto adquirido que invalida novas descrições, uma vez que seriam redundantes e já não criam aquele impacto que haviam criado inicialmente no narrador; pelas próprias informações obtidas a partir do diário de bordo que, pelas razões já apontadas, surjam com menor detalhe.

Um outro aspecto que nos parece pertinente salientar refere-se ao facto de o ambiente entre os formadores ter sido sereno, proporcionando o clima de cooperação e harmonia tão desejado no processo de ensino-aprendizagem.

Em jeito de conclusão, podemos quase ironicamente dizer que foi observado em todas as categorias de análise que o único factor constante foi a

inconstância. Este aspecto, salientado pelo dinamismo sempre inerente a um projecto (Carvalho, 1992; 1994) e pelo desenvolvimento pessoal da formadora (Danto, 1985; Zeuli, 1994; Gonçalves, 2001), e que parece ser um lugar comum num âmbito pedagógico mais teórico, surge explícito nas sínteses das várias categorias de análise, confirmando a sua real presença numa prática específica como foi a intervenção da formadora no projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e".

Finalmente, parece-nos ser pertinente referir que os propósitos referidos para este último sub-capítulo da metodologia foram realmente concretizados na medida em que foi possível filtrar e inter-relacionar os nexos obtidos a partir da decomposição analítica da narrativa, detectando regularidades, relações causa-efeito, sintetizando e discutindo os dados. Neste sentido, parece ser possível confirmar as potencialidades da narrativa enquanto instrumento metodológico holístico e interdisciplinar, aspecto este já salientado na Revisão da Literatura por inúmeros autores e por tantos outros ainda não referidos (Eisanhart e Bosko, 1991; Bolster, 1983; Gudmunsdottir, 1991; 1995; 1997; Hollingsworth et al., 1993; Bollough e Gitlin, 1995; Jakson, 1995; Kelchtermaus, 1997; Lauritzen e Jaegar, 1997; Marble, 1997; Golsmith, 2001; Oliver, 1998).

Após a avaliação dos resultados deste passo relativo à metodologia, como já havíamos referido (cf. **Quadro 3**), foi necessário retomar à história como globalidade com estes novos dados adquiridos, procurando realizar uma reflexão pedagógica da experiência com o intuito de que a inter-relação da narrativa com experiência pudesse fornecer dados preciosos que nos poderiam remeter para as conclusões desta pesquisa.

4. Reflexão pedagógica sobre a experiência

"Os indivíduos não absorvem passivamente formas simbólicas, mas activa e criativamente dão-lhes um sentido e, por isso, produzem um significado no próprio processo de recepção" **John B. Thompson**

É objectivo da secção que aqui se inicia conjugar, em inter-relação, os dados da narrativa com a experiência que foi efectivamente vivenciada, ou seja, relacionar a narrativa com a "realidade" a que a narrativa se refere. Foi também nosso propósito relacionar e comentar esses dados, bem como realizar previsões de acordo com o percurso da formadora de modo a que não só se obtenha uma significação que transcenda aquela obtida apenas pelos dados da narrativa, mas também que se consigam conclusões pertinentes para obtenção de novos dados que constituam mais valias em experiências pedagógicas futuras. Um dos aspectos que convém salientar é o facto de a narrativa, a sua análise e a discussão desta terem reavivado dados que não surgem incluídos no texto, mas que fazem parte da experiência, de que são exemplo os dados relativos à dimensão tácita do conhecimento, e, neste sentido, lembrar que a narrativa é uma forma de conhecimento e de autoconhecimento, conforme afirma Gonçalves (2001).

Uma vez que é da narrativa acerca de uma experiência de formação que se trata, ao reflectirmos sobre a experiência, tendo em consideração os dados da análise da narrativa, procurámos ter em linha de conta o caminho do processo pedagógico seguido pela formadora. A reflexão faz-se, assim, de acordo com algumas das distintas fases do processo, como a programação, com a respectiva definição de finalidades e objectivos, planificação, calendarização, entre outras.

4.1. Tomada de conhecimento com o projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e"

4.1.1. As informações gerais sobre o projecto

As informações foram fornecidas numa reunião com a coordenação que teve lugar a 17 de Junho (em Portugal), sendo o início da implementação do referido

projecto agendada para o princípio de Agosto (em Timor). O regulamento do projecto foi entregue tardiamente, no dia 2 de Agosto, aos formadores, estando já estes no aeroporto, altura em que se tornou sabido que os terrenos de intervenção seriam Díli e Baucau e que o tempo dedicado a cada local seria um mês.

4.1.2. Entidades envolvidas

As entidades inicialmente envolvidas são o *Instituto Camões* e um grupo de 10 formadores – entre os quais se integra o narrador de primeiro nível. Há referências à *Federação Portuguesa de Voleibol*, na pessoa do Prof. Francisco Fidalgo, responsável por levar as primeiras informações sobre o projecto ao narrador. Os formadores foram recrutados sem ser efectuado um trabalho prévio de selecção, alicerçado em múltiplos contactos e entrevistas.

De acordo com as informações obtidas nesta fase, a planificação do projecto apresenta a configuração do **Quadro 12**:

Quadro 11 – Plano de trabalho na fase inicial do projecto

FINALIDADES	DESTINATÁRIOS	ORGANIZAÇÃO	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	MATERIAL	ESPAÇO	TEMPO
Ensinar português	Jovens dos 14 aos 20 anos	Turmas construídas a partir das inscrições efectuadas pelos formandos. (A organização etária não parece ser o critério, mas sim apenas os interesses pessoais.)	Actividades desportivas. (voleibol e basquetebol)	Redes e bolas de voleibol	Timor Lorosa'e (Díli e Baucau)	Meses de Julho e Agosto de 2002

Comentário: projecto apresentado de uma forma excessivamente simplificada de uma experiência formativa que pretende que os destinatários aprendam português através – entre outras áreas – do desporto; não há alusões a uma formação adequada dos formadores, nomeadamente do narrador, em relação ao ensino de uma língua não materna; não se regista a alusão à distribuição de material que permita esse ensino de uma forma minimamente estruturada; o critério de organização do público-alvo é vago, seria importante considerar a organização por interesses pessoais e níveis etários, uma vez que as capacidades de aprendizagem e as estratégias de trabalho serão forçosamente diferentes com idades diversas; não é referido nenhum critério de avaliação com o intuito de apurar o sucesso do projecto; não é feita uma caracterização objectiva do público-alvo, que se integra noutra cultura e utiliza outra língua.

Outros comentários: línguas diferentes e culturas diferentes exigiriam uma formação, ainda que breve, cultural e de competência comunicativa funcional;
Consequências previsíveis: interpretação subjectiva do projecto por parte dos formadores, trabalhos orientados de forma pessoal e diversa, dificuldade de gestão das turmas e de adequação de actividades; diferença/choque cultural e dificuldades de comunicação; desmotivação e abandono das actividades por parte de alguns formandos;
Dados que não são narrados: há uma aparente incongruência entre o material e as actividades e estratégias, pois não há referência narrativa outros materiais; havia a disponibilidade de bolas de basquetebol e futebol; embora não haja na narrativa alusões a isso, a formadora preocupou-se com a aprendizagem do português, tendo feito uma recolha de manuais escolares desta área que transportou consigo; foi levada a cabo uma semana de formação/informação genéricas (duas horas diárias), promovida pelo Instituto Camões, que não tinha carácter obrigatório e que posteriormente se veio revelar inútil.
Relativamente à formadora nesta fase: assume uma postura crítica em relação à organização do projecto; assume que o seu ponto de partida é a quase total ignorância, por conseguinte constrói um contexto de trabalho futuro fruto apenas da imaginação, onde tudo é possível; idealiza - de forma não consciente - um "projecto alternativo" que difere do projecto inicial pela assunção da seguinte finalidade: formar elementos activos na sociedade, saudáveis e felizes; não alude ao ensino da língua portuguesa - inconscientemente relegou-o para um segundo plano, não faz alusões a uma preparação científica que lhe permita efectuar o ensino do português através do desporto; não refere qualquer tipo de pesquisa objectiva sobre a terra, a cultura e a língua com a qual vai tomar contacto; desconhece o grupo de trabalho que vai integrar e não alude a qualquer reunião de formadores, as funções que lhe foram claramente atribuídas foram as de formação.
Um aspecto que é realçado, logo desde o início, tem a ver com o facto de a formadora revelar o valor que atribui ao desafio, aceitando-o e vendo nele a possibilidade de partilhar e/ou oferecer algo ao povo timorense - a vontade e o

desejo de vencer esse desafio, ultrapassando todos os obstáculos, é evidente ao longo da sua intervenção.

Comentário: a formadora integra o projecto de uma forma pouco informada. Como tal, é legítimo o delinear de uma série de expectativas e de finalidades que se coadunem com a sua forma de ser e de estar, dando primazia àqueles aspectos que a si lhe parecem mais importantes.

Consequências previsíveis: choque com a coordenação do projecto.

4.2. A implementação do projecto no terreno

4.2.1. A fase de diagnóstico

Qualquer início de actividades formativas e educativas pressupõe uma fase inicial em que é efectuado um diagnóstico. Este início implica uma avaliação do público-alvo no sentido de seleccionar as actividades e as estratégias que, à partida, melhor funcionem para a consecução dos objectivos propostos.

O diagnóstico foi feito da seguinte forma: as informações iniciais foram obtidas à distância, ou seja, nenhum dos elementos responsáveis pelo projecto em Portugal conhecia as características "reais" dos contextos de intervenção; não houve contacto com os destinatários da formação – estes foram recrutados à posteriori pelos formadores, uma vez que as inscrições dos formandos não haviam sido realizadas; não foi previamente feita uma avaliação global fidedigna e sistemática dos recursos disponíveis, por conseguinte, em alguns terrenos de intervenção, a formadora teve necessidade de efectuar contactos com entidades diversas nesse sentido; o diagnóstico foi realizado pelos formadores, a partir da divulgação do projecto por eles efectuada, do recrutamento dos formandos, da avaliação do contexto e do apuramento dos recursos disponíveis.

Comentários: as intervenções no terreno não foram objecto de preparação prévia adequada por parte dos organizadores; ao iniciar os trabalhos, formandos, recursos e contextos eram desconhecidos para todos – coordenação e formadores.

Consequências previsíveis: desmotivação dos formadores; insucesso do projecto; manutenção da necessidade da fase diagnóstica no contexto;

descrédito por parte dos formadores em relação aos elementos responsáveis pelo projecto e perda de autoridade destes.

Dados não narrados: a organização da formação na área de informática foi efectuada por entidades presentes no terreno, por iniciativa e por interesse destes próprios, estando os espaços organizados, as turmas e os horários definidos e as funções claramente atribuídas.

Relativamente à formadora nesta fase: desconhece os terrenos de intervenção; não possui dados objectivos sobre os reais interesses dos formandos; desconhece os formandos; assume funções coordenativas – contacta entidades, divulga o projecto, analisa os contextos, recruta formandos, define modelos de intervenção que entende adequados; perde a confiança nos elementos responsáveis; tem as condições necessárias para desenvolver o seu "projecto alternativo".

Comentário: a coordenação perde a sua autoridade no terreno; o envolvimento pleno da formadora no projecto enche-a de motivação para prosseguir com os trabalhos.

4.2.2. A reformulação da planificação

A tomada de contacto com os terrenos de intervenção e com os formandos e o conhecimento do contexto apresentaram os contornos de choque cultural e caracterizaram-se pela quase incapacidade comunicativa com os formandos o que exigiu uma reavaliação do projecto inicial. Assim: os terrenos de intervenção foram outros além dos previstos – apenas um dos dois inicialmente previstos e outros três; registou-se globalmente a manutenção das finalidades, quer da coordenação quer da formadora, tendo surgido adicionalmente: ensinar os fundamentos básicos do voleibol; incentivar e sensibilizar para a prática desportiva; o público-alvo mudou – as idades dos formandos variavam, em alguns contextos, dos 4 aos 24 anos e noutros a formação foi dada a militares; as actividades e as estratégias de ensino mudaram: além da prática desportiva, foi utilizada a música como meio de atingir os objectivos; os materiais disponíveis para apoiar a formação nesta área eram elástico, pedras, baldes e bolas de voleibol. Assim, nesta fase o projecto apresentava, **aos olhos da formadora**, a seguinte configuração (cf. **Quadro 13**):

Quadro 12 - Plano de trabalho da formadora

FINALIDADES	DESTINATÁRIOS	ORGANIZAÇÃO	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	MATERIAL	ESPAÇO	TEMPO
Ensinar português; Formar elementos activos na sociedade – saudáveis e felizes Ensinar os fundamentos básicos do voleibol; Incentivar e sensibilizar para a prática desportiva.	Jovens dos 4 aos 24 anos. Militares das FDTL.	Grupos de formandos, organizados de acordo com a disponibilidade quer de formadores, quer de espaços e material.	Actividades desportivas. (voleibol) A música.	Elástico, pedras, baldes e bolas de voleibol. Guitarra.	Timor Lorosa'e (Díli, Manatuto, Iliheu e Metinaro)	De 19 da Agosto a 27 de Setembro de 2002

Comentário: tal como previsto, as diferenças culturais exerceram uma forte influência sobre os formadores e conduziram à reavaliação do projecto; a falta de contacto prévio com o terreno de intervenção não permitiu uma criação antecipada de condições de trabalho adequadas ao contexto, o que se traduziu na necessidade de despender tempo a efectuar o trabalho de organização informada que deveria ter sido feito antecipadamente; o início dos trabalhos de formação efectiva sofreu um adiamento de cerca de quinze dias, o que para o total previsto de sessenta dias corresponde a 25% do tempo disponível; a falta de confiança nos elementos da organização leva os formadores a assumir funções organizativas, o que promove a autonomia de uma forma negativa, pois é criada a legitimidade, fundamentada pela assunção dessas funções, de criar e gerir um projecto próprio que pode ou não ser coincidente com o original; os formadores sentem-se legitimados a proceder de acordo com os seus juízos e valores individuais e o sucesso do projecto será sempre relativo e perspectivado subjectivamente; é acentuado o facto já referido de não serem estipulados à partida critérios de sucesso.

Consequências previsíveis: trabalhos díspares, sem fio condutor; conflitos entre a organização e os formadores; desgaste dos formadores e da organização; a divisão do tempo disponível pelos espaços de formação vai gerar instabilidade e impossibilitar uma prática formativa consequente; os objectivos intermédios atingidos poderão transformar-se nos finais.

Dados não narrados: o material de apoio que previsivelmente chegaria em mala diplomática a Timor Lorosa'e, em tempo útil, foi atribuído de forma incompleta aos formadores; a formadora nunca chegou a ter a rede de voleibol, por exemplo.

4.2.3. A prática – a gestão dos recursos: humanos, materiais e temporais

As duas fases preparativas precedentes conduzem tendencialmente à eficácia da prática formativa. Assim, a prática caracterizou-se por: dificuldades de comunicação permanentes; mudança permanente de espaço de intervenção – quatro espaços formativos, geograficamente diversos, em cerca de 45 dias; mudança constante de público-alvo; redefinição permanente de estratégias e actividades; utilização de estratégias fortuitas – a utilização da música para chegar ao desporto não estava prevista, foi um elemento que favoreceu a comunicação e criou motivação para as actividades desportivas; alternar constante de funções dos formadores – ora formativas, ora coordenativas, ora animação social; ausência de convergência de atitudes; alteração das finalidades iniciais (constatação da impossibilidade de atingir a finalidade do projecto, ou seja, o ensino do português e primazia dada – na parte final da intervenção – à realização de uma festa final); desentendimento entre coordenação e formadora; desgaste e desmotivação dos formadores; constatação da existência de interesses múltiplos em relação aos objectivos das diferentes entidades envolvidas; constatação de diferentes perspectivas do ensino do português; ensino do português efectuado de formas diversificadas – concentração no ensino do vocabulário e em estruturas comunicativas funcionais; espaços específicos de formação distintos – sala de aula clássica, montanhas, átrios de igrejas e campos de militares; avaliações subjectivas do sucesso.

Comentário: tal como previsto, a autonomia criada pela deficiente organização inicial dos trabalhos leva ao desentendimento entre coordenação e formadores, cujo resultado é o desgaste; um dos aspectos verificados foi o desencontro de objectivos das diferentes entidades envolvidas no projecto; a coordenação mantém um interesse evidente na apresentação de resultados positivos, que se traduzem essencialmente num número avultado de inscrições de formandos, os interesses da formação oscilam entre a captação dos formandos para as actividades propostas, o ensino da língua portuguesa e a consecução de objectivos subjectivos; as entidades timorenses envolvidas também têm interesses próprios que não são coincidentes nem com a organização, nem

com a formação; a organização exerce funções de supervisão à distância, sem se envolver directamente nos trabalhos e não oferece contributos positivos; a constante mutabilidade de espaços, de públicos-alvo e de contextos cria instabilidade o que também contribui para o desgaste; a dificuldade de comunicação dificulta as tarefas formativas e a continuidade da formação acaba por depender da boa vontade dos formadores e de factores fortuitos, criando um ambiente de trabalho em que tudo parece pouco definido e movediço; desmotivação e abandono das actividades por parte de alguns formandos;

Outros comentários: qualquer projecto formativo deixa implicitamente lugar à adaptação e à reestruturação, sendo por isso um processo metaforicamente dotado de vida própria; a prática encarrega-se de confirmar ou infirmar as previsões, de criar novas necessidades, de cortar determinados caminhos definidos à priori e exige por isso do formador uma capacidade de avaliação constante – das situações, de si próprio, dos formandos, dos recursos – e de consequente adaptação e readaptação que lhe permita os reajustes necessários à consecução dos objectivos e ao atingir das finalidades.

Consequências previsíveis: avaliações subjectivas dos resultados finais; critérios de sucesso relativos.

4.4. A avaliação

Se bem que ao longo de qualquer actividade formativa seja necessário contemplar a existência de momentos de avaliação em que é feita a verificação do grau de sucesso das estratégias e actividades desenvolvidas em função da consecução de objectivos específicos intermédios, ou de competências específicas previamente definidas, a verdade é que qualquer intervenção tem um tempo limite no final do qual se impõe fazer uma avaliação global final, em função dos objectivos e das competências gerais e das finalidades definidas à partida. Conforme foi visto, o projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e" não indicava critérios de sucesso e, conforme foi visto também, as diferentes entidades tinham definido – consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente – objectivos diversos. Assim sendo, apurar em que

medida foram atingidos os objectivos e concretizadas as finalidades é tarefa difícil, senão mesmo impossível.

A avaliação foi feita da seguinte forma: a formadora baseou-se em *feedbacks* positivos dos formandos, que avaliou de forma impressionista e em reflexões que efectuou no fim de cada sessão; a organização contabilizou o número de inscrições de formandos no projecto; a festa final funcionou como culminar do projecto educativo – o seu sucesso foi encarado como reflexo do sucesso do projecto.

Comentários: o momento avaliativo final foi uma consequência do trabalho desenvolvido pelas várias entidades; não havendo critérios definidos com o máximo de objectividade possível e não havendo convergência em termos de objectivos a atingir, as entidades envolvidas nas práticas formativas avaliam aquilo que, de acordo com o seu juízo individual, é importante; aquelas que eram as expectativas iniciais – elaboradas com base em informações dispersas, em memórias obtidas através dos media e na riqueza da imaginação – presidiram à construção de um "projecto alternativo" – no qual era dada primazia à parte afectiva – estiveram sempre subjacentes à prática e foram aquilo que foi contemplado no momento da avaliação; independentemente da aprendizagem do português ou da formação de elementos socialmente activos, saudáveis e felizes, o sucesso da intervenção da formadora foi perspectivado em termos de capacidade de interacção com os formandos e, assim, a sua prática foi subjectivamente avaliada como um sucesso; outro aspecto a relevar são as características especiais dos momentos avaliativos intermédios - instituem-se como factores adjuvantes, uma vez que assentam nos *feedbacks* positivos dos formandos e caracterizam-se por ausência de rigor, uma vez que são reflexões fundamentadas essencialmente em observações impressionistas das sessões.

4.5. Síntese conclusiva

Tal como foi indicado no início desta secção, a reflexão que acabámos de fazer ficaria sobremaneira incompleta se não levasse a conclusões que se pretendem aprendizagens significativas em relação à implementação de projectos educativos.

Além disso, também já foi apontado o facto de não ser possível indicar se o projecto foi ou não um sucesso. Tê-lo-á sido para algumas das entidades educativas envolvidas, de acordo com a avaliação subjectiva que fizeram da sua intervenção, enquanto para outras terá fracassado. Não é, por conseguinte, nosso objectivo manifestar um juízo valorativo decidindo se este projecto foi um sucesso ou um fracasso. A reflexão pedagógica que fizemos permite, isso sim, não só apurar alguns erros cometidos e sinalizá-los, para que possam ser evitados em projectos futuros, como também referir aqueles aspectos que nos pareceram vantajosos para o desenvolvimento dos trabalhos. Este é um dos grandes contributos para o conhecimento do professor que entendemos poder ser aportado pela narrativa enquanto instrumento de investigação e de desenvolvimento pessoal do professor.

Alguns dos erros detectados foram:

- O deficiente recrutamento dos formadores. Embora possa ser assumido que a estrutura organizativa do projecto contactou entidades diversas – de que a *Federação Portuguesa de Voleibol* é exemplo – no sentido de obter indicações sobre os formadores adequados, estes deveriam ser submetidos a um processo de filtragem criteriosa, com o intuito de recrutar apenas os formadores com o perfil adequado ao desenvolvimento de um projecto num contexto com características tão específicas como Timor Leste;
- A planificação dos trabalhos feita à distância. É nossa convicção – e a experiência sobre a qual acabámos de reflectir parece comprová-lo – que nenhum projecto educativo funciona em plenitude, se não for feita uma planificação em contacto directo com o contexto que vai ser alvo de intervenção. Não é possível definir estratégias sem uma correcta avaliação das necessidades e adequação de actividades e materiais. A distância leva à existência de lacunas informativas e de delegações de poderes em entidades que podem ser desadequadas à função que delas se espera. A fase de inscrição dos formandos deve ser supervisionada *in loco* pelas entidades organizativas, não devendo ser delegada sem qualquer tipo de controlo, ainda mais num contexto que envolve hábitos culturais diferentes e línguas diferentes. Por outro lado, a tomada de contacto com as reais condições do

terreno permite delinear o tipo de perfil formativo adequado à intervenção, o que facilita o estabelecimento de critérios rigorosos conducentes a uma selecção adequada de formadores;

- Definição imprecisa das funções dos formadores. Ao iniciar qualquer tipo de projecto que implique uma equipa de trabalho é essencial que as funções sejam à partida definidas. Quando isto não acontece, criam-se as condições necessárias para a assunção de funções diversas, para a usurpação de poderes, para o descrédito nos elementos organizativos e respectiva perda de autoridade e abre-se caminho a um regime de autonomia negativa, em que cada entidade se sente legitimada para proceder de acordo com os seus juízos. Deste modo, desaparece o trabalho de equipa e desaparece o projecto, surgindo, como consequência, múltiplos projectos alternativos e criando-se condições para conflitos pessoais. Por outro lado, a dispersão de energia que assumir várias funções acarreta inviabiliza um trabalho o mais produtivo possível;

- Ausência de definição de critérios objectivos de avaliação. A criação de critérios de avaliação subjectivos e mutáveis desvirtua as funções que de forma quase unânime são reconhecidas à avaliação;

- Organização de turmas irreflectida. Num projecto formativo sem carácter obrigatório e com contornos lúdicos, deve ser prestada especial atenção à formação de grupos de formandos. O contrário redunda na desmotivação dos formandos e no seu consequente abandono das actividades;

- Má gestão do projecto. Um projecto multidisciplinar que integra formadores de áreas distintas exige uma coordenação aturada e consciente que assegure a convergência de atitudes de todos os formadores para a consecução de um objectivo comum. Quando isto não acontece, as entidades envolvidas agem de forma individual e independente, sendo que os resultados desta acção podem ou não convergir para o objectivo do projecto. Outro aspecto directamente relacionado com a gestão é a determinação dos materiais necessários e a definição clara de horários de funcionamento das sessões de formação em função dos espaços adequados e disponíveis. Não deve haver lugar ao improviso como regra, uma vez que isso de alguma forma desvaloriza o

trabalho, aos olhos dos formadores e dos formandos. A má gestão revelou-se também ao nível dos recursos humanos. Os responsáveis por um projecto formativo devem estar próximos das pessoas com quem trabalham, devem conhecer as suas dúvidas, angústias e anseios e devem ser capazes de incutir entusiasmo e manter um nível elevado de motivação, sobretudo quando o contexto é adverso;

- Os tempos previstos para a formação não foram respeitados. O desrespeito pela calendarização não permite uma intervenção coerente e consequente;
- A não facilitação da comunicação entre os formadores e entidades/formandos timorenses. A existência de intérpretes podia facilitar as tarefas de implementação do projecto. A ausência de intérpretes gerou situações de frustração.

Alguns dos aspectos positivos detectados foram:

- A assunção de funções de coordenação por parte dos formadores. Embora possa parecer um contra-senso, dado este facto ter sido considerado um erro, a verdade é que em qualquer projecto formativo é necessária a existência de coordenadores, que desempenhem todas as tarefas necessárias para a implementação dos trabalhos. A existência de coordenação no terreno é vital, sendo imprescindível que alguém assuma essas funções;
- Características intrínsecas dos formadores. Os formadores implicados neste projecto evidenciaram globalmente uma grande capacidade de adaptação e de gestão das frustrações, frente à adversidade, bem como uma grande capacidade de improviso, tendo sido o verdadeiro motor deste projecto. Outras características a ponderar é um certo idealismo e uma ligação afectiva com o território de intervenção. Os formadores/ professores são frequentemente os verdadeiros responsáveis pela gestão e implementação dos projectos formativos, uma vez que funcionam quase sempre num regime de autonomia ou semi-autonomia e são as suas características psicológicas intrínsecas, além da sua formação, que lhes permitem prosseguir trabalhos em situações extremas, ou em situações de recompensa exígua, das quais a desistência seria a opção mais óbvia e mais fácil:

- *Feedbacks* positivos. É quase um lugar comum referir este aspecto, mas a verdade é que em qualquer contexto – não necessariamente formativo – os indivíduos envolvidos em trabalhos, ou no desenvolvimento de projectos ganham uma motivação adicional quando a sua prática é reconhecida positivamente;

Adesão dos destinatários. Já foi referido noutro passo desta dissertação que qualquer projecto educativo/formativo se destina a um determinado público. Assim, não é possível conceber a formação sem a existência de formandos. É pois importante recrutá-los e mantê-los motivados, para que os trabalhos se desenvolvam e seja possível atingir os objectivos estabelecidos;

- Conhecimento e auto-conhecimento crescentes. À medida que o tempo passa e que as aprendizagens se vão sucedendo, o formador/professor adquire um conhecimento de si próprio e um conhecimento do contexto cada vez mais apurados, que lhe permitem uma cada vez mais precisa capacidade de decisão. Assim, surge cada vez mais facilitada a capacidade de relacionar teoria e prática;

Acentuar da dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem. Ao criar-se um ambiente de empatia e de consideração mútua da perspectiva do outro – através de meios como as inter-relações pessoais, a música, o desporto e a educação física, entre outros – consegue-se gerar as condições para o desenvolvimento harmonioso dos trabalhos;

- Utilização de estratégias fortuitas. Esta deriva das características dos formadores. É a capacidade de avaliar as necessidades, considerar as alternativas e as estratégias passíveis de sucesso. É neste âmbito que se integra a utilização da música como facilitadora da comunicação e como capaz de predispor bioquimicamente o organismo para a actividade, mas não raro os formadores/professores lançam mão de outras potencialidades, de outras capacidades relacionadas inclusivamente com a sua vida particular, ou com *hobbies* pessoais, para captar a atenção dos formandos/alunos, manter a motivação e rentabilizar os trabalhos;

- A harmonia reinante nas relações entre formadores. A existência de um clima de trabalho ameno e harmonioso entre os elementos de uma equipa formativa

transmite-se aos formandos, facilitando as tarefas e as aprendizagens, e cria em todos o entusiasmo necessário para prosseguir com os trabalhos, ajudando também a eliminar – ou pelo menos a minimizar – angústias e inseguranças.

CONCLUSÕES

Neste capítulo será nosso propósito realçar as conclusões de âmbito mais genérico que se foram revelando ao longo da pesquisa. No entanto, não podemos deixar de salientar, também neste fase do trabalho, algumas das conclusões de carácter mais específico, que foram sendo referidas, quer aquando da discussão global das sínteses dos dados relativos às distintas categorias e parâmetros de análise, quer durante a reflexão pedagógica da experiência. Sendo assim, uma primeira conclusão que se revela pertinente referir tem a ver com a principal moral retirada da narrativa – a motivação intrínseca, renovada diariamente por eventos considerados como sendo os mais significativos, parece ter sido o factor que mais peso teve para se assistir a uma contínua perseverança da formadora em momentos menos favoráveis. Além disso, o conhecimento da formadora parece ter sido preponderante para a consecução dos objectivos por si definidos e entendidos como fundamentais nesta intervenção pedagógica de carácter tão especial.

Outro aspecto a considerar tem a ver com o facto de os dados obtidos intra e inter categorias se mostrarem sistematicamente coerentes, o que também nos poderá levar a considerar que, quer a narrativa, quer a grelha especialmente elaborada para a análise da narrativa em estudo, poderão ser instrumentos metodológicos com um elevado grau de validade e fiabilidade. Neste sentido, a narrativa e a grelha de análise apresentaram-se como instrumentos que se adequaram às necessidades e aos propósitos deste estudo, pela diversidade e quantidade de variáveis que conseguiram abarcar, organizar e relacionar de um modo peculiar e holístico.

Uma outra conclusão que parece ser possível inferir a partir da discussão dos dados da narrativa ter a ver com a perspectiva de ensino da formadora revelada ao longo da narrativa, tornando evidente que o seu principal objectivo seria formar cidadãos felizes e saudáveis. Isto poderá permitir inferir que a formadora, mais do que ensinar português, pretendia cuidar dos formandos, tal como referem outros autores que investigam o processo de ensino-aprendizagem em contextos desfavorecidos. Há ainda que referir que a primazia dada à parte afectiva para ensinar uma língua não materna neste tipo

de contexto é um aspecto que se nos afigura importante reter. De facto, hoje em dia e sobretudo nas margens das grandes cidades, verifica-se com cada vez mais insistência a existência de crianças e jovens oriundos de meios extraordinariamente desfavorecidos para quem o português funciona como uma segunda língua. Um dos modos de conseguir trabalhar com este tipo de aprendentes pode passar pela valorização da componente afectiva.

A partir da reflexão pedagógica da experiência parece ser possível afirmar que este projecto, tal como qualquer outro projecto formativo, deixa implicitamente lugar à adaptação e à reestruturação, exigindo da formadora uma capacidade de avaliação constante e de consequente adaptação e readaptação que lhe permita os reajustes necessários à consecução dos objectivos e ao atingir das finalidades. No entanto, essas finalidades, por terem sido definidas de um modo subjectivo, não permitiram verificar se o projecto, como um todo, foi ou não um sucesso. Foi também a partir dessa reflexão que apuráramos e sinalizámos alguns erros cometidos, bem como aspectos que nos pareceram vantajosos para o desenvolvimento dos trabalhos. Este é possivelmente um dos maiores contributos para o conhecimento do professor que entendemos poder ser gerado pela narrativa enquanto instrumento de investigação e de desenvolvimento pessoal do professor.

Relativamente às conclusões de âmbito mais genérico, começamos por referir algumas características das narrativas pessoais ficaram patentes ao longo deste estudo, tendo sido acentuada sobretudo a sua capacidade de registar, ordenar e interpretar as experiências vividas. Um aspecto que importa considerar, e que é um ponto de partida importante para avaliar a fiabilidade deste tipo de enunciados enquanto instrumentos metodológicos, é o facto de a sua capacidade de relatar experiências depender, em larga medida, das competências narrativas do autor. Estas manifestam-se no tipo de enunciado produzido e no domínio do discurso, seja este oral, seja escrito. As qualidades do narrador podem facilitar ou dificultar a transmissão das ideias e, consequentemente, influenciar a qualidade da informação transmitida, a credibilidade do relato e até a sua veracidade e por isto mesmo relativizar a importância que os destinatários da narrativa atribuem àquilo que é narrado.

Além disto, é também importante reter que uma narrativa pessoal é uma visão pessoal de eventos entendidos como reportáveis, i.e., narráveis, e por isto parece-nos altamente produtivo, com vista a uma maior fiabilidade, em futuras investigações, estabelecer cotejos com narrações de distintas entidades dos mesmos eventos. Esta ideia conduz a um outro aspecto que se tornou visível ao longo deste estudo: o facto de a memória ser selectiva. Significa isto que muitos eventos são narrados, mas muitos outros ficam por narrar, por razões diversas, entre as quais não é de menosprezar a noção de que muitas ideias são perspectivadas pelo narrador como óbvias e, por conseguinte, não manifestas na narração, sendo estas, contudo, por vezes, importantes para esclarecer a terceiros, especificamente a investigadores, as motivações das acções. Seguindo esta linha de pensamento, talvez não seja descabido considerar sugerir, em certos casos, a produção de narrativas pessoais orientadas, embora estejamos cientes dos perigos implícitos nessa prática, nomeadamente naquilo que concerne à orientação do pensamento do narrador e obstar, por conseguinte, à detecção e análise daquilo que foi por ele considerado importante.

Verificou-se que a construção de instrumentos de análise das narrativas permite filtrar e detectar os nexos lógicos das informações que nela surgem, bem como cruzá-los com outros dados e, neste sentido, foi possível comprovar que as narrativas apresentam dados fiáveis e válidos e contribuem para incrementar o conhecimento e o auto-conhecimento dos narradores, e, quando utilizadas num contexto de ensino, do professor. De facto, a experiência é organizada e interpretada e muito daquilo que era da dimensão do conhecimento tácito é exposto na narrativa, tornando-se visível pela análise sistemática e estruturada deste enunciado. Por outro lado, foi também possível constatar que determinados conhecimentos e determinadas relações de causa e efeito que são tomados como lugares-comuns e como auto-evidentes pela sabedoria popular e pelo conhecimento científico e pedagógico têm lugar na prática. De facto, na experiência são vivenciados distintos estados de espírito, é tomado contacto com miríades de formandos diversos e de outras entidades ligadas à formação, são experimentadas diversas e distintas experiências, são

detectados interesses múltiplos e geridos e resolvidos conflitos. Tudo isto permite a edificação de um conhecimento que se torna pessoal e não partilhado de forma coerente, mas que se revela preponderante para o assumir facilitado de decisões e para a gestão do processo de ensino-aprendizagem. Foi verificado que a narrativa permite a verbalização desta aquisição de conhecimentos, ao assumir a existência de um evento narrável que permite inferir uma moral, ou retirar uma aprendizagem significativa e ao ser utilizada é facilitadora da partilha de saberes adquiridos. Um outro aspecto que foi possível constatar foi o dinamismo das aprendizagens que a narrativa permite: o narrador ao organizar a sua experiência e ao reportá-la vai detectar nexos e causalidades não detectáveis pela simples vivência da experiência e, neste sentido, o narrador que termina a narração é diverso daquele que a iniciou, tendo percorrido um caminho quase iniciático de descoberta de si próprio, dos outros e do real.

Importa referir também que, apesar de todas as vantagens já assinaladas, um aspecto que nos pareceu menos vantajoso é a morosidade do processo de análise que deve considerar categorias e parâmetros pertinentes e diversificados. A análise destes, a detecção de nexos e causalidades, o cruzamento de dados, a sistematização e a sintetização de toda esta informação exige um dispêndio vultuoso de tempo. Temos consciência da possibilidade de existência de recursos tecnológicos, nomeadamente programas informáticos que permitam, eventualmente, rentabilizar esse processo. No entanto, é possível que esse tipo de análise fique um pouco aquém daquela realizada, especificamente, naquilo que se refere à capacidade de descodificação da linguagem metafórica.

Outros parâmetros que são indicados como objecto de análise por vários autores e não foram considerados nesta narrativa prendem-se com as características intrínsecas do discurso, i.e., questões como: a modalização do discurso; questões de natureza aspectual; predomínio de certas categorias morfológicas ou de determinados tipos e formas de frases; entre outras. Sentimos que poderiam ser aspectos pertinentes, mas dada a extensão da narrativa em análise, optámos por não os abordar.

Um outro aspecto que não pode deixar de ser assinalado nesta conclusão é o conflito gerado pela ambivalência da posição do investigador quando é simultaneamente o investigado. Se já afirmámos repetidamente que a narrativa pessoal promove o auto-conhecimento, não podemos deixar de referir que a análise sistemática e estruturada deste enunciado pode permitir conclusões e inferir motivações de que o investigado não tinha consciência e que, até certo ponto, pode não aceitar, o que pode afectar a fiabilidade das conclusões. Assim, é de sugerir a existência de um elemento de controlo, que assista à análise e que imponha uma visão forçosamente mais objectiva.

Por fim, gostaríamos de referir que entendemos a narrativa como um desafio em si própria, que se origina no momento em que se dá início ao processo de organizar coerentemente os dados da experiência num enunciado verbal, com todas as características subjectivas inerentes a este processo e que tem continuidade na análise, interpretação e discussão do enunciado narrativo produzido. O desafio culmina na necessidade de distanciamento objectivo, que redunda num juízo pessoal frio e analítico acerca de nós mesmos e das experiências vividas, conducente a uma significação global e transcendente. Neste aspecto, entendemos este desafio como a eterna busca de perfeição que caracteriza de forma indelével o ser humano.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, C. (2001). O conhecimento do treinador a respeito das metodologias e do treino do voleibol na formação. Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto. FCDEF – UP, Porto.

Aguilar, L. (1999). Análise transaccional. Guia prático para o autoconhecimento. Fim de século, Lisboa.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo In: I. Alarcão (ed.), Formação Reflexiva de Professores, pp. 171-188. Porto Editora, Porto.

Alvarez, R. (2001). There´s more to the story: using narrative analysis to examine requirements engineering as a social process.[*On-line*]:http://www.ifi.uib.no/conf/refsq2001/papers/p10.pdf.

Anderson, L. W. (1997). The stories teachers tell and what they tell us. Teaching and teacher education, **13**(1): 131-136.

Agyris, C., e Schön, D. A. (1974). Theory in practice. Jossey-Bass, San Francisco.

Agyris, C., e Schön, D. A. (1978). Organizational learning: A theory in action perspective reading, M.A: Addison-Wesley (Eds). Jossey-Bass, San Francisco.

Atkinson, R. (1998). The life story interview., Sage, Thousand Oaks, CA.

Balboa, J. (1997). Critical postmodernism in human movement, physical education and sport. State University of New York Press, New York.

Bain, L. (1997). Transformation in the postmodern era: a new game plan.. J. M. Férnandez-Balboa (ed.), Critical postmodernism in human movement, physical education and sport. University of New York Press, New York.

Bakthin, M. (1985). Marxismo e filosofia da linguagem. Hucitec, São Paulo.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Bardin, L. (1977). A Análise de Conteúdo. Edições 70, Lisboa.

Barthes, R. (1975). An introduction to the structural analysis on narrative. New Literary History **6**: 237-272.

Beattie, M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teaching learning. Educacional Research **37**(1): Spring.

Bento, J. (1995). O outro lado do desporto. Campo das Letras, Porto.

Bento, J. (1999). Contextos e perspectivas. Contextos da pedagogia do desporto. J. Bento, R. Garcia e A. Graça (eds.), pp. 19-110. Cultura Física. Livros Horizonte, Porto.

Bento, J. (2002). Da saúde, do desporto, do corpo e da vida. Esporte e atividade física: Interação entre rendimento e qualidade de vida. J. B. Valdir Barbanti, António Marques, Alberto Amadio (eds), pp. 1-12. Manole, São Paulo.

Bochner, A. P. (1994). Perspectives on inquiry (II): Theories and stories. The handbook of interpersonal communication. R. Miller (ed.), pp. 27-58. Sage, Thousand Oaks.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto Editora, Porto.

Boje, D. M. (1991). Consulting and change in the storytelling organisation. Journal of Organizational Change Management **4**(3): 7-17.

Boje, D. M. (1994). Organisation storytelling: The struggles of pre-modern, modern, and postmodern organizational learning discourses. Management learning **25**(3): 433-461.

Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. Havard Educational Review **53**(3): 294-308.

Boyce, M. E. (1995). Collective centring and collective sense making in the stories and storytelling of one organization. Organiztional studies **16**(1): 107-137.

Brooks, P. (1984). Reading for the plot: Design and intention in narrative. Knopf, New York

Broffenbrenner, U. (1987). La Ecologia del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados. Ediciones Paidós, Barcelona.

Brown, S., McIntyre, D. (1986). How do teachers think about their craft? In M. Ben-Peretz, Bromme, R e Halkes, R. Lisse, Swets and Zeitlinger (eds.), Advances of research on teachers thinking. Havard University Press, Cambridge.

Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Havard University Press, Cambridge.

Bruner, J. (1987). "Life as narrative." Social Research **54**(1): 11-32.

Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Havard University Press, Cambridge.

Bruner, J. (1991). "The narrative construction of reality." Critical Inquiry **18**: 1-21.

Bruner, J. (1996). The culture of education. Havard University Press, Cambridge.

Bruner, J. (2000). Cultura da Educação., Edições 70, Lisboa.

Bullough, R. V., e Gitlin, A. (1995). Becoming a student of teaching. Garland, New York.

Burnet, J. (1949). A República de Platão. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Butt, R., e Raymond, D. (1987). Arguments for using qualitative approachs in understanding teacher thinking: The case for biography. Journal of curriculum theorizing **7**(1): 62-93.

Butt, R., Raymond, D. e Yamagishi, L (1988). Autobiography praxis: Studying the formation of teacher knowledge. Journal of curriculum theorizing **7**(4).

Cabral, A. (2003). Cérebro e Aprendizagem. Comunicação no Colégio Luso-Internacional do Porto. Não publicado.

Cardoso, J. (2002). Introdução ao tema: Desporto no contexto de mudança social. Um olhar sociológico sobre o desporto no limiar do século XXI. Centro de estudos e formação desportiva: pp. 113-114. Lisboa.

Carr, D. (1986). Time, narrative, and history. Indiana University Press, Bloornington.

Carter, K. (1990). Meaning and metaphor: case in knowledge in teaching. Teorie into practice **29**(2).

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. Educacional Researcher **22**(1): 5-18.

Carter, K. (1994). The case against thinking like a teacher. Journal of teacher education **45**(3): 236-237.

Carvalho, A. D. (1992). A Educação como projecto antropológico. Edições Afrontamento, Porto.

Carvalho, A. D. (1994). Utopia e educação. Porto Editora, Porto.

Chenail, R. (1995). Presenting qualitative data. The Qualitative Report . [On-line]:http://www.nova.edu/QR **2**(3): 1-6.

Chenail, R. (1996). Questionnaire for an autobiographical portrait of a practicing therapist and researcher. [On-line]:The Qualitative Report http://www.nova.edu/QR **2**(4): 1-5.

Clandinin, D. J. (1986). Classroom practice: teacher images in action. Falmer Press, Philadelphia.

Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: the narrative study of a beginning teacher's personal practical knowlwdge of classrooms. Curriculum Inquiry **19**(2): 121-141.

Clandinin, D. J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. D. Clandinin, Hogan & Kennard (Eds.), Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration in teacher education., Teacher College, New York.

Clandinin, D. J. (1995). Still learning to teach. In F. Korthagen (Ed.) Teachers who teach teachers. Falmer Press, London.

Clandinin, D. J., e Connelly, F. M. (1987). On narrative method, biography, and narrative unities in the study of teaching. Journal of educational thought **21**(3): 130-139.

Clandinin, D. J., e Connelly, F. M. (1995). Teachers'a professional knowledge landscapes. Teachers College Press, New York.

Clandinin, D. J., e Connely, F. M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. Cambridge journal of education **20**(3): 241-253.

Clandinin, D. J., e Connely, F. M. (1996). Narrations et histoires en situations de pratique et de recherche, In D. Schön (Ed.), pp. 385-318, Le Tournant Réflexif: pratiques éducatives et études de cas. Logiques, Québec, Canada.

Clark, C. M., e Peterson, P. I. (1996). Teachers' thought process. In M. Wittrock (Ed.), pp255-295. Handbook of Research on Teaching. Macmillan, New York.

Coakley, J. (1993). Socialization and Sport. In R. Singer, Murphey, M. & Tennant (Eds.), pp. 571- 582. Handbook of Research on Sport Psychology. Sponsored by The International Society of Sport Psychology. Macmillan Publishing Company, New York.

Combs, M. (1995). A qualitatively driven approach. [On-line]:The Qualitative Report http://www.nova.edu/QR **2**(3): 1-5.

Connelly, F. M., e Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. Journal of research in science teaching **23**(4): 293-310.

Connelly, F. M., e Clandinin, D. J. (1988). Narrative meaning: focus on teacher education. Elements **19**(2): 15-18.

Connelly, F. M., e Clandinin, D. J. (1988a). Teachers as curriculum planners: Narratives of experiences. Teachers College Press, New York.

Connelly, F. M., e Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educacional Researcher **19**(5): 2-14.

Copeland, W., Birmingham, C., Cruz, E., e Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: toward a research agenda. Teaching and teacher education **9**(4): 147-159.

Costa, A. (2002). Introdução ao tema: Desporto, Cultura e Educação. Um olhar sociológico sobre o desporto no limiar do século XXI. Centro de estudos e formação desportiva**:** 45-46, Lisboa.

Costa, L. (1997). Culturas e Escola - A sociologia da educação na formação de professores. Livros Horizonte, Lisboa.

Crites, S. (1975). Angels we have heard. In J. B. Wiggins. Lanham, M. (Ed.), pp23-63, Religion as story. University Press of America. New York.

Crites, S. (1986). Storytime: Recollecting the past and projecting the future. In T. R. Sarbin (Ed.) Narrative Psychology: the storied nature of human conduct. Praeger, New York.

Cunha, C., e Cintra, L. (1988). Nova Gramática do Português Contemporâneo. Edições Sá da Costa, Lisboa.

Cunha, L. (1998). As construções com progressivo no português: Uma abordagem semântica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Danto, A. C. (1985). Narration and Knowledge. Columbia University Press, New York.

Danziger, M. K., e Johnson, W. S. (1974). Introdução ao estudo crítico da literatura. Cultrix, São Paulo.

Denzin, N. K. (1989). Interpretative biography. Sage, Beverly Hills.

Denzin, N. K., e Guba, Y. (1994). Handbook of qualitative research. Sage, London.

Dias, L. (2002). Tornando-se professor. As vozes que participam da formação pessoal / profissional. [On-line]:http://atlas.ucpel.tche.br/~poslet/v5n1/C_luciana.pdf.

Dias, V. (2003). Elementos de análise literária. .[On-line]: http://geocities.yahoo.com.br/veluhdias/elementosanalise.

Elbaz, F. (1981). The teacher's pratical knowledge: Report of a case study. Curriculum Inquiry **11**(1): 43-71.

Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: a study of pratical knowledge. Croom Helm, London.

Elbaz, F. (1988). The changing nature of the self: A critical study of the auto-biography discourse. Croom Helm, Beckenham.

Elbaz, F. (1991). Research on Teachers' knowledge: the evolution of a discourse. Journal of curriculum studies .**23**: 1-19.

Elbaz, F. (1991a). Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. Journal of curriculum studies. **24**: 10-27.

Elbaz, F. (1997). Narrative research: political issues and implications. Teaching and teacher education **13**(1): 75-83.

Elliot, J. (1987). Educational theory, pratical philosophy and action research. British Journal of Educacional Studies **35**(2): 149-169.

Elliot, J. (1989). Educational theory, and the profissional learning of teachers. an overview. Cambridge journal of education **19**(1): 81-101.

Ellis, C., e Bochner, A. P. (1992). Telling and performing personal stories: The constraints of choice in abortation, In C. E. e. M. Flaherty (Eds), Investigating subjectivity: Research on lived experience. Sage, Newbury Park, CA.

Erikson, F., e Shultz, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence, In, J. G. e. C. Wallat. Norwood, NJ, Ablex (Eds) pp. 147-160, Ethnography and language in educational settings. Sage, Newbury Park, CA.

Escot, C. (2000). The contribution of two researchs programs on teaching content: pedagogical content knowledge and didatics physical education. Journal of teaching physical education(20): 78-101.

Faria, L. (1998). Concepções pessoais de competência: Promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Inovação **11**(2): 47-55.

Feinam-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In, M. Wittrock (Ed.) pp. 212-233, Contexts and models of teacher education. Macmillan, New York.

Feinam-Nemser, S., e Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In, M. Wittrock (Ed.) pp. 505-526, Handbook of research on teaching. Macmillan, New York.

Fenstermacher, G. D. (1997). On Narrative. Teaching and teacher education **13**(1): 119-124.

Ferreira, P. (1996). Desenvolvimento do raciocínio moral dos jovens em contextos desportivos. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto, especialização Desporto para Crianças e Jovens. FCDEF-UP, Porto

Ferreira-Alves, J., e Gonçalves, O. (1992). Psicologia narrativa, valores e pós-racionalismo. Comunicação apresentada no II Congresso da AEPEC, sob o tema "A Escola Cultural e os Valores", Évora.

Feuerverger, G. (1997). On the edges of the map: a study map of heritage language teachers in Toronto. Teaching and teacher education **13**(1): 39-53.

Fischer, R. (1987). On fact and fiction: the structure of stories that the brain tells to itself about itself. Journal of social and biological structures **10**: 343-351.

Frank, A. (2002). Why Study People Stories? The Dialogical Ethics of Narrative Analysis, [*On Line*]: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_1Final/pdf/frankeng.pdf.

Freeman, M. (1991). Rewriting the self: development as a moral practice. New directions for child development(54): 83-102.

Freeman, M. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. Teaching and teacher education **9**(5/6): 485-497.

Freeman, M. (1993a). Rewriting the self: story, memory, narrative. Routledge, London.

Gaines, E. (2003). Narrative Analysis Review. [*On Line*]: http://www.wright.edu/~elliot.gaines/narrativereview.html.

Garcia, R. (1998). Da desportivização à somatização da sociedade. Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto. FCDEF – UP, Porto.

Garcia, R. (1999). Da desportivização à somatização da sociedade. J. Bento, R. Garcia e A. Graça (eds.), pp.167-252. Cultura Física. Livros Horizonte, Porto.

Garcia, R. (2002). Contributo para uma compreensão do desporto - uma perspectiva cultural. In, J. B. Valdir Barbanti, António Marques, Alberto Amadio (Eds.), pp. 321-338. Esporte e atividade física: Interação entre rendimento e qualidade de vida., Manole, São Paulo.

Garcia, R., Jurema, J. (2002). Amazônia: entre o esporte e a cultura. Valer, Manaus, Brasil.

Gardner, H. (1989). To open minds., Basics Books, Inc. Publishers, New York.

Gardner, H. (1993). The Unschooled Mind. Harper Collins, London.

Gardner, H. (1994). Estruturas da mente - A teoria das inteligências múltiplas. Editora Artes Médicas Sul, Porto Alegre.

Garson (2002). Narrative Analysis. [*On Line*]: http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/narrativ.htm.

Garson (2003). Ethnography research. [*On Line*]: http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/narrativ.htm.

Gartner, A., Latham, G. ,e Merrit, S. (1999). The power of narrative: transcending disciplines. [*On Line*]: http://www.uea.ac.uk/care/elu/SubFrame.html.

Gergen, K. J. (1994). Toward transformation in social knowledge. Sage, London

Gergen, K. J., e Gergen, M. M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. Sarbin (Ed.). Narrative Psychology., Praeger, New York.

Giasson, J. (1993). A compreensão na Leitura. Colecção Práticas Pedagógicas. Edições Asa, Lisboa.

Gimeno-Sacristán, J. (1989). El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid.

Glover, M. (1996). Metáfora e Mundos Impossíveis. [*On Line*]: http://www.martingphilengl.dundee.ac.html.

Golsmith, W. (2001). A multi disciplinary approach: the integration of sport sciences in smart coaching. Modern Athlete and Coach **39**(4): 3-6.

Gonçalves, Ó. (2000). Viver narrativamente. A psicoterapia como adjectivação da experiência. Quarteto, Coimbra.

Gonçalves, Ó. (2001). Educação Narrativa do Professor. Quarteto, Coimbra.

Gonçalves, Ó. (2002). Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança. Quarteto, Coimbra.

Gonçalves, Ó., e Ferreira-Alves, J. (1995). Desafios do professor numa escola pós-moderna: a construção narrativa da existência. Colóquio Educação e Sociedade: 137-151.

Graber, K. (1990). What they see and what they do: perceptions and expectations held by teachers educators. Journal of teaching physical education(10): 49-65.

Graça, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto. FCDEF – UP, Porto.

Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. Contextos da pedagogia do desporto. J. Bento, R. Garcia e A. Graça (eds.), pp.167-252. Cultura Física. Livros Horizonte, Porto.

Griffiths, M., e Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. Journal of education for teaching **18**(1): 69-84.

Grumet (1987). The politics of personal knowledge. Curriculum Inquiry **17**(3): 319-329.

Gudmundsdottir, S. (1991). Story maker, story teller: narrative structures in curriculum. Journal of curriculum studies **23**(3): 207-218.

Gudmundsdottir, S. (1995). Conhecimento usado em experiências com professores: quatro casos. Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto. Universidade de Standford, Standford.

Gudmundsdottir, S. (1997). Introduction to the theme issue of narrative perspectives on research on teaching and teacher education. Teaching and teacher education **13**(1): 1-4.

Hebert, E., Landim,D. , Solmon,M. (2000). The impact of task progressions on students' practice quality and task-related thoughts. Journal of teaching physical education(19): 338-354.

Hermans, H. J., e Kempen, H.J. (1993). The dialogic self., Academic, Press California.

Hernandez, L. (1996). In search of a dissertation committee: using a qualitative research approach to study a lived experience. [*On Line*]: The Qualitative Report http://www.nova.edu/QR **2**(4): 1-5.

Hoel, T. L. (1997). Voices from the classroom. Teaching and teacher education **13**(1): 5-16.

Hollingsworth, S., Dybdahl, M., e Minarik, L. (1993). By chart and chance and passion: The importance of relational knowing in learning to teach. Curriculum Inquiry **23**: 5-35.

Hopkins, R. L. (1994). Narrative schooling: Experiential learning and the transformation of American education.Teachers College Press, New York.

Jackson, P. W. (1995). On the place of narrative in teaching. In H. M. e. K. Egan (Eds.), Narrative in teaching, learning, and research. Teacher College Press, New York.

Japers, K. (1987). Psicopatologia geral., Livraria Atheneu, Rio de Janeiro.

Jeffcut, P. (1993). From interpretation to representation. In J. H. e. M. Parker (Eds.) Postmodernism in organisations.. London, Sage: 25-48.

Johnson, M. (1987). The body in the mind: the bolity basis of meaning, imagination, and reason. University of Chicago Press, Chicago.

Johnson, M. (1989). Embodied knowledge. Curriculum Inquiry **19**: 361-377.

Johnson, S. (1992). Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. Teaching and teacher education **8**(2): 123-136.

Kanpol, B. (1997). Reflective critical inquiry on critical inquiry: a critical ethnographic dilemma continued. [*On Line*]:The Qualitative Report http://www.nova.edu/QR **3**(4): 1-8.

Kelchtermans, G. (1997). A sample card of narratives in education. Teaching and teacher education **13**(1): 125-130.

Korzybski, A. (1933). Science and sanity. An introduction to non-aristotelian systerns and general semantics. Institute of general semantics, Lakeville.

Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. [*On Line*]: http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html.

Labov, W. (2001). Uncovering the event structure of narrative. [*On Line*]: http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html.

Labov, W. J., Waletzky (1967). Oral version of personal experience, [*On Line*]: http://www.clarku.edu/~mbamberg/Labov&Waletzky.htm.

Lampert, M. (1985). How teachers manage to teach? Havard Educational Review **55**(2): 178-194.

Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: mathematic knowing and teaching. American Educational Research Journal **27**(1): 29-63.

Lampert, M., Ball, D. (1999). Multiples of evidences, time and perspective. In E. S. Lageman (Eds.) pp. 371-398. Issues in Education Research (problems and possibilities). Jossey-Bass, San Francisco, Califórnia.

Lanzara, G. F. (1996). Leçons tirées d'une expérience réflexive au course d'un processus d'implantation. In D. Schön, pp. 421-470. Le Tournant Réflexif: pratiques éducatives et études de cas. Logiques, Québec, Canada.

Lauritzen, C., e Jaegar, M. (1997). Integrating learning through story: The narrative curriculum., Delmar Publishers, Albany, NY.

Lessard, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1990). Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas., Instituto Piaget, Lisboa.

Levinson, S. C. (1983). Pragmatics. Cambridge University Press, Great Britain.

Lindesmith, K. (1994). The power of storytelling. Journal of continuing education **25**(4).

Lyotard, J. F. (1989). A condição pós-moderna. Gradiva, Lisboa.

MacIntyre (1984). After virtue, Notre Dame. University of Notre Dame Press. Indiana.

Manem, M. V. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry **6**(3): 205-228.

Marble, S. (1997). Narrative visions of schooling. Teaching and teacher education **13**(1): 55-64.

Marivoet, S. (2002). Sociologia do desporto: Percursos e desafios do futuro. Um olhar sociológico sobre o desporto no limiar do século XXI. Centro de estudos e formação desportiva: 17-22, Lisboa.

Marivoet, S., Malveiro, O. (2002). As relações entre o Estado Democrático e o Movimento Associativo. Um olhar sociológico sobre o desporto no limiar do século XXI. Centro de estudos e formação desportiva: 141-150, Lisboa.

Mateus, M. H. (1983). Gramática da Língua Portuguesa. Editorial Caminho, Lisboa.

Mattingly, C. (1996). Réflexion narratives sur l'agir professionnel: deux experience d'apprentissage en narration réflexive. In D. Schön (Ed.), pp. 351-382. Le Tournant Réflexif: pratiques éducatives et études de cas. Logiques, Québec, Canada.

McAdams, D. P. (1993). The stories we live by: personal myths and the making of the self., William C. Morrow, New York.

McCotter, S. (2001). The Journey of a beginning researcher. [*On Line*]: The Qualitative Report http://www.nova.edu/QR **6**(2): 1-17.

McEwan, H. (1997). The function of narrative and research on teaching. Teaching and teacher education **13**(1): 85-92.

McEwan, H., e Egan, Kieran. (1995). Critical issues en curriculum. Narrative in teaching, Learning and Research. [*On Line*]:http://www.hawaii.edu/met/Hunter.html.

Messinger, L. (2001). Using a story-building aproach to research comprehensive community initiatives. [*On Line*]: The Qualitative Report http://www.nova.edu/QR **6**(1): 1-7.

Miles, M., Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook., Sage Publications, Inc. Newbury Park, Califórnia.

Mishler, E. (1990). Validation in Inquiry-Guided Research: The role of exemplars in narrative studies. Havard educational review **60**(4): 415-442.

Mishler, E. (1999). Storylines: Craftartists' narratives of identity. Havard University Press, Cambridge.

Moens, M. (1988). Temporal Ontology and Temporal Reference. Computational Linguistics **14**(2): Junho 1988.

Neitzel, A. (1999). Aceitando participar no jogo: uma forma de interagir. [*On Line*]: http://www.cce.ufsc.br/~neitzel/tese/oleitor_1_3_1.htm.

New, W. (1997). Autobiography, development theory, and teacher education. Journal of narrative and life story **6**(4): 323-347.

Noddings, N. (1992). The challenger to care in schools: An alternative approach for teaching., Teachers College Press, New York.

Oliveira, F. (1996). Algumas Particularidades do Aspecto em Português. Actas do Congresso de Português., Colibri, APL, Lisboa.

Oliveira, F. (1996a). Semântica. Introdução à linguística Geral e Portuguesa. E. P. I.Faria, I. Duarte, C. Gouveia. Caminho, Coimbra.

Oliveira, H. (1998). Vivências de duas professoras com as actividades de investigação. [*On Line*]: http://ia.fc.ul.pt/textos/holiveira/indice.pdf.

Oliveira, H. (1999). Narrativa na prática e na investigação sobre as investigações matemáticas dos alunos. [*On Line*]:http://ia.fc.ul.pt/textos/holiveira/indice.pdf

Oliver, K. (1998). Research note: a journey into narrative analysis, a methodology for discovering meanings. Journal of teaching in physical education: 244-259.

Palhares, C. (2001). Aprender a ser - para uma pedagogia da competência. Sobredotação **2**(2): 167-175.

Patrício, M. (1993). A escola cultural, Texto editora. Lisboa.

Patrick, P. (2000). Narrative Analysis. [*On Line*]:http://www.uea.ac.uk/care/elu/SubFrame.html.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods., Sage Publications, Inc., Newbury Park, California.

Phillips, D. (1994). Telling is straight: Issues in assessing narrative research. Educational Psychology **29**(1): 13-21.

Phillips, D. (1997). Telling the truth about stories. Teaching and teacher education **13**(1): 101-109.

Polanyi, M. (1966). The tacit dimension., Doubleday, New York.

Polkinghorne, D. E. (1986). Narrative Knowing and the human sciences. Suny Press, New York.

Queirós, P. (1993). Abordagem ao processo de desenvolvimento do professor como profissional. Provas de agregação. FCDEF – UP, Porto.

Ramsey, J. R. (1998). Postmodern cognitive therapy: cognitions, narratives and personal meaning making. Journal of cognitive psychotherapy **12**: 39-55.

Reed, R. (2000). A narrativa na educação para o pensar. [*On Line*]: http://www.cbfc.com.br/biblioteca/biblio3-9.htm.

Reis (1982). Construções da leitura. Ensaios de metodologia e crítica literária. Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra.

Reis (1984). O autor, o narrador e o narratário. Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós. Livraria Almedina, Coimbra.

Rhodes, C. (1996). Researching organisational change and learning: a narrative approach. [*On Line*]: The Qualitative Report **2**(4): 1-6.

Richardson, L. (1990). Narrative and sociology. Journal of Contemporary Ethnography **19**: 116-135.

Richardson, L. (1994). Writting: A method of inquiry, In N. D. e. Y. Lincoln (eds.), pp. 516-529, Handbook of Qualitative Research. Sage,Thousand Oaks, CA.

Richmond, H. (2002). A narrative analysis. [*On Line*]: The Qualitative Report http://www.nova.edu/QR **7**(3): 1-10.

Ricoeur, P. (1984). Time and narrative. University of Chicago Press, Chicago.

Riesman, C. K. (1993). Narrative analysis. Sage, Thousand Oaks, CA.

Rink, J., French,K., Werner,P. , Lynn,S., Mays,A. (1991). The influence of content development on the effectiveness of instruction. Journal of teaching physical education(11): 139-149.

Rodriguez, A. (2002). Redefining our understanding of narrative. [*On Line*]: The Qualitative Report http://www.nova.edu/QR **7**(1): 1-5.

Romero, O., Maldonado,J., Garrido,C., Fernández,M., Rueda,R., e López,M. (2000). La educación física transversal. Efdeportes-Revista Digital-Buenos Aires **5**(25).

Sá-Chaves, I., Alarcão, I. (1998). Teacher's professional knowledge: a multidimensional analysis using photographic representation. Documento apresentado numa Conferência Europeia de Investigação Educativa. Universidade de Ljubljana, Eslovénia.

Salgado, A.; Gonçalves, M. (1994): Narrativas do auto-engano. Psicoterapia Hoje: Prática e Perspectivas. Organizadores: António Vasco e Óscar Gonçalves. Revista Psicologia **IX**(2). Edições afrontamento.

Santos, M. (2002). Fala-se em educar para a cidadania e, paradoxalmente, a escola não cuida as relações interpessoais e não desenvolve competências sociais. A página da educação **XI**(118): 35-37.

Sarbin, T. (1986). The narrative and the root metaphor for psychology. Narrative Psychology. T. Sarbin. Praeger, New york.

Scheffler, I. (1991). In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education. Routledge, New York.

Schempp, P. G. E. (1996). Scientific development of sport pedagogy., Waxmann Münster, New York.

Schostak, J. (1996). Narrative as a vehicle for research. [*On Line*]: http://www.uea.ac.uk/care/elu/SubFrame.html.

Schostak, J., e McBride, R. (1997). Researching action and change. [*On Line*]: http://www.uea.ac.uk/care/elu/SubFrame.html.

Schostak, J., e McBride, R. (1998). Action research. [*On Line*]: http://www.uea.ac.uk/care/elu/SubFrame.html.

Shankar, S. (2001). Methodology for an organisational action research thesis, Action Research International, Paper 3. [*On Line*]:http://www.uea.ac.uk/care/elu/SubFrame.html.

Shigunov, V. (1985). A relação pedagógica em educação física: influência dos comportamentos de afectividade e instrução dos professores no grau de satisfação dos alunos. Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto. FCDEF – UP, Porto.

Shigunov, V. (1993). A influência da matéria de ensino e da intervenção pedagógica nas atitudes dos alunos nas aulas de educação física. Horizonte **X**(58): 147-153.

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner: how professionals think in action. University of Chicago Press, San Francisco.

Schön, D. (1996). Le Tournant Réflexif: pratiques éducatives et études de cas. Logiques, Québec, Canada.

Shouten, M. (2002). Rivalidade e fraternidade: desporto em estados jovens. Um olhar sociológico sobre o desporto no limiar do século XXI. Centro de estudos e formação desportiva: 81-90, Lisboa,

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Havard educational review **57**(1): 1-22.

Signorini, I. (1999). Figuras e modelos contemporâneos da subjectividade. In Signorini (ed.) Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma avaliação no campo aplicado. Mercado das letras, Campinas.

Silva, V. (1973). Teoria da Literatura. Livraria Almedina, Coimbra.

Smyth, J. (1987). Transforming teaching through intellectualizing the work of teacher. In. J. Smith. Lewes (Ed.), Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge, Falmer Press, New York.

Sparkes, A. (2000). Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action. Sociology of sports journal **17**: 21-43.

Stake, R. E. (1988). Case Study methods in educational research: Making sweet water, In R. Jaegar.(Ed.), pp. 253-265. Complementary methods for research in education. American Educational Research Association, Washington, DC.

Stenger, V. (2003). Questionando verdade e realidade. [*On Line*]: http://www.vjstengerquestionandoverdadeerealidade.html.

Stephens, C., e Eizen, S. (1984). Mith, transformation and the change agent, In J.D.Adams. Virginia, Miles River (Eds.) pp. 185-190Transforming work - A collection of organizational transforming readings. Press, New York.

Strauss, A. L. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Havard University Press, Cambridge, MA.

Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Ed.), pp. 59-73, Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto Editora, Porto.

Tochon, F. V. (1994). Presence beyond narrative: semiotic tools for desconstruction the personal story. Curriculum Studies **2**(2): 221-247.

Tomé, A. (2002). Desporto e Educação Física: Outras formas de olhar e educar. Um olhar sociológico sobre o desporto no limiar do século XXI. Centro de estudos e formação desportiva. Lisboa.

Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação., Atlas, São Paulo.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Metodologia das ciências sociais. A. S. e. J. Pinto (Eds.). Biblioteca da Ciência do Homem. Edições Apontamentos, Porto.

Van Burkirk, W., McGrath, D. (1992). Organisational stories as a window on affect in organizations. Journal of Organizational Change Management **5**(2): 9-24.

Vendler (1967). Linguistics in philosophy. Cornell University Press. London.

Viegas Fernandes, J. (2000). Paradigma da educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos. Plátano Edições Técnicas, Lisboa.

Vygotsky, L. (1978). Thought and language., MIT Press, Cambridge, MA.

Webb, K., Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. Teaching and teacher education **11**(6): 611-625.

Wimsatt, W., e Brooks, C. (1957). Crítica Literária. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? Teaching and teacher education **10**(1): 39-55.

ANEXOS

Anexo I – Grelha de análise da narrativa (categorias e respectivos parâmetros[17])

[17] A grelha de análise foi concebida e utilizada como instrumento de trabalho e ao longo deste não foi sentida necessidade de proceder a uma referência por página das citações transcritas. Uma vez que a realização desse trabalho de paginação à posteriori nos pareceu infrutífero, optámos por não o fazer.

Categoria Análise - Narrador							
Sub Categorias Pág. / Momento	**VOZES (micronarrativas)**	**MODO Discurso (obj/ subj) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "PENSAMENTO" (indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto / homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente adjuvante)**
Reflexões iniciais *"Parar aqui e pensar agora quais seriam"* Aqui e agora são deíticos (pragmática); expressões que apontam para elementos da situação de da enunciação (tempo e espaço)	Preâmbulo pré-narrativo, mas posterior aos eventos narrados; o verbo ser no futuro do pretérito revela incerteza; A voz é do narrador;	Tempo e espaço próximos do momento de escrita e afastados dos eventos; Ajuda a caracterizar o narrador, a sua função e a sua posição em relação ao discurso; Centra-se naquilo que é, ou julga ser, em relação a Uma acção que se avizinha Narrador subjectivo	A linguagem deste preâmbulo indicia, por vezes, um conhecimento subconsciente de alguma falibilidade em relação a uma caracterização filtrada pelo tempo e pela memória. Ex: *"quais seriam (...) terá muito mais a ver"*	Narrador reflexivo e analítico (embora a acção seja passada em relação ao ponto de reflexão)	O narrador observa-se a si próprio, centran-do-se naquilo que é - ou que julga ser- em relação a uma acção que se avizinha; O narrador também é comentador;	Narrador reflexivo;	
Reflexões iniciais *"terá muito mais a ver com a história de vida (...) vivida num mundo desportivo e escolar"*	Preâmbulo pré-narrativo, mas posterior aos eventos narrados; o verbo ter no futuro imperfeito pode criar um contexto intensional; Voz do narrador;	Focalização interna do narrador;	Narrador indicia, através dalgumas daquelas que seriam as suas motivações ou forma de estar na vida, quais os seus principais propósitos de intervenção.	Narrador informado acerca do mundo desportivo e escolar bem como dos objectivos do projecto; Informações empíricas sobre Timor	O narrador observa-se a si próprio, centran-do-se naquilo que é - ou que julga ser- em relação a uma acção que se avizinha; O narrador também é comentador;	Narrador reflexivo;	Adjuvante para a actividade da personagem, mas talvez oponente aos objectivos prin-cipais da coor-nação;
Reflexões iniciais *"foram-se alterando de acordo com os contextos, quer pela sua diversidade quer pelo conhecimento mais profundo de cada um deles"*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Narrador;	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução	Razões: alteração sucessiva de espaço e mudança de planos da coordenação	Narrador com conhecimento mais profundo do contexto	O narrador observa-se a si próprio, centran-do-se naquilo que é - ou que julga ser- em relação a uma acção que se avizinha;	Narrador reflexivo;	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES (micronarrativas)**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Reflexões iniciais *"as expectativas surgiam como ondas (...) natureza (...) política (...) neblinas e chuviscos"*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Narrador;	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução	Linguagem metafórica indicia obstáculos que nem sempre foram Claros; Ex: *"natureza, política" "tasi mane"; "imensidão" "neblinas e chuviscos" "ondas indomáveis"*	Narrador insere-se num grupo, mas ao mesmo tempo parece isolar-se por motivos que não são claramente percebidos; Ex: *"encontrei" "me surpreenderam" "procurei"* por oposição *"navegávamos"; "nos ofereciam"; "nosso porto"*	As reflexões revelam um narrador "viciado"	Narrador reflexivo;	Oponente
Reflexões iniciais *"orientar o leme de acordo com as ondas que estes mares ofereciam nunca perdendo de vista o nosso porto, felizmente de baía extensa"*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Narrador	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução	Linguagem metafórica indicia o modo de intervenção da personagem no sentido de cumprir os objectivos do projecto que, na sua opinião poderiam ser atingidos de diversas formas;	Narrador reflexivo relativa-mente aos objectivos; Parece ter em considera-ção os objectivos do projecto, mas indicia sempre uma incerteza relativamente aos contexto que, na sua opi-nião exigirão distintas formas de agir.	Observador e comentador	Narrador reflexivo;	Adjuvante
Exp. Portugal *" alegrias vividas, dentro de um* contexto desportivo *que integrasse também o educativo e o formativo"* (cf p.5)	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Narrador	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução	Linguagem metafórica indicia a afinidade pelos contextos educativo e desportivo;	Narrador reflexivo; Narrador com afinidade pelos contextos educativo e desportivo	Observador e comentador	Narrador reflexivo;	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES (micronarrativas)**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Portugal *"(...) informações* Prof. Francisco Fidalgo (...) *alma viajou pelos supostos contextos (...) abriu poros de um espírito agora mais predisposto"*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Voz do narrador, Voz Prof.Francisco Fidalgo	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução Focalização externa;	Linguagem metafórica indicia a predisposição para a acção;	Narrador reflexivo Narrador optimista e predisposto para a acção	Observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante
Exp. Portugal *"primeiro contacto com a coordenação do projecto (...) fragili-dade da organização do projecto (...) verda-deiras necessidades(...) que imaginava"*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Voz do narrador; Voz da coordenação (Dora e Teresa);	Narrador subjectivo; Focalização interna; Conclusão (apesar de ser a conclusão de um narrador "basied") Focalização externa;	O narrador admite que o seu ponto de partida era a ignorância, então, tudo era possível; As verdadeiras necessi-dades eram apenas imaginadas, não tendo fundamento "real". Verdade vs Imaginário	Narrador reflexivo Narrador consciente da fragilidade do projecto, mas intrinsecamente motivado	Observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante e Oponente
Exp. Portugal *"minha atracção pela prática despor-tiva, pelo ensino, pelas relações interpessoais e por Timor"*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Narrador;	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução	Linguagem metafóri-ca indicia a afinidade pelos contextos educativo e desportivo	Narrador reflexivo Auto caracterização do narrador: Narrador ligado afectivamente aos contextos educativo social e desportivo bem como a Timor;	Observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES (micronarrativas)**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Portugal *"magia do mundo da educação, nomea-damente no e pelo desporto"*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Narrador;	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução	Linguagem metafórica indicia a afinidade pelos contextos educativo e desportivo	Narrador reflexivo Narrador evoca a importância que dá ao desporto no contexto educativo	Observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante
Exp. Portugal *"relações pessoais, desde sempre me atraíram..."*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Narrador;	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução	Linguagem metafórica indicia a afinidade pelas relações interpessoais, nomeadamente, nos contextos educativo e desportivo	Narrador reflexivo Narrador evoca a importância que dá às relações interpessoais, nomeadamente, no contexto educativo (desporto e E.F.)	Observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante
Exp. Portugal *"E.F. e desporto ofe-recem um ambiente que permite uma es-pontaneidade na transparência e reve-lação de sentimentos"*	O espaço é de reflexão; Espaço psicológico; Narrador;	Narrador subjectivo; Focalização interna; Dedução	Linguagem metafórica indicia a afinidade pelas relações interpessoais, nomeadamente, nos contextos educativo e desportivo	Narrador reflexivo Narrador revela as características da prática desportiva, de acordo com a sua perspectiva;	Observador e comentador; Faz uma caracterização da prática desportiva pela sua própria perspectiva;	Autodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI- DADE (oponente ou adjuvante)**
Díli - Chegada *"As minhas expectativas iniciais, conscientemente ou não, começaram-se a alterar durante a aterragem em Díli"* *"tons de castanho (...) aspecto desértico (...) aeroporto era de uma pobreza extrema, com condições logísticas arcaicas."* *" sorrisos sentidos(...) satisfação enorme (...) uma grande vontade para pôr em prática o projecto."*	Narrador	Discurso subjectivo Focalização interna; Discurso subjectivo Focalização interna;	A imagem obtida e filtrada pela emoção do narrador, indicia uma alteração das expectativas inicialmente construídas relativamente ao espaço; Descrição do espaço num primeiro instante indicia dificuldades; Narrador revela-se motivado e ansioso para iniciar o projecto;	Narrador impressionado negativamente; Narrador intrinsecamente motivado;	Observador e comentador	Autodiegético Autodiegético	Oponente Oponente Adjuvante
Exp. Díli *"Transportando-nos para o nosso alojamento em Díli";* *" terra ainda mais destruída (...) carente (...) desorganizada"* *" cheguei a duvidar que um projecto como este fosse o mais importante para aquele povo, naquele momento. No entanto, (...) vontade para integrar (...) com tudo o que sou e tenho, bem como com aquilo que o desporto e a educação física têm, foi ainda maior.*	Narrador	Discurso subjectivo Focalização interna;	A imagem obtida e filtrada pela emoção do narrador num segundo instante, indicia uma alteração das expectativas inicialmente construídas relativamente ao espaço, bem como em relação à funcionalidade do projecto; Narrador revela-se motivado e ansioso para iniciar o projecto;	Narrador impressionado negativamente; Narrador intrinsecamente motivado;	Observador e comentador	Autodiegético	Oponente Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"(...) almoço em Díli, no City Café, com o Dr. Rui Rasquilho e com o Sr. João Máximo, conheci um pouco melhor aquela que, supostamente, seria a cultura educativa e desportiva dos timorenses. "(..) renovando e reforçando todas as minhas expectativas."* *" timorenses adoram voleibol; (...) torneios, (...) selecção nacional (...) militares (...) existe apenas um pavilhão coberto em Díli (...) existem inúmeros espaços com postes e alguns já com redes de voleibol, tanto na praia como no campo"*	Narrador; Rui Rasquilho; João Máximo;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	As informações transmitidas por fontes institucionais adjuvaram a motivação do narrador para o projecto; As informações de carácter desportivo levaram o narrador a desenhar um contexto inicial favorável para a sua intervenção na medida em que aquele reflectia uma certa organização e disponibilidade de material, bem como a motivação intrínseca dos timorenses para a prática desportiva;	Narrador impressionado positivamente; Narrador intrinsecamente motivado;	O advérbio *supostamente* introduz um narrador crítico e com conhecimentos à posteriori;	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante
Desenhei um quadro que mais tarde se mostrou como espelho do meu imaginário, mas que não tinha nada a ver com a "verdadeira" realidade. (...) outro lado da rua (...) criança timorense lavava um carro sem matrícula (...) descalço (...) procurando economizar o mais possível a água de que dispunha. (...) outra criança, de chinelos e um pau às costas, equilibrava dois grandes cachos de bananas, tentando vender algum deles (...) sorriso espelhava simultaneamente a ternura de uma criança e o cansaço de um adulto"		Discurso subjectivo Focalização interna;	Anti-clímax; do outro lado da rua a dualidade do mundo infantil é um indício daquela que seria a realidade;	Surpreendido negativamente;	A prolepse revela a interferência de um narrador subjectivo que possui, à posteriori mais conhecimentos;		Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"praia da Areia Branca (...) vários militares a jogarem voleibol (...) campo de cimento junto onde, das 18 às 19 horas, alguns timorenses realizaram um jogo bem aceso e disputado (...) dois timorenses muito empenhados num jogo de ténis de mesa ao ar livre, sobre uma plataforma de cimento (...) apercebi das influências multi e transculturais (...) Uma diversidade de povos, de modalidades desportivas e de culturas."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	A descrição do contexto confirma aparentemente as informações obtidas no almoço;	Narrador impressionado positivamente;	Observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante
"Os aspectos económico-sociais e higiénicos surpreenderam-me pela negativa. (...) quantidade de mosquitos (...) Eram poucos os edifícios reconstruídos, os barracos onde viviam tinham umas condições miseráveis e eram partilhados pelos porcos, pelas cabras e pelos filhos de meses até aos avós (...)			A caracterização do espaço e da sociedade pelos olhos do narrador revela os aspectos negativos de uma terra degradada;	Narrador impressionado negativamente;			Oponente
"linguagem (...) Raramente ouvi falar em português. Era mais fácil ouvir um "Hello Mister" do que um "Olá Senhor".			Narrador surpreendido pela utilização rara da Língua Portuguesa naquele contexto; O tétum e o inglês eram utilizados mais frequentemente;	Narrador impressionado negativamente;			Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"compras (...) tinham-me dito que os produtos eram caros, mas não tanto, para além do facto de muitos já estarem fora do prazo." (...) preferimos visitar o mercado de Díli, para compararmos preços. (...) para os "malaios", os preços mantinham-se altíssimos, para além da qualidade dos produtos deixar muito a desejar (...) intenção de comprar algo sucumbiu logo após o contacto com as condições higiénicas (...) Desde poças de água suja com insectos, passando pelos ratos até ao lixo (...)"*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Narrador surpreendido com os preços e qualidade dos produtos alimentares em Díli; Preços nas lojas inacessíveis aos timorenses; Preços no mercado timorense muito superiores para "malaios" e em muito más condições higiénicas;	Narrador impressionado negativamente;	Observador e comentador	Autodiegético	Oponente
Exp. Díli *"A casa também não correspondia àquilo que nos tinham prometido (...) condições razoáveis, com cinco quartos, acabada de fazer para alojar os professores da Universidade Portuguesa de Díli. Fiquei aí com todos os outros formadores (...) A água e luz falhavam frequentemente, dificultando as nossas tarefas quer domésticas quer aquelas que diziam respeito ao projecto."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Narrador surpreendido com o alojamento, pois não eram apartamentos para duas pessoas, mas sim uma casa com cinco quartos para todos os formadores; Além disso, a água e a luz falhavam frequentemente;	Narrador impressionado negativamente;	Observador e comentador	Autodiegético	Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"As minhas expectativas relativamente às condições higiénicas, materiais, logísticas e humanas foram alteradas, mas sinto que não tiveram grande impacto naquele que seria o meu projecto de trabalho. Nunca tive grandes problemas de adaptação a este tipo de adversidades(...) " para alguns colegas, ter que partilhar um espaço com tanta gente, não foi fácil, gerando um clima de tensão que poderia prejudicar o nosso empenho" (...) foi posta em causa a credibilidade das condições oferecidas pela coordenação do projecto"*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Narrador cuja personalidade revela uma facilidade na adaptação a contextos adversos; Narrador reconhece a dificuldade de adaptação de outros colegas que *poderia* prejudicar; no entanto este tempo verbal indicia que não aconteceu;	Narrador motivado, referindo que os obstáculos não tiveram impacto naquele que seria o *seu* projecto; Assume implicitamente o projecto alternativo; Fica com algumas dúvidas relativamente à globalidade do projecto dado o clima de tensão que a falta de organização da coordenação originou; Por isso, refere-se em seguida ao *nosso* empenho; Começa a desenvolver descrença em relação à organização;	Observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente
Exp. Díli *"passeei por Díli (...) insegura."* *"Fui montando um esquema daquilo que realmente seria ensinar nesse contexto (...) dimensão afectiva tomaria um primeiro plano."* *"Reunimos com o Sr. Padre Leão (...) algumas fichas de inscrição preenchidas (...) férias (...) dificuldade em compreender (...),mas nada estava organizado (...) uma escola (...) formandos e formadores não foram divididos por escolas (...) não tinha tabelas de basquetebol nem rede de voleibol. "*	Narrador; Padre Leão;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Narrador preocupado com as questões de segurança; Narrador reconhece a necessidade de um primeiro plano da dimensão afectiva aquando a sua intervenção no projecto; Narrador reconhece que nada está organizado e que as condições e instalações previstas para o projecto são inexistentes ou indisponíveis;	Narrador preocupado; Narrador motivado; Narrador mais informado acerca da precariedade da organização do projecto;	Observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Oponente Adjuvante Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *" reunião com o Sr. Padre João Felgueiras, na Comunidade Amigos de Jesus. (...) muito difícil fazer chegar a informação às crianças (...) interessado na vertente "formação para formadores". (...) formar timorenses, futuros professores, na área da música, nomeadamente canto e solfejo, do teatro e da língua portuguesa. Tinha uma ideia de alfabetização da música, de formar uma filarmónica. (...) "timorenses tinham uma grande afinidade com a música (...) necessidade de ensinar os timorenses a organizarem-se (...) ensiná-los a aplicar da melhor forma as suas energias. (...) triste porque existiam muitos projectos (...) aplicados ao acaso e cujos frutos ficariam muito aquém daquilo que se poderia realmente conseguir. (...) fundamental formar uma base de sustento de todos estes projectos. Não revelou muito interesse na formação na área desportiva. (...) ausência de instalações (...) campo de futebol (...) salão. (...) Iria propor ao Sr. Padre Norberto Amaral, dos Maristas, a participação neste projecto."*	Narrador; Padre João Felgueiras;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	O narrador revela um conhecimento mais profundo das verdadeiras necessidades dos formandos daquele contexto através da voz do Padre Felgueiras que revela uma crença profunda nos seus objectivos na medida em que é um grande conhecedor do contexto e um verdadeiro lutador pelo bem-estar do povo timorense; É revelado, pela voz do padre Felgueiras, a sua tristeza e descrença relativamente a este tipo de projectos porque não têm um estrutura sólida de organização nem um encadeamento lógico e os objectivos acabam por ficar sempre aquém daquilo que se poderia conseguir; Não se mostrou interessado em aderir à vertente desportiva do projecto; Ele próprio propôs a outras entidades a participação no projecto bem como a cedência de instalações;	O Sr. Padre Felgueiras acompanhou sempre os timorenses nos momentos mais difíceis da ocupação indonésia e nunca desistiu de ensinar o português; Os seus interesses eram muito particulares e parecia ter um projecto à margem daquele do Instituto Camões.	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"Depois destas duas reuniões, apercebi-me que nada ainda estava organizado,(...) muitos dos responsáveis (...) não conheciam sequer o projecto e ainda outros que não estavam interessados na área desportiva (...)"*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Narrador mais informado acerca da precariedade da organização do projecto;	Narrador preocupado;	Observador e comentador	Autodiegético	Oponente
" Centro Padre António Vieira, (...) formação em informática (...) Rosalina(...) As instalações eram muito boas e estava tudo organizado, inclusive, as turmas por níveis e respectivos horários."	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Na área de informática, tudo estava preparado para começar;	Narrador indiferente;	Observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante
"(...) jantámos em casa do Dr. Rui Rasquilho. (...) aproveitei para colocar algumas questões(...) estrutura organizativa da educação em Timor. Nem sempre reinou o acordo relativamente ao contributo de Portugal para essa organização. (...) jornalista António Veladas cuja experiência em Timor enriqueceu muito a minha visão sobre alguns aspectos políticos e educacionais. Nem sempre as ideias do Dr. Rui Rasquilho foram coincidentes com as do Sr. Veladas (...) descrente (...) possibilidades deste povo se conseguir organizar por si mesmo (...) Portugal conseguisse contribuir para isso (...) "	Narrador; Jornalista António Veladas; Dr. Rui Rasquilho;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	O narrador revela um conhecimento mais profundo das verdadeiras necessidades dos timorenses através da voz do jornalista António Veladas; Ideias do Rui Rasquilho e do António Veladas nem sempre eram coincidentes, revelando visões antagónicas do mesmo real;	A experiência do jornalista António Veladas na história de Timor, enriqueceu a visão do narrador em relação a aspectos políticos e educacionais deste povo;	Observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"Revelou que sentira forças para lutar por eles e com eles, vontade para os ajudar e, sobretudo, acreditara. (...) actualmente, mostrou-se bastante céptico, dada as intenções sócio-económicas e políticas dos outros países intervenientes para acções de cooperação. (...) teriam tudo bem pensado e estruturado. Portugal(...) investia ao acaso e de forma desorganizada, perdendo espaço e tempo relativamente aos outros países. Deu-nos o exemplo do investimento que a Austrália está a fazer aos nível dos professores e jornalistas. A formação é muito cuidada e delineada após um conhecimento profundo daquilo que, na realidade, é Timor Lorosa'e. Intervinham nos distritos certos, no timing preciso. Falavam tétum e de Timor como se do seu país se tratasse. Eram escolhidos, após uma selecção rigorosa e treinados para desempenhar um papel e função específicos. Mostrou-se descontente com a imagem que os portugueses deixavam em Timor (...) atitudes e comportamentos de muitos militares e professores portugueses (excesso álcool e falta de pudor) denegriam fortemente a nossa imagem, não só em Timor, mas também em Bali e Darwin.*	Narrador; Jornalista António Veladas; Dr. Rui Rasquilho;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	O narrador revela um conhecimento mais profundo das verdadeiras necessidades dos timorenses através da voz do jornalista António Veladas;	Descrente no desenvolvimento de Timor pelo povo timorense ou português, pelos adjectivos e tempos verbais utilizados; Crente na estrutura organizativa dos outros países interessados;	Observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *" saí desse jantar com uma vontade enorme de "entrar em campo", (...) desporto poder ser um meio educativo, por excelência, em Timor Lorosa'e. Ele referira não compreender o facto do Desporto não estar minimamente organizado nem existir a disciplina de Educação Física na escola e salientara o facto do futebol ser a modalidade mais praticada e, essa sim, existir já com o mínimo de organização. Durante o tempo que lá estivera, apercebera-se da afeição que os timorenses têm pelo desporto e que se entusiasmam com qualquer modalidade desportiva. Como tal, o desporto seria um excelente veículo para se atingir os objectivos educacionais por mim preconizados.*	Narrador; Jornalista António Veladas; Dr. Rui Rasquilho;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	O narrador revela um conhecimento mais profundo das verdadeiras necessidades dos timorenses através da voz do jornalista António Veladas; É salientada a importância do desporto como um meio educativo, por excelência, em Timor;	Narrador motivado;	Observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante
"reunião com o Sr. João Máximo(...) Dada a abrangência de tarefas ao nível da gestão, o Jorge, meu colega formador, ficou responsável pela gestão da casa de Baucau, bem como pelo motorista que lá iríamos encontrar (...) duas empregadas (...) Garantiu-me que, a seguir ao distrito de Los Palos(...) o distrito de Baucau seria aquele onde mais se praticava voleibol. (...) Dra. Maria José Carrilho, responsável máxima pela educação na Missão Portuguesa em Timor (...) mostrou-se disponível para nos ajudar naquilo que fosse possível."	Narrador; João Máximo,	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	O facto de serem atribuídas tarefas de gestão a um formador é um indício da falta de apoio ao projecto no distrito de Baucau; Baucau foi apresentado como o segundo distrito com maior afinidade pelo voleibol;	Narrador motivado;	Observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Oponente Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Baucau *"Fomos conhecer Baucau. A viagem foi lindíssima (...) Entre curvas e solavancos lá fomos seguindo as nuvens e as ondas. Raramente via população (...) sentia que viviam em condições mais precárias do que as de Díli. Andavam descalços ou com chinelos de borracha, com t-shirts sujas e rasgadas, quase sempre com uma catana na mão. Alguns permaneciam da berma da estrada, de cócoras, à conversa ou esperando que alguém parasse para comprar alguns dos produtos que expunham numa bancada As escolas estavam destruídas e não ouvi ninguém falar português. (...) grupos de timorenses com um ar aborígene."* *"Mal entrei no distrito, tive uma recepção fantástica: um campo de voleibol. Em muitos espaços livres encontrava dois troncos, ou mesmos postes, com a respectiva rede, ou apenas fio. Percebi, então, o porquê de ensinar o português aí, no e pelo voleibol."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	*A beleza geográfica contrasta com a precariedade dos acessos, bem como com a pobreza das povoações;* *Caracterização da população: desertificada; sempre de cócoras na berma da estrada; sem trabalho; descalços; catana; destruição; língua portuguesa escassa; alguns com ar aborígene.* *Não há vida social nem identidade linguística em relação ao narrador;*	Narrador curioso e observador;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente
" (...) contactar o Bispo de Baucau, D. Basílio do Nascimento, mas este encontrava-se ausente. (...) Padre Rafael, pessoa teoricamente responsável pelo projecto em Baucau, mas não existia lá nenhum padre com este nome.	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Nenhum dos responsáveis estava presente;	Narrador curioso e observador;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro narrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Baucau *"(...) Padre Eduardo, responsável (..) pelas inscrições do projecto (..) tinham chegado havia apenas uma semana, facto que impossibilitara a realização das inscrições e a posterior pré-selecção dos alunos (...) férias. (...) fichas de inscrição, (...) nossa inteira responsabilidade. (...) não tinha possibilidade de aceitar o projecto em Baucau (...)Fiquei negativamente impressionada(...) impossível organizar um projecto daquela dimensão (...) nas montanhas, de férias, (...) revelou pouca receptividade em relação ao projecto e falta de convicção na possibilidade da sua concretização em Baucau (...) alheamento em relação aos objectivos (...) mudança da acção para Manatuto."*	Narrador; Padre Eduardo;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Função de um dos responsáveis incumprida e negligenciada; Desorganização por parte da coordenação do projecto; Novas funções inesperadas para os formadores (impulsionadores do projecto); Alteração do projecto para Manatuto;	Narrador impressionado negativamente;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Oponente
Exp. Baucau *"Não tínhamos rede telefónica (...) Ninguém falava português, nem se aproximava com muita facilidade. Não existiam supermercados e o mercado era menor. (...) Ficámos numa casa, cuja localização e condições ficaram muito aquém daquilo que experimentámos em Díli. As falhas de água e luz eram muito mais frequentes (...) gerador cuja manutenção ficou da nossa responsabilidade. (...) pré-fabricada que se encontrava num recinto pertencente a uma antiga escola de enfermagem, ainda lá presente, mas completamente degradada.*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Recursos materiais e humanos muito precários em Baucau; Dificuldades de comunicação com a população; Alojamento em condições precárias;	Narrador surpreendido negativamente;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Baucau *"(...) praia de Wata-Bo e de Ossolapa. Uma paisagem paradisíaca cuja virgindade nos prendeu lá durante horas que se disfarçaram em minutos. Seguimos as "pegadas" de um grupo de jovens agricultores que estavam nos arrozais, mas não falavam nada em português. (...) descalços ou com chinelos de borracha, lá estavam de tronco nu ou de t-shirt suja, com porte atlético, a cultivar naqueles campos (...) Aprendemos algumas palavras em tétum e, com tanta beleza, perdemo-nos a fotografar tudo e todos. (...) sorriso bonito e faziam tudo para também nos verem a sorrir. (...) a mãe estava no mar a pescar.(...) Apercebemo-nos que os homens podiam usar apenas calções para entrar no mar, mas as mulheres teriam que permanecem vestidas. (...) adereço inevitável, a catana(...) Senti uma paz (...) calmante natural (...) crianças, as mais velhas vestidas e as mais novas nuas, a brincar na água, com uma bola de futevolei dada pelos militares tailandeses, que, após "reconhecimento de terreno", se juntaram a nós, cantando algumas músicas em português. Aprenderam na escola e estavam tão contentes, que cantaram excertos de todas as que conheciam."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Beleza natural das praias de Baucau; Ausência da Língua Portuguesa; Caracterização da sociedade: Actividades dominantes eram a pesca e a agricultura; População pobre a nível material, mas feliz; Papéis sociais vincados, desde a infância; Catana como adereço sugere a violência a que este povo esteve sempre sujeito; Narrador procura comunicar em tétum; População com muita afinidade em relação à música (cantada em português – escola com professores portugueses; a escola veicula a Língua Portuguesa) e às actividades lúdicas;	O espaço proporciona um novo estado de espírito ao narrador: Maravilhado; Perde a noção do tempo; Quer comunicar; Paz de espírito;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Baucau *"(...) dois meninos que pareciam não andar na escola, pela dificuldade evidenciada numa tentativa de comunicação, mas emitiram alguns sons porque se aperceberam que os "malaios" gostavam de ouvir. (...) apercebi-me da apetência dos mesmos para a música e do facto de a utilizarem para comunicar. Para além da voz, traziam dois pauzinhos com os quais também faziam música.(...) duas meninas, descalças, com vestidos de tecido muito fino e já gasto, a tomar conta do rebanho (...) expressão séria de responsabilidade e trabalho, (...) Primeiro fugiram e depois tentaram comunicar connosco através de desenhos, com um pauzinho, na areia (...) Pediram-nos a garrafa de água, apontando para mesma. (...) uma delas veio-nos mostrar os peixinhos que o pai teria pescado, como reconhecimento da oferta, mas não emitiu um som. Apontou para a máquina fotográfica para lhe tirarmos uma fotografia."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	A Língua Portuguesa não parece ser, neste contexto, uma língua funcional; parece ser aprendida artificialmente na escola; Expressão, gestos, música e desenho aparecem como instrumentos de comunicação; Crianças tanto brincam como trabalham arduamente;	Narrador pretende obter informações relativas ao contexto;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante
"(...) subimos à "cidade" e o Dr. Rui Rasquilho e a Dora já tinham reunido com o Sr. Bispo D. Basílio Nascimento, que reforçou o que já nos tinham dito. Encaminhou-nos para Manatuto."	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Coordenação não consegui resolver nada; fomos para Manatuto.	Narrador conhecedor do resultado da reunião;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Baucau *"No regresso, dia 8 de Agosto, ainda joguei voleibol com uns timorenses que me acolheram com uma grande festa. O campo ficava numa encosta e o piso era incerto, pelas inúmeras pedras entranhadas na terra. No entanto, este aspecto não me pareceu impeditivo de que o campo fosse bastante solicitado. Fomos abastecer a carrinha, numa bomba de gasolina, cuja tecnologia nos surpreendeu porque nunca tal havíamos visto. Era uma casinha de madeira, com cinco ou seis bidões, uns de gasóleo e outros de gasolina, à porta.(...) funil na mão, para abastecer um dos raros carros que por lá poderia passar. (...) Perto da base militar tailandesa havia dois campos de futevolei, onde jogavam militares e meninos timorenses. As regras, segundo os tailandeses foram rapidamente apreendidas pelos jovens timorenses.(...) Passei ainda pelo hospital para medir a tensão arterial. Uma enfermeira timorense, parecera-me estagiária, espantada ao observar o valor da tensão, gritou: "100, doutor, 100... mal... água, doutor!" (...) apercebi do tipo e nível de formação dos estudantes timorenses."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	"Regresso" porque já havia passado por lá durante a viagem de Díli para Baucau; Timorenses jogam e divertem-se com recursos mínimos; Bomba de gasolina muito rudimentar; Militares comunicam e transmitem a sua cultura aos timorenses; Timorenses captam facilmente as regras de jogo; Indício da falta de formação das enfermeiras timorenses;	Narrador surpreendido com a tecnologia da bomba de gasolina;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente Adjuvante; Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto *"Manatuto (...) reunimos com o Sr. padre Domingos, que não tinha conhecimento do projecto, mas gostou da ideia. Embora não percebesse bem o português, foi-nos revelando quais os recursos humanos - acólitos, escuteiros e membros do coro da igreja - e materiais, Escola Santo António e Átrio da Igreja, para a aplicação do projecto em Manatuto. Reencaminhou-nos para o Centro de Juventude Católica, cujo responsável, Sr. António Januário, nos poderia assegurar mais formandos e espaço para as actividades do teatro. Este último, por sua vez, recomendou-nos o Sr. Alberto da Costa, responsável máximo pela educação em Manatuto. O Sr. Cipriano Soares, responsável pelo desporto no distrito de Manatuto, explicou-me que apesar de não existir organização nem associações desportivas, existiam alguns clubes que nem sequer material tinham, mas sobreviviam com algumas modalidades(...) voleibol (...) Madres Canossianas, que nos disponibilizaram uma sala de aulas na Escola Secundária de Santo António. (...) Todos acolheram bem o projecto, mesmo não fazendo a mínima ideia do que se tratava. Confundiram-nos com professores brasileiros. (...) australiana... (...) ficaram com a responsabilidade de divulgação do projecto nos respectivos centros e nós ficámos responsáveis por todas as inscrições... no átrio da Igreja de Manatuto.*	Narrador; Padre Domingos; Sr. António Januário; Sr. Alberto da Costa; Sr. Cipriano Soares;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Apesar de não existirem responsáveis pelo projecto no local, obtivemos uma maior receptividade ao projecto; A falta de informação relativamente ao projecto poderia ser indício da falta de preparação dos representantes do distrito para acolher o projecto; A dificuldade na utilização do português poderia colocar entraves à comunicação; O facto de sermos sempre reencaminhados para outras entidades, revelou uma certa organização e coordenação entre os vários sectores do distrito (desporto, educação e religião); Voleibol é uma das poucas modalidades existente nos clubes de Manatuto; O acolhimento das várias entidades de Manatuto foi preponderante para continuar a acreditar na concretização do projecto;	Narrador impressionado positivamente;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante Oponente Oponente Adjuvante Adjuvante Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto *"(...) casa, uma antiga escola chinesa, com o mínimo de condições (...) sem rede telefónica e o gerador, quando funcionava, substituía as falhas de luz e água. (...) arregaçámos as mangas e começámos a preparar alguns cartazes em tétum, divulgando o projecto e alargando as inscrições a uma faixa etária abaixo e acima da prevista bem como os horários de formação.* *Nos primeiros dias, não consegui descansar bem porque também tive receio. Manatuto transmitiu-me um cenário de terror, havia sido o distrito mais massacrado de Timor. O estado precário de tudo e todos colocou-me num estado muito ansioso."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Alojamento com o mínimo de condições não foi impeditivo de começar a trabalhar para o projecto; Tomadas de decisão, tendo em conta os erros verificados nos outros distritos: cartazes em tétum, para os formandos não terem dúvidas; alargamento da faixa etária e dos horários de formação Falta de descanso poderia prejudicar o rendimento do projecto; Cenário de terror e precariedade das condições em que viviam;	Narrador apreensivo; Narrador incentivado para iniciar as actividades relativas ao projecto; Narrador receoso, inseguro e ansioso;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente Adjuvante Oponente
"5 horas da manhã do dia 9 de Agosto. O nosso objectivo seria encontrar alguns jovens de Manatuto na missa das 6 horas. Não foi fácil o contacto, o receio era evidente e não se aproximaram, apesar do apelo do Sr. Padre Domingos.(...) Fiquei por lá, com uma mesa improvisada, uma bola de basquetebol e outra de voleibol, ambas emprestadas pela Madre Francisca, das Irmãs Canossianas, o guia de conversação de português-tétum e a minha viola. Foi essa irmã que me informou que a modalidade preferida dos formandos era o futebol e que tinham, inclusive, um treino semanal dado por uma irmã canossiana. Durante a manhã não apareceu ninguém."	Narrador, Irmã Francisca;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Os sacrifícios nem sempre eram compensados, pelo contrário, arrastavam mais problemas: contacto difícil com formandos; Utilização de material (improvisado e emprestado) que considerava ser útil para diminuição do receio dos formandos e cativá-los a aproximarem-se; Informação da irmã acerca do futebol ser a modalidade preferida;	Narrador persistente e empreendedor;;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Oponente Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto *"(...) à tarde havia catequese e o átrio da Igreja transformou-se num verdadeiro palco de uma variedade de jogos: basquetebol, futebol, lagartixa, escondidas, caçadinhas, elástico, trepar aos postes e árvores, apanha das folhas secas para uns baldes que traziam para a catequese, entre outras. Não vi voleibol, nem no campo nem na praia. Nas idades mais baixas, as crianças encontravam-se divididas por género, com actividades características para umas e para outras. Tentei aproximar-me, pouco a pouco, e nessas situações misturavam-se os géneros. Os mais velhos já se juntavam mais e faziam alguns jogos em conjunto. O sorriso das crianças enquanto brincavam, espelho da alegria que sentiam no momento, escondia a carência em todos os domínios de uma condição dita humana. Descalços ou com os seus chinelitos, corriam e saltavam com a energia de um corpo coberto por uma roupa já mais do que gasta. (...) Foi neste contexto que peguei na minha viola e lancei a melodia do amigo para aquela atmosfera. O impacto foi muito interessante. Inicialmente os rapazes, apareciam com os baldes na cabeça ou nas mãos e emitiam ritmos fantásticos. Depois (...) meninas bem mais tímidas (...) cantavam já em português. (...) tocou o sino e todos se juntaram no local da catequese, ao ar livre, já organizados em filas paralelas. Aqui, mais uma vez, os géneros separaram-se. O Sr. Francisco Ventura, responsável por todas as actividades na Igreja, chamou-me para tocar e cantar a música na catequese, pois, também ele, apreciara a recepção das crianças à música."*	Narrador; Sr. Francisco Ventura;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Apetência para as actividades lúdicas; Organização social (normas, regras e princípios) revela-se espontaneamente nas brincadeiras das crianças e na forma de estar na catequese; Alegria contrasta com a pobreza desta população; Voleibol inexistente; Música como primeiro meio de comunicação entre o narrador e a população;	Impressionado positivamente; Mistura de sentimentos (positivos e negativos); Desapontado; Satisfeito e alegre; Motivado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante Adjuvante Oponente/ Adjuvante Oponente Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto *"(...) crianças se sentiram mais seguras e a nossa presença começou a ser algo mais familiar e afável. (...) inscrever alguns formandos, mas a tarefa não foi nada fácil. Os jovens e as crianças não falavam português, alguns não sabiam ler nem escrever. Os poucos que sabiam ler e escrever em português, ainda com muita dificuldade, preocuparam-se em ajudar todos os outros, salientando já aqui a grande entreajuda que caracteriza este povo. Não compreenderam os objectivos do projecto e, como tal, a ordem de preferência das áreas nem sempre correspondeu ao que realmente queriam. Apesar da folha de inscrição estar traduzida em tétum, não perceberam que seria ensinado o português em todas as áreas descritas. Como tal, as áreas Língua Portuguesa, pela necessidade de aprenderem o português, e Desporto, pelo gosto inerente à prática desportiva, foram as mais escolhidas. Também não foi fácil explicar que se poderiam inscrever em mais do que uma área. (...) As idades não corresponderam às descritas no projecto (...)4 anos e jovens de 24 anos.*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Timorenses sentiram-se mais seguros quando cantamos na catequeses (ambiente mais acolhedor ao projecto); Apesar de estar traduzida em tétum, os formandos não compreendiam o conteúdo da ficha de inscrição, tornando a nossa tarefa muito difícil e os propósitos da mesma foram boicotados; Português não é língua funcional; Aceitar inscrições de uma ampla faixa etária;	Motivado; Desapontado e frustrado; Empreendedor;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente Oponente
(...) projecto parecia, finalmente, começar a ganhar forma. (....) colega de teatro, Élvio Camacho, uma pessoa fantástica com a qual estabeleci uma relação mais próxima, sentiu-se impotente como formador de teatro perante uma situação como esta. Apoiamo-nos mutuamente e senti que se esforçou bastante para perceber como poderia intervir ali, naquele contexto específico, mas mesmo as condições materiais e higiénicas não foram nada facilitadoras (...) dificuldades e de adaptação ao contexto.(...) Élvio foi a uma mercearia comprar um balde (...) com eles, pudesse entrar no ritmo..."	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Élvio com muitas dificuldades em se adaptar ao contexto;	Narrador preocupado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Fim-de-semana Tutuala e Jaco *"O fim-de-semana em Tutuala, ponta Leste de Timor, com a fantástica Ilha de Jaco, foi mais um reforço positivo quer a nível físico quer espiritual, perante tantas vicissitudes. Além disso, a família Carrascalão também me deu alguns detalhes relativamente às características do povo timorense e à intervenção australiana, enriquecendo, cada vez mais, o meu conhecimento em relação àquilo que era Timor, a sua educação e cultura. Apercebi-me da diversidade de povos e microculturas intra e inter distritos de Timor Lorosa'e. Os dois mares que chocam nessa terra timorense transparecem o impacto das diferentes culturas que coexistem em Timor, ondas que celebrizam o contacto em fúria quando não há cuidado e respeito por essas diferenças."*	Narrador; Família Carrascalão;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Informações acerca da cultura e educação dos timorenses a partir dos diálogos com os vários elementos da família Carrascalão; Linguagem metafórica indicia a diversidade cultural de Timor e, simultaneamente, uma preocupação com a forma de intervenção dos países que cooperam com Timor;	Mudança do estado de espírito do narrador, aparece mais tranquilo;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante
Exp. Manatuto *"(...) novos formandos já a cantarolar a música amigo e pedem para tocar a música. À tarde, um aluno trouxe-me a letra da música traduzida em tétum porque o tio percebia português e assim todos poderiam perceber o significado da letra. Ensinaram-me algumas músicas timorenses e consegui captar uma, pelo ritmo contagiante a ela inerente. Às tantas, estávamos já num intercâmbio musical fantástico! Entretanto, fui saltar ao elástico... Com uma bola de basquetebol, já tinha meninas e meninos no campo... surpreenderam-me! Também joguei voleibol, mas pouco e revelaram muitas dificuldades em sustentar a bola."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Música continua a ser um excelente meio de comunicação entre o narrador e a população; Preocuparam-se com o significado da letra, apesar de muitos não saberem ler nem escrever; Processo recíproco de aprendizagem; Voleibol não é modalidade de eleição em Manatuto;	Narrador comunicativo, incluído no contexto, surpreendido e alegre; Motivado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONALI-DADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto *"(...) estudar um pouco de tétum, nomeadamente, para escrever algumas palavras que considerei serem fundamentais nas actividades do projecto.* *Ao fim de 3 dias, tínhamos 150 inscrições... e já comunicávamos com alguma facilidade!* *(...) até à porta de casa foram bater para se conseguirem inscrever (...) Nesse grupo de formandos estavam alguns timorenses ligados a "clubes desportivos" e pediram-me se podiam assistir às aulas porque os filhos e sobrinhos disseram que eu "percebia de desporto". De facto, o projecto contemplava esta área de formação para formadores. No entanto, a informação não chegou nem aos alunos nem aos professores. Já havia sido muito difícil organizar a parte relativa à formação de jovens e não consegui coordenar a estrutura da parte de formação de formadores naquele local de acordo quer com a minha disponibilidade, quer com a dos formadores, que também tinham as suas actividades e o projecto não havia contemplado esse aspecto. A formação de formadores também deveria ter sido bem pensada e divulgada de modo a torná-la concretizável. Dentre aqueles timorenses, estava o Sr. Miguel, marido da senhora que fazia limpeza na nossa casa. Enquanto arrumava a casa viu umas imagens nos livros de desporto e pensou que eu poderia ajudar o marido, uma vez que aquele se encontrava ligado a um clube e queria conhecer mais acerca desta área para poder ensinar melhor.*	Narrador; Sr. Miguel; Colegas do Sr. Miguel (treinadores e professores de Educação Física timorenses);	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Narrador preocupado em aprender o tétum, nomeadamente aquelas palavras que considerava serem fundamentais para iniciar as actividades do projecto; Elevado número de inscrições; Comunicação melhorada; Rejeição da vertente de formação para formadores poderia ter um impacto negativo na população; Apesar de ser o desejo da coordenação, o elevado número de formandos poderia por em causa a qualidade da formação; Um acontecimento fortuito (a senhora que fazia a limpeza em casa dos formadores viu livros que podiam interessar ao marido) conduziu o Sr. Miguel à nossa casa e ficamos a conhecer melhor quer o contexto educativo quer a organização do desporto em Timor;	Narrador aplicado na aprendizagem do tétum; Narrador preocupado e descontente com a organização do projecto;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante Oponente; Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
"(...) Sr. Miguel apareceu-me com imensas questões, demonstrando todas as suas preocupações, nomeadamente na área do atletismo. A sala da casa já parecia um estádio de atletismo, com técnicas de lançamento do peso para um lado e do dardo, para o outro. Fiquei duas horas à conversa para perceber que clubes eram, como se organizavam, etc. Mas a comunicação não foi nada fácil. Disseram que gostavam de conhecer mais o português e as regras dos jogos porque existiam sempre problemas nos jogos. (...) fiz registos lindíssimos de preocupações das quais já ninguém se lembra. Queriam que eu desse uma Acção de Formação para árbitros, divulgando apenas as regras das modalidades praticadas em Manatuto. Pediram-me, também, um cronómetro, pois não tinham nada para medir os tempos das provas de corrida. O Sr. Miguel disse que trabalhava com crianças e que sentia uma enorme dificuldade relativamente aos conteúdos mais importantes a ensinar, já que o objectivo seria dar-lhes uma boa base para, futuramente, conseguirem ter uma "técnica muito eficaz, dentro daquilo que o regulamento permite". *Perguntei-lhe se era professor de Educação Física. Respondeu-me que sim, referindo que cada escola tem um professor de Educação Física, dando uma aula por semana. São esses professores que procuram constituir clubes. Mas tinham grande dificuldade ao nível de organização já que tinham sido formados pela escola indonésia e muita coisa mudara entretanto. As instalações desses clubes eram as mesmas para todos: o campo no átrio da Igreja.(...) descontentamento destes professores em relação à forma como tiveram conhecimento do projecto. Referiram que se tivessem sido informados ainda durante o período de aulas, teriam sido eles próprios a mobilizar os seus alunos e participarem com os mesmos neste projecto."*	Narrador; Sr. Miguel e seus colegas (treinadores e professores de Educação Física timorenses);	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Sr. Miguel preocupado em conhecer o que se passava nos outros países ao nível do desenvolvimento do desporto, nomeadamente ao nível do atletismo, do desporto para crianças e jovens, bem como ao nível da educação física; Comunicação difícil porque percebiam e falavam pouco o português – não era uma língua funcional naquele contexto; Informações acerca da organização (instalações e logística) do desporto e da educação física em Timor; Todas as actividades eram praticadas no campo do átrio da igreja (indício da dificuldade ao nível da sua disponibilidade); Descontentamento dos professores timorenses em relação à organização do projecto;	Narrador procura obter informações do contexto; Preocupado com as necessidades dos formadores timorenses;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante; Oponente; Adjuvante e oponente; Oponente; Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *" Durante quinta e sexta-feira desta semana, procurámos organizar as turmas com respectivos horários, bem como realizar uma planificação das actividades de formação. Elaborei, também, algumas questões para um inquérito. Com isto pretendia obter mais informações relativamente ao contexto, mas também teria o objectivo de verificar as mudanças operadas após o período de formação, com nova aplicação do inquérito. À tarde, quando estávamos a afixar as turmas com os respectivos horários, apareceu a Dora com o nosso colega Nuno Nunes, também da área de teatro, que só naquela altura havia chegado a Timor, tal como a Dra. Teresa, outra coordenadora do projecto, mas que ficou em Díli. A Dora ficou surpreendida de modo positivo com o nosso trabalho, dizendo mesmo que preferia ficar connosco em Manatuto, pois o grupo de formadores em Díli não estava a saber encarar bem este tipo de dificuldades, contrariando muitos daqueles que seriam os desejos da coordenação.* *O Nuno havia aterrado no momento e o primeiro impacto não foi revelador de harmonia e entusiasmo. Augurámos a sua presença em Manatuto, pois era isso que estava previsto no regulamento da coordenação, embora tivéssemos já consciência de que a sua presença, como formador de teatro, pelo número de inscrições que tínhamos para esta área, era dispensável. Talvez fizesse mais falta em Díli. (...)"*	Narrador; Dora;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Elaboração de um inquérito com o intuito de conhecer melhor o contexto e os formandos, bem como de promover o sucesso daquele à medida que o mesmo decorria (narrador consciente que seria necessário implementar constantemente alterações, quer pelas falhas no conhecimento inicial do contexto, quer pela exigência que acredita que estes projectos impõem – dinamismo a eles inerente); Organização permitiu a chegada tardia de alguns formadores (teatro e informática), indiciando a falta de alternativas em relação a outros formadores com disponibilidade; Dora revela entusiasmo pelo nosso empenho; As informações da Dora em relação ao decurso do projecto em Díli indicia dificuldades na relação entre formadores e coordenação; Desconhecimento do contexto de Manatuto e as falhas na organização da coordenação poderiam afectar e limitar as funções do Nuno;	Narrador empenhado e preocupado com a organização do projecto; Narrador preocupado com a reacção do Nuno em relação ao cenário do projecto, nomeadamente no que diz respeito à sua área;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante Oponente Adjuvante Oponente Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *"(...) De Díli vieram os nossos colegas formadores, fazer-nos uma visita, no sábado, dia 17 de Agosto. Fomos até à praia, onde encontrámos alguns dos nossos formandos. Três meninos vieram ter connosco e algumas meninas cantavam a música do Amigo enquanto recolhiam algas do mar.* *Os meus colegas perguntaram, em português, o nome dos meninos. Olharam para mim e após um "naran" solto, dado o meu pobre conhecimento do tétum, responderam. Foi nesse momento que começaram a perceber a dimensão das nossas dificuldades.(...) Santo António, ponto mais alto de Manatuto onde, mais uma vez, os meus colegas, puderam observar a globalidade da destruição aterrorizadora que abrange o distrito mais massacrado. (...) mercado, muito mais pobre do que o de Díli a nível quer da quantidade quer da qualidade, para comprar alhos para o almoço.(...) ambiente estava carregado de frustração de um projecto que poderia ter tudo para oferecer maravilhas ao povo timorense e não o havia conseguido até então, comecei a cantar as músicas que tinha ensinado e aprendido com os formandos. Fomos, inclusive, cantar com eles, já que circulavam por lá. Foi um momento de partilha fantástico. Partiram para Díli com a sensação de que o Élvio não estaria nada bem. Ele mesmo, revelou-me à noite que iria regressar a Portugal"*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Visita dos nossos colegas formadores; Descrição do contexto de Manatuto surpreendeu negativamente os formadores de Díli; Dualidade do mundo das crianças de Manatuto (brincadeira e trabalho); Momento de descarga emocional dos formadores em relação à falta de organização do projecto; Música como meio apaziguador e relaxante; Saturação e desilusão do Élvio perante este contexto;	Formadores frustrados; Formadores alegres;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente Oponente Adjuvante; Oponente;
Carta do Élvio *"(...) diferenças que tenho vindo a encontrar, nos últimos 17 dias, durante a implementação do projecto, relativamente à sua proposta inicial;* *(...) convoquei ao máximo as minhas capacidades de adaptação face às condições encontradas no terreno na implementação, até agora realizada, do projecto supramencionado e esgotadas essas capacidades;*	Outras vozes (Élvio)	Texto expositivo e argumentativo	Não supera a desorganização e falta de preparação do projecto; Frustração de desenvolver um trabalho que considera fraudulento, indigno e inútil;	Desiludido e frustrado;			Oponente

Categoria Análise - Narrador					
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES**	**MODO**	**CIÊNCIA (SABER)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**FUNCIONALIDADE (oponente/ adjuvante)**
Carta do Élvio *(...) não estão reunidas as condições mínimas que aceitei, oficiosamente, como suficientes para o desenvolvimento do meu trabalho no que diz respeito à área que co-represento com outros colegas;(...) a mais importante diz respeito à capacidade de comunicação; são enormes as minhas dificuldades de comunicação com os jovens destinatários do projecto acima referido; a percepção que tive da informação que recebi oficiosamente, na amável conversa, em Lisboa induziu-me na ideia de que o nível de conforto destes jovens com a língua portuguesa era o suficiente para que eu estabelecesse o meu programa obedecendo aos princípios do projecto; nem os jovens me entendem, nem eu os entendo (...) o ensino e a formação, mesmo com o carácter lúdico de que se reveste neste projecto, é uma estrada de dois sentidos e que o que tenho a dar pelo meu lado (capacidades e incapacidades assumidas), nestas circunstâncias, é pobre, desenrascado e improvisado (...) no terreno os nossos supostos parceiros locais, e falo dos nossos de Portugal, pelo que me foi dado a sentir na pele (porque arregaçámos as mangas, os meus companheiros e eu), pouco fizeram ou se o fizeram (concedo a possibilidade) obtiveram parcos resultados; (...) o trabalho de readaptação e implementação do projecto em Manatuto (onde os nossos parceiros locais de Timor realizaram um notável trabalho de apoio) me deu pistas bem claras de que as necessidades dos jovens Timorenses são outras bem mais pragmáticas; para que a essência deste projecto seja por eles genuinamente legitimada era necessário, a meu ver, um trabalho de preparação atempado, profundo e mais sério; da imagem que já transmiti (involuntariamente) não me safo: o desenrasca;(...) o perfil de formador requerido para o quadro com que me deparei no terreno, em Lisboa, me não foi solicitado; se o tivesse sido não estaria a escrever a presente carta; (...) ao continuar neste projecto pactuava com o desenrasque disfarçado de projecto (a ideia essencial é riquíssima, mas peca por ter tido uma implementação quase totalmente improvisada); a concretização do mesmo, nesta fase, praticamente apenas em função da festa final contamina-o nos seus princípios; não me sinto, de todo, preparado para enfrentar esta jornada e enfrentar essa chegada: a festa final; sou, na presente circunstância, pela jornada, não pela chegada...; (...) perdi a confiança neste projecto, não o posso disfarçar nem sublimar de outro modo: abandono-o; não perdi, todavia, a confiança em todos os seres que continuam a abraçar esta ideia, considero-os a todos, mesmo todos, corajosos(...) é mais fácil, para mim, aceitar que as baratas me subam pelas pernas aquando do meu banho (em água fria ou fria), que as osgas, teki-tokes e afins (animais que me metem medo) circulem pelo meu quarto, que as comunicações não existam em Manatuto, que nada me tenham dito sobre planos de evacuação em caso de emergência (só despertei para esta realidade por acaso), etc., é mais fácil, dizia, no presente e após ter apelado às minhas capacidades de adaptação, contornar tais realidades do que me sentir defraudado e desiludido como me sinto (tenho plena consciência de que não foi deliberado da parte organização, não vos acuso), mas mais que isto, a defraudar com um sorriso na cara; acredito nesta causa (a da língua portuguesa), mas não a sei defender neste enquadramento: não é só o problema de fazer a omelete sem ovos (o que de si já dá uma imagem pobríssima do nosso país; pobre caridade feita com o dinheiro de todos nós, contribuintes), é o de não ter mãos para a fazer e de saber que Timor não come esta oferta: não há mesa, nem talheres, nem guardanapo...(...) A prática do dia-a-dia ensinou-me que existe simplesmente para desenvolver uma completa aceitação e abertura para todas as situações e emoções e surpresas... fui até ao limite tentando não me centralizar em mim; defendo, assim, com a minha atitude, acima de tudo, uma ideia de país (Portugal) distante da que se neste projecto continuasse me sentiria a abraçar. Não é assim que (...) «se beija Portugal na boca» nem um dos seus amores como Timor."*	Outras vozes (Élvio)	Texto expositivo e argumentativo	Informações da coordenação em Lisboa remetem para a criação de falsas expectativas; Não supera a desorganização e falta de preparação do projecto; Frustração de desenvolver um trabalho que considera fraudulento, indigno e inútil;	Desiludido e frustrado; Assustado e receoso;	Oponente

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *"(...) Não foi fácil ver partir alguém que me era tão querido, que percebia as minhas preocupações e intenções e que tanto me apoiava naquele contexto. Foi um momento onde reinou uma verdadeira reflexão sobre a minha presença naquele contexto, com aquelas pessoas. (...) Senti a falta das rotinas do micromundo que fui construindo, onde existem coisas banais que ali se tornavam preciosas (...) Onde tenho quase tudo e, quando quero, também posso ter quase nada.(...) Senti a falta dos alunos e atletas portugueses, de compreender estes alunos como compreendo os portugueses(...) Admirei estes jovens timorenses por tudo o que não têm, lutam para ter e agradecem tudo o que possam receber. Senti a falta dos meus jogos, que apesar de rotinas, quebravam a rotina da rotina. Senti falta do meu sono, regenerador de rotinas, e que teimava em não aparecer por cá. Senti a falta da minha segurança: tinha medo de muita coisa e quase tudo me assustava.(...)*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Mais um momento de reflexão, onde são realçados aspectos negativos (saudade de Portugal e dificuldades na implementação do projecto) intercalado com indícios de uma nova superação da formadora (cuidar e preocupar com povo timorense); Valorização das suas funções enquanto formadora em Portugal;	Triste e desapoiado; Cansado; Inseguro; Saudoso; Auto-conhecimento;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente Adjuvante
(...) em direcção à praia. Tão depressa saímos como regressámos após o susto de vermos uma caravana com cerca de 50 camiões com timorenses, civis e elementos da FRETILIN, com cara tapada e munidos de catanas. Viemos, mais tarde, a saber que era uma manifestação que se concentraria em Díli, mas todo aquele cenário gerou um profundo receio, nomeadamente pelo facto de não termos forma de comunicar para Díli. Mais uma noite sem dormir e o esperar ansioso por mais uma semana de formação. Apesar de todas estas contrariedades, e deste momento menos bom a nível pessoal, de falta de credibilidade do projecto e de autoconfiança, o projecto parecia estar bem encaminhado."	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Contexto gerador de insegurança e receio; Dificuldades em recuperar energias; Credibilidade na consecução do projecto em Manatuto	Inseguro e receoso; Motivado; Acredita na consecução do projecto;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *"As minhas expectativas naquele momento incentivaram-me a uma reformulação daquilo que havia planeado. No entanto, as alterações estavam mais relacionadas com aspectos de organização metodológica (...) do que com os objectivos. De facto, as reformulações haviam sido realizadas com o intuito de conseguir atingir os objectivos já delineados e outros que surgiram, após um breve reconhecimento do contexto. Assim sendo, mantiveram-se os objectivos do ensino da Língua Portuguesa no e pelo desporto bem como aqueles que abrangem o modelo de educação desportiva que pensei, também ali naquele contexto, serem passíveis de atingir.*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Alteração do plano metodológico; Assume a condução do projecto, nomeadamente na área relativa à sua intervenção; Coloca a possibilidade do sucesso do modelo de educação desportiva (utilizado nas suas aulas de ed. física em Portugal) naquele contexto;	Motivado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante;
"As aulas tiveram início no dia 19 de Agosto, mas surge mais uma frustração. Horários? Turmas? O que é isso? Os jovens apareciam quando podiam. Tinham que trabalhar nos arrozais, ir à pesca, vender no mercado, levar produtos a Díli, etc. Não estavam habituados a este tipo de horários. Segundo a irmã Francisca, era assim que funcionava na escola. Só havia aulas durante a manhã e os alunos iam aparecendo à medida que acordavam ou terminavam as tarefas domésticas ou outras. Além disso, as actividades do grupo de escuteiros, de acólitos e do coro da Igreja não cessaram em detrimento do projecto (...)verificando-se a realização de actividades paralelas (...) não participação dos formandos (...) Mais uma vez, as expectativas foram alteradas e mais uma mudança de estratégia foi operada. Decidimos que durante todos os períodos de formação as áreas de desporto, teatro e língua portuguesa, funcionariam em simultâneo e todos poderiam participar na área que mais lhe conviesse e gostasse. Afinal, o objectivo em todas as áreas era o mesmo: o ensino do português. E assim fomos intervindo até 26 de Agosto."	Narrador; Irmã Francisca;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Após 17 dias, finalmente dá-se início às actividades de formação; Falha na pontualidade e organização dos formandos; Formandos não deixam se realizar as suas tarefas; Funcionamento da escola timorense muito diferente da escola portuguesa, segundo a Irmã Francisca; Reformulação das expectativas e estratégias (todas as áreas ao mesmo tempo para todos os formandos);	Motivado; Frustrado e desiludido; Perseverante;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante; Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto – Fim de semana Díli *"No dia 23 de Agosto, ao entardecer, partimos para Díli. Fomos convidados para o aniversário da Rosalina, uma das responsáveis do Centro Padre António Vieira. Vivemos um momento de verdadeiro convívio intercultural, com danças e músicas, ora portuguesas, ora timorenses.* *No sábado acordámos bem cedo, rumo à fazenda Algarve, que fica no distrito de Liquiçá. Partimos em caravana com a família Carrascalão, proprietária daquela magnífica fazenda de café. A viagem proporcionou-me uma visão e conhecimento mais alargados daquilo que seria Timor e, sobretudo, da diversidade de terras e povos que o coabitam. Os postes ou troncos de madeira, preparados para acolherem uma rede de voleibol, não me passaram despercebidos. Em todas as localidades até Liquiçá, encontrei espaços reservados à prática do futebol e do voleibol, uns em melhores condições do que outros, mas sempre acolhedores. Alguns tinham mesmo marcações. Parei para ver e eram conchas, todas bem alinhadas e estimadas.* *Foi também em Liquiçá que encarei com um cenário tenebroso: o local do grande massacre de Liquiçá, junto a uma colónia de férias. Os corpos de inúmeros timorenses foram pendurados em árvores, as quais, ainda hoje permanecem secas, sem vida. Estranho é olhar ao seu redor e ver outras árvores verdejantes. Era um cinzento que manchava um verde que se tentava erguer, junto a um lago azul que outrora fora vermelho. Um contraste que não deixa indiferente nenhuma retina viva. Até à fazenda, acompanhavam a nossa travessia, as Madres del Cacau, árvores com uma estrutura muito idêntica às dos Bonsais, e cuja função é apenas oferecer a sombra necessária para o café conseguir vingar. Também nós usufruímos da sua maravilhosa sobra.*	Narrador; Rosalina; Família Carrascalão;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Intercâmbio cultural proporcionado pelas danças e músicas do aniversário da Rosalina; Família Carrascalão proporcionou mais um fim-de-semana regenerador de energias, bem como um melhor conhecimento de outros distritos de Timor; Futebol e voleibol são as modalidades mais praticadas; Todos os distritos revelam sinais do massacre; Linguagem metafórica descreve um cenário horripilante do distrito de Liquiçá; Paisagem verdejante rodeada de café e de *madres del cacau*;	Divertido; Atento ao contexto dos outros distritos; Assustado e abalado; Regalado com a paisagem; Tranquilo;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante; Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micronarrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto – Fim de semana Díli *"Quando chegámos, alguns timorenses já tinham preparada a fogueira e a carne para assar. Tinham um grande tambor, cujo ritmo emitia uma informação específica daquilo que queria transmitir ao resto da população. Enquanto esperávamos, fizeram uma luta de galos. Entretanto, fui conhecer as outras pessoas presentes no almoço. Trabalhavam para a ONU e nos Ministérios das Finanças e da Justiça, do Instituto da Cooperação Portuguesa, em Díli. (...) deputados da Assembleia da República, que lá se encontravam de férias, a convite da Dra. Natália Carrascalão. Todos me contaram histórias fantásticas relativas à sua experiência em Timor, bem como acerca dos aspectos políticos que envolveram e decidiram muitas das questões que dizem respeito ao estado actual do país. Com uma viola por perto e tantas vozes afinadas, música não faltou. No entanto, sentimos a falta da percussão. Com um tambor enorme ao nosso lado, não foi difícil coordenar as notas numa melodia que cativou todos (...)"*	Narrador; Família Carrascalão;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Intercâmbio cultural proporcionado pelas músicas e ritmo dos timorenses (empregados da fazenda); Presença de outras pessoas de cujas histórias fiz registos interessantes para um melhor conhecimento de Timor; Música proporciona excelentes momentos de convívio;	Divertido; Preocupado em conhecer o mais profundamente possível o contexto de Timor; Alegre;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante;
Exp. Manatuto *"A nossa forma de intervenção estava já a revelar os seus frutos, até ao momento em que a coordenação referiu serem poucos os formandos (cerca de 200 alunos) em Manatuto. Era necessário ir buscar mais formandos às montanhas, mais concretamente, a Iliheu. Os militares assegurariam o transporte dos formandos. Este facto exigiu nova reestruturação da planificação e das expectativas relativamente ao processo e resultados do projecto. A partir do dia 26 de Agosto, trabalharíamos com os meninos das montanhas. Viriam a Manatuto durante as tardes de 3ª e 5ª feiras. A única informação que obtive da coordenação foi a de que eles gostavam muito de desporto e por isso até me iriam fornecer camisolas de várias cores para eu fazer as equipas."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Coordenação interrompe a fluidez da implementação do projecto em Manatuto pela exigência de um elevado número de formandos; Nova reformulação da planificação e expectativas; Desconhecimento dos formandos por parte da coordenação, bem como da metodologia implementada pela formadora;	Desapontado; Formadores vistos pela coordenação como meros animadores;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-narrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *"O Nuno (...) não regressou comigo e com o Jorge para Manatuto. (...) Não nos pareceu seguro que eu ficasse sozinha em Manatuto (...) A coordenação informara-nos que, eventualmente, apareceriam já na 2ª feira, os formandos de Iliheu, mas que não tinham ainda falado com os militares, por isso não poderia dar a certeza. No entanto, se aparecessem, seria por volta das 16 horas. Quando me viram em Metinaro, não lhes agradou nada a minha presença. Não se preocuparam em perceber as razões e, mais uma vez, senti uma grande falta de interesse e apoio por parte da coordenação.* *Chegámos a Manatuto antes das 16 horas e os militares ainda não estavam no átrio da Igreja. Eu e Jorge dirigimo-nos para casa. Às 16h30m a Dora bateu-nos à porta dizendo que estavam cerca de 40 crianças à nossa espera no átrio da igreja. Quando lá chegámos, hora coincidente com a da catequese, não conseguíamos distinguir quem eram os formandos de Iliheu e as crianças da catequese de Manatuto. As actividades que propusemos cativavam ambos e não podíamos impedir que todos participassem. No entanto, nem a professora que os acompanhava nem o Sr. Francisco, responsável pela catequese, gostaram muito de observar aquele cenário. Eram cerca de 100 crianças, de distintas culturas, num recinto muito pequeno. O dialecto, por exemplo, não era o mesmo. As suas vivências também eram bem distintas e, como tal, os objectivos preconizados para ambos. Quinta-feira, esperei pelos formandos, mas estes não apareceram. Após falar com a professora, a coordenação decidiu que seria melhor ser eu a deslocar-me até Iliheu e lá, dar a formação. Assim foi, na semana seguinte. Mais um novo espaço e um novo povo para conhecer.* *De facto, nunca nada foi fácil. Não deixava, contudo, de ser aliciante, havia muito para dar e receber.*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Coordenação despreocupada com a nossa segurança; Coordenação indiferente ao bem-estar dos formadores; Apesar da sua desorganização e incertezas exigiam uma dedicação exclusiva ao projecto; Formadores cumpriram horários; Desorganização da coordenação conduziu os formandos da montanha a qualquer hora para o átrio da igreja (coincidiu com a hora da catequese); Descontentamento por parte quer da professora dos formandos da montanha, quer do catequista de Manatuto; Formandos das montanhas não apareceram em Manatuto e a formadora de desporto passou a deslocar-se às montanhas; Adaptação constante da formadora;	Desanimado e desapoiado; Responsável; Disponível; Disponível; Capacidade de adaptação; Perseverante;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente; Adjuvante; Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-narrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto e Iliheu *Era um contexto, circunstâncias tão difíceis de perceber que, para se conseguir intervir da melhor forma, teríamos que fazer um esforço incrível de compreensão, quer das necessidades dos formandos quer dos objectivos e intenções da coordenação. E, quando tudo parece estar encaminhado, surgia mais um campo de vegetação bem densa.* *Era desta forma que o projecto ia decorrendo, com momentos menos bons, (...) compensados pela riqueza da experiência e por aquilo que eventualmente conseguisse com certos timorenses, individualmente. Porque, em relação aos objectivos do projecto, comecei a ter dúvidas relativamente à sua concretização.*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Linguagem metafórica indicia os obstáculos sempre presentes ao longo de um mês já decorrido desde a chegada da formadora; Desejo da formadora de desbravar os obstáculos e prosseguir; Formadora descrente em relação à concretização dos objectivos da coordenação;	Consciente das dificuldades; Motivado e perseverante;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente;
Exp. Manatuto *"O processo com os formandos de Manatuto foi decorrendo durante esta semana, num clima de colaboração, empenho e muita dedicação. Além da transmissão de conhecimentos, crescemos no sentido do respeito mútuo, da cooperação, da criatividade, da autonomia e da reflexão. (...) ao longo dos meus poucos anos de experiência, em cada área implícita no projecto, por cada formador e por cada timorense (ancião ou criança), foram brisas firmes que me empurraram, cada vez com mais certeza, numa determinada direcção. Era impossível deixar-me perder na variabilidade autónoma do meu pensamento ou lançar mais algum olhar ao acaso. Todos as ideias e conteúdos surgiam na memória, como se daquelas cores do arco-íris se tratasse. A sua combinação era perfeita e formavam os alicerces desta linda ponte que liga o céu à terra, a teoria à prática, aquilo que pretendia ao que a coordenação exigia.* *Tive a sensação de que não sentiria grande impacto quando "saltasse" para aquele novo mundo (...) em Díli, o terreno permitiu uma recepção mais suave do que aquela que viria a ser experimentada em Manatuto.*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Formadora consciente da importância dos dados obtidos pela sua experiência bem como a dos outros formadores e timorenses para a sua acção e para conseguir atingir os seus e os objectivos da coordenação; Linguagem metafórica do narrador revela uma maior dificuldade na sua intervenção no contexto de Manatuto do que aquela que previu aquando a aterragem em Díli;	Consciente da importância dos dados da experiência ; Motivado e perseverante; Consciente dos obstáculos que ultrapassou;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante; Oponente/ Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-narrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *"De facto, aqui o terreno mostrou-se bem mais duro e com muito mais relevo... um impacto mais intenso e uma penetração no terreno mais difícil, bem como uma incerteza permanente relativamente à estrutura do local de aterragem. Essa ansiedade foi-se apagando à medida que me conseguia aproximar da população e assim melhor conhece-los. Tudo parecia novo, mas tudo era igual! O produto do processo surgia como se de uma nova cor no mesmo arco-íris se tratasse. Uma cor que deu vida às minhas expectativas. Tudo acabava por se resolver e toda a instabilidade gerava novos desafios. Para isso, o aprendido e o vivido foram essenciais, contando sempre com as experiências e o conhecimentos dos outros, mesmo dos Lia ni'na, contadores de histórias. Se o trabalho é feito com prazer, se há um interesse profundo por aquilo que fazemos, todas as funções à nossa actividade são pequenos gestos de amor que geram grande satisfação e que, citando Bento, "acrescentam o horizonte do quanto há para fazer". Ao viver esse sentimento de participação e de plenitude, ao retomar, infinitamente, a vida e o e entusiasmo daqueles que seriam os meus propósitos, os formandos sentiam e recebiam esse amor e o gosto por um projecto que seria a expressão daquilo que eu e eles poderíamos ser e fazer. Vivi momentos intensos que me empurravam, cada vez com mais confiança, em direcção aos objectivos preconizados. Exemplos desses momentos, durante a semana supracitada, foram: segunda-feira chegar ao recinto e ver os meus formandos, com duas bolas (uma de futebol e outra de basquetebol que lhes tinha deixado para jogarem no fim-de-semana) a jogarem voleibol; na terça-feira, o Márcio, (...) ofereceu-me um lindo desenho com uma dedicatória (I feel peace when you sing!); na quarta-feira senti que estava a reagir cada vez melhor a toda a adversidade, por um texto que escrevi à noite, um momento de reconhecimento de uma aprendizagem na vida, para toda a vida."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Linguagem metafórica do narrador revela uma consciência dos obstáculos que ultrapassou e daqueles que ainda poderia ter que vir a ultrapassar; Narrador optimista em relação à sua intervenção no contexto, apesar dos obstáculos; Os *feedbacks* dos formandos foram revitalizadores da motivação da formadora em relação ao projecto; Auto-conhecimento a partir dos textos que ia escrevendo após as suas intervenções;	Mais atento e menos ansioso e receoso; Optimista e predisposto para a acção; Motivado; Auto- conhecedor;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente/ Adjuvante Adjuvante; Adjuvante; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-narrativas**	**MODO Discurso (objectivo / subjectivo) Focalização (int / ext)**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto; homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *"Todas as funções inerentes a este projecto exigiam-me ser uma comunicadora eficaz. (...) equacionar uma pluralidade de perspectivas. A relação com os outros formadores, sempre numa perspectiva interdisciplinar, proporcionou-me momentos de aprendizagem incansáveis e de criação de laços de amizade, (...) Todos transpareceram um interesse mútuo pelo percurso de todos os formandos, bem como pelo bem-estar de cada um dos formadores, dada a adversidade inerente àquela realidade. Todo o trabalho continuava a ser realizado num clima de cooperação e colaboração. (...) Embora com diferentes personalidades e distintos estilos de intervenção no projecto, o grupo esteve sempre ligado a um conjunto de instrumentos de trabalho (responsabilidade, respeito, consideração pelas opiniões, empenho, maturidade) que funcionaram em perfeita harmonia na condução desta linda melodia, que seria o projecto. Apesar das contrariedades, a minha intervenção foi sendo o resultado de muitas batalhas, umas mais subjectivas que outras, umas mais partilhadas que outras. No entanto, nem todas as batalhas desta guerra tão subjectiva foram percebidas pela coordenação. Talvez porque, por um lado, foram muitas e, por outro, entrar na cabeça ou no coração de alguém é sempre de uma delicadeza extrema. Acrescento também a estas justificações, a grande influência dos objectivos políticos, económicos, sociais e culturais inerentes ao projecto. Os meus diálogos com a coordenação eram revestidos de uma certa superficialidade e o conhecimento profundo foi mutuamente camuflado. Porém, e citando Bento, para a interacção social é necessária uma compreensão intersubjectiva, na aceitação, na adopção ou consideração das perspectivas dos implicados, já que as teorias subjectivas, se não determinam, influenciam a acção em grande medida. O êxito completo da nossa interacção não foi plenamente conseguido (...) Senti, por isso, uma desvalorização do meu empenho (...)"*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Reflexões do narrador indiciam uma marca característica da sua personalidade, ou seja, a interrelação das suas vivências com teorias pedagógicas e desportivas que domina; A cooperação e harmonia entre formadores foi essencial para a continuidade e sucesso do projecto; Desiludido com a actuação da coordenação;	Reflexivo; Satisfeito; Desiludido;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Adjuvante; Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *"(...) esta situação de conflito com a coordenação, também sentida pelos restantes formadores, foi motivo de uma ainda maior união entre nós. Para além disso, senti que cresci. Por duas razões: conhecimento mais profundo acerca da influência da política na educação e superação de momentos bem difíceis. Senti-me feliz quando, por vezes, a coordenação revelou responsabilidade e profissionalismo, preocupando-se em conciliar as nossas perspectivas com os reais objectivos do projecto. Não me apercebi, no entanto, em nenhum momento, uma preocupação em integrar e conciliar o mais possível aquilo que seria a nossa actuação num determinado contexto com a nossa personalidade, com aquelas características que nos identificam (pelo menos com aquelas que se nos identificaram naquele contexto e se revelam serem as mais estáveis)."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Reflexões do narrador indiciam a desilusão unânime dos formadores em relação à actuação da coordenação; Esta desilusão foi motivo de uma maior união entre formadores; Adversidades e conhecimentos adquiridos foram preponderantes para um melhor conhecimento de si mesmo; Revela os aspectos positivos e negativos da coordenação;	Reflexivo; Desiludido; Motivado; Auto-conhecedor; Atento;	Narrador observador e comentador;	Autodiegético	Adjuvante Oponente; Adjuvante;
"Foi nesta semana que chegou um professor português a Manatuto, o Carlos. Tinha regressado porque já lá estava a leccionar há dois anos, mas este ano tinha ficado fora do concurso porque só aceitavam professores formados em português e uma língua estrangeira. A formação dele era em história e filosofia. Apesar de saber tudo, regressou pelos seus próprios meios e recursos e pretendia lá ficar. Fiz-lhe algumas questões que clarificaram as minhas ideias (...) funcionamento das actividades escolares em Timor, nomeadamente, em Manatuto. Confirmou o facto de que, realmente, os alunos não têm uma real noção das horas. Como tal, os alunos chegavam frequentemente atrasados às aulas. O período escolar decorria das 7h30m às 13h30m. Existiam sete professores, por distrito, que durante a parte da tarde poderiam, ou não, ser requisitados para darem cursos de formação a futuros professores timorenses, à polícia, às FDTL, entre outros. Na escola que leccionou, era o único professor português. Todos os outros eram timorenses. A metodologia que os professores timorenses utilizavam para o processo de ensino-aprendizagem nada tinha a ver com a sua."	Narrador; Carlos;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Informações preciosas, de um professor português que estava a leccionar em Timor (Manatuto) há 2 anos, acerca do funcionamento da escola timorense (algumas novas, outras que confirmaram aquilo que já havia observado);	Curioso e informado;	Narrador observador e comentador;	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Manatuto *"O que de facto é que nem sempre os professores estão presentes. Além disso, o delegado de turma dá o caderno ao professor para este escrever (acontecendo, por vezes que apenas passa o que o professor diz) o que a turma terá que fazer. Assim, todos fazem uma cópia do caderno do delegado e assim decorrem as aulas, segundo a descrição do Carlos. Os anos de escolaridade são repartidos pelos ensinos primário (primeiro ao sexto ano), pré-secundário (sétimo ao nono ano) e secundário (décimo ao décimo segundo ano). Disse-me que havia um professor de educação física, mas só na escola primária, mas que não dava aulas de educação física, apenas uma bola para os meninos brincarem. Referiu também que as modalidades que mais praticam eram o basquetebol e o futebol, existindo, inclusive, um campeonato de futebol onde competiam cerca de 10 equipas. Satisfez uma curiosidade minha relativamente ao facto dos formandos responderem sim a tudo, mesmo quando respondiam a uma questão formulada já na negativa. Este facto acontecia porque, no período da ocupação indonésia, por vezes bastava um não para levarem uma "catanada". Daí que, e também pelo facto de não terem muitas vezes a certeza daquilo que perguntava, me respondessem sempre que sim a tudo. Reforçou este facto dizendo que ainda permaneciam muitos comportamentos característicos do tempo dos indonésios. Segundo o Carlos, é frequente o professor timorense bater no aluno, a polícia bater nos civis, por isso é que muitos timorenses ainda não se sentavam na berma da estrada."*	Narrador; Carlos,	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Informações preciosas do Carlos acerca do funcionamento da escola timorense: Professores timorenses nem sempre estão presentes nas aulas; Aulas dadas através do caderno do delegado de turma; Três ciclos de escolaridade; Educação física só na escola primária e com objectivos distintos (recreio); Em Manatuto, as modalidades mais praticadas são o basquetebol e o futebol; Receio de responder um não e a violência de algumas entidades é uma marca da presença dos indonésios;	Curioso e informado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante Oponente Oponente Adjuvante Oponente Oponente Oponente
Exp. Díli *"No dia 29 de Agosto partimos para Díli e jantámos em casa da Tânia, arquitecta do Instituto da Cooperação Portuguesa. Foi mais um momento de partilha de experiências fantásticas naquele país. Antes do jantar, tivemos uma reunião com a coordenação. Esta última comunicou que, a partir da semana seguinte, os formadores de Manatuto se instalariam em Díli. Assegurariam, às terças e quintas feiras, durante a tarde, a formação em Manatuto. Eu deixaria de ir a Iliheu e o Jorge, às segundas e quartas feiras, daria formação às FDTL, em Metinaro."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Jantar com membros do ICP proporcionou mais uma partilha de experiências (reunião de mais informações); Coordenação ordena que formadores de Manatuto se instalem em Díli e assumam mais funções;	Curioso e informado; Obediente;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro- Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA- LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Todo o tempo restante, seria dedicado à formação em Díli, mais precisamente, na Escola Secundária Paulo VI. Teríamos as nossas próprias turmas e, durante as tardes que nos ausentássemos, os nossos colegas e militares assegurariam a formação. Foi também nesta reunião que me informaram que, quer a polícia quer as FDTL, estavam interessados em ter formação teórico-prática na área de desporto e se estaria disponível para a assegurar. Respondi que sim. Questionaram-nos acerca dos preparativos para a festa. Se tínhamos o alinhamento mais ou menos delineado para providenciarem tudo o que fosse necessário. O local da festa seria no antigo mercado português.* *Inscrevi-me no curso de mergulho, da responsabilidade de dois australianos e um neozelandês. Comigo, estava um grupo de quatro pessoas, um militar português e os outros pertenciam à missão agrícola portuguesa. Também eles partilharam comigo as suas experiências, pois estavam lá já havia dois anos.* *À noite, como não tínhamos luz, peguei na viola e fui criando uma melodia cujas notas me apareciam como flashs de palavras para a letra de uma música."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Preocupação da coordenação em rentabilizar os recursos humanos disponíveis (sem pensar nas consequências quer para os formadores quer para os formandos), bem como pela divulgação mediática do projecto (para isso já houve uma preparação prévia e bem pensada); Recurso a outras actividades (mergulho, música) como meio tranquilizador; Contínua partilha de experiências;	Obediente; Disponível; Preocupado com o seu bem-estar; Curioso e informado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente; Oponente; Adjuvante; Adjuvante;
"Sábado, partimos de madrugada do porto de Díli, atravessando num barco o tasi feto, até Ataúro, uma ilha perfeitamente visível do lado norte de Díli. Vimos desde baleias a golfinhos e, do outro lado dos corais, respeitámos os tubarões. Mergulhámos numa baía, ao som de uma melodia de alguns agricultores de Ataúro. Um mar de uma beleza indescritível. *À noite jantámos com um grupo de militares portugueses, os quais nos receberam muito bem. Mais uma vez, aproveitei para perceber a importância do desporto em Timor. Os militares também organizam torneios de futebol, basquetebol e voleibol, bem como provas de corrida de média e longa duração.* *No domingo fui com o Sr. João Máximo conhecer mais alguns distritos timorenses (Aileu, Ermera e Maubisse). A nossa relação foi-se revelando cada vez menos formal, partilhámos algumas alegrias e angústias. Todas elas foram de capital importância para entender este contexto, cheio de mistério."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Mergulho como meio tranquilizador; Contínua partilha de experiências; Militares implícitos na organização de torneio e incentivo da população timorense a participarem naqueles; Conhecimento cada vez mais profundo do contexto e, também por isso, a existência permanente de muitas dúvidas;	Relaxado; Curioso e informado; Indagador;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Segunda e terça-feira vivi aulas fantásticas com os formandos de Manatuto. Já nos entendíamos tão bem que nem parecia que falávamos em línguas distintas. Comunicávamos com expressões, gestos e olhares. Transcendi aqueles que imaginei serem os meus dotes ao nível da comunicação.* *Na terça-feira à tarde fui a Iliheu dar a minha última aula. Não só os alunos cantaram como também toda a população em redor. Assistiram ao jogo de futebol, arbitrado por mim enquanto o Jorge brincava com as bolas de voleibol com as meninas que haviam gostado muito da modalidade. Distribuímos camisolas e fotografias (impressas em folhas, a preto e branco) pela população e regressei com a sensação de que podia ter feito muito mais por e para eles."* *"(...) Informei os alunos de que ia partir para Díli, mas que regressaria todas as terças e quintas feiras, às 14 horas e continuaria com a formação nesse horário. Sabia, à partida, que não teriam compreendido, uma vez que já tinha sentido as dificuldades dos formandos relativamente a questões de horários e organização. Além disso, o horário coincidia com o momento da sesta. (...) senti-me muito triste por ter que interromper aquela corrente de energia tão agradável que atravessava o período de formação em Manatuto.* *À noite, regressámos a Díli para aí ficarmos alojados até ao final do projecto. Mas, mais uma vez, não era isto que estava previsto e os problemas logísticos surgiram mais uma vez e a coordenação não conseguiu arranjar casa para essa noite. Ficámos todos os formadores numa casa que, inicialmente, estava prevista apenas para seis formadores."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Narrador satisfeito com o seu empenho na formação em Manatuto e revela o clima harmonioso em que decorria a formação; Narrador satisfeito com a alegria do povo de Iliheu, mas insatisfeito com o número de dias da formação em Iliheu; Narrador consciente que a mudança de horários não seria compreendida pelos formandos; Regresso a Díli revela falta de organização e de interesse por parte da organização (alojados numa casa muito pequena);	Satisfeito Satisfeito com aquilo que deu e insatisfeito porque sente que ainda tinha muito mais para dar; Preocupado e consciente das consequências; Triste; Desconfortável;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente;
"Na quarta-feira às 9 horas, dia 4 de Setembro, iniciei a minha formação com os alunos da Escola Secundária Paulo VI. Entrei naquela nova realidade e, logo de início, procurei conhecê-la observando tudo e todos ao meu redor, enquanto esperava pela minha sala e pela turma que, de acordo com o que a coordenação havia dito, estaria à minha espera."	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Outro contexto desconhecido e inicia logo as actividades de formação; Único instrumento de avaliação é a observação;	Preocupado em conhecer o contexto;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Os alunos, embora revelando as necessidades inerentes a um país num período de reconstrução, apareciam na escola razoavelmente vestidos e calçados. Alguns percebiam português e o seu nível de conhecimento geral em relação às distintas áreas disciplinares era suficiente. A diferença em relação aos formandos de Manatuto era evidente. O facto de estarem em contacto frequente quer com os militares quer com os elementos da ONU estimulava-os em vários domínios. Apesar de serem muito tímidos e envergonhados, participavam oralmente nas aulas. Em Manatuto, era muito difícil isso acontecer. Em Díli, os formandos brincavam com os colegas e com os formadores de uma forma muito natural e idêntica àquela que, usualmente, encontrámos no ambiente de uma turma de uma escola em Portugal. As instalações, especificamente as salas de aula, apesar de pobres e degradadas, acabavam por ser melhores que as de Manatuto. Existiam casas de banho em míseras condições higiénicas, mas existiam. Em Manatuto nem na casa do Sr. Padre Domingos havia casa de banho. (...), as instalações desportivas resumiam-se a um campo de cimento, com duas tabelas de basquetebol cujos cestos estavam destruídos, e a um espaço relvado. Neste último foram montadas duas tendas, que pertenciam aos militares portugueses, para termos um espaço com sombra no recinto. Os formandos recusavam-se a ir para o campo de cimento, uma vez que não suportavam o calor intenso que se fazia sentir, nomeadamente entre as 10 e as 15 horas. Não era fácil traze-los para o recinto, nomeadamente para jogar voleibol. Gostavam de jogar futebol na relva, mas o Sr. Padre Leão não o permitia. Além disso, as meninas estavam proibidas de o fazer em qualquer que fosse o espaço. Também apreciavam o basquetebol, mas só praticavam se fosse jogo e se estivesse pouco calor.* *O material que tínhamos cingia-se às bolas de basquetebol, voleibol e futebol. Também tínhamos um leitor de cd's e cassetes.* *Os formadores davam aulas ao mesmo tempo, cada um na sua sala. Em suma, uma realidade bem diferente daquela que encontrei em Manatuto e já com uma estrutura de funcionamento bem delineada e vincada.*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Contexto revela ser menos desfavorecido do que o de Manatuto; Uso mais frequente do português enquanto língua funcional; Níveis superiores de conhecimento geral; Narrador indicia que a presença dos militares e elementos da ONU tenha sido fundamental para a estimulação dos formandos e por isso apresentarem-se em melhores condições que os de Manatuto; Contexto educativo mais idêntico àquele que encontramos numa escola portuguesa; Formandos de Díli mais exigentes do que os de Manatuto e não gostavam de voleibol; Formandos proibidos de fazer aquilo que mais gostavam pelo Sr. Padre Leão; Não se verifica uma equidade entre géneros; Material mais sofisticado do que o de Manatuto; Tendas para sombra;	Observador e curioso;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante; melhores condições e maior facilidade de comunicação Oponente; realidade bem distinta daquela onde a formadora estava inserida o que lhe exigia um novo esforço de adaptação;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro- Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA- LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Obviamente, não tinha lá nenhuma turma à minha espera. Os alunos já estavam organizados numa determinada estrutura de trabalho e, conhecendo já as dificuldades inerentes aos timorenses para perceberem a organização e estrutura de funcionamento de qualquer instituição ou projecto, eu e os meus colegas formadores consideramos ser mais adequado manter as turmas e a respectiva estrutura de funcionamento. Sendo assim, a minha função seria ficar a trabalhar juntamente com o meu colega da área de desporto, Filipe. Preocupei-me, então, em tentar perceber a forma de estar quer do formador quer dos formandos, os seus objectivos e estratégias para os atingir. De facto, tudo era muito diferente daquilo que encontrei em Manatuto, a nível de recursos quer humanos quer materiais. Naturalmente, os objectivos do formador seriam diferentes daqueles que procurei atingir em Manatuto. Além de termos diferentes formas de ser e estar, o contexto de formação em Díli exigia uns objectivos distintos daqueles que havia preconizado para Manatuto. Senti uma enorme frustração e saí da sala para reflectir um pouco acerca daquilo tudo que havia observado. Entretanto, chega um elemento da coordenação, Dora Soares. Imediatamente me questiona acerca do porquê estar ali sentada não estar numa sala com a minha turma. Respondi que não tinha nem turma nem sala e que nós, formadores, tínhamos decidido manter as turmas e estrutura de funcionamento e que eu integraria o processo de trabalho das turmas de desporto. Só havia saído da sala para reflectir um pouco acerca de tudo o que tinha observado. A coordenação não concordou com a nossa proposta e, imediatamente, providenciaram uma sala e alunos. Obviamente, ficaram-se pelas intenções já que não havia sala nem alunos para formar uma nova turma. É certo que a turma de desporto, da parte da manhã era muito grande e que seria muito mais proveitoso dividi-la, mas os alunos já estavam ligados a todo aquele ambiente constituído pelo formador, colegas e estrutura da aula. Não seria correcto nem vantajoso dividi-los. Entretanto, para me sentir mais útil e também funcionando como tranquilizante, peguei na guitarra e fui cantar para a sala da turma de desporto. Rapidamente se juntou uma imensidão de formandos à janela e à porta da sala a bater palmas e a cantarolar."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Advérbio de modo revela consciência da desorganização da coordenação e do forma de estar dos timorenses, como tal, já esperava não ter nada do que lhe haviam prometido; Formadores (melhores conhecedores do contexto) tomam a decisão de funcionar numa estrutura distinta daquela oferecida pela coordenação; Trabalho em conjunto exige um conhecimento dos demais intervenientes; Formadora frustrada e desanimada naquele contexto e, sobretudo com a incompreensão da coordenação que, mais uma vez, apenas se preocupa com o sucesso do projecto; Coordenação descorda com formadores, mas não tem sucesso; Música como meio tranquilizador e formativo;	Conhecedor das capacidades quer da coordenação quer dos formandos; Esforço e preocupação em conhecer a forma de trabalho quer do formador quer dos formandos; Frustrado e desanimado; Inútil e deslocado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Os meus colegas formadores pediram para eu ir a todas as salas, até porque a coordenação não deixava os formandos saírem das salas e seria uma boa forma de quebrar a monotonia. Assim fui percorrer todas as salas, ensinar e aprender novas músicas com os alunos. Fui-me apercebendo que, também naquela realidade, os formando tinham grande apetência para a música, qualquer que fosse o tipo de ritmo, letra ou melodia. No entanto, a ideia de dançarem já não havia sido tão bem acolhida, principalmente pelos formandos do género masculino. O Filipe referira que nalguns dias da semana todas as turmas se juntavam, apenas meia hora antes de encerrar o período de formação, para uma aula de aeróbica conjunta. Mas apenas algumas meninas participavam, apesar da aula ser dirigida pelo Filipe. Acrescentou, no entanto, que nas aulas práticas havia já realizado alguns jogos tentando desfazer um pouco esse preconceito.* *No final do dia, era imenso o vazio que sentia. Sentia que não estaria a ser tão útil em Díli como havia sido, e ainda estava a ser, necessária em Manatuto. Naturalmente, os meus colegas procuraram confortar-me relembrando que, também ali, poderia (re)começar. Compreendi e era essa a minha intenção. No entanto, estaria a pegar num trabalho que havia já sido iniciado por uma pessoa e teria que ter muito cuidado quer para não prejudicar o que havia sido feito como também para perceber o que poderia fazer para continuar esse mesmo trabalho.* *Coloquei em dúvida a minha continuação no projecto. Corri até à praia da Areia Branca, onde encontrei a Ana e a Alda, ambas funcionárias do Ministério da Justiça, em Díli. Tinha-as conhecido na fazenda Algarve e ficaram muito contentes e admiradas quando me viram por ali. Sabiam que estava a dar formação em Manatuto e questionaram a minha presença em Díli. Tentei explicar, de forma muito breve, o que se havia passado. Sorriram e partilharam comigo alguns dos momentos menos bons que haviam já experimentado quer por imposições das Nações Unidas quer pelo sofrimento de um povo lutador e perseverante, como é o povo timorense. Reforçaram a importância da minha presença, referindo que por muito pouco que eu pensasse poder fazer, já era muito para as necessidades daquele povo."*	Narrador, Ana e Alda;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Sucesso da música como instrumento formativo, tanto para os formadores como para os formandos; Preconceito dos formandos em relação à dança; Narrador revela uma insatisfação com a sua presença naquele contexto, sentia-se inútil; O sentimento agravava-se com o facto de reconhecer que estava a ser tão precisa e querida em Manatuto; Apoio dos colegas formadores preponderante para a continuidade da formadora naquele projecto; Narrador motivado para recomeçar, mas consciente que não podia ser à sua maneira; Corrida como meio tranquilizador e encontro fortuito com a Ana e a Alda; Partilha de experiência foi reconfortante;	Satisfeito; Preocupado em conhecer o contexto; Insatisfeito e inútil; Triste e desolado; Reconfortado; Desmotivado; Motivado e consciente das dificuldades; Tranquilo e de energia renovada;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Dili *"(...) regressámos à luz de velas que enfeitavam a capital. Tratava-se de uma vigília às vítimas dos massacres de Setembro, durante a ocupação indonésia. Tive uma sensação horripilante e, mais uma vez, senti que deveria prosseguir a minha participação no projecto."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Eventos fortuitos preponderantes na decisão da formadora em continuar no projecto;	Deseja prosseguir no projecto;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante
"As minhas boas intenções para este dia de formação esbarraram com uma situação que me deixou um pouco indignada. Os militares estavam no recinto, preparados para dar a formação aos nossos formandos. Segundo a coordenação, os militares poderiam perfeitamente ser responsáveis pela área de desporto. O meu colega Filipe inicialmente ainda procurou ajudá-los. Eu, de facto, já tão massacrada fiquei sem vontade para ajudar e disse que ficaria apenas a observar. O Filipe demorou pouco tempo a sentar-se ao meu lado. Fiquei angustiada ao ver aquele cenário, não por serem os militares (que procuraram ser o mais competentes possível na tarefa que lhes haviam incumbido), mas por estarem a usar o nome do desporto e da educação física num contexto com propósitos que nada tinham a ver com aqueles objectivos que sonhei e acreditei serem possíveis alcançar através da área que havia escolhido para contribuir para a formação de jovens timorenses, nomeadamente ao nível do domínio da Língua Portuguesa. O cenário era o de um campo militar, com ginástica militar, primeiro em grupo e depois individual. Como tal, as meninas não podiam participar, pois incluía apoios faciais invertidos e elas usavam saia. Naturalmente, os alunos iam fugindo e dos cerca de 50 alunos na tenda, sobraram cerca de 10. Esta não era, com certeza, a imagem que eu queria deixar em Timor relativamente àquilo que considerava ser o desporto e a educação física. *Durante este dia, as coordenadoras ainda andavam a preencher fichas de inscrição. Os números de inscritos acabavam por ser tão ou mais importantes do que a qualidade da formação."*	Narrador;		A coordenação remeteu os militares portugueses para a formação na área de desporto, indiciando um descontentamento com a acção dos formadores dessa área, bem como o desprezo das respectivas habilitações; Narrador rejeita ajudar os militares nas actividades de formação; Esforço do outro formador para ajudar os militares durou pouco tempo; Narrador desiludido com o uso desadequado e desajustado do nome do desporto e da educação física (áreas pelas quais tinha tanto apreço); Cenário da formação que sonhara passa a ser o pesadelo de um campo militar; Militares inibem a participação do género feminino; Desagrado dos formandos em relação ao tipo de actividades propostas pelos militares; Objectivos das coordenadoras continua a ser a divulgação mediática do projecto (exigem um elevado número de formandos);	Indignado Desmotivado, angustiado; Desiludido; Revoltado e apavorado; Revoltado;	Narrador observador e comentador Comentador crítico;	Autodiegético	Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro- Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA- LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"À tarde fui para Manatuto, ansiosa por estar com os meus formandos. O nosso novo motorista, Sr. Félix, era um verdadeiro contador de histórias (lia ni'na). Durante a viagem, deliciava-me e arrepiava-me com as suas histórias, ao som das músicas (...)* *Falou-nos de um colégio timorense situado em Soiabada, (...) havia formado os destruidores de Timor. Contou-nos das dificuldades, do sofrimento e da fome que passaram durante os massacres dos indonésios. Utilizavam pele de búfalo para fazer as carteiras onde levavam alguns alimentos. Quando estes esgotavam e não havia mais nada, queimavam a pele e chupavam a pouca gordura que daí saía só para "enganar" o estômago. Se encontrassem piri-piri, misturavam. Nas montanhas também podiam ter a sorte de encontrar mandioca e pó de milho. As doenças curavam-se com água pura das nascentes e todas as noites procuravam, sempre que possível, conviver um pouco, cantando e tocando uma flauta feita com pau de bambu. No entanto, só podiam parar uma ou duas horas, pois tinham que estar sempre a caminho. As roupas degradavam-se e muitos deles tinham que usar apenas as folhas das palmeiras. A viagem foi rápida, pois estava absorvida pelo conteúdo das histórias do Sr. Félix. Quando chegámos senti uma profunda tristeza e, ao mesmo tempo, uma grande alegria. Tristeza porque, tal como havia previsto, os formandos não entenderam a mudança de horários, bem como dos dias de formação e por isso não estavam lá. Alegria porque tinha um aluno à minha espera a dar toques de voleibol com uma bola de futebol que lhe havia deixado para que, juntamente com os outros formandos, pudessem jogar enquanto ali não estava. Brinquei um pouco com ele, mas regressámos cedo porque os meus outros colegas formadores também não encontraram alunos. Pedi ao Ivan Claurinho, o menino que estava à minha espera, para avisar os colegas para estarem no campo da Igreja quinta-feira às 15 horas.* *Regressámos a Díli e parámos numa população (...). Aí também encontrei uma rede de voleibol, mas encontrava-os sempre a jogar futebol. Brincava sempre um pouco com eles. Sentiam-se satisfeitos e eu uma enorme alegria por ali poder estar, mais uma vez, a usar o desporto como veículo de ligação e comunicação entre dois povos que pouco ou nada têm em comum."*	Narrador; Sr. Félix;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Histórias do Sr. Félix revelaram os sabores e dissabores do povo timorense; Analogia dos timorenses com o narrador (também são um povo habituado a superações constantes e têm a música como instrumento revitalizador do físico e espírito); Narrador triste, mas não surpreendido, por não ver todos os formandos (em nenhuma das áreas), mas alegre por ver um aluno a jogar voleibol com uma bola de futebol (algo que era impensável antes de lá ter estado); Preocupado e interessado pelo bem-estar dos formandos de Manatuto, bem como pelo das outras populações; Reúne esforços para tentar melhorar a situação dando informação precisa do seu regresso; Referência constante ao valor do desporto;	Deliciado e apavorado; Triste, mas não surpreendido; Alegre; Preocupado e interessado pelo bem-estar dos formandos de Manatuto, bem como pelo das outras populações; Defensor do valor do desporto;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético;	Adjuvante Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro- Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA- LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Estive durante todo o dia a trabalhar com as turmas de desporto em Díli. Eu e o meu colega Filipe, formador da área de desporto, decidimos dividir a turma da manhã, uma vez que os formandos eram muitos e muito novos (4 aos 14 anos). Assim, fiquei com as meninas na sala a procurar ensinar o português através de jogos com música e ditados. (...) fui para o recinto relvado com as meninas, para um local com alguma sombra. Começámos por jogar o jogo dos 5 passes, mas rapidamente se cansavam e queriam parar. Fizemos uma roda e procedemos a um trabalho de flexibilidade duas a duas. Gostaram e estiveram empenhadas. Aproveitei, então, para continuar com esta estrutura e fazer alguns jogos de coordenação e força isométrica. Embora tivesse consciência da pouca receptividade dos formandos em relação ao voleibol e das dificuldades inerentes à aprendizagem técnico-táctica desta modalidade, peguei numa bola de voleibol e comecei a brincar com cada uma, explicando como se fazia um passe. (...) Quando menos esperava, tinha todas as meninas entusiasmadas com o passe. Durante a tarde mantivemos a turma junta. Não eram tantos alunos e a faixa etária abrangia formandos dos 14 aos 23 anos. A primeira parte da aula, na sala, foi orientada por mim. Segui uma estrutura muito semelhante àquela que havia utilizado durante a manhã. O ditado também foi relativo ao voleibol de praia já que quando comecei a falar desta modalidade os formandos mantiveram-se curiosos e faziam imensas questões. As músicas, como já esperava, foram muito bem aceites. Um formando sabia tocar guitarra e procedemos a um intercâmbio musical. Em seguida, os formandos foram para o campo de basquetebol com o Filipe. Enquanto uns decidiram fazer um jogo, outros permaneceram comigo na sala, catando e tocando. Na última meia hora do período de formação da tarde ainda fui jogar basquetebol com o grupo que se encontrava no campo. A minha presença nas outras salas em ambos os turnos (manhã e tarde) começou a ser rotina, já que gostaram muito das músicas, sobretudo do Amigo, Hino e Maria Faia."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Decisão dos formadores dividirem a turma da manhã, mas manter unida a da parte da tarde; Formadora mantém a estrutura de aula do seu colega (metade na sala a ensinar português e metade no exterior com prática desportiva); Esta estrutura de aula poderá justificar a decisão da coordenação em relação à opção dos militares para a área relativa ao desporto; Talvez fossem essas as expectativas das coordenadoras em relação à actuação dos formadores desta área neste projecto (aliás atitude tomada pelo outro formador desta área); O narrador revela não ser isso que havia entendido para a sua actuação (experiências de vida distintas poderão justificar estes distintos entendimentos); Formadora preocupada em fornecer informações acerca da sua modalidade (voleibol); Música revela-se como meio formativo e comunicativo por excelência;	Formadora adapta-se à estrutura da aula do seu colega formador; Formadora motivada para divulgar a sua modalidade; Interessada nas relações pessoais;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro- Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA- LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Dediquei o fim-de-semana ao curso de mergulho (...) Domingo à tarde fui à praia do Dólar com o Filipe e alguns membros da Assembleia da República Portuguesa. O Dr. Luís Martins, além de nos contar histórias fantásticas relativas à sua experiência quer em Timor quer em Moçambique, alertou-nos para a pertinência de elaborarmos um relatório da nossa intervenção neste projecto, bem como para a importância de referenciarmos no mesmo a necessidade de existir um coordenador para os vários institutos da Cooperação Portuguesa."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Recurso a actividades extra projecto (mergulho); Evento fortuito (conversa informal com Dr. Luís) proporciona um conhecimento cada vez mais profundo da realidade timorense (múltiplas perspectivas), bem como da falta de organização da cooperação portuguesa;	Preocupado em desligar-se do projecto durante o fim-de-semana; Curioso acerca da realidade timorense e da intervenção da cooperação portuguesa;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente;
"Durante esta semana, a estrutura organizativa da minha intervenção manteve-se. (...) formação em Díli todos os dias, excepto às terças e quintas-feiras à tarde, durante as quais continuaria com a formação em Manatuto.(...) a partir de quinta-feira comecei a dar treinos nas FDTL em Metinaro, também com o propósito do ensino do português(...) Manatuto, (...) Foram-se aproximando alguns dos meus formandos, mas o grosso dos jovens eram-me desconhecidos.(...)"	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Continuação das actividades de formação em ambos os locais (Díli e Manatuto, com mais formandos); Início das actividades de formação nas FDTL (novo contexto);	Tranquilo e disponível para dar formação em qualquer local, com quaisquer formandos;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante e Oponente;
"Neste fim-de-semana fomos conhecer o ponto mais alto de Timor (...) o Monte Ramelau (...) no distrito de Maubisse. A viagem foi fantástica. Enquanto ouvíamos as histórias da Rosalina, uma das responsáveis timorenses pelo Centro Padre António Vieira - a data trouxe-lhe à memória tudo o que havia passado com os refugiados no seminário de Dare aquando a ocupação indonésia -, íamos apreciando um cenário ora de populações que jamais pensei encontrar nos dias que correm ora uma vegetação cujos contornos atraíam e inundavam a retina. A Rosalina lembrava-se dos tempos de estudante, quando todas as segundas-feiras os indonésios a obrigavam a cantar o hino. Um hino ligeiramente diferente daquele a que estava habituada já que a obrigavam a dizer: "o teu país... a tua bandeira...". Recordou-se de um colega que não respeitou e cantou "a minha bandeira". Prenderam-no de imediato e nunca mais foi visto, provavelmente, foi morto. Conhecemos a casa de Xanana Gusmão, vimos a praxe aos caloiros de uma universidade cuja degradação nos fazia crer que nos estavam a ludibriar."	Narrador; Rosalina;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Conhecimento de outro distrito timorense; Evento fortuito (conversa informal com Rosalina acerca dos massacres realizados pelos indonésios, uma vez que a data trazia estes dados à memória) proporciona um conhecimento cada vez mais profundo da realidade timorense (múltiplas perspectivas), bem como do carinho que os timorenses sentiam pelos portugueses; Condições e instalações de ensino pobres e degradadas;	Curioso acerca da realidade timorense (passado e presente);	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético;	Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro- Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA- LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Entretanto, a Rosalina voltava a referir-se aos boinas vermelhas e verdes e cara tapada que os haviam aterrorizado, dos tenebrosos momentos passados entre a vegetação de um riacho, de binóculos a olhar para o porto de Díli, ansiosa pela chegada dos portugueses. Às vezes conseguiam ligar a televisão à bateria de um carro e ouvir as notícias. Recordou que a sua maior alegria havia sido no dia 20 de Setembro quando avistaram os primeiros aviões portugueses. Dizia que saltaram do esconderijo com lenços e lençóis brancos a gritar: "Viva Portugal! Estamos vivos!"* *Quando chegámos a Ramelau, encontrei um grupo de rapazes a jogar voleibol. Joguei um pouco com eles (...) Acendemos uma fogueira e pernoitámos por ali, (...) nossa escalada (...) espectáculo do nascer do sol é indescritível. (...) Descemos, rumo a Díli, para mais uma semana de intensa vivência. Não digo uma semana de formação porque todos os dias, semana ou fim-de-semana, eram revestidos de intensos momentos de ensino-aprendizagem entre e com os mais variados tipos de seres humanos que connosco se cruzavam."*	Narrador; Rosalina;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Conhecimento de outro distrito timorense; Evento proporciona um conhecimento cada vez mais profundo da realidade timorense, bem como do carinho que os timorenses sentiam pelos portugueses; Preocupado e interessado pelo bem-estar das outras populações e, para comunicar, usava como meios o desporto e música; Escalada do monte Ramelau para ver o nascer do sol regeneradora de energia e tranquilidade; Consciente de que todos os momentos eram de aprendizagem;	Curioso acerca da realidade timorense (passado e presente); Adjectivos revelam o estado de espírito dos timorenses aquando a ocupação indonésia, Preocupado e interessado em relacionar-se com outras populações; Tranquila;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante
"A formação prosseguia (...) chegámos a suspeitar da impossibilidade de continuarmos com a formação na Escola Secundária Paulo VI, (...) aviso, assinado pelo Sr. Padre Leão, informando-nos que teríamos que interromper a formação. Precisavam de preparar o espaço para o início do ano lectivo, como tal, a escola teria que estar vazia.(...) a coordenação ficou surpresa e indignada com o meio pela qual fora informada. (...) haviam cedido as respectivas instalações. As coordenadoras informaram-nos de que deveríamos continuar com a formação e assim fizemos até ao dia 27 de Setembro. (...) dedicámos cada vez mais tempo ao ensaio das várias apresentações do alinhamento da festa. (...) não tive descanso... desde o acompanhamento instrumental dos poemas declamados pelos formandos das áreas de Língua Portuguesa e de Teatro, passando pelas músicas das meninas de Canto, pelas canções que compus para os formandos durante o período de formação até àquelas cantadas em tétum trazidas pelos alunos quer de Manatuto quer de Díli."	Narrador; Rosalina;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Estabilidade do processo de formação; Formadora solicitada por todas as áreas de formação do projecto para os preparativos da festa de encerramento; Carta do Sr. Padre Leão a informar que teríamos que terminar com as actividades de formação; Falta de convergência entre as decisões dos responsáveis pelo projecto (Padre Leão e coordenação);	Tranquilo; Solicitado por todas as áreas de formação;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Sexta-feira, na reunião com a coordenação, ouvi e senti pela primeira vez um reconhecimento e reforço positivo relativamente ao meu empenho no projecto. As coordenadoras deram-me os parabéns porque o Sr. Capitão Junqueira, militar português, responsável pela formação nas FDTL, em Metinaro, havia-lhes comunicado que os formandos estavam a gostar muito das aulas e ele mesmo assistira a algumas aulas e sentiu que o português poderia e deveria ser ensinado num ambiente como eu lhes havia proporcionado de modo a que a participação oral fosse mais espontânea e menos intimidativa."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Após dois meses e meio, a formadora ouviu um *feedback* positivo da coordenação (em relação ao seu trabalho nas FDTL), apesar daquele ter sido fruto das informações dadas pelo Capitão Junqueira e não fruto da observação do trabalho da formadora;	Feliz pelo reconhecimento do seu trabalho;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante
"Este fim-de-semana passámos em Díli, entre a praia da Areia Branca e os preparativos para a festa."	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Fim-de-semana em Díli para preparar a festa de encerramento e sem muito tempo para recreio;	Empenhado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante; Oponente;
"A formação prosseguia, dividindo-se entre Díli, Manatuto e Metinaro. Os ensaios e preparativos do material para a festa final eram cada vez mais intensos. *Na terça-feira fui observar o treino da selecção de voleibol masculino de Timor (não há feminino). Após algumas conversas informais com o Sr. João Máximo, foi possível o contacto com o treinador e, consequentemente a minha participação nos treinos. Ajudei nalgumas tarefas e deixei algum material para o treinador, Sr. Jaime Pinto, que se mostrou bastante interessado no investimento em atletas com idades mais jovens. Explicou-me como se processava a captação e selecção dos atletas bem como a planificação de um época. Cada distrito correspondia àquilo que, para Portugal, seria uma associação. As equipas de cada distrito, quando havia mais do que uma, competiam entre elas. As melhores de cada distrito concentrar-se-iam, depois, durante um dia em Díli. A partir daí fazia a selecção. (...) maioria dos atletas eram de Díli porque não tinham possibilidade para pagar alojamento a ninguém (...) Durante o primeiro mês (Agosto), treinavam 3 vezes por semana e nos outros meses treinavam todos os dias, excepto ao domingo. Quando chovia, utilizavam o único campo coberto que havia em Díli (...)Baucau Los Palos e Maliana também tinham um campo coberto."*	Narrador; Sr. Jaime, treinador da selecção de voleibol timorense;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Estabilidade do processo de formação e intensificação dos preparativos para a festa de encerramento; Curiosidade da formadora e ajuda do Sr. João Máxima conduziu-a aos treinos da selecção masculina de voleibol; Desporto feminino em Timor não é tão promovido; Formadora disponibiliza material e ajuda nos treinos; Treinador timorense com vontade de aprender e investir em atletas jovens e disponível para dar informações acerca da realidade desportiva timorense;	Empenhado; Curioso em relação à realidade voleibolística timorense; Disponível e preocupado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante; Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro- Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA- LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Exp. Díli *"Mostrou-se bastante interessado em promover a modalidade de voleibol de praia e acções de formação para ambas as vertentes do voleibol (praia e indoor). Acentuou a necessidade de formadores de treinadores e árbitros. Salientou o facto de ser suficiente a formação de 4 treinadores e 4 árbitros para cada distrito.* *Quarta-feira, também por intermédio do Sr. João Máximo, reuni com o Sr. Eng. João Viegas Carrascalão, presidente da Confederação de Desportos e Comité Nacional de Timor Lorosa'e (CDTL), o qual se mostrou bastante interessado e disponível para me prestar esclarecimentos acerca da organização do desporto, nomeadamente, do voleibol, em Timor. De facto, até ao momento, existia apenas uma federação na República Democrática de Timor Lorosa'e, a federação de futebol. Esta, com reconhecimento a nível internacional, estava já minimamente organizada, realizavam, inclusive, torneios com equipas australianas e iriam participar nos Jogos Olímpicos da Coreia, como país observador.* *O Sr. João Carrascalão evidenciou o seu descontentamento em relação ao Instituto Camões, pois não o havia dado a conhecer o projecto nem que iriam estar presentes em Díli e Baucau dois formadores da área de Desporto. Poderia ter organizado tudo de forma a tornar ainda mais rentável a nossa presença, em prol do desenvolvimento do desporto nos referidos distritos.* *Quinta-feira fui, com a minha guitarra, ao Centro Padre António Vieira. Os formandos da área de informática haviam ouvido os colegas das outras áreas e também queriam cantar e tocar. (...) ensaiei (...) para, também eles, poderem participar na festa. O único dia em que juntei todos os formandos foi no dia da festa, no preciso momento das respectivas apresentações.* *A festa, no dia 27, sexta-feira, correu dentro daquilo que as condições logísticas permitiram. Assim, entre falhas de luz e de som, fomos prosseguindo com as apresentações (...)"*	Narrador, Sr. Jaime; Sr. João Carrascalão;	Discurso subjectivo Focalização interna; Focalização externa;	Treinador timorense com vontade de aprender e investir em atletas jovens e disponível para dar informações acerca da realidade desportiva timorense; Informações do treinador timorense e do Sr. João Carrascalão precisas e reveladoras das reais necessidades de âmbito desportivo (voleibol) em Timor; Sr. João Carrascalão descontente pela falta de informação do Instituto Camões em relação à existência do projecto e à presença de dois formadores da área de desporto em Timor, uma vez que se mostrou disponível para intervir e a preparar a nossa presença em prol do desenvolvimento do desporto em Timor; Disponível para ensaiar os formandos de informática de modo a ser possível a sua participação na festa; Música estende-se às aulas de informática e realça o seu valor na comunicação e formação; Única de ensaiar conjuntamente foi no dia da festa; Festa concretizou-se, apesar das falhas de luz e som;	Treinador timorense empenhado em obter novos dados para o treino e disponível para dar informações; Atento; Disponível e interessado pelo bem-estar de todos os formados; Satisfeito;	Narrador observador e comentador	Autodiegético Heterodiegético	Adjuvante Oponente; Adjuvante; Oponente;

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Reflexões finais *"Tudo o que, eventualmente, poderia conseguir em termos de aprendizagem de conteúdos e afectividade, com os vários grupos de formandos que trabalharam comigo, esteve condicionado pela dimensão das nossas relações interpessoais. Assim, procurei ser persistente, tentando criar situações que me permitissem retirar sempre mais algumas informações para além daquelas conseguidas durante o período de formação, em contacto directo com os alunos. Prossegui metodicamente na direcção desejada, passo a passo. Deste modo, embora conseguisse bons resultados em todos os locais de formação, a proximidade afectiva com os alunos de Manatuto, bem como factores de ordem económica e social, foram aspectos cruciais que contribuíram para uma maior satisfação com os resultados da formação em Manatuto. No entanto, por todas as razões descritas ao longo deste documento, os ganhos em cada local de formação não me parecem passíveis de comparação, já que os contextos eram completamente diferentes, nos vários domínios implícitos na formação. No entanto, todos os formandos estiveram sempre, a partir do momento que se sentiam seguros em relação àquilo que lhes podia dar, receptivos às inovações por mim introduzidas e por eles continuadas. Das minhas reflexões após as aulas, realizadas sempre numa perspectiva de melhor perceber o que realmente se havia passado, surgiam sempre pormenores importantes que exigiam uma certa atenção na (re)elaboração do planeamento. Para além daquelas contei sempre com as observações construtivas dos meus colegas formadores.* *A importância da música exige ser reforçada nesta parte conclusiva. Foi a primeira forma de contacto e comunicação quer com a população quer com os formandos, um instrumento precioso na gestão da harmonia durante as actividades e que proporcionou momentos de verdadeiro convívio entre as mais variadas "espécies" de pessoas, sociedades e culturas. Momentos esses, sempre reveladores de informação preciosa para um mais profundo conhecimento da realidade."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Realça a importância das relações interpessoais na aprendizagem dos conteúdos e afectividade; Realça a importância das informações obtidas; Realça a necessidade de método na sua intervenção; Considera a sua intervenção bem sucedida, nomeadamente em Manatuto pela dimensão das relações afectivas proporcionadas; Realça o facto de não se poderem fazer comparações em termos de ganhos entre os vários contextos, uma vez que aqueles eram muito diferentes; Realça o facto de, após ter proporcionado um clima seguro e caloroso, as aquisições foram fruto de uma procura e interrelação constante da formadora e formandos; Realça a importância das reflexões após aula e das observações dos colegas; Realça a importância da música: Contacto e comunicação; instrumento de gestão das aulas; convívio gerador de informação pertinente;	Reflexivo; Persistente e perseverante; Curioso e preocupado em conhecer o contexto; Responsável e metódico; Satisfeito; Consciente da diversidade de contextos e, consequentemente, de resultados; Preocupada com a perspectiva dos formandos; Responsável e atento; Consciente do valor da música naquele contexto;	Narrador reflexivo e comentador	Autodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro- Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA- LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Reflexões finais *"A música era uma área na qual os formandos se sentiam confiantes. Estavam sempre a cantar e tinham um ritmo fantástico. Como tal, integrei a música no processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos encontrassem um clima de estabilidade e confiança, onde a espontaneidade do seu comportamento era evidente. Para além disso, predispunha o organismo para a actividade (influência a nível bioquímico e corporal) bem como um retorno à calma, sempre importante após esforço. Cultivaram-se valores morais, fizeram-se compilações de letras e até compusemos músicas. A música deu, sobretudo, importantes oportunidades de intervenção de formandos que não se evidenciavam tanto nas actividades propostas, revelando os seus dotes musicais ao nível quer do canto quer instrumental.(...) instalações e materiais, embora as escolas estivessem com a mobília francamente degradada e os recintos desportivos fossem inexistentes ou sem o mínimo de condições, dificultando as nossas tarefas para atingir os objectivos pretendidos, tal não foi impeditivo para o início, continuidade e finalização das actividades propostas para esta área de intervenção. Com as instalações e materiais disponíveis e improvisados (nunca deixei de lado um conteúdo por falta de material), tentei rentabilizar a formação ao máximo. Procurei realizar o planeamento com uma variabilidade de conteúdos, dentro do possível, de forma a manter elevados os níveis de motivação dos formandos para a actividade. O desempenho das minhas funções de formadora exigiu um contínuo de tomadas de decisão a vários níveis e em diferentes domínios da minha intervenção. Coube-me, pois, parar um pouco, permitir que o pensamento mergulhasse numa reflexão cuidada, mas modesta, de forma a analisar as prováveis consequências daquelas tomadas de decisão. Para isso, foi precioso o contributo de todos os dados até então recolhidos, quer ao nível das respostas dos formandos quer pelas informações obtidas fora do contexto de formação.* *Foi-me exigida uma filosofia de acção que enquadrasse e orientasse toda a minha actividade enquanto projecto educativo e antropológico, tão entusiasticamente defendido por Alberto Dias Carvalho, Manuel Patrício (...)"*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Realça a importância da música: meio pedagógico por excelência; Realça a pobreza das instalações e condições materiais, mas salienta que não foram obstáculos à consecução das actividades do projecto; Realça a preocupação em realizar um planeamento com conteúdos ricos e variados; Realça a importância das reflexões antes das tomadas de decisão de modo a considerar a realidade de um contexto que não lhe era familiar; Realça a importância da informação obtida ao longo do processo; Sustenta as suas opções pedagógicas em teorias de outros autores;	Consciente do valor da música naquele contexto; Criativo; Empenhado; Responsável e preocupado; Conhecedor de linhas pedagógicas;	Narrador reflexivo e comentador	Autodiegético	Adjuvante Oponente Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção (auto, homo ou heterodiegético)**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Reflexões finais *"O termo projecto expressa movimento, continuidade, evolução... Nunca estagnação! Se quisermos atingir os objectivos pretendidos, tanto a nível educativo (num tempo e espaço determinados) como antropológico (processo de transcendência do ser humano), é necessário definir e redefinir continuamente os objectivos intermédios, de acordo com a informação dos dados que se mantêm mais estáveis. Dados esses que, pelas suas características, evidenciarão as linhas de força que nos guiarão naquela que parecerá ser a direcção desejada e propícia a um cada vez maior crescimento e desenvolvimento.* *A minha acção (...) impôs-me sempre chegadas à meta, mas só para partir novamente! De acordo com aquilo que se pretende com um projecto educativo e, também por isso, num projecto antropológico, pretendi promover todos e cada um, tentei fomentar o êxito, valorizando as diferenças inerentes a cada formando, utilizando-as como fonte de recurso para um ensino mais rico, aberto e democrático. Um projecto que impôs, também mas não só pelo ensino do português, preparar os jovens para uma vida cívica, política e cultural, desenvolvendo-lhes o sentido de responsabilidade, criando hábitos de trabalho, de tolerância, de solidariedade, de independência e de criatividade.* *A função da avaliação, seja qual for o seu objectivo, é a de promover e não de seleccionar. De facto, a avaliação quando assim entendida e usada em toda a sua plenitude, mostrou ser um valioso instrumento à disposição do formador e que contribuiu grandemente para uma promoção de todos e cada um. Impor aprendizagens que não interessassem àqueles jovens ou que apresentassem graus de dificuldade desajustados ao seu nível de desenvolvimento ou aos seus conhecimentos prévios, seriam acontecimentos que procurei evitar. Foi assim que pensei a teoria... Imaginando e compreendendo também a prática. Exercitar o previamente pensado não foi tarefa fácil, mas são as coisas difíceis que nos trazem as maiores alegrias e satisfações! Foi vencendo etapa a etapa que tudo se foi simplificando. As alegrias iam-se duplicando e a tarefa árdua imediatamente se transformava num prazer suave. Procurei trabalhar com cada formando, dando-lhe uma certa autonomia, estimulando-o à criatividade e à construção do seu próprio ser."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Realça a importância considerarmos o dinamismo inerente ao projecto, bem como a relação holística dos demais domínios que nele intervêm e a selecção dos dados que se mantêm mais estáveis como sendo as linhas de força de condução do projecto; Realça a tentativa de promover todos e cada um, bem como a vivência do êxito; Realça a importância da avaliação enquanto promotora; Realça a importância de uma interrelação profunda entre a teoria e a prática; Realça a importância da perseverança;	Ponderado e empenhado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Narrador							
Sub- Categorias Pág. / Momento	**VOZES Micro-Narrativas**	**MODO Discurso Focalização**	**CIÊNCIA (SABER) "Pensamento" (Indícios / revelações)**	**CARACTERIZAÇÃO (psicológica, social)**	**POSIÇÃO (observador / comentador)**	**PRESENÇA na acção**	**FUNCIONA-LIDADE (oponente/ adjuvante)**
Reflexões finais *"A organização e gestão do tempo, espaço e recursos materiais e humanos foi pensada exaustivamente, tendo contribuído para o seu sucesso a criação de rotinas numa negociação entre formadora e formandos. Tal permitiu a concentração de ambos apenas no essencial e a valorização de comportamentos relativos a este domínio (pontualidade, definição de tarefas num grupo, rentabilização do tempo e recursos). Para além disso foram-lhes oferecidos conteúdos variados e estimulantes, privilegiando sempre o jogo e música como meios formativos e educativos por excelência. Atendi sempre às suas diferenças culturais, valorizando-as. Deste modo, fui introduzindo novas estratégias para que os formandos despertassem a sua criatividade, cultivassem valores morais e comportamentais, e evidenciassem o seu talento noutras áreas, nomeadamente a musical. Apesar de estarem já intrinsecamente motivados para a prática desportiva, procurei incentivá-los ainda mais, divulgando muitos dos benefícios que aquela poderia oferecer nos vários domínios da dimensão humana. Enfatizei o modelo de educação desportiva. Por detrás deste tão apreciado e valioso sucesso esteve a combinação harmoniosa de todos os instrumentos que tinha ao meu dispor e dos que tive que procura. Mais uma vez, coordenados numa harmonia perfeita, foram soltando sons no tom e momento precisos. O estabelecimento de uma relação positiva e calorosa foi bastante importante para a criação de uma atmosfera favorável ao ensino orientado para os formandos, onde reina a alegria e o prazer pela a participação activa. Tenho a minha alma de regresso... Se escrevo, não hesito em saltar para uma periferia, divagando, ainda que por caminhos humildes. No entanto, acho que nunca me cheguei a perder. Pelo contrário, fui-me encontrando e até mesmo reconhecendo. Se era o relato dos acontecimentos fulcrais do projecto "Férias em Português" em Timor Lorosa'e que tinha que narrar, não podia dispensar estes desvios. (...) Sinto-me feliz porque cheguei à meta de mais uma etapa da minha vida e já me sinto com energia para iniciar outra (...) ponderar as vozes do coração e da razão, acabando sempre por encontrar um raio de sol que me fazia acreditar no céu azul, ainda que não o conseguisse ver no preciso momento."*	Narrador;	Discurso subjectivo Focalização interna;	Realça a importância considerarmos o dinamismo inerente ao projecto, bem como a relação holística dos demais domínios que nele intervêm; Realça a tentativa de considerar a perspectiva de todos e de cada um; Realça a importância da sua tentativa de fornecer dados que permitissem aos formandos descobrir o valor do desporto; Realça a importância de combinar todos os instrumentos ao nosso dispor e ainda daqueles que temos que procurar; Realça a importância da dimensão afectiva; Indicia o regresso ao ponto de partida da escrita; Indicia que a narrativa não é apenas um percurso linear de relato, mas um percurso holístico que promove o auto-conhecimento; Indicia diferenças entre o narrador que partir neste discurso narrativo e o que regressa;	Ponderado e empenhado;	Narrador observador e comentador	Autodiegético	Adjuvante

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)	FACTORES ADJUVANTES	FACTORES OPONENTES	DECISÕES	ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS	ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)	RESULTADOS
Exp. Portugal *"Explicar-me, ainda que de um modo muito superficial, quais seriam as minhas funções e responsabilidades"* *"Ensinar português através do voleibol e basquetebol"* *(...) a jovens dos 14 aos 20 anos (...) organizados por turmas"*	Ensinar português através do desporto	# Inf. acerca de funções e responsabilidades # Inf. acerca da população - - alvo (faixa etária, modalidades preferidas) # Inf. acerca da organização dos formandos (critérios para formação de turmas)	# Informações acerca das dificuldades a nível material; insuficiência material # Falta treinador de basquetebol # Inf. Superficiais # Falhas na distribuição de tarefas	Decidiu integrar apesar de já perceber falta de organização; Juízo valorativo: *"de um modo muito superficial"*		Reunir toda a informação possível para melhor intervir no projecto; **Nota:** O planeamento prévio não foi realizado, uma vez que não existiam informações suficientes relativas quer ao projecto quer ao contexto;	
Exp. Portugal *"Viver num clima de felicidade e bem-estar."*	Formar elementos activos na sociedade saudáveis e felizes (objectivos primordiais para a formadora que não coincidiam com os principais para a coordenação)	O desporto e a E.F. poderiam ser, por excelência, os meios de intervenção mais eficazes naquele contexto (ainda que imaginado);	Conhecimento da sociedade e cultura timorense era apenas fruto do campo do imaginário (*mass media* e base prévia de conhecimento da formadora; história de vida)	Reunir toda a informação possível relativa ao desporto e à E.F. para melhor intervir no projecto, bem como para atingir os objectivos delineados;		Reunir toda a informação possível relativa ao desporto e à E.F. para melhor intervir no projecto, bem como para atingir os objectivos delineados;	
Exp. Portugal *"Considerei ser possível uma preparação..."*	Formar elementos activos nas tarefas da vida desportiva, escolar e social		Não conhecer o funcionamento dos contextos desportivo social e escolar timorenses				

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)	FACTORES ADJUVANTES	FACTORES OPONENTES	DECISÕES	ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS	ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)	RESULTADOS
Exp. Portugal *"Acreditei que a E.F. e o desporto ofereciam, por excelência, os meios educativos e formativos..."*	Formar elementos activos nas tarefas da vida desportiva, escolar e social; Formar elementos activos na sociedade saudáveis e felizes	A motivação intrínseca da formadora e afinidade por aqueles meios considerados necessários para a sua acção; História de vida, Possuir os requisitos para a acção educativa;	Não conhecer Timor; Requisitos idealizados num contexto imaginário, o qual poderia não corresponder exactamente aos contextos "reais"; A caracterização da prática desportiva evidencia apenas a sua perspectiva;	Empenhar-se para conseguir atingir os seus objectivos;		Empenhar-se para conseguir atingir os seus objectivos;	
Exp. Portugal *"coordenadoras do projecto informaram que as inscrições continham critérios"*	Ensino da Língua Portuguesa através da área preferida do formando	**Supostamente** os formandos estariam intrinsecamente motivados para aprender a Língua Portuguesa se integrassem as áreas nas quais se sentiriam mais confiantes e a aprendizagem poderia surgir de forma mais fluída e espontânea;	A coordenação não obteve qualquer tipo de informação acerca dos resultados desses inquéritos enquanto permanecíamos em Portugal; Os elementos responsáveis pelo trabalho de campo em Timor não revelavam informações;	Empenhar-se para conseguir atingir os seus objectivos;		Empenhar-se para conseguir atingir os seus objectivos;	
Exp. Portugal *"E.F. e desporto oferecem um ambiente que permite uma espontaneidade na transparência e revelação de sentimentos"*	Privilegiar um desenvolvimento pessoal do formando a partir do desporto e da E.F.	De acordo com o narrador, as características da prática desportiva proporcionam um clima favorável aos objectivos preconizados pela Formadora;	Esta ideia, revelada de forma tão convicta pelo narrador, refere-se a uma conclusão retirada pela sua experiência nestes domínios, mas em contextos Distintos;	Empenhar-se para conseguir atingir os seus objectivos;		Empenhar-se para conseguir atingir os seus objectivos;	

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)	FACTORES ADJUVANTES	FACTORES OPONENTES	DECISÕES	ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS	ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)	RESULTADOS
Exp. Portugal *"gerar uma empatia de forma a conhecer o melhor possível cada formando seria um excelente desafio (...) unicidade de cada ser humano"*	Privilegiar um desenvolvimento pessoal do formando a partir do desporto e da E.F.; Actividade dirigida a cada indivíduo;	De acordo com o narrador, a intenção de dirigir a actividade a cada indivíduo, favoreceria o processo de ensino-aprendizagem	Esta ideia, revelada de forma tão convicta pelo narrador, refere-se a uma conclusão retirada pela sua experiência nestes domínios, mas em contextos distintos. A direcção da actividade em função dos seus objectivos;	Empenhar-se para conseguir atingir os seus objectivos;		Empenhar-se para conseguir atingir os seus objectivos;	
Exp. Díli *"clima de tensão que <u>poderia</u> prejudicar o nosso empenho"* *"foi posta em causa a credibilidade das condições oferecidas pela coordenação do projecto"* *"Fui montando um esquema daquilo que realmente seria ensinar nesse contexto (...) dimensão afectiva tomaria um primeiro plano."* *"Reunimos com o Sr. Padre Leão (...) algumas fichas de inscrição preenchidas, mas nada estava organizado (...) apenas uma escola (...) formandos e formadores não foram divididos por escolas (...) não tinha tabelas de basquetebol nem rede de voleibol. "*	Acentuar a dimensão afectiva naquele contexto; Conhecer o contexto; Assumir funções de coordenação;	Percepção (pelo narrador) que no projecto deveria realçar a dimensão afectiva em detrimento das outras; **Nota**: Este, porém, não é ainda o seu contexto de intervenção imediato; só no segundo mês iria pertencer ao grupo de formandos de Díli;	O narrador revela que a falta de organização e de acolhimento e alojamento poderia ter um impacto significativo no empenho dos formadores em relação à acção educativa (descanso e alimentação insuficientes); As condições do contexto em nada pareciam ajudar a nossa intervenção (falta de material e instalações e condições precárias em que viviam os formandos); As pessoas responsáveis pelo projecto parecem não ter realizado um trabalho de campo prévio, quer em Portugal quer em Timor, que se está a reflectir nas descrições do narrador;	Assumir funções coordenativas; Empenhar-se para atingir os seus objectivos; Acentuar a dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem;	Passeios por Díli e diálogos informais com entidades portuguesas e timorenses;	Assumir funções coordenativas; Empenhar-se para atingir os seus objectivos; Acentuar a dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem; **Nota**: reflecte apenas a <u>sua</u> decisão em agarrar o projecto; Fica com algumas dúvidas relativamente à globalidade do projecto dado o clima de tensão que a falta de organização da coordenação originou; Por isso, refere-se em seguida ao <u>nosso</u> empenho;	

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)	FACTORES ADJUVANTES	FACTORES OPONENTES	DECISÕES	ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS	ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)	RESULTADOS
Exp. Díli *" reunião com o Sr. Padre João Felgueiras, na Comunidade Amigos de Jesus. Referiu que tinha sido muito difícil fazer chegar a informação às crianças, mas que estaria interessado na vertente "formação para formadores". (...) formar timorenses, futuros professores, na área da música, nomeadamente canto e solfejo, do teatro e da língua portuguesa. Tinha uma ideia de alfabetização da música, de formar uma filarmónica. (...) timorenses tinham uma grande afinidade com a música (...) necessidade de ensinar os timorenses a organizarem-se (...) ensiná-los a aplicar da melhor forma as suas energias. (...) triste porque existiam muitos projectos (...) aplicados ao acaso e cujos frutos ficariam muito aquém daquilo que se poderia realmente conseguir. (...) fundamental formar uma base de sustento de todos estes projectos. Não revelou muito interesse na formação na área desportiva. (...) ausência de instalações (...) campo de futebol (...) salão. (...) Iria propor ao Sr. Padre Norberto Amaral, dos Maristas, a participação neste projecto."*	Ensinar português; Acentuar a dimensão afectiva naquele contexto; Assumir funções de coordenação; Conhecer o contexto;	Informações obtidas acerca das necessidades dos timorenses, sob o ponto de vista do padre; Padre Felgueiras tomou a iniciativa de falar com outras entidades para participarem no projecto e cederem instalações;	As pessoas responsáveis pelo projecto parecem não ter realizado um trabalho de campo prévio, quer em Portugal quer em Timor, que se está a reflectir nas descrições do narrador; A vertente desportiva estava contemplada no projecto, mas não existiam instalações;	Empenhar-se para atingir os seus objectivos; Salientar a dimensão afectiva e utilizar a música como meio de ensino-aprendizagem;	Passeios por Díli e diálogos informais com entidades portuguesas e timorenses;	Empenhar-se para atingir os seus objectivos; Salientar a dimensão afectiva e utilizar a música como meio de ensino-aprendizagem;	
"nada ainda estava organizado,(...) muitos dos responsáveis (...) não conheciam sequer o projecto e ainda outros que não estavam interessados na área desportiva" (...) Centro Padre António Vieira, (...) formação em informática. As instalações eram muito boas e estava tudo organizado, inclusive, as turmas por níveis e respectivos horários."	Assumir funções de coordenação; **Nota**: Objectivos das formadoras na área da informática eram muito precisos;	Na área de informática já estava tudo preparado para se iniciar a formação;	Falta de organização e empenho por parte dos coordenadores do projecto;	Assumir funções coordenativas;		Assumir funções coordenativas;	

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS**
Exp. Díli *"saí desse jantar com uma vontade enorme de "entrar em campo", (...) desporto poder ser um meio educativo, por excelência, em Timor Lorosa'e. Ele referira não compreender o facto do Desporto não estar minimamente organizado nem existir a disciplina de Educação Física na escola e salientara o facto do futebol ser a modalidade mais praticada (...) afeição que os timorenses têm pelo desporto e que se entusiasmam com qualquer modalidade desportiva. (...) o desporto seria um excelente veículo para se atingir os objectivos educacionais por mim preconizados.*	Referência aos objectivos na primeira pessoas revela as intenções à margem do projecto colectivo; Conhecer o contexto;	É salientada a importância do desporto como um meio educativo, por excelência, em Timor;	Ideias do Rui Rasquilho e do António Veladas nem sempre eram coincidentes, revelando visões antagónicas do mesmo real;	Ultrapassar os obstáculos e empenhar-se para atingir os objectivos;	Diálogo casual e informal com o jornalista António Veladas acerca da história de Timor, enriqueceu a visão do narrador em relação a aspectos políticos e educacionais deste povo;	Ultrapassar os obstáculos e empenhar-se para atingir os objectivos;	
Exp. Baucau *"tive uma recepção fantástica: um campo de voleibol. Em muitos espaços livres encontrava dois troncos, ou mesmos postes, com a respectiva rede, ou apenas fio. Percebi, então, o porquê de ensinar o português aí, no e pelo voleibol. (...) contactar o Bispo de Baucau, encontrava-se ausente. (...) Padre Rafael, pessoa teoricamente responsável pelo projecto em Baucau, mas não existia lá nenhum padre com este nome. (...) Padre Eduardo (..) inscrições do projecto (..) tinham chegado havia apenas uma semana, facto que impossibilitara a realização das inscrições e a posterior pré-selecção dos alunos (...) férias. (...)nossa inteira responsabilidade. (...) não tinha possibilidade de aceitar o projecto em Baucau (...) impossível organizar um projecto daquela dimensão"*	Ensino a Língua Portuguesa no e pelo voleibol; Conhecer o contexto; Assumir funções de coordenação;	Existência de material relativo ao voleibol;	Incerteza em relação à possibilidade utilizar: Estariam disponíveis? Haveria pessoas para os ocuparem? Ausência dos responsáveis pelo projecto em Díli; Função de um dos responsáveis incumprida e negligenciada; Desorganização por parte da coordenação do projecto; Novas funções inesperadas para os formadores (impulsionadores do projecto);	Ultrapassar os obstáculos e empenhar-se para atingir os objectivos; Aceitar e assumir novamente as funções inesperadas		Ultrapassar os obstáculos e empenhar-se para atingir os objectivos; Ultrapassar os obstáculos e empenhar-se para atingir os objectivos;	

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS**
Exp. Baucau *"(...) crianças nas montanhas, de férias, e não conseguia contacto nem o transporte dos formandos. (...) revelou pouca receptividade em relação ao projecto e falta de convicção na possibilidade da sua concretização em Baucau (...) alheamento em relação aos objectivos (...) mudança da acção para Manatuto."*	Assumir funções de coordenação; Conhecer o contexto; Comunicar com a população;		Os formandos não tiveram acesso às fichas de inscrição quando ainda estavam no período de aulas; Transferência do projecto para Manatuto;	Seguir com o projecto para Manatuto;		Seguir com o projecto para Manatuto;	
"(...) praia de Wata-Bo e de Ossolapa. (...) brincar na água, com uma bola de futevolei dada pelos militares tailandeses, que, após "reconhecimento de terreno", se juntaram a nós, cantando algumas músicas em português.(...) dois meninos que pareciam não andar na escola, pela dificuldade evidenciada numa tentativa de comunicação, mas emitiram alguns sons porque se aperceberam que os "malaios" gostavam de ouvir. (...) apercebi-me da apetência dos mesmos para a música e do facto de a utilizarem para comunicar. Para além da voz, traziam dois pauzinhos com os quais também faziam música.(...) duas meninas, descalças, com vestidos de tecido muito fino e já gasto, a tomar conta do rebanho (...) expressão séria de responsabilidade e trabalho, (...) Primeiro fugiram e depois tentaram comunicar connosco através de desenhos, com um pauzinho na areia"	Assumir funções de coordenação; Comunicar com a população; Conhecer o contexto;	A paz de espírito sentida nestas praias; Afinidade pela música e actividades lúdicas;	Dificuldades em comunicar e a desconfiança inicial da população; Evidência de trabalho infantil;	Comunicar em tétum e português, através da música e do desenho; Seguir com o projecto para Manatuto;	Passeio na praia permitiu reunir mais informações acerca da população: Principais actividades laborais eram a pesca e a agricultura; Papéis sexuais vincados desde a infância; Grande afinidade pela música e actividades desportivas; A escola veicula a língua portuguesa, mas parece ser artificialmente aprendida na escola; não parece ser, neste contexto, uma língua funcional;	Comunicar em tétum e português, através da música e do desenho; Seguir com o projecto para Manatuto;	
"(...) subimos à "cidade" e o Dr. Rui Rasquilho e a Dora já tinham reunido com o Sr. Bispo D. Basílio Nascimento, que reforçou o que já nos tinham dito. Encaminhou-nos para Manatuto."	Assumir funções de coordenação;		Transferência do projecto para Manatuto;	Transferir o projecto para Manatuto;		Transferi o projecto para Manatuto;	

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS**
Exp. Baucau *"No regresso, dia 8 de Agosto, ainda joguei voleibol com uns timorenses que me acolheram com uma grande festa. O campo ficava numa encosta e o piso era incerto, pelas inúmeras pedras entranhadas na terra. No entanto, este aspecto não me pareceu impeditivo de que o campo fosse bastante solicitado."*	Assumir funções de coordenação; Comunicar com a população; Conhecer o contexto;	Apetência para o voleibol; Alegria; Recursos mínimos para se empenharem ao máximo;	Não seria este o contexto de intervenção;		Quando passámos estavam a jogar; reparei na apetência daqueles timorenses para o voleibol e na sua alegria;		
"Perto da base militar tailandesa havia dois campos de futevolei, (...) As regras, segundo os tailandeses foram rapidamente apreendidas pelos jovens timorenses.(...) Passei ainda pelo hospital (...) apercebi do tipo e nível de formação dos estudantes timorenses."	Comunicar com a população; Conhecer o contexto;	Timorenses felizes enquanto jogam e aprendem facilmente as regras;	Falta de formação das enfermeiras timorenses;		Passar na base militar tailandesa aquando o jogo entre militares e crianças timorenses; Ida ao hospital;		
Exp. Manatuto *"Manatuto (...) reunimos com o Sr. padre Domingos, que não tinha conhecimento do projecto, mas gostou da ideia. Embora não percebesse bem o português, foi-nos revelando quais os recursos humanos - acólitos, escuteiros e membros do coro da igreja - e materiais, Escola Santo António e Átrio da Igreja, para a aplicação do projecto em Manatuto. (...) Centro de Juventude Católica, cujo responsável, Sr. António Januário, nos poderia assegurar mais formandos e espaço para as actividades do teatro. (...) Sr. Alberto da Costa, responsável máximo pela educação em Manatuto. O Sr. Cipriano Soares, responsável pelo desporto no distrito de Manatuto (...) clubes que nem sequer material tinham, mas sobreviviam com algumas modalidades(...) voleibol"*	Assumir funções de coordenação; Comunicar com a população; Conhecer o contexto;	Coordenação entre os sectores educativo, desportivo e religioso de Manatuto; Motivação das entidades dos respectivos sectores;	Português como língua não-funcional; Desconhecimento prévio dos objectivos e dimensão do projecto por parte das entidades de Manatuto;	Assumir funções de coordenação; Iniciar o mais rápido possível com as actividades relativas ao projecto;		Assumir funções de coordenação; Esboço do contexto da acção educativa (recursos humanos e materiais);	

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (relativos apenas à implementação proj.)**
Exp. Manatuto – CONTEXTO *"Madres Canossianas, que nos disponibilizaram uma sala de aulas na Escola Secundária de Santo António. (...) nós ficámos responsáveis por todas as inscrições... no átrio da Igreja de Manatuto.(...) arregaçámos as mangas e começámos a preparar alguns cartazes em tétum, divulgando o projecto e alargando as inscrições a uma faixa etária abaixo e acima da prevista bem como os horários de formação.(...)* *encontrar alguns jovens de Manatuto na missa das 6 horas. Não foi fácil o contacto, o receio era evidente e não se aproximaram, apesar do apelo do Sr. Padre Domingos.(...) Fiquei por lá, com uma mesa improvisada, uma bola de basquetebol e outra de voleibol, ambas emprestadas pela Madre Francisca, das Irmãs Canossianas, o guia de conversação de português-tétum e a minha viola. Foi essa irmã que me informou que a modalidade preferida dos formandos era o futebol e que tinham, inclusive, um treino semanal dado por uma irmã canossiana.* *Durante a manhã não apareceu ninguém." "(...) à tarde havia catequese e o átrio da Igreja transformou-se num verdadeiro palco de uma variedade de jogos: basquetebol, futebol, lagartixa, escondidas, caçadinhas, elástico, trepar aos postes e árvores, apanha das folhas secas para uns baldes que traziam para a catequese, entre outras. Não vi voleibol, nem no campo nem na praia. Nas idades mais baixas, as crianças encontravam-se divididas por género, com actividades características para umas e para outras. Tentei aproximar-me, pouco a pouco, e nessas situações misturavam-se os géneros. Os mais velhos já se juntavam mais e faziam alguns jogos em conjunto.* *O sorriso das crianças enquanto brincavam, espelho da alegria que sentiam no momento, escondia a carência em todos os domínios de uma condição dita humana. Descalços ou com os seus chinelitos, corriam e saltavam com a energia de um corpo coberto por uma roupa já mais do que gasta."*	Assumir funções de coordenação; Comunicar com a população; Conhecer o contexto;	Acolhimento das várias entidades e seu dinamismo na divulgação do projecto; Elaboração de cartazes em tétum, alargamento da faixa etária e horários de formação; Informações obtidas pela irmã (preferência pelo futebol) e material por ela emprestado; Apetência para a actividade lúdica; Alegria;	Desconhecerem o projecto e os formadores; Formadores responsáveis pelas inscrições; Receio da população; Pobreza revelada pela população; Voleibol inexistente;	Assumir funções de coordenação; Comunicar com a população; Conhecer o contexto;	O contacto casual (não planeado) com entidades de vários distritos, conduziu a que pudéssemos minimizar alguns dos erros inerentes à divulgação do projecto; Passeios em Manatuto permitiram: a partir do recreio da catequese, retirar algumas das actividades privilegiadas pelas crianças e pelos jovens, bem como observar o modo de organização social espontâneo;	Cartazes em tétum; Alargamento da faixa etária bem como dos horários de formação; Estar presente na missa das 6 da manhã para conseguir algumas inscrições; Utilização de material (improvisado e emprestado) que considerava ser útil para diminuição do receio dos formandos e cativá-los a aproximarem-se;	Melhor compreensão dos propósitos do projecto por parte dos formandos, mas ainda sentiam muitas dúvidas Maior número de inscrições; Não obtivemos nenhuma inscrição; Aos poucos começaram a aparecer alguns jovens timorenses; Vários impactos (oponentes ou adjuvantes à acção) aquando do contacto com os formando, quase todos inesperados; **Nota:** O impacto de serem os formadores a cativar os formandos para a formação é muito diferente daquele que seria se os formandos já conhecessem os propósitos do projecto e estivessem presentes por sua própria iniciativa;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (implementaçã o proj.)**
Exp. Manatuto – CONTEXTO *(...) Foi neste contexto que peguei na minha viola e lancei a melodia do amigo para aquela atmosfera. O impacto foi muito interessante. Inicialmente os rapazes, apareciam com os baldes na cabeça ou nas mãos e emitiam ritmos fantásticos. Depois (...) meninas bem mais tímidas (...) cantavam já em português. (...) tocou o sino e todos se juntaram no local da catequese, ao ar livre, já organizados em filas paralelas. Aqui, mais uma vez, os géneros separaram-se. O Sr. Francisco Ventura, responsável por todas as actividades na Igreja, chamou-me para tocar e cantar a música na catequese, pois, também ele, apreciara a recepção das crianças à música."* *"(...) crianças se sentiram mais seguras e a nossa presença começou a ser algo mais familiar e afável. (...) inscrever alguns formandos, mas a tarefa não foi nada fácil. Os jovens e as crianças não falavam português, alguns não sabiam ler nem escrever. Os poucos que sabiam ler e escrever em português, ainda com muita dificuldade, preocuparam-se em ajudar todos os outros, salientando já aqui a grande entreajuda que caracteriza este povo. Não compreenderam os objectivos do projecto e, como tal, a ordem de preferência das áreas nem sempre correspondeu ao que realmente queriam. Apesar da folha de inscrição estar traduzida em tétum, não perceberam que seria ensinado o português em todas as áreas descritas. Como tal, as áreas Língua Portuguesa, pela necessidade de aprenderem o português, e Desporto, pelo gosto inerente à prática desportiva, foram as mais escolhidas. Também não foi fácil explicar que se poderiam inscrever em mais do que uma área. As idades não corresponderam às descritas no projecto (...) crianças de 4 anos e jovens de 24 anos."* *"(...) projecto parecia, finalmente, começar a ganhar forma.* *(...) Élvio Camacho, (...) sentiu-se impotente como formador de teatro perante uma situação como esta."*	Assumir funções de coordenação; Comunicar com a população; Conhecer o contexto;	Catequese reunir muitas crianças e jovens; Disposição dos timorenses em relação à música; Espírito de entreajuda dos formandos;	População analfabeta; Português como língua não funcional; Propósitos das fichas de inscrição boicotados; Aceitar inscrições de uma ampla faixa etária; Élvio com muitas dificuldades em se adaptar ao contexto;	Assumir funções de coordenação;	Sr. Francisco Ventura convidar o narrador para cantar na catequese; O Élvio ser o formador pelo qual a formadora sentia maior empatia;	Inscrições;	Conseguimos comunicar; Conseguimos criar um ambiente favorável para que começassem a surgir algumas inscrições; Não conseguimos aproveitar todos os dados das fichas de inscrição, uma vez que os timorenses, apesar do nosso esforço, não conseguiram compreender o seu conteúdo;
"(...) novos formandos já a cantarolar a música amigo e pedem para tocar a música. À tarde, um aluno trouxe-me a letra da música traduzida em tétum porque o tio percebia português e assim todos poderiam perceber o significado da letra. Ensinaram-me algumas músicas timorenses e consegui captar uma, pelo ritmo contagiante a ela inerente. Às tantas, estávamos já num intercâmbio musical fantástico! *Entretanto, fui saltar ao elástico... Com uma bola de basquetebol, já tinha meninas e meninos no campo... surpreenderam-me! Também joguei voleibol, mas pouco e revelaram muitas dificuldades em sustentar a bola."*	Assumir funções de coordenação; Comunicar com a população; Conhecer o contexto;	Surgirem novos formandos interessados; Música como meio de comunicação;	Voleibol não é modalidade de eleição;	Assumir funções de coordenação;		Intercâmbio musical; Participação no jogo do elástico, de basquetebol e de voleibol;	Criação de um ambiente afável e intercâmbio; Um maior número de formandos aderiram ao projecto;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (implementação projecto)**
Exp. Manatuto – CONTEXTO *"(...) estudar um pouco de tétum, nomeadamente, para escrever algumas palavras que considerei serem fundamentais nas actividades do projecto. Ao fim de 3 dias, tínhamos 150 inscrições... e já comunicávamos com alguma facilidade!" (...) até à porta de casa foram bater para se conseguirem inscrever (...) Nesse grupo de formandos estavam alguns timorenses ligados a "clubes desportivos" e pediram-me se podiam assistir às aulas porque os filhos e sobrinhos disseram que eu "percebia de desporto". De facto, o projecto contemplava esta área de formação para formadores. No entanto, a informação não chegou nem aos alunos nem aos professores. Já havia sido muito difícil organizar a parte relativa à formação de jovens e não consegui coordenar a estrutura da parte de formação de formadores naquele local de acordo quer com a minha disponibilidade, quer com a dos formadores, que também tinham as suas actividades e o projecto não havia contemplado esse aspecto. A formação de formadores também deveria ter sido bem pensada e divulgada de modo a torná-la concretizável."*	Era objectivo da coordenação obter um elevado número de formandos;	Estudar tétum; Interesse da população (pais, filhos, sobrinhos, tios, professores); Espírito de entreajuda dos formandos;	Não ser possível organizar a formação para formadores foi um aspecto que causou tristeza na população e poderia, consequentemente conduzir à rejeição de outras actividades por nós implementadas; A coordenação do projecto, apesar de contemplar a formação de formadores, não teve em conta as actividades dos formandos de Manatuto, havendo incompatibilidade de disponibilidades; Exigência, por parte da coordenação, de um elevado número de formandos poderia por em risco a qualidade do projecto;	Persistir na organização do projecto para as crianças e jovens timorenses; Rejeitar a formação de formadores; Aceitar muitos formandos e que abrangiam uma larga faixa etária;		Estudar tétum; Procurar melhorar a comunicação com a população através da música; Rejeitar a formação de formadores; Aceitar muitos formandos e que abrangiam uma larga faixa etária;	Melhoria na comunicação e alargamento da faixa etária abrangida pelos formandos e, consequentemente maior número de formandos aderiram ao projecto;
"(...) Sr. Miguel, marido da senhora que fazia limpeza na nossa casa. (...) viu umas imagens nos livros de desporto e pensou que eu poderia ajudar o marido, uma vez que aquele se encontrava ligado a um clube e queria conhecer mais acerca desta área para poder ensinar melhor. (...) Educação Física, dando uma aula por semana. (...) As instalações desses clubes eram as mesmas para todos: o campo no átrio da Igreja.(...) descontentamento destes professores em relação à forma como tiveram conhecimento do projecto. Referiram que se tivessem sido informados ainda durante o período de aulas, teriam sido eles próprios a mobilizar os seus alunos e participarem com os mesmos neste projecto."	Fornecer mais informações relativas às questões e preocupações dos professores timorenses;	Reunião de mais dados relativos aos contextos educativo e desportivo; O espaço que iríamos usar para as actividades do projecto era o melhor que havia em Manatuto; Jovens de Manatuto praticam desporto; Incompatibilidade horários formadores;	Reconhecer a importância da formação de formadores naquele contexto; Não participação dos prof. timorenses na organização do projecto; Português como língua não funcional para os prof. timorenses de Manatuto; O espaço das actividades do projecto poderia não estar sempre disponível; Volume reduzido de prática desportiva organizada;	Convidar os professores timorenses a assistir às actividades de formação do projecto;	Empregada durante as limpezas ver livros de desporto. O marido ser professor de educação física e treinador;	Convidar os professores timorenses a assistir às actividades de formação do projecto;	Os professores assistiram a poucas aulas;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (dos formadores, da coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (implementação projecto)**
Exp. Manatuto – CONTEXTO *"(...) organizar as turmas com respectivos horários, bem como realizar uma planificação das actividades de formação. Elaborei, também, algumas questões para um inquérito. Com isto pretendia obter mais informações relativamente ao contexto, mas também teria o objectivo de verificar as mudanças operadas após o período de formação, com nova aplicação do inquérito."* *"(...) Dora com o nosso colega Nuno Nunes, também da área de teatro, que só naquela altura havia chegado a Timor, tal como a Dra. Teresa, outra coordenadora do projecto, mas que ficou em Díli. A Dora ficou surpreendida de modo positivo com o nosso trabalho, dizendo mesmo que preferia ficar connosco em Manatuto, pois o grupo de formadores em Díli não estava a saber encarar bem este tipo de dificuldades, contrariando muitos daqueles que seriam os desejos da coordenação.* *O Nuno havia aterrado no momento e o primeiro impacto não foi revelador de harmonia e entusiasmo. (...) a sua presença, como formador de teatro, pelo número de inscrições que tínhamos para esta área, era dispensável. Talvez fizesse mais falta em Díli(...)"* *"(...)nossos colegas formadores (...) Três meninos vieram ter connosco e algumas meninas cantavam a música do Amigo enquanto recolhiam algas do mar.* *Os meus colegas perguntaram, em português, o nome dos meninos. Olharam para mim e após um "naran" solto, dado o meu pobre conhecimento do tétum, responderam. Foi nesse momento que começaram a perceber a dimensão das nossas dificuldades.(...) ambiente estava carregado de frustração de um projecto que poderia ter tudo para oferecer maravilhas ao povo timorense e não o havia conseguido até então, comecei a cantar as músicas que tinha ensinado e aprendido com os formandos. Fomos, inclusive, cantar com eles, já que circulavam por lá. Foi um momento de partilha fantástico. Partiram para Díli com a sensação de que o Élvio não estaria nada bem. Ele mesmo, revelou-me à noite que iria regressar a Portugal, apresentando os seguintes argumentos(...)"*	Organizar e planificar as actividades relativas ao projecto;	Organização e planificação das actividades e elaboração do inquérito; *Feedback* positivo de uma das coordenadoras em relação ao nosso trabalho em Manatuto; Confraternização dos formadores e música como elemento apaziguador;	Descoordenação entre objectivos das coordenadoras e dos formadores; Ausência das coordenadoras (ambas em Díli); *Feedback* negativo de uma das coordenadoras em relação ao trabalho dos formadores em Díli; Chegada de mais um formador de teatro (área onde havia apenas 4 alunos); Contexto revelador das dificuldades na implementação do projecto; Frustração dos formadores; Dualidade do mundo das crianças de Manatuto (brincadeira e trabalho); Élvio deseja regressar e escreve uma carta à coordenação; Élvio regressa a Portugal;	Elaborar horários, turmas e um inquérito; **Nota:** Muitos poderão ter sido os factores que levaram à tomada de decisão do Élvio, mas a chegada de mais um formador de teatro naquele contexto poderá ter sido determinante para a sua decisão;	A presença na praia de algumas das crianças (formandos) aquando da chegada dos nossos colegas;	Elaborar horários, turmas e um inquérito; Reunir com os outros formadores;	Os alunos tiveram muita dificuldade em perceber qual a sua turma e os seus horários, bem como em preencher o inquérito; Frustração dos formadores, mas vontade de persistir, pela alegria que poderíamos dar ao povo timorense;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores e coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Manatuto – ACÇÃO EDUCATIVA PROPRIAMENTE DITA **1ª SEMANA (19 a 23 AGOSTO)** *Fazendo uma reflexão, crítica e global, relativamente à primeira semana de aulas concluímos que a assiduidade e a pontualidade dos alunos foi satisfatória, à excepção da área de teatro, onde a adesão foi de aproximadamente 20% dos alunos inscritos inicialmente. A área de Desporto, da minha responsabilidade, apresentou cerca de 70% de presenças. As ausências nesta área podem ser em parte justificadas pelo facto de as turmas não estarem divididas por níveis. Sendo assim, os alunos mais velhos poderão ter-se sentido desmotivados. Sendo que a maioria dos alunos se incluía na faixa etária dos onze aos dezasseis anos, continuámos com um número razoável de alunos nesta área. As aulas decorreram num clima harmonioso e entusiasta, conseguindo mesmo atingir os objectivos preconizados por este projecto, ou seja, o ensino da Língua Portuguesa, quer pelas aulas propriamente ditas, quer pelas músicas criadas para o efeito, nomeadamente, o amigo e o hino. Para além disso, preocupei-me com o intercâmbio cultural, incluindo sempre que possível algumas músicas timorenses, cantadas em tétum (...) evidenciaram ganhos a nível quer da modalidade abordada (voleibol) quer da Língua Portuguesa, no e pelo voleibol.(...) Na determinação dos conteúdos foi preponderante a ajuda das informações obtidas pela observação das actividades organizadas pelos timorenses - jogo do elástico e futebol -, nomeadamente daquelas em que eles evidenciavam maior apetência - canto e ritmo - dos resultados dos inquéritos por mim aplicados - dados relativos ao nível de conhecimento da Língua Portuguesa e à motivação para a prática desportiva - e daqueles que seriam os objectivos pretendidos pela coordenação - em anexo. As aulas iniciavam-se sempre com aquelas actividades onde os jovens evidenciavam mais segurança, no sentido de proporcionar um clima favorável à sua plena integração nas tarefas propostas, procurando evitar situações de receio e de possível insucesso que poderiam conduzi-los a uma inibição de parte ou totalidade das suas potencialidades. Na atribuição da carga horária dos conteúdos e da distribuição dos mesmos pelo número de aulas durante esse período, tivemos em consideração as condições climatéricas (nomeadamente a temperatura e luz) e a disponibilidade das instalações e material.* *A partir das 6 horas já havia luz e as horas menos quentes antecediam as 10 horas e 30 minutos.*	Ensinar a Língua Portuguesa; Desinibir os formandos; Desenvolvimento motor e cognitivo; Conhecimento dos fundamentos básicos do voleibol;	Assiduidade e pontualidade melhoradas pelo alargamento do horário e opções do projecto ao longo do dia; Ambiente harmonioso e entusiasta; Atingir os objectivos propostos; Intercâmbio cultural; Aplicar o inquérito e observar o contexto; Iniciar as aulas com actividades onde os jovens evidenciavam mais segurança;	Desmotivação de alguns formandos pelo desajustamento dos conteúdos às suas capacidades; Impossibilidade de um ensino individualizado)	Continuar com a estrutura do projecto reformulada pelos formadores; Utilizar de meios como a música e jogos lúdicos e desportivos; Aplicar o inquérito e observar o contexto; Iniciar as aulas com actividades onde os jovens evidenciavam mais segurança,		Opção pelos conteúdos que se ajustavam às capacidades da maioria dos formandos (impossibilidade de um ensino individualizado); Utilização de meios como a música e jogos lúdicos e desportivos para o ensino do Português; Aplicar o inquérito e observar o contexto; Iniciar as aulas com actividades onde os jovens evidenciavam mais segurança,	A reformulação da estrutura, funcionalidade e estratégias do projecto (todas as áreas ao mesmo tempo para todos os formandos) proporcionou uma maior adesão ao projecto, mas também acarretou alguns aspectos negativos, uma vez que alguns dos conteúdos estavam desajustados às capacidades dos formandos, conduzindo à sua desmotivação; Aprendizagem funcional/lúdica do Português; Ganhos a nível motor e cognitivo no e a partir do voleibol; Determinação dos conteúdos mais ajustados e no *timing* mais adequado da aula proporciona um clima harmonioso e fluído de aprendizagem; Intercâmbio musical proporciona uma melhoria na comunicação;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores e coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Manatuto – ACÇÃO EDUCATIVA PROPRIAMENTE DITA ***1ª SEMANA (19 a 23 AGOSTO)*** *À tarde as temperaturas subiam e o calor era insuportável. Escurecia cerca das 17 horas e 30 minutos e a partir daí seria impossível a formação em qualquer uma das áreas porque não havia luz. Além disso, apercebi-me que a população de Manatuto, bem como a maioria dos timorenses, tinha o hábito de acordar cerca das 8 ou 9 horas - a não ser que tivesse que trabalhar na pesca ou na agricultura - e que entre as 13 e as 15 horas havia lugar para uma sesta. As actividades da catequese, do coro da igreja, dos acólitos e dos escuteiros aconteciam durante o período quer da manhã quer da tarde. No entanto, o espaço do átrio da igreja e o campo de basquetebol estavam livres durante a manhã. Tendo em conta todos os aspectos anteriormente referidos, definimos que a área de Desporto funcionaria das 8 horas e 30 minutos às 10 horas e 30 minutos. Com esta decisão pretendíamos aproveitar as horas quer de menos calor quer de disponibilidade do campo de basquetebol.* *Alguns acólitos estavam inscritos na área de Desporto e às terças e quintas-feiras tinham que faltar à formação porque as actividades da igreja não cessaram e, como tal, coincidiam com as do projecto.* *A definição do número de aulas atribuídas a cada modalidade, na área de Desporto, foi realizada de forma a promover um equilíbrio ajustado entre a motivação para a actividade e a sua relação com as aquisições ao nível da língua portuguesa. Como tal, nas primeiras aulas - nomeadamente no início da aula - pretendi incluir actividades que se assemelhavam um pouco àquelas que havia visto os formandos praticarem em situações informais (recreio) de modo a proporcionar um clima de segurança, confiança e sucesso, ou seja, de prazer na actividade. A partir daí, não foi muito difícil gerir a quantidade e qualidade dos estímulos a proporcionar durante o período de formação, de acordo com os objectivos pretendidos.* *O ensino do português, no e pelo voleibol, só foi possível a partir do momento em que os alunos perceberam a estrutura da aula, para assim se conseguirem concentrar nos conteúdos e objectivos propostos. Como tal, os aspectos de gestão e organização da actividade foram preponderantes para o sucesso no ensino do português.*	Ensino da Língua Portuguesa de uma formal; Desinibir os formandos; Proporcionar o desenvolvimento motor e cognitivo; Conhecimento dos fundamentos básicos do voleibol;	Observação do contexto; Equilibrar motivação e actividades em relação aos objectivos pretendidos; Primeiras aulas e início das aulas com músicas e actividades já conhecidas e onde obtinham sucesso; Rotinas proporcionam um ambiente favorável ao ensino do Português;	Acólitos inscritos na área de desporto tinham que faltar às terças e quintas;	Observar o contexto; Equilibrar motivação e actividades em relação aos objectivos pretendidos; Utilizar, nas primeiras aulas e no início das aulas músicas e actividades já conhecidas e onde obtinham sucesso; Repetição da estrutura e conteúdos da aula;		Registar as informações obtidas pela observação; Número de aulas atribuídas a cada modalidade foi realizada de forma a promover um equilíbrio ajustado entre a motivação para a actividade e a sua relação com as aquisições ao nível da língua portuguesa; Utilizar, nas primeiras aulas e no início das aulas com músicas e actividades já conhecidas e onde obtinham sucesso; Repetição da estrutura e conteúdos da aula;	Clima harmonioso e fluído de aprendizagem; Diminuição do receio; Maior facilidade em introduzir novos conteúdos; Formandos organizados estão mais concentrados para a aprendizagem do Português;
"As metodologias usadas para as aulas de Língua Portuguesa foram ao encontro daquelas preconizadas pelo projecto, ou seja, ensinar português de uma forma lúdica. (...) alunos esperavam era um curso intensivo de Português e, sob o receio de que estes começassem a desistir das aulas por desinteresse, alterou a metodologia de ensino passando a um tipo de aulas mais formais."	Ensino da Língua Portuguesa de uma forma mais formal;		Formandos de Língua Portuguesa esperavam curso intensivo;	Alterar a metodologia proposta pela coordenação;		Optar por aulas formais;	Alunos mais motivados;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Manatuto – FIM DE SEMANA EM DÍLI E LIQUIÇÁ *"(...)Em todas as localidades até Liquiçá, encontrei espaços reservados à prática do futebol e do voleibo (...) fui conhecer as outras pessoas presentes no almoço. Trabalhavam para a ONU e nos Ministérios das Finanças e da Justiça, do Instituto da Cooperação Portuguesa, em Díli. (...) deputados da Assembleia da República, que lá se encontravam de férias, a convite da Dra. Natália Carrascalão. Todos me contaram histórias fantásticas relativas à sua experiência em Timor, bem como acerca dos aspectos políticos (...).viola por perto e tantas vozes afinadas, música não faltou."*		Conhecimento de mais distritos de Timor; Importância da música e ritmo; Voleibol e futebol como modalidades de eleição;	Destruição evidente em todos os distritos;		Conhecimento dos convidados da família Carrascalão de cujas histórias fiz registos importantes para um melhor conhecimento de Timor;		
Exp. Manatuto – ACÇÃO EDUCATIVA PROPRIAMENTE DITA **2ª SEMANA (26 a 29 AGOSTO)** *"A nossa forma de intervenção estava já a revelar os seus frutos, até ao momento em que a coordenação referiu serem poucos os formandos (cerca de 200 alunos) em Manatuto. Era necessário ir buscar mais formandos às montanhas, mais concretamente, a Iliheu. Os militares assegurariam o transporte dos formandos. Este facto exigiu nova reestruturação da planificação e das expectativas relativamente ao processo e resultados do projecto. A partir do dia 26 de Agosto, trabalharíamos com os meninos das montanhas. Viriam a Manatuto durante as tardes de 3ª e 5ª feiras. A única informação que obtive da coordenação foi a de que eles gostavam muito de desporto e por isso até me iriam fornecer camisolas de várias cores para eu fazer as equipas."(...) Chegámos a Manatuto antes das 16 horas e os militares ainda não estavam no átrio da Igreja. (...) Às 16h30m a Dora bateu-nos à porta dizendo que estavam cerca de 40 crianças à nossa espera no átrio da igreja. Quando lá chegámos, hora coincidente com a da catequese, não conseguíamos distinguir quem eram os formandos de Iliheu e as crianças da catequese de Manatuto. As actividades que propusemos cativavam ambos e não podíamos impedir que todos participassem. No entanto, nem a professora que os acompanhava nem o Sr. Francisco, responsável pela catequese, gostaram muito de observar aquele cenário. Eram cerca de 100 crianças, de distintas culturas, num recinto muito pequeno. O dialecto, por exemplo, não era o mesmo. As suas vivências também eram bem distintas e, como tal, os objectivos preconizados para ambos.*	O objectivo da coordenação era ter um elevado número de formandos; **Nota:** Informações da coordenação eram para animadores e não para formadores; Os objectivos da formadora seriam os de proporcionar um bem-estar da população através de actividades desportivas;		Coordenação interrompe a fluidez da implementação do projecto em Manatuto pela exigência de um elevado número de formandos; Desconhecimento dos formandos por parte da coordenação, bem como da metodologia implementada pela formadora; Desorganização da coordenação, aparecendo a qualquer hora num espaço que naquele momento estava reservado à catequese; A falta de organização prévia, o dialecto e as vivências distintas dos formandos (Iliheu e Manatuto;	Reformular novamente a planificação e expectativas; Aceitar dar formação naquelas condições; Oferecer as actividades aos formandos quer de Manatuto quer das montanhas;		Reformular novamente a planificação e expectativas; Aceitar dar formação naquelas condições; Oferecer as actividades aos formandos quer de Manatuto quer das montanhas;	Ambiente desconfortável e desorganizado; Descontenta-mento dos responsáveis de ambos os grupos; Os formandos não se deslocaram mais a Manatut e a formadora de desporto passou a dar formação nas montanhas;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Manatuto – ACÇÃO EDUCATIVA PROPRIAMENTE DITA **2ª SEMANA (26 a 29 AGOSTO)** *Quinta-feira, esperei pelos formandos, mas estes não apareceram. Após falar com a professora, a coordenação decidiu que seria melhor ser eu a deslocar-me até Iliheu e lá, dar a formação. Assim foi, na semana seguinte. Mais um novo espaço e um novo povo para conhecer. De facto, nunca nada foi fácil. Não deixava, contudo, de ser aliciante, havia muito para dar e receber. Era um contexto, circunstâncias tão difíceis de perceber que, para se conseguir intervir da melhor forma, teríamos que fazer um esforço incrível de compreensão, quer das necessidades dos formandos quer dos objectivos e intenções da coordenação. E, quando tudo parece estar encaminhado, surgia mais um campo de vegetação bem densa. Era desta forma que o projecto ia decorrendo, com momentos menos bons, (...) compensados pela riqueza da experiência e por aquilo que eventualmente conseguisse com certos timorenses, individualmente. Porque, em relação aos objectivos do projecto, comecei a ter dúvidas relativamente à sua concretização.(...)* *O processo com os formandos de Manatuto foi decorrendo durante esta semana, num clima de colaboração, empenho e muita dedicação. Além da transmissão de conhecimentos, crescemos no sentido do respeito mútuo, da cooperação, da criatividade, da autonomia e da reflexão. (...) ao longo dos meus poucos anos de experiência, em cada área implícita no projecto, por cada formador e por cada timorense (ancião ou criança), foram brisas firmes que me empurraram, cada vez com mais certeza, numa determinada direcção. Era impossível deixar-me perder na variabilidade autónoma do meu pensamento ou lançar mais algum olhar ao acaso. Todos as ideias e conteúdos surgiam na memória, como se daquelas cores do arco-íris se tratasse. A sua combinação era perfeita e formavam os alicerces desta linda ponte que liga o céu à terra, a teoria à prática, aquilo que pretendia ao que a coordenação exigia.* *Tive a sensação de que não sentiria grande impacto quando "saltasse" para aquele novo mundo (...) em Díli, o terreno permitiu uma recepção mais suave do que aquela que viria a ser experimentada em Manatuto De facto, aqui o terreno mostrou-se bem mais duro e com muito mais relevo (...)"*	O objectivo da coordenação era ter um elevado número de formandos; O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo àquele povo para que o pudesse ver mais feliz;	Formadora curiosa e desejosa por ver o povo feliz; Capacidade de adaptação da formadora; Desejo da formadora de desbravar os obstáculos e prosseguir; Formadora consciente da importância dos dados obtidos pela sua experiência bem como a dos outros formadores e timorenses para a sua acção e para conseguir atingir os seus e os objectivos da coordenação;	Coordenação desconhecia o local para onde me remetera; Objectivos da formadora distintos da coordenação; Formadora descrente em relação à concretização dos objectivos da coordenação; Linguagem metafórica indicia os obstáculos sempre presentes ao longo de um mês já decorrido desde a chegada da formadora; Linguagem metafórica revela uma maior dificuldade na sua intervenção no contexto de Manatuto do que aquela que previu aquando a aterragem em Díli;	Aceitar a decisão da coordenação e deslocar-se às montanhas para dar formação; Reflectir sobre a sua acção;		Aceitar a decisão da coordenação e deslocar-se às montanhas para dar formação; Reflectir sobre a acção, reflectindo sobre a mesma;	Os formandos das montanhas passaram a ter a formação no seu contexto, dirigida apenas a eles; Estavam muito mais empenhados e alegres; Acção mais consciente;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Manatuto – ACÇÃO EDUCATIVA PROPRIAMENTE DITA **2ª SEMANA (26 a 29 AGOSTO)** *"Essa ansiedade foi-se apagando à medida que me conseguia aproximar da população e assim melhor conhece-los. Tudo parecia novo, mas tudo era igual! O produto do processo surgia como se de uma nova cor no mesmo arco-íris se tratasse. Uma cor que deu vida às minhas expectativas. Tudo acabava por se resolver e toda a instabilidade gerava novos desafios. Para isso, o aprendido e o vivido foram essenciais, contando sempre com as experiências e o conhecimentos dos outros, mesmo dos Lia ni'na, contadores de histórias."* *Se o trabalho é feito com prazer, se há um interesse profundo por aquilo que fazemos, todas as funções à nossa actividade são pequenos gestos de amor que geram grande satisfação e que, citando Bento, "acrescentam o horizonte do quanto há para fazer.* *Ao viver esse sentimento de participação e de plenitude, ao retomar, infinitamente, a vida e o e entusiasmo daqueles que seriam os meus propósitos, os formandos sentiam e recebiam esse amor e o gosto por um projecto que seria a expressão daquilo que eu e eles poderíamos ser e fazer. Vivi momentos intensos que me empurravam, cada vez com mais confiança, em direcção aos objectivos preconizados. Exemplos desses momentos, durante a semana supracitada, foram: segunda-feira chegar ao recinto e ver os meus formandos, com duas bolas (uma de futebol e outra de basquetebol que lhes tinha deixado para jogarem no fim-de-semana) a jogarem voleibol; na terça-feira, o Márcio, (...) ofereceu-me um lindo desenho com uma dedicatória (I feel peace when you sing!); na quarta-feira senti que estava a reagir cada vez melhor a toda a adversidade, por um texto que escrevi à noite, um momento de reconhecimento de uma aprendizagem na vida, para toda a vida."*		Linguagem metafórica do narrador revela uma consciência dos obstáculos que ultrapassou e daqueles que ainda poderia ter que vir a ultrapassar; Narrador optimista em relação à sua intervenção no contexto; Os *feedbacks* dos formandos foram revitalizadores da motivação da formadora em relação ao projecto; Auto-conhecimento a partir dos textos que ia escrevendo após as suas intervenções;		Encarar sempre os obstáculos como desafios;		Formadora motivada e menos ansiosa e receosa para intervir num clima mais estável, afável e mais familiar;	Ambiente mais estável proporciona uma relação entre formadora e formandos que permite a obtenção dos objectivos pretendidos;
"Todas as funções inerentes a este projecto exigiam-me ser uma comunicadora eficaz. (...) equacionar uma pluralidade de perspectivas. A relação com os outros formadores, sempre numa perspectiva interdisciplinar, proporcionou-me momentos de aprendizagem incansáveis e de criação de laços de amizade, (...) Todos transpareceram um interesse mútuo pelo percurso de todos os formandos, bem como pelo bem-estar de cada um dos formadores, dada a adversidade inerente àquela realidade. Todo o trabalho continuava a ser realizado num clima de cooperação e colaboração. (...)		Característica da sua personalidade: a interrelação das suas vivências com teorias pedagógicas e desportivas que domina;					

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Manatuto – ACÇÃO EDUCATIVA PROPRIAMENTE DITA **2ª SEMANA (26 a 29 AGOSTO)** *"Embora com diferentes personalidades e distintos estilos de intervenção no projecto, o grupo esteve sempre ligado a um conjunto de instrumentos de trabalho(responsabilidade, respeito, consideração pelas opiniões, empenho, maturidade) que funcionaram em perfeita harmonia na condução desta linda melodia, que seria o projecto. Apesar das contrariedades, a minha intervenção foi sendo o resultado de muitas batalhas, umas mais subjectivas que outras, umas mais partilhadas que outras. No entanto, nem todas as batalhas desta guerra tão subjectiva foram percebidas pela coordenação. Talvez porque, por um lado, foram muitas e, por outro, entrar na cabeça ou no coração de alguém é sempre de uma delicadeza extrema. Acrescento também a estas justificações, a grande influência dos objectivos políticos, económicos, sociais e culturais inerentes ao projecto. Os meus diálogos com a coordenação eram revestidos de uma certa superficialidade e o conhecimento profundo foi mutuamente camuflado. Porém, e citando Bento, para a interacção social é necessária uma compreensão intersubjectiva, na aceitação, na adopção ou consideração das perspectivas dos implicados, já que as teorias subjectivas, se não determinam, influenciam a acção em grande medida. O êxito completo da nossa interacção não foi plenamente conseguido (...) Senti, por isso, uma desvalorização do meu empenho (...)esta situação de conflito com a coordenação, também sentida pelos restantes formadores, foi motivo de uma ainda maior união entre nós. Para além disso, senti que cresci. Por duas razões: conhecimento mais profundo acerca da influência da política na educação e superação de momentos bem difíceis. Senti-me feliz quando, por vezes, a coordenação revelou responsabilidade e profissionalismo, preocupando-se em conciliar as nossas perspectivas com os reais objectivos do projecto. Não me apercebi, no entanto, em nenhum momento, uma preocupação em integrar e conciliar o mais possível aquilo que seria a nossa actuação num determinado contexto com a nossa personalidade, com aquelas características que nos identificam (pelo menos com aquelas que se nos identificaram naquele contexto e se revelam serem as mais estáveis)."*		A cooperação e harmonia entre formadores foi essencial para a continuidade e sucesso do projecto; Característica da sua personalidade: a interrelação das suas vivências com teorias pedagógicas e desportivas que domina; A desilusão unânime em relação à coordenação foi motivo de uma maior união entre formadores; Adversidades e conhecimentos adquiridos foram preponderantes para um melhor conhecimento de si mesmo; Formadora atribuir importância aos poucos aspectos positivos da coordenação;	Desiludido com a actuação da coordenação, embora também revele alguns aspectos positivos em relação àquela; Desilusão unânime dos formadores em relação à actuação da coordenação;				

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Manatuto – ACÇÃO EDUCATIVA PROPRIAMENTE DITA **2ª SEMANA (26 a 29 AGOSTO)** *"Foi nesta semana que chegou um professor português a Manatuto, o Carlos. Tinha regressado porque já lá estava a leccionar há dois anos, mas este ano tinha ficado fora do concurso porque só aceitavam professores formados em português e uma língua estrangeira. A formação dele era em história e filosofia. Apesar de saber tudo, regressou pelos seus próprios meios e recursos e pretendia lá ficar. Fiz-lhe algumas questões que clarificaram as minhas ideias (...) funcionamento das actividades escolares em Timor, nomeadamente, em Manatuto. Confirmou o facto de que, realmente, os alunos não têm uma real noção das horas. Como tal, os alunos chegavam frequentemente atrasados às aulas. O período escolar decorria das 7h30m às 13h30m. Existiam sete professores, por distrito, que durante a parte da tarde poderiam, ou não, ser requisitados para darem cursos de formação a futuros professores timorenses, à polícia, às FDTL, entre outros. Na escola que leccionou, era o único professor português. Todos os outros eram timorenses. A metodologia que os professores timorenses utilizavam para o processo de ensino-aprendizagem nada tinha a ver com a sua. "O que de facto é que nem sempre os professores estão presentes. Além disso, o delegado de turma dá o caderno ao professor para este escrever (acontecendo, por vezes que apenas passa o que o professor diz) o que a turma terá que fazer. Assim, todos fazem uma cópia do caderno do delegado e assim decorrem as aulas, segundo a descrição do Carlos. Os anos de escolaridade são repartidos pelos ensinos primário (primeiro ao sexto ano), pré-secundário (sétimo ao nono ano) e secundário (décimo ao décimo segundo ano). Disse-me que havia um professor de educação física, mas só na escola primária, mas que não dava aulas de educação física, apenas uma bola para os meninos brincarem. Referiu também que as modalidades que mais praticam eram o basquetebol e o futebol, existindo, inclusive, um campeonato de futebol onde competiam cerca de 10 equipas. Satisfez uma curiosidade minha relativamente ao facto dos formandos responderem sim a tudo, mesmo quando respondiam a uma questão formulada já na negativa. Este facto acontecia porque, no período da ocupação indonésia, por vezes bastava um não para levarem uma "catanada". (...) Reforçou este facto dizendo que ainda permaneciam muitos comportamentos característicos do tempo dos indonésios. Segundo o Carlos, é frequente o professor timorense bater no aluno, a polícia bater nos civis, por isso é que muitos timorenses ainda não se sentavam na berma da estrada."*		Informações preciosas, de um professor português que estava a leccionar em Timor (Manatuto) há 2 anos, acerca do funcionamento da escola timorense (algumas novas, outras que confirmaram aquilo que já havia observado);	Metodologia dos professores timorenses muito diferentes das dos portugueses; Professores timorenses nem sempre estão presentes nas aulas; Aulas dadas através do caderno do delegado de turma; Educação física só na escola primária e com objectivos distintos (recreio); Em Manatuto, as modalidades mais praticadas são o basquetebol e o futebol; Receio de responder um não e a violência de algumas entidades é uma marca da presença dos indonésios;		Chegada do Carlos, professor português numa das escolas de Manatuto;		

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Díli – Comunicação da nossa transferência para Díli *"No dia 29 de Agosto partimos para Díli (...) reunião com a coordenação. Esta última comunicou que, a partir da semana seguinte, os formadores de Manatuto se instalariam em Díli. Assegurariam, às terças e quintas feiras, durante a tarde, a formação em Manatuto. Eu deixaria de ir a Iliheu e o Jorge, às segundas e quartas feiras, daria formação às FDTL, em Metinaro. Todo o tempo restante, seria dedicado à formação em Díli, mais precisamente, na Escola Secundária Paulo VI. Teríamos as nossas próprias turmas e, durante as tardes que nos ausentássemos, os nossos colegas e militares assegurariam a formação. Foi também nesta reunião que me informaram que, quer a polícia quer as FDTL, estavam interessados em ter formação teórico-prática na área de desporto e se estaria disponível para a assegurar. Respondi que sim. Questionaram-nos acerca dos preparativos para a festa. Se tínhamos o alinhamento mais ou menos delineado para providenciarem tudo o que fosse necessário. O local da festa seria no antigo mercado português.* *Inscrevi-me no curso de mergulho, (...) partilharam comigo as suas experiências, pois estavam lá já havia dois anos.(...) peguei na viola e fui criando uma melodia (...) grupo de militares portugueses, (...) João Máximo conhecer mais alguns distritos timorenses (...)"*	O objectivo da coordenação era ter um elevado número de formandos, bem como a divulgação mediática do projecto; O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo àquele povo para que o pudesse ver mais feliz;	Recurso a outras actividades (mergulho, música) como meio tranquilizador; Contínua partilha de experiências; Mais duas instituições interessadas na formação em português através do desporto;	Coordenação ordena que formadores de Manatuto se instalem em Díli e possuam mais funções; Preocupação da coordenação em rentabilizar os recursos humanos disponíveis (sem pensar nas consequências quer para os formadores quer para os formandos), bem como pela divulgação mediática do projecto (para isso já houve uma preparação prévia e bem pensada); Coordenação realizou uma preparação prévia e bem pensada da festa final relativa ao projecto;	Aceitar a decisão da coordenação e mostrar-se disponível para outras funções;	Jantar com a Tânia, mergulho com Australianos e passeio com João Máximo (maior conhecimento acerca dos aspectos sócio-político-económicos de Timor);	Aceitar a decisão da coordenação e mostrar-se disponível para outras funções;	Formandos de Manatuto não perceberam as alterações e deixaram de aparecer; As duas instituições interessadas na formação em português através do desporto não tiveram espaço nos planos da coordenação (não se referiram mais ao assunto);
Exp. Díli ACÇÃO EDUC. , 3ª SEMANA (2 a 6 SETEMBRO) *"Segunda e terça-feira vivi aulas fantásticas com os formandos de Manatuto. Já nos entendíamos tão bem que nem parecia que falávamos em línguas distintas. Comunicávamos com expressões, gestos e olhares. Transcendi aqueles que imaginei serem os meus dotes ao nível da comunicação.* *Na terça-feira à tarde fui a Iliheu dar a minha última aula. Não só os alunos cantaram como também toda a população em redor. Assistiram ao jogo de futebol, arbitrado por mim enquanto o Jorge brincava com as bolas de voleibol com as meninas que haviam gostado muito da modalidade. Distribuímos camisolas e fotografias (impressas em folhas, a preto e branco) pela população e regressei com a sensação de que podia ter feito muito mais por e para eles. Informei os alunos de que ia partir para Díli, mas que regressaria todas as terças e quintas feiras, às 14 horas e continuaria com a formação nesse horário."*	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo àquele povo para que o pudesse ver mais feliz;	Narrador satisfeito com o seu empenho na formação em Manatuto e revela o clima harmonioso em que decorria a formação; Narrador satisfeito com a alegria do povo de Iliheu;	Narrador insatisfeito com o número de dias da formação em Iliheu;	Informar formandos da nova decisão da coordenação; Aceitar a decisão da coordenação e mostrar-se disponível para outras funções;		Informar formandos da nova decisão da coordenação; Aceitar a decisão da coordenação e mostrar-se disponível para outras funções;	Formandos de Manatuto não perceberam as alterações e deixaram de aparecer;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Díli ACÇÃO EDUC. , 3ª SEMANA (2 a 6 SETEMBRO) *"Sabia, à partida, que não teriam compreendido, uma vez que já tinha sentido as dificuldades dos formandos relativamente a questões de horários e organização. Além disso, o horário coincidia com o momento da sesta. (...) senti-me muito triste por ter que interromper aquela corrente de energia tão agradável que atravessava o período de formação em Manatuto."*	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo àquele povo para que o pudesse ver mais feliz;		Narrador consciente que a alteração de horários e dias de formação romperia com toda a relação até agora conseguida com os formandos de Manatuto;	Informar formandos da nova decisão da coordenação;		Informar formandos da nova decisão da coordenação;	Formandos de Manatuto não perceberam as alterações e deixaram de aparecer;
"Na quarta-feira às 9 horas, dia 4 de Setembro, iniciei a minha formação com os alunos da Escola Secundária Paulo VI. Entrei naquela nova realidade e, logo de início, procurei conhecê-la observando tudo e todos ao meu redor, enquanto esperava pela minha sala e pela turma que, de acordo com o que a coordenação havia dito, estaria à minha espera. Os alunos, embora revelando as necessidades inerentes a um país num período de reconstrução, apareciam na escola razoavelmente vestidos e calçados. Alguns percebiam português e o seu nível de conhecimento geral em relação às distintas áreas disciplinares era suficiente. A diferença em relação aos formandos de Manatuto era evidente. O facto de estarem em contacto frequente quer com os militares quer com os elementos da ONU estimulava-os em vários domínios. Apesar de serem muito tímidos e envergonhados, participavam oralmente nas aulas. Em Manatuto, era muito difícil isso acontecer. Em Díli, os formandos brincavam com os colegas e com os formadores de uma forma muito natural e idêntica àquela que, usualmente, encontrámos no ambiente de uma turma de uma escola em Portugal. As instalações, especificamente as salas de aula, apesar de pobres e degradadas, acabavam por ser melhores que as de Manatuto. Existiam casas de banho em míseras condições higiénicas, mas existiam. Em Manatuto nem na casa do Sr. Padre Domingos havia casa de banho. (...), as instalações desportivas resumiam-se a um campo de cimento, com duas tabelas de basquetebol cujos cestos estavam destruídos, e a um espaço relvado. Neste último foram montadas duas tendas, que pertenciam aos militares portugueses, para termos um espaço com sombra no recinto. Os formandos recusavam-se a ir para o campo de cimento, uma vez que não suportavam o calor intenso que se fazia sentir (...)"		Contexto menos desfavorecido do que o de Manatuto; Uso mais frequente do português enquanto língua funcional; Níveis superiores de conhecimento geral; Narrador indicia que a presença dos militares e elementos da ONU tenha sido fundamental para a estimulação dos formandos e por isso apresentarem-se em melhores condições que os de Manatuto; Contexto educativo mais idêntico àquele que encontramos numa escola portuguesa; Existência de tendas para sombra;	Narrador noutro contexto desconhecido e inicia logo as actividades de formação; Único instrumento de avaliação é a observação;	Prosseguir com as actividades; Procurar conhecer o novo contexto e integrar-se naquele;		Prosseguir com as actividades; Procurar conhecer o novo contexto e integrar-se naquele;	Frustração e sentimento de inutilidade por parte da formadora;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Díli ACÇÃO EDUC. , 3ª SEMANA (2 a 6 SETEMBRO) *"Gostavam de jogar futebol na relva, mas o Sr. Padre Leão não o permitia. Além disso, as meninas estavam proibidas de o fazer em qualquer que fosse o espaço. Também apreciavam o basquetebol, mas só praticavam se fosse jogo e se estivesse pouco calor.* *O material que tínhamos cingia-se às bolas de basquetebol, voleibol e futebol. Também tínhamos um leitor de cd's e cassetes.* *Os formadores davam aulas ao mesmo tempo, cada um na sua sala.* *Em suma, uma realidade bem diferente daquela que encontrei em Manatuto e já com uma estrutura de funcionamento bem delineada e vincada.* *Obviamente, não tinha lá nenhuma turma à minha espera. Os alunos já estavam organizados numa determinada estrutura de trabalho e, conhecendo já as dificuldades inerentes aos timorenses para perceberem a organização e estrutura de funcionamento de qualquer instituição ou projecto, eu e os meus colegas formadores consideramos ser mais adequado manter as turmas e a respectiva estrutura de funcionamento. (...) ficar a trabalhar juntamente com o meu colega da área de desporto, Filipe. Preocupei-me, então, em tentar perceber a forma de estar quer do formador quer dos formandos, os seus objectivos e estratégias para os atingir. (...) tudo era muito diferente daquilo que encontrei em Manatuto, a nível de recursos quer humanos quer materiais. Naturalmente, os objectivos do formador seriam diferentes daqueles que procurei atingir em Manatuto. Além de termos diferentes formas de ser e estar, o contexto de formação em Díli exigia uns objectivos distintos daqueles que havia preconizado para Manatuto. Senti uma enorme frustração e saí da sala para reflectir um pouco acerca daquilo tudo que havia observado. Entretanto, chega um elemento da coordenação, Dora Soares. Imediatamente me questiona acerca do porquê estar ali sentada não estar numa sala com a minha turma. Respondi que não tinha nem turma nem sala e que nós, formadores, tínhamos decidido manter as turmas e estrutura de funcionamento e que eu integraria o processo de trabalho das turmas de desporto. (...) A coordenação não concordou com a nossa proposta e, imediatamente, providenciaram uma sala e alunos. Obviamente, ficaram-se pelas intenções (...)"*		Material mais sofisticado do que o de Manatuto; Formadores (melhores conhecedores do contexto) tomam a decisão de funcionar numa estrutura distinta daquela oferecida pela coordenação; Música como meio tranquilizador e formativo;	Formandos de Díli mais exigentes do que os de Manatuto e não gostavam de voleibol; Formandos proibidos de fazer aquilo que mais gostavam pelo Sr. Padre Leão; Não se verifica uma equidade entre géneros; Consciência da desorganização da coordenação e do forma de estar dos timorenses, como tal, já esperava não ter nada do que lhe haviam prometido; Trabalho em conjunto exige um conhecimento dos demais intervenientes; Formadora frustrada e desanimada naquele contexto; Coordenação preocupada apenas com o sucesso do projecto; Coordenação descorda com formadores, mas não tem sucesso;	Prosseguir com as actividades; Manter as turmas e respectiva estrutura de funcionamen-to		Observação do contexto; Formadora procura conhecer o novo contexto e integrar-se naquele; Integrar, respeitar e adaptar-se à estrutura e forma de ensino do outro formador da área de desporto; Manter as turmas e respectiva estrutura de funcionamento;	Frustração e sentimento de inutilidade por parte da formadora; Clima harmonioso de trabalho;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Díli ACÇÃO EDUC. , 3ª SEMANA (2 a 6 SETEMBRO) *"É certo que a turma de desporto, da parte da manhã era muito grande e que seria muito mais proveitoso dividi-la, mas os alunos já estavam ligados a todo aquele ambiente constituído pelo formador, colegas e estrutura da aula. Não seria correcto nem vantajoso dividi-los. Entretanto, para me sentir mais útil e também funcionando como tranquilizante, peguei na guitarra e fui cantar para a sala da turma de desporto. Rapidamente se juntou uma imensidão de formandos à janela e à porta da sala a bater palmas e a cantarolar. Os meus colegas formadores pediram para eu ir a todas as salas, até porque a coordenação não deixava os formandos saírem das salas e seria uma boa forma de quebrar a monotonia. Assim fui percorrer todas as salas, ensinar e aprender novas músicas com os alunos. Fui-me apercebendo que, também naquela realidade, os formando tinham grande apetência para a música, qualquer que fosse o tipo de ritmo, letra ou melodia. No entanto, a ideia de dançarem já não havia sido tão bem acolhida, principalmente pelos formandos do género masculino. O Filipe referira que nalguns dias da semana todas as turmas se juntavam, apenas meia hora antes de encerrar o período de formação, para uma aula de aeróbica conjunta. Mas apenas algumas meninas participavam, apesar da aula ser dirigida pelo Filipe. Acrescentou, no entanto, que nas aulas práticas havia já realizado alguns jogos tentando desfazer um pouco esse preconceito.* *No final do dia, era imenso o vazio que sentia. Sentia que não estaria a ser tão útil em Díli como havia sido, e ainda estava a ser, necessária em Manatuto. Naturalmente, os meus colegas procuraram confortar-me relembrando que, também ali, poderia (re)começar. Compreendi e era essa a minha intenção. No entanto, estaria a pegar num trabalho que havia já sido iniciado por uma pessoa e teria que ter muito cuidado quer para não prejudicar o que havia sido feito como também para perceber o que poderia fazer para continuar esse mesmo trabalho. Coloquei em dúvida a minha continuação no projecto. Corri até à praia da Areia Branca, onde encontrei a Ana e a Alda,(...) Reforçaram a importância da minha presença, referindo que por muito pouco que eu pensasse poder fazer, já era muito para as necessidades daquele povo (...) vigília às vítimas dos massacres (...)"*		Sucesso da música como instrumento formativo, tanto para os formadores como para os formandos; Apoio dos colegas formadores preponderante para a continuidade da formadora naquele projecto; Narrador motivado para recomeçar, mas consciente que não podia ser à sua maneira; Corrida como meio tranquilizador e encontro fortuito com a Ana e a Alda reconfortante; Partilha de experiência foi reconfortante; Vigília às vítimas dos massacres proporciona momento de reflexão e acrescenta a vontade de ver mais um sorriso naquele povo;	Coordenação não deixava os formandos saírem das salas; Preconceito dos formandos em relação à dança; Narrador revela uma insatisfação com a sua presença naquele contexto, sentia-se inútil; O sentimento agravava-se com o facto de reconhecer que estava a ser tão precisa e querida em Manatuto;	Prosseguir como formadora do projecto; Utilização da música como meio pedagógico por excelência;	Corrida à praia da Areia Branca proporciona o encontro com Ana e Alda; Vigília às vítimas do massacre;	Observação do contexto; Formadora procura conhecer o novo contexto e integrar-se naquele; Utilização da música como meio pedagógico por excelência;	Grande adesão por parte dos formandos e formadores à música;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTE**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS / EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. DIII ACÇÃO EDUC., 3ª SEMANA (2 a 6 SETEMBRO) *"As minhas boas intenções para este dia de formação esbarraram com uma situação que me deixou um pouco indignada. Os militares estavam no recinto, preparados para dar a formação aos nossos formandos. Segundo a coordenação, os militares poderiam perfeitamente ser responsáveis pela área de desporto. O meu colega Filipe inicialmente ainda procurou ajudá-los. Eu, de facto, já tão massacrada fiquei sem vontade para ajudar e disse que ficaria apenas a observar. O Filipe demorou pouco tempo a sentar-se ao meu lado. Fiquei angustiada ao ver aquele cenário, não por serem os militares (que procuraram ser o mais competentes possível na tarefa que lhes haviam incumbido), mas por estarem a usar o nome do desporto e da educação física num contexto com propósitos que nada tinham a ver com aqueles objectivos que sonhei e acreditei serem possíveis alcançar através da área que havia escolhido para contribuir para a formação de jovens timorenses, nomeadamente ao nível do domínio da Língua Portuguesa. O cenário era o de um campo militar, com ginástica militar, primeiro em grupo e depois individual. Como tal, as meninas não podiam participar, pois incluía apoios faciais invertidos e elas usavam saia. Naturalmente, os alunos iam fugindo e dos cerca de 50 alunos na tenda, sobraram cerca de 10. Este não era, com certeza, a imagem que eu queria deixar em Timor relativamente àquilo que considerava ser o desporto e a educação física.* *Durante este dia, as coordenadoras ainda andavam a preencher fichas de inscrição. Os números de inscritos acabavam por ser tão ou mais importantes do que a qualidade da formação."*	O objectivo da coordenação era ter um elevado número de formandos, bem como a divulgação mediática do projecto; O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo àquele povo para que o pudesse ver mais feliz;		A coordenação remeter os militares portugueses para a formação na área de desporto; Narrador rejeita ajudar os militares nas actividades de formação; Esforço do outro formador para ajudar os militares durou pouco tempo; Narrador desiludido com o uso desajustado do nome do desporto e da ed. física; Cenário da formação que sonhara passa a ser o pesadelo de um campo militar; Militares inibem a participação do género feminino; Desagrado dos formandos em relação ao tipo de actividades propostas pelos militares; Objectivos das coordenadoras distintos daqueles dos formadores;	Não participar nas actividades propostas pelos militares; Continuar no projecto, mas não aceita esta situação e sente-se desmotivado;		Militares assumem a área de formação referente ao desporto; a coordenação, ao chamar os militares para animarem desportivamente os formandos desvirtualiza os objectivos que havia preconizado para o projecto, uma vez que aos militares não lhes foi pedido que ensinassem português através do desporto;	Os formandos não acolheram bem as actividades dos militares e procuraram fugir daquele espaço Este facto poderia prejudicar a acção futura do formadores, uma vez que os formandos poderiam ter ficado com uma má impressão da área desportiva e, por isso, passavam a recusá-la;
"À tarde fui para Manatuto, ansiosa por estar com os meus formandos. O nosso novo motorista, Sr. Félix, era um verdadeiro contador de histórias (lia ni'na). Durante a viagem, deliciava-me e arreliava-me com as suas histórias, ao som das músicas (...)Quando chegámos senti uma profunda tristeza e, ao mesmo tempo, uma grande alegria. formandos não entenderam a mudança de horários (...) toques de voleibol com uma bola de futebol(...) Pedi ao Ivan Claurinho, o menino que estava à minha espera, para avisar os colegas(...)"		Aluno interessado pelo voleibol e pela formação;	Ausência dos formandos nas várias áreas de formação;	Brincar um pouco com os formandos presentes;	Histórias do Sr. Félix fornecem dados preciosos para melhor conhecimento do povo timorense;	Brincar um pouco com os formandos presentes e dar informação precisa de quando regressaria;	Tristeza dos formadores e formandos;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. DIII ACÇÃO EDUC., 3ª SEMANA (2 a 6 SETEMBRO) *"Regressámos a Dili e parámos numa população (...). Aí também encontrei uma rede de voleibol, mas encontrava-os sempre a jogar futebol. Brincava sempre um pouco com eles. Sentiam-se satisfeitos e eu uma enorme alegria por ali poder estar, mais uma vez, a usar o desporto como veículo de ligação e comunicação entre dois povos que pouco ou nada têm em comum."*	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo àquele povo para que o pudesse ver mais feliz;	Referência constante ao valor do desporto enquanto meio educativo, comunicativo e formativo por excelência;					
"Estive durante todo o dia a trabalhar com as turmas de desporto em Dili. Eu e o meu colega (...) decidimos dividir a turma da manhã, uma vez que os formandos eram muitos e muito novos (4 aos 14 anos). Assim, fiquei com as meninas na sala a procurar ensinar o português através de jogos com música e ditados. O primeiro ditado foi relativo ao voleibol, nomeadamente ao voleibol de praia. Os formandos nunca haviam ouvido falar desta modalidade e tentei explicar-lhes o mais simples e objectivamente possível as características e regulamento do voleibol de praia. (...) fui para o recinto relvado com as meninas, para um local com alguma sombra. Começámos por jogar o jogo dos 5 passes, mas rapidamente se cansavam e queriam parar. Fizemos uma roda e procedemos a um trabalho de flexibilidade duas a duas. Gostaram e estiveram empenhadas. Aproveitei, então, para continuar com esta estrutura e fazer alguns jogos de coordenação e força isométrica. *(...) consciência da pouca receptividade dos formandos em relação ao voleibol e das dificuldades inerentes à aprendizagem (...), peguei numa bola de voleibol e comecei a brincar com cada uma, explicando como se fazia um passe. (...) Quando menos esperava, tinha todas as meninas entusiasmadas com o passe. Durante a tarde mantivemos a turma junta. Não eram tantos alunos e a faixa etária abrangia formandos dos 14 aos 23 anos.* *A primeira parte da aula, na sala, foi orientada por mim. Segui uma estrutura muito semelhante àquela que havia utilizado durante a manhã. O ditado também foi relativo ao voleibol de praia já que quando comecei a falar desta modalidade os formandos mantiveram-se curiosos e faziam imensas questões. As músicas, como já esperava, foram muito bem aceites. Um formando sabia tocar guitarra e procedemos a um intercâmbio musical. (...) uns decidiram fazer um jogo, outros permaneceram comigo na sala, catando e tocando. (...) ainda fui jogar basquetebol (...) A minha presença nas outras salas em ambos os turnos (manhã e tarde) começou a ser rotina, já que gostaram muito das músicas, sobretudo do Amigo, Hino e Maria Faia."*	A formadora, ao sentir-se um elemento novo e estranho naquele contexto, tentou proporcionar um ambiente que permitisse uma maior proximidade entre ela e os formandos de modo a conhecer melhor o contexto e os formandos, bem como a criação de um clima favorável à sua intervenção;	Decisão dos formadores dividirem a turma da manhã, mas manter unida a da parte da tarde; Formadora atenta à receptividade dos formandos em relação aos conteúdos e estrutura da aula de modo a que não se perdesse o entusiasmo e o empenho; Utilização de uma variedade de conteúdos em locais aprazíveis; Formadora preocupada em fornecer informações acerca da sua modalidade (voleibol); Música revela-se como meio formativo e comunicativo por excelência;	Esta estrutura de aula poderá justificar a decisão da coordenação em relação à opção dos militares para a área relativa ao desporto; Talvez fossem essas as expectativas da coordenação em relação a esta área no projecto (mas não foram explicitadas no regulamento nem comunicada alguma alteração); As fichas de inscrição revelam que não era isso que se pretendia;	Formadora mantém a estrutura de aula do seu colega (metade na sala a ensinar português e metade no exterior com prática desportiva); Incentivar e divulgar a sua modalidade (voleibol); Utilizar uma variedade de conteúdos em locais confortáveis; Conhecer melhor o contexto e os formandos; Divisão da turma da manhã e manter junta a da tarde;		Formadora mantém a estrutura de aula do seu colega (metade na sala a ensinar português e metade no exterior com prática desportiva); Incentivar e divulgar a sua modalidade (voleibol); Utilizar uma variedade de conteúdos em locais confortáveis; Conhecer o contexto também a partir das relações pessoais com formandos (não só, mas também através da música); Divisão da turma da manhã e manter junta a da tarde;	Os resultados são positivos na medida em que os formandos aprenderam português e empenharam-se nas actividades desportivas. No entanto, a aprendizagem do português não foi realizada através do desporto, mas sim através de uma aula mais ou menos formal, numa sala de aula comum; Alunos interessados pelo voleibol; Melhor conhecimento do contexto e dos formandos (proximidade);

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Exp. Dili ACÇÃO EDUC., 4ª SEMANA (9 a 13 SETEMBRO) *"Fiquei todo o dia em Díli, dando formação na Escola Secundária Paulo VI. A estrutura de intervenção manteve-se. (...) Mudavam apenas os temas, que surgiam a partir de uma negociação entre elas e entre elas e eu. A partir daí, procurava que aquelas fossem orientadas o melhor possível para que os formandos fossem descobrindo aquilo que o desporto, nomeadamente o voleibol, lhes poderia oferecer, ou seja, ajudá-los a aprender a aprender como poderiam usufruir dessas qualidades do desporto, no seu próprio contexto, em prol do seu desenvolvimento pessoal. No recinto relvado continuei com alguns dos exercícios relativos ao voleibol, (...) organização diferente e colocando já critérios de êxito relativos ao grupo e não apenas individuais. Durante a tarde (...) alunos tinham uma visão e um conhecimento bem mais alargado acerca dos temas propostos do que a turma da manhã, como tal, a discussão era muito rica a nível de conteúdos e surgiam muito mais questões. As reuniões e convívios musicais com todos os formandos, desde os mais novos aos mais velhos, quer nas salas de aula quer na sombra das tendas dos militares, foram momentos propícios a calorosos diálogos em português e ao estabelecimento de profundos laços afectivos entre os formandos e formadores. Este facto facilitou muito a minha integração naquele processo de formação, dando-me algum alento para continuar a acreditar no valor do meu contributo para este projecto. Às terças-feiras os militares eram responsáveis pela formação (...) limitei-me a ajudá-los naquilo que era necessário. Quando cheguei a Manatuto, o Ivan Claurinho já lá estava, com a bola de futebol e os respectivos toques de voleibol. Havia avisado os colegas, mas estes não apareceram todos. Foram-se aproximando alguns dos meus formandos, mas o grosso dos jovens eram-me desconhecidos. Estavam lá porque também queriam jogar futebol. As minhas aulas em Manatuto passaram a estar desprovidas daquilo que, inicialmente, considerava ser fundamental para o ensino do português. Como tal, prossegui com os outros objectivos já delineados para o grupo de formandos de Manatuto, relativos à parte afectiva e emocional.(...) quase todos mais velhos do que os que já haviam trabalhado comigo. Apesar dessas diferenças, não elevei muito a fasquia relativa à grandeza dos objectivos por mim preconizados para este novo momento e, como tal, acabei por sentir que consegui oferecer aquilo que me pareceu ser mais importante para os formandos naquele momento. Ou seja, muita atenção, carinho e uma educação no sentido de aprenderem a aprender o que o desporto lhes poderia dar ao longo da sua vida.*	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo que permitisse ao formandos perceberem como usar o desporto em prol do seu desenvolvimento pessoal e social; Era também seu objectivo conseguir oferecer o carinho e a atenção tão escassos naquele contexto;	Formadora preocupada com os interesses dos formandos e, como tal, os temas escolhidos para a formação eram resultado de uma negociação; Formadora preocupada em incentivar a importância do grupo; Música como excelente meio de formação (ensino do português, interrelações); Formadora sentir-se querida pelos formandos; Ajuda os militares; Ivan mantém-se adepto do voleibol e da formação; Aparecimento de novos formandos;	Turma da manhã muito diferente da turma tarde; Ao ajudar os militares sente desvalorizada a função para a qual foi requisitada para o projecto; Não aparecerem todos os antigos formandos de Manatuto; Novos formandos de Manatuto com propósitos distintos dos anteriores, ou seja, queriam jogar futebol; Mudança de estratégias e objectivos em Manatuto que nada tinham a ver com aqueles para as quais a formadora estava motivada;	Proporcionar negociação entre formandos e entre formandos e formadora, respeitando os interesses de ambas as partes; Critérios de êxito relativos, na maioria, ao grupo; Uso permanente e com múltiplos fins da música; Realçar a importância do domínio afectivo; Ajudar os militares; Prosseguir, mas alterar estratégias e objectivos em Manatuto, mas manter aqueles relativos aos aspectos afectivos;		Proporcionar negociação entre formandos e entre formandos e formadora; Critérios de êxito relativos, na maioria, ao grupo; Uso permanente e com múltiplos fins da música; Proporcionar calorosos diálogos e laços afectivos; Ajudar os militares; Alterar estratégias e objectivos em Manatuto, mas manter aqueles relativos aos aspectos afectivos;	Formandos de ambas as turmas de Díli interessados e empenhados, atingindo os objectivos propostos; Grande empatia entre formandos e formadora; Formandos de Manatuto interessados e empenhados, atingindo os objectivos propostos;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa**
Exp. DIII ACÇÃO EDUC. , 4ª SEMANA (9 a 13 SETEMBRO) *"As aulas na Escola Secundária Paulo VI prosseguiam (...) após alguma persistência e paciência, conseguimos com que os nossos formandos dançassem folclore. Os passos saíam de forma tão espontânea e o facto de ter que dar a mão a um elemento do género oposto começou a deixar de ser um receio. Algum tempo depois, deixámos a sala e fomos para o relvado. Juntaram-se a nós muitos formandos e formadores das outras áreas.*		Os formandos reagirem de forma espontânea a acções que inicialmente eram preconceitos; Espontaneidade estende-se aos formandos das outras turmas;		Persistir e insistir em algumas actividades rejeitadas inicialmente pelos formandos;		Persistir e insistir em algumas actividades rejeitadas, mas apreciadas pelos formandos;	Reacção espontânea dos formandos a acções que inicialmente eram preconceitos;
"Saí às 7 horas, rumo a Metinaro, para a minha primeira aula com o oitavo batalhão das FDTL. As rotinas da base militar, bem como as instalações e condições onde decorriam as aulas práticas não permitiam que eles pudessem escrever durante este período específico de formação. No entanto, funcionei um pouco como complemento daquilo que o meu colega Jorge, formador da área da Língua Portuguesa, lhes pretendia transmitir nas aulas teóricas. (...) Gostavam muito de voleibol. Sendo assim, foi muito fácil - apesar de serem 30 formandos de cada vez, com uma rede e 5 bolas - gerir as actividades de modo a que os alunos de forma espontânea estivessem, durante aquele período, a falar português. Os formandos das FDTL tinham um sentido de humor fantástico e as aulas decorreram num clima de entusiasmo, empenho e alegria. No final, deixava sempre um tempo para o 6x6, jogo que poderia ser condicionado ou não."	Formadora tem como objectivo fornecer, através do voleibol, alguns aspectos que complementassem as aquisições das aulas de Língua Portuguesa;	Formandos intrinsecamente motivados para o voleibol facilitaram as tarefas de gestão da formadora; Formandos com bom sentido de humor, proporcionando um clima de entusiasmo, empenho e alegria;	Aspectos materiais e institucionais condicionam a intervenção da formadora; Coordenação recusa o pedido de formação à polícia;	Fornecer, através do voleibol, alguns aspectos que complementassem as aquisições das aulas de Língua Portuguesa; Jogar sempre 6X6;		Criar condições para que, de modo espontâneo, os formandos usassem a Língua Portuguesa enquanto jogavam voleibol; Jogar sempre 6X6 no final da aula porque era o que os formandos mais gostavam e, por isso, onde mais falavam e se alegravam;	Os formandos falavam português de forma espontânea e divertida; Formandos terminavam a aula motivados para a seguinte;
"À tarde fui, novamente com as histórias do Sr. Félix, para Manatuto. A formação manteve a mesma estrutura até ao final do mês. O único aspecto a acrescentar refere-se apenas ao facto de serem cada vez mais os elementos das famílias a aparecerem, para ver quer o jogo de futebol quer as fotografias que lhes tirava com a máquina digital, às quais conseguiam ter acesso pois comecei a levar o computador portátil comigo."	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo que permitisse ao formandos perceberem como usar o desporto em prol do seu desenvolvimento pessoal e social;	Estabilidade do processo de formação; Aparecimento de vários elementos das famílias dos formandos nas actividades de formação;		Prosseguir com as actividades em Manatuto, oferecendo atenção e carinho à população;		Prosseguir com as actividades em Manatuto, oferecendo atenção e carinho à população;	Os objectivos da formadora foram conseguidos na medida em que eram vários os elementos das famílias entusiasmados com o processo e, espontaneamente sorriam e aprendiam algo;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa**
Exp. Díli ACÇÃO EDUC. , 5ª SEMANA (16 a 20 SETEMBRO) *"A formação prosseguia, dividindo-se entre Díli, Manatuto e Metinaro. No entanto, chegámos a suspeitar da impossibilidade de continuarmos com a formação na Escola Secundária Paulo VI, uma vez que segunda-feira encontrámos um aviso, assinado pelo Sr. Padre Leão, informando-nos que teríamos que interromper a formação. Precisavam de preparar o espaço para o início do ano lectivo, como tal, a escola teria que estar vazia. Naturalmente, a coordenação ficou surpresa e indignada com o meio pela qual fora informada. Não as contactaram directamente nem se preocuparam com os propósitos do projecto, após terem conhecimento que o mesmo só terminaria no dia 27 de Setembro, período durante o qual haviam cedido as respectivas instalações. As coordenadoras informaram-nos de que deveríamos continuar com a formação e assim fizemos até ao dia 27 de Setembro. Durante esta semana dedicámos cada vez mais tempo ao ensaio das várias apresentações do alinhamento da festa. Como tal, não tive descanso... desde o acompanhamento instrumental dos poemas declamados pelos formandos das áreas de Língua Portuguesa e de Teatro, passando pelas músicas das meninas de Canto, pelas canções que compus para os formandos durante o período de formação até àquelas cantadas em tétum trazidas pelos alunos quer de Manatuto quer de Díli. Sexta-feira, na reunião com a coordenação, ouvi e senti pela primeira vez um reconhecimento e reforço positivo relativamente ao meu empenho no projecto. As coordenadoras deram-me os parabéns porque o Sr. Capitão Junqueira, militar português, responsável pela formação nas FDTL, em Metinaro, havia-lhes comunicado que os formandos estavam a gostar muito das aulas e ele mesmo assistira a algumas aulas e sentiu que o português poderia e deveria ser ensinado num ambiente como eu lhes havia proporcionado de modo a que a participação oral fosse mais espontânea e menos intimidativa."*	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo que permitisse ao formandos perceberem como usar o desporto em prol do seu desenvolvimento pessoal e social;	Estabilidade do processo de formação; Formadora solicitada por todas as áreas de formação do projecto para os preparativos da festa de encerramento; Após dois meses e meio, a formadora ouviu um *feedback* positivo da coordenação (em relação ao seu trabalho nas FDTL), apesar daquele ter sido fruto das informações dadas pelo Capitão Junqueira e não fruto da observação do trabalho da formadora;	Carta do Sr. Padre Leão a informar que teríamos que terminar com as actividades de formação; Falta de convergência entre as decisões dos responsáveis pelo projecto (Padre Leão e coordenação);	Continuar com as actividades uma vez que o acordo de cedência do espaço entre o Sr. Padre e a coordenação incluía os meses de Agosto e Setembro (27); Ensaiar todos os formandos;		Continuar com as actividades de formação; Preparativos para a festa de encerramentos com os formandos de todas as áreas de formação;	Formandos empenhados e Interessados quer pelos preparativos para a festa quer pelas actividades de formação, atingindo os objectivos gerais preconizados pela coordenação e os específicos definidos pelos formadores; O sucesso da formação nas FDTL (aprendizagem do português num clima menos intimidativo proporciona uma participação mais espontânea) teve impacto quer ao nível da instituição quer ao nível da coordenação;
Exp. Díli ACÇÃO EDUC. , 6ª SEMANA (23 a 27 SETEMBRO) *"A formação prosseguia(...) Os ensaios e preparativos do material para a festa final eram cada vez mais intensos. (...)Quinta-feira fui, com a minha guitarra, ao Centro Padre António Vieira. Os formandos da área de informática (.também queriam cantar e tocar (...) ensaiei (...) para, também eles, poderem participar na festa. O único dia em que juntei todos os formandos foi no dia da festa (...)A festa, no dia 27, sexta-feira, correu dentro daquilo que as condições logísticas permitiram (...) entre falhas de luz e de som (...)"*		Formadora apercebe-se da importância que os formandos atribuem à música, fundamentalmente, às suas músicas;	Condições logísticas não permitiram que a festa decorresse com a fluidez desejada;	Ajudar os alunos de informática de modo a que aqueles participassem na festa;		Dedicar, durante dois dias, algum do seu tempo ao ensaio de algumas músicas com os formandos de informática;	Participação dos formandos de todas as áreas na festa de encerramento;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**ELEMENTOS EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT. (direccionadas para o projecto)**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Conclusões *"Tudo o que, eventualmente, poderia conseguir em termos de aprendizagem de conteúdos e afectividade, (...) condicionado pela dimensão das nossas relações interpessoais. Assim, procurei ser persistente, tentando criar situações que me permitissem retirar sempre mais algumas informações (...) Prossegui metodicamente na direcção desejada, passo a passo. Deste modo, embora conseguisse bons resultados em todos os locais de formação, a proximidade afectiva com os alunos de Manatuto, bem como factores de ordem económica e social, foram aspectos cruciais que contribuíram para uma maior satisfação com os resultados da formação em Manatuto. (...) os ganhos em cada local de formação não me parecem passíveis de comparação, já que os contextos eram completamente diferentes, nos vários domínios implícitos na formação. No entanto, todos os formandos estiveram sempre, a partir do momento que se sentiam seguros em relação àquilo que lhes podia dar, receptivos às inovações por mim introduzidas e por eles continuadas. Das minhas reflexões após as aulas, realizadas sempre numa perspectiva de melhor perceber o que realmente se havia passado, surgiam sempre pormenores importantes que exigiam uma certa atenção na (re)elaboração do planeamento. Para além daquelas contei sempre com as observações construtivas dos meus colegas formadores.* *A importância da música exige ser reforçada nesta parte conclusiva. Foi a primeira forma de contacto e comunicação quer com a população quer com os formandos, um instrumento precioso na gestão da harmonia durante as actividades e que proporcionou momentos de verdadeiro convívio entre as mais variadas "espécies" de pessoas, sociedades e culturas. Momentos esses, sempre reveladores de informação preciosa para um mais profundo conhecimento da realidade. A música era uma área na qual os formandos se sentiam confiantes. Estavam sempre a cantar e tinham um ritmo fantástico. Como tal, integrei a música no processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos encontrassem um clima de estabilidade e confiança, onde a espontaneidade do seu comportamento era evidente."*	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo que permitisse ao formandos perceberem como usar o desporto em prol do seu desenvolvimento pessoal e social; Era também seu objectivo conseguir oferecer o carinho e a atenção tão escassos naquele contexto;	Realça a importância das relações interpessoais na aprendizagem dos conteúdos e afectividade; Realça a importância das informações obtidas; Realça a necessidade de método na sua intervenção; Considera a sua intervenção bem sucedida, nomeadamente em Manatuto pela dimensão das relações afectivas proporcionadas; Realça o facto de não se poderem fazer comparações em termos de ganhos entre os vários contextos, uma vez que aqueles eram muito diferentes; Realça o facto de, após ter proporcionado um clima seguro e caloroso, as aquisições foram fruto de uma procura e interrelação constante da formadora e formandos; Realça a importância das reflexões após aula e das observações dos colegas; Realça a importância da música: contacto e comunicação; instrumento de gestão das aulas; convívio gerador de informação pertinente; meio pedagógico por excelência;					Formandos e formadora satisfeitos com os resultados obtidos a partir dos momentos de ensino-aprendizagem proporcionados

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT.**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Conclusões *"Para além disso, predispunha o organismo para a actividade (influência a nível bioquímico e corporal) bem como um retorno à calma, sempre importante após esforço. Cultivaram-se valores morais, fizeram-se compilações de letras e até compusemos músicas. A música deu, sobretudo, importantes oportunidades de intervenção de formandos que não se evidenciavam tanto nas actividades propostas, revelando os seus dotes musicais ao nível quer do canto quer instrumental.(...) instalações e materiais, embora as escolas estivessem com a mobília francamente degradada e os recintos desportivos fossem inexistentes ou sem o mínimo de condições, dificultando as nossas tarefas para atingir os objectivos pretendidos, tal não foi impeditivo para o início, continuidade e finalização das actividades propostas para esta área de intervenção. Com as instalações e materiais disponíveis e improvisados (nunca deixei de lado um conteúdo por falta de material), tentei rentabilizar a formação ao máximo. Procurei realizar o planeamento com uma variabilidade de conteúdos, dentro do possível, de forma a manter elevados os níveis de motivação dos formandos para a actividade. O desempenho das minhas funções de formadora exigiu um contínuo de tomadas de decisão a vários níveis e em diferentes domínios da minha intervenção. Coube-me, pois, parar um pouco, permitir que o pensamento mergulhasse numa reflexão cuidada, mas modesta, de forma a analisar as prováveis consequências daquelas tomadas de decisão. Para isso, foi precioso o contributo de todos os dados até então recolhidos, quer ao nível das respostas dos formandos quer pelas informações obtidas fora do contexto de formação. Foi-me exigida uma filosofia de acção que enquadrasse e orientasse toda a minha actividade enquanto projecto educativo e antropológico, tão entusiasticamente defendido por Alberto Dias Carvalho, Manuel Patrício (...)* *O termo projecto expressa movimento, continuidade, evolução... Nunca estagnação! Se quisermos atingir os objectivos pretendidos, tanto a nível educativo (num tempo e espaço determinados) como antropológico (processo de transcendência do ser humano), é necessário definir e redefinir continuamente os objectivos intermédios, de acordo com a informação dos dados que se mantêm mais estáveis. Dados esses que, pelas suas características, evidenciarão as linhas de força que nos guiarão naquela que parecerá ser a direcção desejada e propícia a um cada vez maior crescimento e desenvolvimento. A minha acção (...) impôs-me sempre chegadas à meta, mas só para partir novamente! (...) projecto educativo e, também por isso, num projecto antropológico, pretendi promover todos e cada um, tentei fomentar o êxito, valorizando as diferenças inerentes a cada formando, utilizando-as como fonte de recurso para um ensino mais rico, aberto e democrático."*	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo que permitisse ao formandos perceberem como usar o desporto em prol do seu desenvolvimento pessoal e social; Era também seu objectivo conseguir oferecer o carinho e a atenção tão escassos naquele contexto;	Realça a importância da música: contacto e comunicação; instrumento de gestão das aulas; convívio gerador de informação pertinente; meio pedagógico por excelência; Realça a pobreza das instalações e condições materiais, mas salienta que não foram obstáculos à consecução das actividades do projecto; Realça a preocupação em realizar um planeamento com conteúdos ricos e variados; Realça a importância das reflexões antes das tomadas de decisão de modo a considerar a realidade de um contexto que não lhe era familiar; Realça a importância da informação obtida ao longo do processo; Sustenta as suas opções pedagógicas em teorias de outros autores; Realça a importância considerarmos o dinamismo inerente ao projecto, bem como a relação holística dos demais domínios que nele intervêm e a selecção dos dados que se mantêm mais estáveis como sendo as linhas de força de condução projecto;					Formandos e formadora satisfeitos com os resultados obtidos a partir dos momentos de ensino-aprendizagem proporcionados;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT.**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Conclusões *"Um projecto que impôs, também mas não só pelo ensino do português, preparar os jovens para uma vida cívica, política e cultural, desenvolvendo-lhes o sentido de responsabilidade, criando hábitos de trabalho, de tolerância, de solidariedade, de independência e de criatividade. A função da avaliação, seja qual for o seu objectivo, é a de promover e não de seleccionar. (...) valioso instrumento à disposição do formador e que contribuiu grandemente para uma promoção de todos e cada um. Impor aprendizagens que não interessassem àqueles jovens ou que apresentassem graus de dificuldade desajustados ao seu nível de desenvolvimento ou aos seus conhecimentos prévios, seriam acontecimentos que procurei evitar. Foi assim que pensei a teoria... Imaginando e compreendendo também a prática. Exercitar o previamente pensado não foi tarefa fácil, mas são as coisas difíceis que nos trazem as maiores alegrias e satisfações! Foi vencendo etapa a etapa que tudo se foi simplificando. As alegrias iam-se duplicando e a tarefa árdua imediatamente se transformava num prazer suave. Procurei trabalhar com cada formando, dando-lhe uma certa autonomia, estimulando-o à criatividade e à construção do seu próprio ser. A organização e gestão do tempo, espaço e recursos materiais e humanos foi pensada exaustivamente, tendo contribuído para o seu sucesso a criação de rotinas numa negociação entre formadora e formandos. Tal permitiu a concentração de ambos apenas no essencial e a valorização de comportamentos relativos a este domínio (pontualidade, definição de tarefas num grupo, rentabilização do tempo e recursos). Para além disso foram-lhes oferecidos conteúdos variados e estimulantes, privilegiando sempre o jogo e música como meios formativos e educativos por excelência. Atendi sempre às suas diferenças culturais, valorizando-as.(...) estratégias para que os formandos despertassem a sua criatividade, cultivassem valores morais e comportamentais, e evidenciassem o seu talento noutras áreas, nomeadamente a musical. Apesar de estarem já intrinsecamente motivados para a prática desportiva, procurei incentivá-los ainda mais, divulgando muitos dos benefícios que aquela poderia oferecer nos vários domínios da dimensão humana. Enfatizei o modelo de educação desportiva. Por detrás deste tão apreciado e valioso sucesso esteve a combinação harmoniosa de todos os instrumentos que tinha ao meu dispor e dos que tive que procura. Mais uma vez, coordenados numa harmonia perfeita, foram soltando sons no tom e momento precisos. O estabelecimento de uma relação positiva e calorosa foi bastante importante para a criação de uma atmosfera favorável ao ensino orientado para os formandos, onde reina a alegria e o prazer pela a participação activa."*	O objectivo da formadora era conseguir oferecer algo que permitisse ao formandos perceberem como usar o desporto em prol do seu desenvolvimento pessoal e social; Era também seu objectivo conseguir oferecer o carinho e a atenção tão escassos naquele contexto;	Realça a tentativa de promover todos e cada um, bem como a vivência do êxito; Realça a importância da avaliação enquanto promotora; Realça a importância de uma interrelação profunda entre a teoria e a prática; Realça a importância da perseverança; Realça a importância considerarmos o dinamismo inerente ao projecto, bem como a relação holística dos demais domínios que nele intervêm; Realça a tentativa de considerar a perspectiva de todos e de cada um; Realça a importância da sua tentativa de fornecer dados que permitissem aos formandos descobrir o valor do desporto; Realça a importância de combinar todos os instrumentos ao nosso dispor e ainda daqueles que temos que procurar; Realça a importância da dimensão afectiva;					Formandos e formadora satisfeitos com os resultados obtidos a partir dos momentos de ensino-aprendizagem proporcionados;

Categoria Análise - Acção educativa							
Sub Categorias Pág. / Momento	**OBJECTIVOS (formadores, coordenação)**	**FACTORES ADJUVANTES**	**FACTORES OPONENTES**	**DECISÕES**	**EVENTOS FORTUITOS**	**ACÇÕES EFECT.**	**RESULTADOS (acção educativa)**
Conclusões *"Tenho a minha alma de regresso... Se escrevo, não hesito em saltar para uma periferia, divagando, ainda que por caminhos humildes. No entanto, acho que nunca me cheguei a perder. Pelo contrário, fui-me encontrando e até mesmo reconhecendo. Se era o relato dos acontecimentos fulcrais do projecto "Férias em Português" em Timor Lorosa'e que tinha que narrar, não podia dispensar estes desvios. (...) Sinto-me feliz porque cheguei à meta de mais uma etapa da minha vida e já me sinto com energia para iniciar outra (...) ponderar as vozes do coração e da razão, acabando sempre por encontrar um raio de sol que me fazia acreditar no céu azul, ainda que não o conseguisse ver no preciso momento."*		Indicia o regresso ao ponto de partida da escrita; Indicia que a narrativa não é apenas um percurso linear de relato, mas um percurso holístico que promove o auto-conhecimento; Indicia diferenças entre o narrador que partir neste discurso narrativo e o que regressa;					Formandos e formadora satisfeitos com os resultados obtidos a partir dos momentos de ensino-aprendizagem proporcionados;

Categoria Análise - Episódios da Narrativa						
EPISÓDIOS e NÚCLEOS NARRATIVOS	**CONTEXTO (espaço, tempo e personagens)**	**SEQUENCIALIDADE ACÇÕES** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**FUNCIONALIDADE** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**RESOLUÇÃO** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**AVALIAÇÃO** (significado atribuído ao episódio)	**MORAL** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto específico)
1 - Reflexões iniciais (Expectativas ao longo do projecto; Preâmbulo pré-narrativo, mas posterior aos eventos narrados)	O narrador refere-se às expectativas, procurando caracterizá-las de acordo com aquilo que a personagem era – ou julgava ser – em relação a uma acção que se avizinha.	Descrição das expectativas relativamente aos diferentes tempos e espaços; Não há acção, apenas uma reflexão acerca da presença das personagens nos vários tempos e espaços.	A apresentação de expectativas relativas a um passado que antecede a acção indicia um narrador que teceu uma teia de esperanças positivas em relação à concretização do projecto que vai integrar; Adjuvante	Após reflexão acerca daquelas que seriam as expectativas da personagem (o próprio narrador) ao longo da sua intervenção no projecto, o narrador termina o preâmbulo seguro de que conseguiria atingir os seus objectivos, pois *"o porto era de baía extensa".*	É um espaço de pura reflexão; Toda a reflexão é já Significação;	Este preâmbulo evidencia a presença de um narrador que parece estar intrinsecamente motivado para intervir no projecto que lhe foi proposto, mas essencialmente por ter um outro projecto (o seu projecto) que surge à margem do primeiro, sem no entanto o perder de vista.
2-Expectativas em Portugal (As expectativas surgem no campo do imaginário e o espaço de reflexão para aqueles que seriam os objectivos da coordenação aparece reduzido relativamente àquele utilizado para revelar os seus próprios propósitos)	Em Portugal, no Instituto Camões (coordenação do projecto, Dora e Teresa) e na FPV, de 9 Junho a 2 Agosto;	Proposta através do telefonema do professor Francisco Fidalgo; Decisão: integrar o projecto; Procurar dados que fornecessem alguma informação acerca do projecto, sua funcionalidade e estrutura; Perspectivar o modo de actuação num contexto que apenas conhecia através de dados transmitidos e não na sua pura realidade;	Objectivos da coordenação: ensino da Língua Portuguesa através de áreas nas quais os formandos se sentiriam, à partida, intrinsecamente motivados. Falta de dados da coordenação e baixo nível de organização surgiram como oponentes ao planeamento. Narrador intrinsecamente motivado para a participação no projecto, mas perspectivando como fundamentais, objectivos diferentes dos revelados pela coordenação. O seu primado estava no campo da educação física e prática desportiva;	As informações relativas ao projecto eram escassas e fornecidas num momento imediatamente anterior à chegada a Timor-Leste. O narrador projectou a sua intervenção através de dados resultantes da sua formação, história de vida e características pessoais, bem como pela escassa informação acerca do contexto de intervenção. Informação essa que resulta apenas do imaginário. Os seus objectivos enquadravam-se num domínio de formação pessoal e social, tendo como meios privilegiados de formação, a E.F. e o desporto	O narrador reflecte sobre a importância da E.F. e do desporto, sobre a formação pessoal e social, mas negligencia a importância da Língua Portuguesa que é, no fundo, a verdadeira motivação do projecto; Os objectivos do narrador, apesar de contemplarem as finalidades da coordeção são bem diversos e isto pode ter implicações futuras, até porque são edificadas em projecções idealizadas de um real ainda desconhecido;	A formação, as características psicológicas do narrador e a sua história de vida parecem influenciar o modo como este perspectiva o projecto. Eventualmente, outra pessoa teria uma forma bem distinta de perspectivar o projecto. Este aspecto, aliado ao facto de não existir muita informação por parte da coordenação relativamente às funções e responsabilidades dos formadores poderá ter contrariado o espírito que as coordenadoras inicialmente teriam perspectivado para o projecto.

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
3 – Díli **3.1 – Chegada ao aeroporto de Díli** (p.	No dia 4 de Agosto há o primeiro contacto com Timor Leste (Díli); Ainda no avião, a descrição salienta, através de uma linguagem metafórica, a presença de um espaço de características superficiais e impressionantes; Ainda no avião, com os outros formadores;	Expectativas alteram-se através de um olhar pela janela do avião e reforçam-se negativamente após aterragem; Narrador intrinsecamente motivado;	Oponente; Adjuvante	Avança, motivado para agir no campo;	As condições iniciais não funcionaram logo como oponentes, pelo menos, conscientemente;	Alguém intrinsecamente motivado não se deixa abater por um qualquer obstáculo, procurando ultrapassá-lo e, desse modo, atingir os seus objectivos.
3.2 – Viagem do aeroporto ao centro de Díli	No dia 4 de Agosto no segundo contacto Díli; De carro para o centro da cidade, a descrição salienta, através três adjectivos (destruída, carente e desorganizada), a presença de um espaço de características impressionantes;	A imagem obtida e filtrada pela emoção do narrador num segundo instante, indicia uma alteração das expectativas inicialmente construídas relativamente ao espaço, bem como em relação à funcionalidade do projecto; Narrador revela-se motivado e ansioso para iniciar o projecto;	Oponente; Adjuvante	Avança, motivado para agir no campo;	As condições iniciais não funcionaram logo como oponentes, pelo menos, conscientemente;	Alguém intrinsecamente motivado não se deixa abater por um qualquer obstáculo, procurando ultrapassá-lo e, desse modo, atingir os seus objectivos.
3.3 – Almoço no City Café em Díli	No dia 4 de Agosto num almoço com Rui Rasquilho e João Máximo; Do outro lado da rua, duas crianças timorenses a trabalhar;	Os elementos do diálogo criam a ideia de um contexto inicial favorável: timorenses motivados para o voleibol e desporto em geral; existência de torneios; embrião de selecção nacional voleibol; incentivo dos militares para os civis integrarem os seus torneios; existência de um pavilhão coberto e inúmeros espaços com postes para montar a rede; Observação trabalho infantil;	Adjuvante Oponente	Avança, motivado para agir no campo; Vai-se apercebendo da realidade;	O diálogo renovou a motivação inicial e intrínseca do narrador; Anti-clímax – observação do trabalho infantil;	Alguém intrinsecamente motivado aproveita todos os aspectos positivos para obter energia e seguir em frente procurando atingir os seus objectivos.

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
3.4 – Passeio por Díli	No dia 4 de Agosto num passeio com João Máximo;	Os elementos do contexto desportivo confirmam, aparentemente as informações do diálogo ao almoço, ou seja, que os timorenses e militares estão envolvidos em práticas desportivas diversificadas; A descrição do contexto material, social e cultural revela a existência de trabalho infantil, fracas condições higiénicas e produtos de má qualidade; preços exorbitantes; hegemonia do inglês como segunda língua;	Adjuvante Oponente	Vai-se apercebendo da realidade;	O imaginário revelara certas ideias as quais se confirmaram com o contacto com a realidade, mas de modo acentuado pela negativa;	Apenas contactando directamente com o contexto é que poderemos fazer uma avaliação que possa corresponder o mais próximo possível da realidade; Seria importante, pelo menos as coordenadoras do projecto conhecerem a realidade;
3.5 – Alojamento	No dia 4 de Agosto no alojamento com os outros formadores;	Surpresa em relação ao alojamento que não correspondia ao que nos havia prometido; Reflexão com os demais formadores confirma a crença comum de uma grande falta de organização por parte da coordenação;	Oponente	Acolhimento precário; Vai-se apercebendo da realidade e da falta de organização da coordenação também no local; Aspectos estes partilhados pelos demais formadores intervenientes no projecto;	Aceita qualquer condição e permanece motivada para integrar o projecto;	As más condições do acolhimento não foram obstáculo para qualquer formador, mas causaram mais impacto em uns do que noutros;
3.6 – Passeio solitário por Díli	No dia 5 de Agosto sozinha, a passear por Díli;	As características do contexto continuam a revelar insegurança, pobreza e sujidade; Reflecte acerca da sua futura intervenção e salienta a dimensão afectiva como categoria fundamental a integrar no projecto;	Oponente	Acentua a dimensão afectiva como urgente na intervenção do projecto; Estas conclusões são retiradas pela a avaliação de um contexto que futuramente vai ser o seu local de intervenção, mas que não é o actual (ainda desconhecido);	Há, da parte do narrador um grande grau de ignorância em relação àquilo que é o seu terreno de trabalho. Isto não devia acontecer numa fase destas;	Esta situação não deveria acontecer; a coordenação deveria conhecer o contexto para preparar previamente os formandos; os responsáveis pelo projecto em Timor também deveriam ter realizado um trabalho prévio de sensibilização em relação ao projecto;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
3.7. Reuniões com Sr. Padre Leão e com o Sr. Padre João Felgueiras	No dia 5 de Agosto em Díli; narrador, colegas formadores, Padre Leão e Padre João Felgueiras;	Reuniões com ambos os padres; Dificuldades em divulgarem informação e preenchimento das fichas de inscrição; Diferentes interesses no projecto; Revelação de informações pertinentes; Projectos à margem daquele do Instituto Camões;	Oponente; Adjuvante;	Apesar do pouco empenho dos responsáveis pelo projecto quer em Portugal quer em Timor na sua divulgação e organização (não preencheram fichas de inscrição, não existiam turmas nem horários), prosseguimos na tentativa de tornar o projecto possível e rentável;	Ambas as entidades revelam que tiveram sérias dificuldades na divulgação do projecto e na sua organização porque os alunos já estavam de férias e porque não compreendiam a intenção das fichas de inscrição; Instalações precárias e/ou indisponíveis; Projectos à margem daquele do Inst. Camões; Conhecimento precioso revelado pelo Padre Felgueiras;	Os diálogos informais e fortuitos foram aqueles que mais contribuíram para um melhor conhecimento do contexto de intervenção do projecto do Instituto Camões;
3.8. Jantar em casa do Dr. Rui Rasquilho;	No dia 5 de Agosto em casa do Dr. Rui Rasquilho; narrador, colegas formadores, Rui Rasquilho e jornalista António Veladas;	A experiência do jornalista António Veladas na história de Timor, enriqueceu a visão do narrador em relação a aspectos políticos e educacionais deste povo; Ideias do Rui Rasquilho e do António Veladas nem sempre eram coincidentes, revelando visões antagónicas do mesmo real; Descrente no desenvolvimento de Timor pelo povo timorense ou português, pelos adjectivos e tempos verbais utilizados; Crente na estrutura organizativa dos outros países interessados;	Adjuvante; Oponente e Adjuvante; Oponente;	O narrador ficou muito motivado para iniciar a sua actividade formativa, uma vez que os dados obtidos pelo diálogo com António Veladas favoreceram a crença de que o desporto em Timor é um meio educativo por excelência;	Os erros cometidos por parte dos elementos coordenadores do projecto do Instituto Camões são fortuita e indirectamente referidos pelo jornalista António Veladas quando elogiava a estrutura organizativa de outros países que intervinham na cooperação com Timor; Deixa patente uma enorme descrença e tristeza no contributo dos projectos portugueses na restauração de Timor;	Os diálogos informais e fortuitos foram aqueles que mais contribuíram para um melhor conhecimento do contexto de intervenção do projecto do Instituto Camões;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
3.9. Reunião com João Máximo	No dia 6 de Agosto na sede da Cooperação Portuguesa em Díli; narrador, Jorge, João Máximo; Mª José Carrilho;	Foram atribuídas tarefas de gestão a um formador - indício da falta de apoio ao projecto no distrito de Baucau; Baucau foi apresentado como o segundo distrito com maior afinidade pelo voleibol; Predisposição da Drª Mª José Carrilho para ajudar;	Oponente; Adjuvante;	Seguir para Baucau;	Surpreendido negativamente, pelo facto de assumir a gestão dos recursos em Baucau; Surpreendido positivamente, pelo facto de Baucau ser o segundo distrito com maior afinidade pelo voleibol;	Motivação é um factor decisivo para as tomadas de decisão;
4. Expectativas em Baucau **4.1. Viagem de Díli para Baucau**	No dia 6 de Agosto, na viagem para Baucau; narrador, Jorge, Élvio, motorista, timorenses; No dia 6 de Agosto em Baucau; narrador, Jorge, Élvio, população; responsáveis pelo projecto;	Observação de uma natureza fantástica que contrastava com a degradação, desertificação e pobreza populacional; Escolas degradadas (onde estudariam as crianças?) Em Baucau havia muitos campos de voleibol; Responsáveis ausentes, funções incumpridas e negligenciadas;	Oponente; Adjuvante; Oponente;	Ansiosa por iniciar a actividade;	Surpreendido negativamente, pela precariedade dos recursos em Baucau; Surpreendido positivamente, pela presença de vários campos de voleibol que indiciam que Baucau seria o segundo distrito com maior afinidade pelo voleibol;	Motivação é um factor decisivo para as tomadas de decisão;
4.2 Reuniões com responsáveis em Baucau	No dia 6 de Agosto em Baucau; narrador, Jorge, Élvio, bispo de Baucau, padre Rafael e padre Eduardo;	Ausência dos responsáveis pelo projecto no distrito; Funções incumpridas e negligenciadas pelos responsáveis no distrito e pela coordenação; *Novas funções atribuídas aos formadores (impulsionadores do projecto);* Formandos não receberam as fichas de inscrição no período de aulas e agora era impossível fazer-lhes chegar a informação; Transferência do projecto para Manatuto;	Oponente	Os responsáveis, desconhecedores e desinteressados pelos objectivos do projecto, transferem o projecto para Manatuto e incumbem-nos da sua divulgação e promoção; Os formadores aceitam as novas funções e prosseguem com o projecto;	Surpreendido negativamente, pelo facto das funções dos responsáveis serem incumpridas e negligenciadas, funções essas que passaram a ser da responsabilidade dos formadores;	Motivação é um factor decisivo para as tomadas de decisão;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
4.3 Estadia em Baucau	No dia 6 de Agosto em Baucau; narrador No dia 7 de Agosto em Baucau; narrador; Élvio; Jorge; timorenses; Dora; Rui Rasquilho;	Alojamento em condições precárias; Passeio pelas praias de Baucau; Reunião Dora, Rui Rasquilho e D. Basílio Nascimento;	Oponente; Adjuvante; Oponente;	Reunião de mais informações e continua motivada para a consecução do projecto; Transferência do projecto para Manatuto;	Mesmo a passear, o narrador mostra-se preocupado em conhecer o mais profundamente o contexto para conseguir intervir de modo mais ajustado possível; A sociedade revela características distintas (heterogénea); Conhece mais acerca de Timor, mas ainda não conhece o contexto onde vai intervir;	Motivação é um factor decisivo para as tomadas de decisão;
4.3 Viagem de Baucau para Manatuto	No dia 8 de Agosto narrador; Élvio; Jorge; timorenses;	Jogo de voleibol com timorenses; Abastecimento da carrinha; Jogo de futevolei (militares tailandeses e crianças timorenses); Ida ao hospital;	Adjuvante; Oponente; Adjuvante; Oponente;	Reunião de mais informações e continua motivada para a consecução do projecto;	Conhece mais acerca de Timor, mas ainda não conhece o contexto onde vai intervir;	Motivação é um factor decisivo para as tomadas de decisão;
5. Exp. Manatuto **5.1. Primeiro contacto com o contexto formativo de Manatuto**	No dia 8 de Agosto em Manatuto com os representantes máximos dos sectores educativo, desportivo e religioso; narrador; Élvio; Jorge; timorenses; No dia 9 de Agosto; narrador; Élvio; Jorge; timorenses;	Reunião com os representantes máximos dos sectores educativo, desportivo e religioso de Manatuto; Desconhecimento, por parte dessas entidades dos propósitos do projecto bem como dos formadores; Inscrições a cargo dos formadores (cartazes em tétum e alargamento da faixa etária e horários de formação); Receio e ansiedade pelo cenário aterrorizador de Manatuto; Primeira manhã de inscrições sem êxito;	Adjuvante; Oponente; Adjuvante; Oponente; Oponente;	Reunião de informações relativamente aos recursos humanos e materiais disponíveis para o projecto; Divulgação do projecto a cargo das três entidades e inscrições a cargo dos formadores; Utilização de material emprestado e outro improvisado para cativar a aproximação dos jovens;	Primeira tomada de conhecimento do contexto da acção educativa; O acolhimento das várias entidades de Manatuto foi preponderante para continuar a acreditar na concretização do projecto; Informação obtida noutros distritos preponderantes para as tomadas de decisão dos formadores;	O interesse e motivação das entidades máximas do contexto de implementação do projecto é preponderante para a consecução daquele; O sorriso dos timorenses foi sempre uma espécie de motor para a acção da formadora;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
5.2. Primeiro contacto com o contexto formativo de Manatuto	No dia 9 de Agosto em Manatuto com Élvio, Jorge, Sr. Francisco Ventura; crianças e jovens timorenses;	Durante a tarde, na catequese, recolha de mais informações acerca do contexto e timorenses começam-se a aproximar; Voleibol inexistente; Cantar na catequese com as crianças e jovens; Dificuldade dos timorenses no preenchimento das fichas de inscrição; Élvio com muitas dificuldades em se adaptar ao contexto;	Adjuvante; Oponente; Adjuvante; Oponente; Oponente;	Continuámos, persistentes, no átrio da igreja o dia todo, procurando cativar as crianças e os jovens para o projecto;	Vários impactos (oponentes ou adjuvantes à acção) aquando o contacto com os formando, quase todos inesperados; Timorenses sentiram-se mais seguros quando cantamos na catequeses (ambiente mais acolhedor ao projecto);	O impacto de serem os formadores a cativar os formandos para a formação é muito diferente (consequências mais negativas) daquele que seria se os formandos já conhecessem os propósitos do projecto e estivessem presentes por sua própria iniciativa;
5.3. Fim-de-semana em Tutuala e Jaco	Dias 10 e 11 de Agosto, em Tutuala e Jaco com a família Carrascalão;	Maior tranquilidade do narrador; Diálogos proporcionam mais informação acerca da cultura e educação de Timor, bem como da forma de intervenção dos vários países que cooperam com Timor;	Adjuvante;			Espaço e personagens diferentes foram revitalizadores do físico e espírito dos formadores;
5.4. Inscrição dos formandos de Manatuto	Dias 12 a 14 de Agosto em Manatuto com Élvio, Jorge, Sr. Francisco Ventura, empregada da casa dos formadores e seu marido, Sr. Miguel; crianças, jovens e adultos timorenses;	Foram apareceram cada vez mais formandos; Intercâmbio musical e de actividades lúdicas; Voleibol não é modalidade de eleição em Manatuto; Estudar tétum; Rejeição da formação para formadores por falta de tempo para organizar; Conversa com o Sr. Miguel e outros professores timorenses proporcionou um melhor conhecimento dos contextos educativo e desportivo de Timor, bem como a necessidade da formação de formadores e o seu descontentamento por não terem sido integrados na organização do projecto;	Adjuvante; Oponente; Adjuvante; Oponente; Adjuvante; Oponente;	Continuámos, persistentes, no átrio da igreja o dia todo, procurando cativar as crianças e os jovens para o projecto; Rejeitámos a formação para formadores; O facto do português não ser uma língua funcional em Manatuto e nós não compreendermos o tétum prejudicou, mais uma vez, a comunicação entre nós e a população;	Ambiente favorável à implementação do projecto; Melhoria na comunicação; A não contemplação da formação de formadores, bem como da sua participação na organização do projecto, foi um aspecto que poderia causar alguma tristeza na população e, consequentemente, a rejeição de outras actividades por nós implementadas;	A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo; A falta de organização da coordenação do projecto poderia, mais uma vez, afectar a acção dos formadores no contexto;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
5.5. Chegada do Nuno e da outra coordenadora do projecto (Teresa)	Dia 16 de Agosto à tarde, em Manatuto; Dora, Nuno e formadores de Manatuto;	Chegada do Nuno num momento não revelador de harmonia e entusiasmo; As funções do Nuno enquanto formador da área de teatro estavam limitadas naquele contexto; Informações da Dora, positivas em relação ao nosso empenho e negativas em relação ao empenho dos nossos colegas em Díli; O outro elemento da coordenação (Teresa) só agora havia chegado a Timor (Díli);	Oponente Oponente Adjuvante Oponente Oponente;		Continua e é acentuada a falta de organização da coordenação do projecto;	Até agora, o que manteve o projecto de pé foi a boa vontade dos formadores. No entanto, nem isso era reconhecido por parte da coordenação;
5.6. Visita dos colegas de Díli	Dia 17 de Agosto em Manatuto; Todos os formadores e população de Manatuto;	Surpreendidos negativamente com o contexto (pobreza, destruição e ausência acentuada do português); Momento de partilha de frustrações e alegrias; Convívio com a população; O Élvio revela desejar regressar a Portugal;	Oponente Adjuvante Oponente		Muitos poderão ter sido os factores que levaram à tomada de decisão do Élvio, mas a chegada de mais um formador de teatro naquele contexto poderá ter sido determinante para a sua decisão;	Apesar de desiludidos, os formadores têm os mesmos propósitos (dar um pouco mais de alegria à população timorense) e incentivam-se mutuamente. Este aspecto parece ser preponderante para a continuidade do projecto.
5.7. Partida do Élvio para Portugal	Dia 18 de Agosto, em Manatuto; Formadores, coordenação e Élvio;	Carta do Élvio cujos argumentos assentam no facto de: as informações da coordenação em Lisboa o terem remetido para a criação de falsas expectativas; não superar a desorganização e falta de preparação do projecto; frustração de desenvolver um trabalho que considera fraudulento, indigno e inútil; Reflexão do narrador, alternando os aspectos negativos do contexto (saudade, desorganização, medo e insegurança) com o desejo de superar para oferecer algo ao povo de Timor;	Oponente; Adjuvante;	Supera mais um momento de frustração e deseja entregar-se ao projecto de modo a conseguir oferecer algo, por pouco que seja, ao povo de Timor;	Ponderando os aspectos positivos e negativos da sua presença naquele contexto, a formadora deseja prosseguir na implementação do projecto apenas com o propósito de oferecer algo ao povo de Timor, não importa o quê nem como, importa é a felicidade daquele;	Apesar da desistência daquele colega da formadora que mais a apoiava, prossegue com o projecto, com os mesmos propósitos (dar um pouco mais de alegria à população timorense);

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
5.8. Ida à praia de Manatuto	No dia 18 de Agosto, na viagem para a praia de Manatuto; Narrador e Jorge	Avistar caravana de manifestantes gerou receio e insegurança; Cansaço da formadora porque não dorme nem se alimenta bem, mas trabalha intensamente sobre uma carga psíquica elevada;	Oponente;			
5.9. Reformulação metodológica por parte da formadora .	No dia 18 de Agosto, na casa de Manatuto; Narrador	Credibilidade na consecução do projecto a partir da sua reformulação; Manutenção dos objectivos da coordenação e assume a criação dos seus a partir da análise do contexto e experiências anteriores (procura ensinar português e implementar o modelo de educação desportiva)	Adjuvante; Adjuvante / Oponente	Reestruturação metodológica da sua área de intervenção no projecto;	Deseja prosseguir, agarrando-se aos propósitos considerados por si essenciais para o sucesso do projecto naquele contexto;	A falta de credibilidade na coordenação do projecto foi decisiva para tomar a decisão individual de reformulação metodológica, nomeadamente relativa à organização da sua área de intervenção;
5.10. Início das actividades de formação em Manatuto	Do dia 19 a 22 de Agosto, no átrio da Igreja de Manatuto; Narrador, Jorge, Nuno e formandos;	Após 17 dias, finalmente dá-se início às actividades de formação; Falha na pontualidade e organização dos formandos; formandos não deixam se realizar as suas tarefas e existência de actividades paralelas; Funcionamento da escola timorense muito diferente da escola portuguesa, segundo a Irmã Francisca; Reformulação das expectativas e estratégias (todas as áreas ao mesmo tempo para todos os formandos); Recomeço das actividades com sucesso e intervenção ao longo da semana;	Oponente; Adjuvante;	Nova reformulação das expectativas e estratégias (todas as áreas ao mesmo tempo para todos os formandos) proporciona melhores condições de intervenção e, consequentemente, sucesso na concretização dos objectivos dos formadores e da coordenação;	Deseja prosseguir, agarrando-se aos propósitos considerados por si essenciais para o sucesso do projecto naquele contexto; A nova reformulação da estrutura e funcionalidade do projecto teve sucesso;	A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo; A falta de organização da coordenação do projecto poderia, mais uma vez, afectar a nossa acção no contexto; As decisões autónomas dos formadores (melhores conhecedores do contexto) tinham mais sucesso;
5.11. Fim de semana em Díli e Liquiçá	Do dia 23 a 25 de Agosto, em Díli e Liquiçá; Formadores, Rosalina, família Carrascalão, seus convidados e empregados;	Aniversário da Rosalina; Música proporciona momentos fantásticos de convívio; Liquiçá alterna beleza com destruição; Voleibol e futebol presentes em Liquiçá; Conhecimento de Timor pelas histórias;	Adjuvante; Oponente;	Fim de semana regenerador de energias e proporciona melhor conhecimento do contexto;	O conhecimento dos convidados da família Carrascalão proporcionou uma partilha de experiências fantástica;	Os eventos fortuitos continuam a ser aqueles que mais dados do contexto fornecem;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio neste contexto)
5.12. Continuação com as actividades em Manatuto (2ª semana)	26 a 29 de Agosto em Díli e Metinaro; Formadores de Manatuto e coordenação;	Coordenação interrompe a fluidez da implementação do projecto em Manatuto pela exigência de um elevado número de formandos; Nova reformulação da planificação e expectativas; Desconhecimento dos formandos por parte da coordenação, bem como da metodologia implementada pela formadora; Ida da formadora a Metinaro não agradou a coordenação despreocupada com o bem-estar dos formadores;	Oponente;	Continuidade do projecto com nova reformulação da planificação e expectativas;	Coordenação alheia ao contexto quer do trabalho dos formadores quer do local de implementação do projecto; Coordenação interessada apenas em números; Apesar da sua desorganização e incertezas exigiam uma dedicação exclusiva ao projecto;	A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo; A falta de organização da coordenação do projecto poderia, mais uma vez, afectar a acção dos formadores no contexto;
5.13. Chegada dos formandos das montanhas	26 a 29 de Agosto em Manatuto e Iliheu; Formadores de Manatuto, entidades responsáveis por ambos os grupos de formandos e coordenação;	Apesar dos formadores já estarem à espera há meia hora, os formandos só apareceram à hora da catequese, o que gerou grande confusão, uma vez que ambos os grupos integraram as actividades (dialecto, vivências e objectivos distintos foram desconsiderados); Descontentamento dos responsáveis de ambos os grupos; Os formandos de Iliheu não se deslocaram mais a Manatuto e a formadora de desporto passou a dar a formação em Iliheu; Formadora descrente em relação à concretização dos objectivos da coordenação;	Oponente; Oponente/Adjuvante Oponente;	Os formadores deram a aula, apesar dos aspectos negativos que ouviram das coordenadoras, da falta de organização daquelas (sem informações acerca dos formandos das montanhas e aparecendo à hora da catequese); Descontentamento das entidades responsáveis pelos grupos de formação; Formadora motivada para intervir num novo contexto, mas descrente em relação à concretização dos objectivos da coordenação;	Coordenação alheia ao contexto quer do trabalho dos formadores quer do local de implementação do projecto; Coordenação interessada apenas em números; Apesar da sua desorganização e incertezas exigiam uma dedicação exclusiva ao projecto; Formadora sempre disponível a intervir, mas descrente em relação à concretização dos objectivos da coordenação;	A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo; A falta de organização da coordenação do projecto poderia, mais uma vez, afectar a acção dos formadores no contexto;
5.14. Continuação actividades em Manatuto (2ª semana)	29 de Agosto em Manatuto; Reflexão da formadora;	Formadora motivada e menos ansiosa e receosa para intervir num clima mais estável, afável e mais familiar; Interrelação das suas vivências com teorias pedagógicas e desportivas;	Adjuvante;	Formadora motivada e menos ansiosa e receosa para intervir num clima mais estável, afável e mais familiar;	Formadora motivada e menos ansiosa e receosa para intervir num clima mais estável, afável e mais familiar;	A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo; Encarar sempre os obstáculos como desafios;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
5.14 Continuação com as actividades em Manatuto (2ª semana)	29 de Agosto em Manatuto; Reflexão da formadora;	A cooperação e harmonia entre formadores foi essencial para a continuidade e sucesso do projecto; A desilusão unânime em relação à coordenação foi motivo de uma maior união entre formadores; Adversidades e conhecimentos adquiridos foram preponderantes para um melhor conhecimento de si mesmo; Atribui importância aos poucos aspectos positivos da coordenação;	Adjuvante;	Formadora mais consciente do contexto e da sua forma de intervenção;	As reflexões evocadas são todas positivas, mesmo em relação à coordenação (os poucos aspectos positivos são aí revelados);	A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo; Encarar sempre os obstáculos como desafios e, consequentemente, excelentes momentos de aprendizagem;
	29 de Agosto em Manatuto; Narrador e Carlos, professor português numa das escolas de Manatuto;	Informações preciosas, de um professor português que estava a leccionar em Timor (Manatuto) há 2 anos, acerca do funcionamento da escola timorense (algumas novas, outras que confirmaram aquilo que já havia observado);	Adjuvante;	Formadora mais consciente do contexto e da sua forma de intervenção;	Dados relativos às aulas com professores timorenses não são positivos;	Os eventos fortuitos continuam a ser aqueles que mais dados do contexto fornecem;
6. Exp. Díli (p. 6.1 Fim de semana em Díli	29 de Agosto a 1 de Setembro em Díli; Narrador, formadores, coordenação, Tânia;	Jantar em casa da Tânia com membros do ICP proporcionou mais uma partilha de experiências (reunião de mais informações); Coordenação ordena que formadores de Manatuto se instalem em Díli e possuam mais funções; Preocupação da coordenação em rentabilizar os recursos humanos disponíveis (sem pensar nas consequências quer para os formadores quer para os formandos), bem como pela divulgação mediática do projecto (para isso já houve uma preparação prévia e bem pensada);	Adjuvante; Oponente; Oponente;	Os formadores de Manatuto recebem ordem para se instalarem em Díli; Não interessa a sua opinião nem a reacção dos formandos de Manatuto; Coordenação reúne todos os esforços para a divulgação mediática do projecto do projecto (festa final e número de formandos); Formadora sempre disponível e obediente;	Formadora sente a falta de apoio e interesse da coordenação em relação ao seu bem-estar e procura recuperar energias a partir de outras actividades (mergulho e música), apesar de nunca se esquecer das suas funções e, por isso, procura todos os momentos para obter mais informações acerca do contexto;	Os eventos fortuitos continuam a ser aqueles que mais dados do contexto fornecem; A divulgação mediática do projecto e os interesses económico-políticos sobrepõem-se sempre àqueles de natureza mais humanitária;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
6.1 Fim de semana em Díli	29 de Agosto a 1 de Setembro em Díli; Narrador, formadores, coordenação, Tânia;	Recurso a outras actividades (mergulho, música) como meio tranquilizador; Contínua partilha de experiências (colegas de mergulho, militares e João Máximo); conhecimento cada vez mais profundo do contexto e, também por isso, a existência permanente de muitas dúvidas;	Adjuvante Adjuvante	Os formadores de Manatuto recebem ordem para se instalarem em Díli; Não interessa a sua opinião nem a reacção dos formandos de Manatuto; Coordenação reúne todos os esforços para a divulgação mediática do projecto do projecto (festa final e número de formandos); Formadora sempre disponível e obediente;	Formadora sente a falta de apoio e interesse da coordenação em relação ao seu bem-estar e procura recuperar energias a partir de outras actividades (mergulho e música), apesar de nunca se esquecer das suas funções e, por isso, procura todos os momentos para obter mais informações acerca do contexto;	Os eventos fortuitos continuam a ser aqueles que mais dados do contexto fornecem; A divulgação mediática do projecto e os interesses económico-políticos sobrepõem-se sempre àqueles de natureza mais humanitária;
6.2. 3ª Semana de Formação Primeiro contacto com os formandos de Díli e início imediato com as actividades de formação	2 a 6 de Setembro em Manatuto, Díli e Iliheu; Narrador e formandos;	Decurso harmonioso das actividades em Manatuto; Despedida do povo de Iliheu; Informação da decisão da coordenação em relação à minha partida para Díli aos formandos de Manatuto; Inexistência de alojamento em Díli (10 formandos numa casa de 6); Primeiro contacto com os formandos de Díli e início imediato com as actividades de formação na qual o único instrumento de avaliação é a observação; Contexto revela ser menos desfavorecido do que o de Manatuto; Uso mais frequente do português enquanto língua funcional; Contexto educativo mais idêntico àquele que encontramos numa escola portuguesa;	Adjuvante; Adjuvante/Oponente; Oponente; Oponente; Adjuvante;	Formação em Manatuto deixou de resultar a partir do momento em que partirmos para Díli; Desconforto do alojamento em Díli; Desconforto no novo contexto de formação (desconhecido);	Coordenação despreocupada com o bem-estar dos formandos e formadores; Formadora não parece encarar este novo contexto com a mesma motivação com que iniciou a formação em Manatuto;	A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo, mas existem limites e os níveis de motivação vão-se atenuando, uma vez que as recompensas do empenho da formadora são apenas aquelas relativas ao seu próprio trabalho que é constantemente alterado;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
6.2. 3ª Semana de Formação Momento de clímax emocional	4 de Setembro em Díli; Formadora e colegas formadores, coordenação, formandos;	Narrador indicia que a presença dos militares e elementos da ONU tenha sido fundamental para a estimulação dos formandos e por isso apresentarem-se em melhores condições que os de Manatuto; Formandos de Díli mais exigentes do que os de Manatuto e não gostavam de voleibol; Narrador consciente da desorganização da coordenação e do forma de estar dos timorenses, como tal, já esperava não ter nada do que lhe haviam prometido; Formadores (melhores conhecedores do contexto) tomam a decisão de funcionar numa estrutura distinta daquela oferecida pela coordenação; Trabalho em conjunto exige conhecer os demais intervenientes; Formadora frustrada, inútil e desanimada naquele contexto; Sai da sala no momento em que chega um elemento da coordenação que, mais uma vez, apenas se preocupa com o sucesso do projecto; Coordenação não se preocupa com a formadora e descorda com a proposta dos formadores, mas não tem sucesso; Música como meio tranquilizador e formativo; *Sucesso da música como instrumento formativo, tanto para os formadores como para os formandos;* *Vigília às vítimas massacre;*	Adjuvante; Oponente; Adjuvante; Oponente; Adjuvante; Adjuvante;	Prossegue com o projecto, dando formação nos dois contextos com uma motivação que resultou do apoio dos colegas formadores, bem como de eventos fortuitos (corridas, encontro com Ana e Alda e a vigília às vítimas dos massacres de Setembro) e as sessões de música com formandos e formadores;	População de Díli menos desfavorecida e mais estimulada do que a de Manatuto; Formandos de Díli mais exigentes, contexto muito diferente e integração num trabalho que já tem uma base definida e à qual se terá que adaptar; Coordenação permanece apenas preocupada com o sucesso e divulgação mediática do projecto e não se interessa pelo bem-estar dos formadores e formandos; Os eventos fortuitos e a música continuam a ser aqueles que mais contribuem para a continuidade da formadora no projecto, bem como o sucesso da sua intervenção naquele;	A divulgação mediática do projecto e os interesses económico-políticos sobrepõem-se sempre àqueles de natureza mais humanitária; A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo, mas existem limites e os níveis de motivação vão-se atenuando, uma vez que as recompensas do empenho da formadora são apenas aquelas relativas ao seu próprio trabalho que é constantemente alterado; As decisões autónomas dos formadores (melhores conhecedores do contexto) tinham mais sucesso; Maior dificuldade em integrar um contexto de trabalho de outra pessoa no qual há já uma base (regras, princípios e estrutura de organização) que se tem que respeitar e à qual o formador se tem que adaptar e respeitar, mesmo não sendo aquela que mais deseja;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
6.2. 3ª Semana de Formação Corrida como meio tranquilizador e encontro fortuito com a Ana e a Alda	4 de Setembro em Díli; Formadora e colegas formadores, coordenação, formandos, Ana e Alda	Apoio dos colegas formadores preponderante para a continuidade da formadora naquele projecto; Narrador motivado para recomeçar, mas consciente que não podia ser à sua maneira (há um trabalho de base); Corrida como meio tranquilizador e encontro fortuito com a Ana e a Alda; Partilha de experiência foi reconfortante; Vigília às vítimas do massacre proporciona momento de reflexão;	Adjuvante;			Os eventos fortuitos e coesão entre formadores continuam a ser aqueles que mais dados do contexto fornecem e preponderantes para o bem-estar do narrador; A perseverança é uma qualidade indispensável num contexto deste tipo, mas existem limites e os níveis de motivação vão-se atenuando;
6.2. 3ª Semana de Formação Militares assumirem a formação da área de desporto em Díli	5 de Setembro, manhã em Díli e tarde viagem para Manatuto e Manatuto; Formadora, Sr. Félix e Ivan;	Militares assumirem a formação da área de desporto em Díli, durante uns dias precisos; Histórias do Sr. Félix; Formandos de Manatuto não aparecem em nenhuma das áreas de formação; Ivan a jogar voleibol com uma bola de futebol; Narrador fornece informação precisa acerca do seu regresso a Manatuto; Narrador usa o desporto como meio de relacionamento com outras povoações;	Oponente; Oponente/Adjuvante; Oponente; Adjuvante;	Continua com a formação em Manatuto e forneceu informação precisa acerca do seu regresso; Obtém mais informações acerca do povo de Timor e procura estender a sua relação com outras povoações, usando o desporto como instrumento de comunicação e relação;	Histórias do Sr. Félix proporcionam um melhor conhecimento do povo de Timor; Dois eventos fortuitos (Ivan a jogar voleibol com uma bola de futebol e a relação com as povoações através do desporto) foram preponderantes para o bem-estar do narrador;	Os eventos fortuitos continuam a ser aqueles que mais dados do contexto fornecem e foram preponderantes para o bem-estar do narrador; A falta de organização e interesse da coordenação em relação ao projecto em Manatuto (não tinha tanto impacto mediático) afectou a nossa acção no contexto; A perseverança é uma qualidade indispensável;
6.2. 3ª Semana de Formação Acção da formadora em Díli	6 de Setembro, em Díli; Formadores	Integrar o processo de trabalho das turmas do seu colega formador da área de desporto, mantendo a estrutura de aula por ele implementada; Integrar as outras turmas das outras áreas com e através da música; Divisão da turma da manhã e manter a da tarde unida;	Adjuvante;	Aulas continuam a decorrer como era o usual antes da chegada da formadora; Música revela-se mais uma vez como excelente instrumento formativo e comunicativo;	Formadora procura adaptar-se ao processo de trabalho, embora não fosse aquele que havia planeado para a sua intervenção; Conseguiu uma boa receptividade por parte dos formandos;	A perseverança e capacidade de adaptação são qualidades indispensáveis num contexto deste tipo; Alterações sucessivas impostas pela coordenação exigem que, passado um mês, a formadora ainda se esteja a adaptar;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
6.2. 3ª Semana de Formação Acção da formadora em Díli	6 de Setembro, em Díli; Formadores e formandos de Díli;	Relações pessoais e contacto mais informal com formandos fundamentais para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem e facilitador da comunicação; Percepção de que as expectativas da coordenação em relação à intervenção da formadora da área de desporto eram diferentes das suas e daquelas que haviam objectivado no regulamento;	Adjuvante; Oponente;	Formação continua a decorrer como era o usual antes da chegada da formadora; Música revela-se mais uma vez como excelente instrumento formativo e comunicativo;	Formadora procura adaptar-se ao processo de trabalho, embora não fosse aquele que havia planeado para a sua intervenção; Conseguiu uma boa receptividade por parte dos formandos;	A perseverança e capacidade de adaptação são qualidades indispensáveis num contexto deste tipo; Alterações sucessivas impostas pela coordenação exigem que, passado um mês, a formadora ainda se esteja a adaptar;
6.3 Fim-de-semana em Díli Diálogo informal com Dr. Luís	7 e 8 de Setembro, em Díli; Narrador, Filipe e Dr. Luís (deputado português da Assembleia da República);	Formadora procura realizar actividades extra projecto para recuperar a tranquilidade e a energia tão necessárias naquele contexto; Evento fortuito (diálogo informal com Dr. Luís) proporciona um conhecimento cada vez mais profundo da realidade timorense (múltiplas perspectivas), bem como da falta de organização da cooperação portuguesa;	Adjuvante; Oponente	Formadora procura recuperar energias a partir de outras actividades (mergulho e praia), mas aproveita também todos os para obter mais informações acerca do contexto e da cooperação portuguesa;	Formadora procura recuperar energias a partir de outras actividades (mergulho e praia), mas aproveita também todos os para obter mais informações acerca do contexto e da cooperação portuguesa;	Os eventos fortuitos continuam a ser aqueles que mais dados do contexto fornecem;
6.4 4ª Semana de Formação Início das actividades de formação nas FDTL	9 a 13 de Setembro, em Díli, Manatuto e Metinaro; Narrador e formandos;	Continuação das actividades de formação em ambos os locais (Díli e Manatuto, com mais formandos); Início das actividades de formação nas FDTL (novo contexto);	Oponente;	Formação em decorre de acordo com a estrutura já implementada, sofre alterações em Manatuto e iniciada em Metinaro ;	Formadora tranquila e disponível para dar formação em qualquer local, com quaisquer formandos;	A perseverança e capacidade de adaptação são qualidades indispensáveis num contexto deste tipo;
6.5 Fim-de-semana em Díli e Ramelau	14 e 15 de Setembro, em Díli e Ramelau; Narrador, formadores, Rosalina;	Evento fortuito (diálogo informal com Rosalina) proporciona um conhecimento cada vez mais profundo da realidade timorense (passado e presente); Conhecimento de outro distrito e convívio com outras povoações; Escalada ao Monte Ramelau;	Adjuvante;	Formadora procura recuperar energias a partir de outras actividades, mas aproveita também todos os para obter mais informações acerca do contexto e conviver com outras povoações;	Formadora procura recuperar energias a partir de outras actividades, mas aproveita também todos os para obter mais informações acerca do contexto;	Os eventos fortuitos continuam a ser aqueles que mais dados do contexto fornecem;

Categoria Análise – Episódios da Narrativa						
Episódios e Núcleos Narrativos	**CONTEXTO** (espaço, tempo e personagens)	**Sequencialidade** **Acções** (acontecimento precipitante, decisão e acção)	**Funcionalidade** (oponente ou adjuvante aos objectivos pretendidos)	**Resolução** (como termina o episódio e possível ligação com o seguinte)	**Avaliação** (significado atribuído ao episódio)	**Moral** (o que se aprendeu com este episódio de um modo geral e neste contexto)
6.6. 5ª Semana de Formação Carta do Sr. Padre Leão	16 a 20 de Setembro, em Díli, Manatuto e Metinaro; Narrador, Capitão Junqueira, coordenação, padre Leão, formadores e formandos;	Estabilidade do processo de formação; Formadora solicitada por todas as áreas de formação do projecto para os preparativos da festa de encerramento; Carta do Sr. Padre Leão a informar que os formadores tinham que terminar com as actividades de formação; *Falta de convergência entre as decisões dos responsáveis pelo projecto (Padre Leão e coordenação);* Após dois meses e meio, a formadora ouviu um *feedback* positivo da coordenação (em relação ao seu trabalho nas FDTL), apesar daquele ter sido fruto das informações dadas pelo Capitão Junqueira e não fruto da observação do trabalho da formadora;	Adjuvante, Oponente; Adjuvante;	Semana especialmente orientada para os preparativos da festa final, apesar da falta de convergência entre as decisões dos responsáveis pelo projecto (algo frequente, mas que acabava sempre por se resolver);	Formadora empenhada nos vários contextos, tentando atingir os objectivos preconizados quer por si quer pela coordenação;	A perseverança e capacidade de adaptação são qualidades indispensáveis num contexto deste tipo e acabam por proporcionar o ambiente indispensável para a concretização dos objectivos propostos;
6.7 Fim-de-semana em Díli Praia e preparativos para a festa	21 e 22 de Setembro, em Díli; Narrador, formadores;	Idas à praia da Areia Branca intercaladas com preparativos para a festa final;	Adjuvante/Oponente;	Formadora procura recuperar energias a partir de outras actividades, mas não pode deixar de realizar as tarefas relativas aos preparativos para a festa;	Fim de semana dedicado aos preparativos para a festa;	O empenho é uma qualidade indispensável para a concretização dos objectivos propostos;
6.8 6ª Semana de Formação Realização da festa final	23 a 27 de Setembro, em Díli, Manatuto e Metinaro; Narrador, formadores e formandos;	Estabilidade do processo de formação; Formadora solicitada por todas as áreas de formação do projecto para os preparativos da festa de encerramento, inclusivé pela área de informática ; Festa final bem sucedida, apesar das contínuas falhas de som e de luz;	Adjuvante, Oponente;	Semana especialmente orientada para os preparativos da festa final; Festa final bem sucedida, apesar das contínuas falhas de som e de luz;	Formadora empenhada nos vários contextos, com as várias áreas de formação; Sucesso da festa final, apesar das contínuas falhas de som e de luz;	O empenho é uma qualidade indispensável para a concretização dos objectivos propostos;
7. Reflexões finais	Narrador refere-se às expectativas e aos objectivos concretizados;	Reflexões finais acerca das expectativas e da concretização dos objectivos;	Adjuvante	Tal como nas reflexões iniciais, é um espaço de reflexão e, por isso, de significação;	São indiciadas diferenças entre o narrador que partir neste discurso narrativo e o que regressa;	A narrativa não é apenas um percurso linear de relato, mas um percurso holístico que promove o auto-conhecimento;

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub Categorias Pág. / Momento	**TIPO (físico, social)**	**CARACTERÍSTICAS Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS (que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES**	**FUNCIONALIDADE (oponente adjuvante)**
Reflexões iniciais *"Portugal"*	Físico		9 Junho a 2 Agosto	Instituições (FPV) Francisco Fidalgo	Tomada de contacto com o projecto	Adjuvante
"Imaginei e planeei"	Psicológico		Indefinido			Adjuvante
"Aeroporto Lisboa"	Físico		2 Agosto	(Instituto Camões) Coordenação: Drª Teresa e Dora	Entrega do regulamento do projecto	Oponente
Reflexões iniciais *"as expectativas surgiam como ondas (...) natureza (...) neblinas e chuviscos"*	Psicológico	Reflexões numa linguagem metafórica	Indefinido			
Reflexões iniciais *"Instituto Camões (...) Lisboa"*	Físico, Lisboa;		17 de Junho	(Instituto Camões) Coordenação: Drª Teresa Dora	Primeiro contacto com a coordenação: # informações acerca das dificuldades a nível material; insuficiência a nível material # Falta treinador basquetebol # Inf. Superficiais # Falhas na distribuição de tarefas # Inf. acerca de funções e responsabilidades # Inf. acerca da população-alvo # Inf. acerca da organização dos formandos	Oponente Adjuvante

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **(físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Portugal *"Aeroporto de Lisboa"*	Físico, Lisboa;		2 de Agosto	Instituição: coordenadoras do projecto	Informações tardias acerca da organização do projecto: # Integraria a equipa que ficaria em Baucau; # Conhecimento de alguns decretos de lei relativos à importância da Língua Portuguesa em Timor	Oponente Adjuvante
Exp. Díli "Aterragem em Díli"; *"Da janela do avião os tons de castanho sobressaíam em relação aos verdes e o aspecto desértico da ilha contrastava com o que havia visto nas outras ilhas indonésias. O aeroporto era de uma pobreza extrema, com condições logísticas arcaicas."*	Físico, Díli;	(...) Descrição numa linguagem metafórica das características do espaço de Timor percepcionado num primeiro instante. Características superficiais e impressionistas.	4 de Agosto	Narrador atribui um juízo de valor ao espaço; Narrador e colegas formadores continuam motivados;	Observação do espaço através da janela do avião.	Oponente, mas não interfere na motivação, pelo menos conscientemente;
Exp. Díli *"Rogério (...) transportando-nos para o nosso alojamento em Díli";* *" terra ainda mais destruída (...) carente (...) desorganizada"* *"almoço (...) no City Café com o Dr. Rui Rasquilho e com o Sr. João Máximo criança timorense lavava um carro (...) descalço (...) (...) outra criança, equilibrava cachos de bananas, tentando vender algum deles (...) sorriso espelhava simultaneamente a ternura de uma criança e o cansaço de um adulto"*	Físico, na viagem do aeroporto até ao centro de Díli; Físico, no City Café em Díli;	Descrição do espaço num segundo momento, usando três adjectivos para a terra de Timor que nada têm a ver com o imaginado; Diálogo que cria a ideia de um contexto inicial favorável; Observação das crianças a trabalhar é um indício da realidade;	4 de Agosto	Rui Rasquilho, português, Adido para a cultura e parceiro local do projecto pelo Instituto Camões; João Máximo, português, responsável pela logística da Cooperação Portuguesa; Rogério, timorense, motorista. Crianças timorenses;	Observação do espaço através da janela do carro; Diálogo que cria a ideia de um contexto inicial favorável; Observação do espaço – crianças a trabalhar;	Oponente Adjuvante Oponente

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **(físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"praia da Areia Branca (...) vários militares a jogarem voleibol (...) campo de cimento junto onde, das 18 às 19 horas, alguns timorenses realizaram um jogo bem aceso e disputado (...) dois timorenses muito empenhados num jogo de ténis de mesa ao ar livre, sobre uma plataforma de cimento (...) apercebi das influências multi e transculturais (...) Uma diversidade de povos, de modalidades desportivas e de culturas."*	Físico, num passeio por Díli;	Descrição do espaço num terceiro momento, confirmando aparentemente as informações obtidas no almoço;	4 de Agosto	Narrador e João Máximo	Observação do espaço – cultura desportiva;	Adjuvante
"Os aspectos económico-sociais e higiénicos surpreenderam-me pela negativa. (...) quantidade de mosquitos (...) Eram poucos os edifícios reconstruídos, os barracos onde viviam tinham umas condições miseráveis e eram partilhados pelos porcos, pelas cabras e pelos filhos de meses até aos avós de noventa anos (...)		Descrição do espaço num terceiro momento, relevando os aspectos mais precários do contexto que nada tinham a ver com o ambiente idealizado em Portugal;			Observação do espaço – aspectos negativos do contexto	Oponente
"passeei por Díli, embora me tivessem recomendado para não o fazer sozinha, o que me deixou um pouco insegura." (...)" voleibol, fiquei com a sensação de que não seria tão praticado quanto o futebol. (...) os recintos desportivos das escolas, mais no interior da cidade, estavam todos destruídos e não transpareciam um ar de que tivessem a ser utilizados. A confusão de carros, motas e buzinas (...) A poluição sonora e a sujidade nas ruas não eram, de todo, a imagem e a sonoridade que imaginei em Portugal, ou seja, a de uma capital pacata sem poluição sonora e rodeada de vegetação."			5 Agosto	Narrador		

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **(físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"reunimos com o Sr. Padre Leão, responsável máximo pelas escolas da diocese de Díli. (...) algumas fichas de inscrição preenchidas, mas nada estava organizado (...) apenas uma escola (...) não tinha tabelas de basquetebol nem local para montar a rede de voleibol. "* *" reunião com o Sr. Padre João Felgueiras, na Comunidade Amigos de Jesus.(...) Centro Padre António Vieira, (...)* *Rosalina (...) formação em informática.*	Físico; Escola Paulo VI em Díli Físico; Comunidade Amigos de Jesus; Físico; Centro Padre António Vieira;	Poucas instalações (apenas uma escola) e com condições materiais precárias; Organização insuficiente do projecto (inscrições e turmas); Ausência de instalações desportivas; Sr. Padre Felgueiras com um conhecimento profundo do contexto e apresenta um projecto à margem daquele do Instituto Camões; Tudo organizado e formação pronta a iniciar;	5 Agosto	Formadores e Sr. Padre Leão, responsável máximo pelas escolas da diocese de Díli; Formadores e Sr. Padre João Felgueiras, responsável pela Comunidade dos Amigos de Jesus; Rosalina, responsável pelo projecto no Centro;	Nada organizado e condições precárias para a intervenção no projecto; Muito difícil chegar a informação porque os alunos estavam de férias e porque não percebiam os critérios das fichas de inscrição; Projecto à margem daquele do Inst. Camões; Conhecimento Padre Felgueiras	Oponente; Adjuvante; Adjuvante;
"(...) jantámos em casa do Dr. Rui Rasquilho"	Físico; Casa Rui Rasquilho;	António Veladas, jornalista com conhecimento contexto;	5 Agosto	Narrador, Rui Rasquilho e António Veladas;	Reunião de informação;	Adjuvante e Oponente;
"reunião com o Sr. João Máximo na sede da Cooperação Portuguesa"	Físico; Sede da Cooperação Portuguesa	Jorge, formador, fica responsável pela gestão dos recursos financeiros em Baucau; Dra. Mª José Carrilho, disposta a ajudar;	6 Agosto	Narrador, Jorge, João Máximo e Dra Mª José Carrilho;	Reunião de informações (gestão dos recursos em Baucau e que era um distrito onde se praticava muito voleibol)	Oponente; Adjuvante;
Exp. Baucau *"Fomos conhecer Baucau. A viagem foi lindíssima (...) Entre curvas e solavancos (...) Raramente via população (...) viviam em condições mais precárias do que as de Díli. Andavam descalços ou com chinelos de borracha, com t-shirts sujas e rasgadas, quase sempre com uma catana na mão. Alguns permaneciam da berma da estrada, de cócoras, à conversa ou esperando que alguém parasse para comprar alguns dos produtos que expunham numa bancada As escolas estavam destruídas e não ouvi ninguém falar português. (...) grupos de timorenses com um ar aborígene.*	Físico; na viagem de Díli até Baucau	A beleza geográfica contrasta com a precariedade dos acessos, bem como com a pobreza das povoações; Caracterização da população: Desertificação populacional; sempre de cócoras na berma da estrada; sem trabalho; descalços; catana; destruição; língua portuguesa escassa; alguns com ar aborígene;	6 Agosto	Narrador, colegas formadores (Jorge e Élvio) e o motorista;	A precariedade na qual viviam as povoações ainda era maior do que em Díli; Desertificação populacional; Falta de trabalho;	Oponente;

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **(físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Baucau *"Mal entrei no distrito, tive uma recepção fantástica: um campo de voleibol. Em muitos espaços livres encontrava dois troncos, ou mesmos postes, com a respectiva rede, ou apenas fio. Percebi, então, o porquê de ensinar o português aí, no e pelo voleibol (...) contactar o Bispo de Baucau, encontrava-se ausente. (...) Padre Rafael, pessoa teoricamente responsável pelo projecto em Baucau, mas não existia lá nenhum padre com este nome. (...) Padre Eduardo (...) impossibilitara a realização das inscrições e a posterior pré-selecção dos alunos (...) férias. (...) fichas de inscrição, (...) nossa inteira responsabilidade. (...) Não tínhamos rede telefónica (...) Ninguém falava português, nem se aproximava com muita facilidade. Não existiam supermercados e o mercado era menor. (...) Ficámos numa casa, cuja localidade e condições ficaram muito aquém daquilo que experimentámos em Díli. As falhas de água e luz eram muito mais frequentes (...) gerador cuja manutenção ficou da nossa responsabilidade. Era uma casa pré-fabricada que se encontrava num recinto pertencente a uma antiga escola de enfermagem, ainda lá presente, mas completamente degradada."*	Físico; Baucau	Material relativo ao voleibol em grande quantidade, mesmo não sendo de grande qualidade; Responsáveis ausentes e não existia nenhum Padre Rafael, mas sim um Sr. Padre Eduardo; Padre Eduardo conhecedor do contexto (recursos humanos, materiais e financeiros), mas desconhecedor e desinteressado pelos objectivos do projecto; Recursos materiais e humanos muito precários em Baucau; Dificuldades de comunicação com a população; Alojamento em condições precárias;	6 Agosto	Narrador, Jorge, Élvio, motorista; D. Basílio Nascimento e padre Rafael; Padre Eduardo, narrador, Jorge e Élvio;	Material relativo ao voleibol em grande quantidade; Referência ao ensino da Língua Portuguesa no e pelo voleibol; Responsáveis do distrito ausentes; Responsáveis desconhecedores, desinteressados e negligenciam o projecto; Formadores com novas funções (divulgação e promoção do projecto)	Adjuvante; Oponente;
"(...) praia de Wata-Bo e de Ossolapa. Paisagem paradisíaca (...) agricultores que estavam nos arrozais (...)sorriso bonito (...) no mar a pescar.(...) homens podiam usar apenas calções para entrar no mar, mas as mulheres teriam que permanecem vestidas.(...) adereço inevitável, a catana (...) brincar na água.	Físico; praias de Baucau (Wata-Bo e Ossolapa)	Beleza natural das praias de Baucau; Caracterização da sociedade: actividades dominantes eram a pesca e a agricultura; população pobre, mas feliz; papéis sociais vincados, desde a infância; catana como adereço; desconfiados; afinidade pela música e actividades lúdicas;	7 Agosto	Narrador e população de Baucau;	Tentativa de comunicação (usando o português, o tétum, a música e o desenho)	Adjuvante

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **(físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens** **(descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Baucau *"(...) subimos à "cidade" e o Dr. Rui Rasquilho e a Dora já tinham reunido com o Sr. Bispo D. Basílio Nascimento,*	Físico; centro de Baucau	As aspas na cidade podem ter dois sentidos: não ter as características de uma cidade normal e/ou por ser, apesar de tudo, mais agitada e com mais traços de socialização do que as praias de Ossolapa e Wata-Bo;	7 Agosto	Dora, Rui Rasquilho, bispo D. Basílio Nascimento, narrador, Élvio e Jorge	Reunião cujo resultado foi a transferência do projecto para Manatuto;	Oponente;
"No regresso, dia 8 de Agosto, ainda joguei voleibol com uns timorenses que me acolheram com uma grande festa. O campo ficava numa encosta e o piso era incerto, pelas inúmeras pedras entranhadas na terra. (...) bastante solicitado.(...) bomba de gasolina, cuja tecnologia nos surpreendeu porque nunca tal havíamos visto. Era uma casinha de madeira, com cinco ou seis bidões, uns de gasóleo e outros de gasolina, à porta.(...) funil na mão, para abastecer um dos raros carros que por lá poderia passar." *Perto da base militar tailandesa havia dois campos de futevolei, onde jogavam militares e meninos timorenses.(...) Passei ainda pelo hospital para medir a tensão arterial. Uma enfermeira timorense, parecera-me estagiária, espantada ao observar o valor da tensão, gritou: "100, doutor, 100... mal... água, doutor!" (...) apercebi do tipo e nível de formação (...)"*	Físico; na viagem de regresso, ainda em Baucau	O "regresso" indica um caminho já conhecido, uma vez que quando saímos de Díli, passámos por Manatuto; Timorenses com apetência para o voleibol e alegres; Bomba de gasolina com características rudimentares; Convívio dos militares com a população (jogo de futevolei); Hospital com enfermeiras timorenses com baixo nível de formação;	8 Agosto	Narrador, Jorge, Élvio, motorista e população de Baucau; Narrador, Jorge, Élvio, motorista, militares tailandeses, crianças e enfermeiras timorenses;	Jogo de voleibol com timorenses; Abastecimento da carrinha; Jogo de futevolei entre militares tailandeses e crianças timorenses; Ida ao hospital;	Adjuvante; Oponente; Adjuvante; Oponente;
Exp. Manatuto *"Manatuto (...) reunimos (...) Sr. padre Domingos(...) Sr. António Januário (...) Sr. Alberto da Costa (...) Sr. Cipriano Soares (...)Madres Canossianas, (...) nós ficámos responsáveis por todas as inscrições... no átrio da Igreja de Manatuto.*	Físico; em Manatuto;	Distrito organizado (coordenação entre as distintas áreas); Desporto organizado (clubes), mas muito pobre; Os representantes máximos do distrito nas áreas da educação, desporto e religião, apesar de não terem conhecimento prévio, revelaram-se adeptos do projecto; Tinham dificuldade em falar português (língua não funcional); Formadores responsáveis pela implementação e divulgação do projecto;	8 de Agosto	Narrador, Jorge, Élvio, padre Domingos, Sr. António Januário, Sr. Alberto da Costa, Sr. Cipriano Soares, Madres Canossianas;	Coordenação entre três entidades (desportiva, educativa e religiosa) de modo a tornar possível a implementação do projecto; Inscrições a cargo dos formadores no átrio Igreja;	Adjuvante

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO (físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS (que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES (relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE (oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto – CONTEXTO *"Manatuto transmitiu-me um cenário de terror, havia sido o distrito mais massacrado de Timor. O estado precário de tudo e todos colocou-me num estado muito ansioso."*	Físico; em Manatuto;	Distrito mais massacrado num estado muito precário;	8 de Agosto	Narrador, Élvio, Jorge, população de Manatuto;	Falta de descanso, receio e ansiedade;	Oponente;
"missa das 6 horas. (...) Durante a manhã não apareceu ninguém(...) irmã Francisca (...) à tarde havia catequese e o átrio da Igreja transformou-se num verdadeiro palco de uma variedade de jogos: basquetebol, futebol, lagartixa, escondidas, caçadinhas, elástico, trepar aos postes e árvores, apanha das folhas secas para uns baldes que traziam para a catequese, entre outras. Não vi voleibol, nem no campo nem na praia. Nas idades mais baixas, as crianças encontravam-se divididas por género, com actividades características para umas e para outras. Tentei aproximar-me, pouco a pouco, e nessas situações misturavam-se os géneros. Os mais velhos já se juntavam mais e faziam alguns jogos em conjunto.O sorriso das crianças enquanto brincavam, espelho da alegria que sentiam no momento, escondia a carência em todos os domínios de uma condição dita humana. Descalços ou com os seus chinelitos, corriam e saltavam com a energia de um corpo coberto por uma roupa já mais do que gasta." (...)tocou o sino e todos se juntaram no local da catequese, ao ar livre, já organizados em filas paralelas. Aqui, mais uma vez, os géneros separaram-se. O Sr. Francisco Ventura, responsável por todas as actividades na Igreja, chamou-me para tocar e cantar a música na catequese (...)" *" (...) Élvio Camacho, (...) sentiu-se impotente como formador (...)"*	Físico, no átrio da Igreja em Manatuto;	População receosa, não se aproximava; Apetência das crianças e jovens pelas actividades lúdicas; Regras e normas sociais reflectidas espontaneamente nas brincadeiras das crianças; Voleibol inexistente; Alegria contrasta com a pobreza; População analfabeta, mas com espírito de entreajuda; Irmã Francisca e Sr. Francisco Ventura são conhecedores do contextos e disponibilizam informações acerca do contexto e a sua ajuda; Formadores empreendedores; Élvio desmotivado;	9 de Agosto	Narrador, Jorge, Élvio, irmã Francisca, Sr. Francisco Ventura e população de Manatuto;	Improvisação de material para cativar timorenses; Música como primeiro meio de comunicação entre o narrador e a população;	Oponente / Adjuvante Adjuvante;
"O fim-de-semana em Tutuala, ponta Leste de Timor, com a fantástica ilha de Jaco, foi mais um reforço positivo quer a nível físico quer espiritual (...)"	Físico, em Tutuala e Jaco	Beleza natural da Ilha; Família Carrascalão conhece o contexto;	10 e 11 de Agosto	Narrador, família Carrascalão;	Ambiente tranquilizante e dialogante;	Adjuvante;
"(...) novos formandos já a cantarolar a música amigo e pedem para tocar a música.(...) Ao fim de 3 dias, tínhamos 150 inscrições... e já comunicávamos com alguma facilidade!"	Físico, no átrio da Igreja em Manatuto;	Mais formandos, intercâmbio musical e de actividades lúdicas;	12 a 14 de Agosto	Narrador, Jorge, Élvio, Sr. Francisco Ventura e timorenses;	Intercâmbio musical e desportivo;	Adjuvante;
" (...) Sr. Miguel, marido da senhora que fazia limpeza na nossa casa. (...) imagens nos livros de desporto e pensou que eu poderia ajudar o marido, uma vez que aquele se encontrava ligado a um clube e queria conhecer mais acerca desta área para poder ensinar melhor. (...) descontentamento destes professores em relação à forma como tiveram conhecimento do projecto."	Casa dos formadores em Manatuto;	Professores timorenses conhecedores do contexto; Não falavam português; Interessados em obter informações desporto; Trabalhavam em condições precárias e volume reduzido; Descontentes com organização do projecto;	14 de Agosto	Narrador, Sr. Miguel, sua mulher e seus colegas, treinadores e professores de educação física timorenses;	Intercâmbio de conhecimentos; Reconhecimento da necessidade de formação de formadores;	Adjuvante; Oponente;

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **(físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto – CONTEXTO *" Durante quinta e sexta-feira desta semana, procurámos organizar as turmas com respectivos horários, bem como realizar uma planificação das actividades de formação. Elaborei, também, algumas questões para um inquérito.*	Físico; em casa em Manatuto	Formadores empenhados e empreendedores;	15 e 16 de Agosto	Formadores de Manatuto	Tarefas relativas à organização do projecto;	Adjuvante;
"À tarde, quando estávamos a afixar as turmas com os respectivos horários, apareceu a Dora com o nosso colega Nuno Nunes, também da área de teatro (...)Dora ficou surpreendida de modo positivo com o nosso trabalho (...) formadores em Díli não estava a saber encarar bem este tipo de dificuldades(...)Nuno (...) primeiro impacto não foi revelador de harmonia e entusiasmo."	Físico; no átrio da Igreja em Manatuto Psicológico;	Espaço que não transmite harmonia nem entusiasmo;	16 de Agosto	Formadores de Manatuto, Nuno e Dora;	Tarefas relativas à organização do projecto; Chegada do Nuno; Informações da Dora;	Adjuvante; Oponente/Adjuvante Oponente/Adjuvante
"(...) De Díli vieram os nossos colegas formadores, fazer-nos uma visita, no sábado, dia 17 de Agosto. Fomos até à praia, onde encontrámos alguns dos nossos formandos. Três meninos vieram ter connosco e algumas meninas cantavam a música do Amigo enquanto recolhiam algas do mar. *Os meus colegas perguntaram, em português, o nome dos meninos. Olharam para mim e após um "naran" solto, dado o meu pobre conhecimento do tétum, responderam. Foi nesse momento que começaram a perceber a dimensão das nossas dificuldades.(...) Santo António, ponto mais alto de Manatuto onde, mais uma vez, os meus colegas, puderam observar a globalidade da destruição aterrorizadora que abrange o distrito mais massacrado. (...) mercado, muito mais pobre do que o de Díli a nível quer da quantidade quer da qualidade, para comprar alhos para o almoço.(...)ambiente estava carregado de frustração (...) Partiram para Díli com a sensação de que o Élvio não estaria nada bem. Ele mesmo, revelou-me à noite que iria regressar a Portugal, apresentando os seguintes argumentos(...)"*	Físico; em casa e contexto de Manatuto	Dualidade do mundo das crianças de Manatuto (brincadeira e trabalho); População mais pobre, mais massacrada e com mais dificuldades em perceber o português do que a de Díli; Ambiente de frustração, acentuado pela tristeza do Élvio; Élvio revela tristeza e o desejo de regressar a Portugal;	17 de Agosto	Formadores de Díli e Manatuto e população de Manatuto;	Momento de partilha onde houve revelação de frustração e de alegria; Élvio revela o desejo de regressar a Portugal;	Oponente/Adjuvante Oponente;
"Não foi fácil ver partir alguém que me era tão querido, (...) reinou uma verdadeira reflexão sobre a minha presença naquele contexto, com aquelas pessoas. (...)Senti a falta dos alunos e atletas portugueses, de compreender estes alunos como compreendo os portugueses(...) Admirei estes jovens timorenses por tudo o que não têm, lutam para ter e agradecem tudo o que possam receber. (...) Senti falta do meu sono, regenerador de rotinas, e que teimava em não aparecer por cá. Senti a falta da minha segurança: tinha medo de muita coisa e quase tudo me assustava.(...)	Psicológico	Ambiente de frustração com uma reflexão sobre aspectos negativos da presença da formadora naquele contexto alternado com a superação e o desejo de conseguir oferecer algo ao povo timorense; Lugar inseguro;	18 de Agosto	Narrador;	Reflexão do narrador proporcionada pelo regresso do Élvio a Portugal;	Oponente;

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **(físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto – CONTEXTO *(...) em direcção à praia. Tão depressa saímos como regressámos após o susto de vermos uma caravana com cerca de 50 camiões com timorenses, civis e elementos da FRETILIN, com cara tapada e munidos de catanas. Viemos, mais tarde, a saber que era uma manifestação que se concentraria em Díli, mas todo aquele cenário gerou um profundo receio, nomeadamente pelo facto de não termos forma de comunicar para Díli. (...) Mais uma noite sem dormir e o esperar ansioso por mais uma semana de formação(...)*	Físico; na viagem para a praia de Manatuto	Ambiente gerador de medo e receio; Falta de meios de comunicação em Manatuto; População transmite uma expressão que aterroriza os formadores;	18 de Agosto;	Narrador, Jorge e população timorense (civis e FRETILIN);	Falta de descanso, receio, medo, dieta desequilibrada e trabalho intenso provocam cansaço à formadora;	Oponente;
"(...) uma reformulação daquilo que havia planeado. No entanto, as alterações estavam mais relacionadas com aspectos de organização metodológica (...) do que com os objectivos."	Físico; na casa de Manatuto	Ambiente de trabalho;	18 de Agosto;	Narrador;	Reformulação do plano metodológico;	Adjuvante;
"As aulas tiveram início no dia 19 de Agosto, mas surge mais uma frustração. Horários? Turmas? O que é isso? Os jovens apareciam quando podiam. (...) as áreas de desporto, teatro e língua portuguesa, funcionariam em simultâneo e todos poderiam participar na área que mais lhe conviesse e gostasse. Afinal, o objectivo em todas as áreas era o mesmo: o ensino do português. E assim fomos intervindo até 26 de Agosto."	Físico; no átrio da Igreja de Manatuto	Ambiente frustrante pela falha na pontualidade e presença dos formandos, bem como pela existência de actividades paralelas;	19 a 22 de Agosto;	Narrador, Irmã Francisca, Jorge e Nuno	Nova reformulação das expectativas e estratégias (todas as áreas ao mesmo tempo para todos os formandos);	Oponente;
Exp. Manatuto – Fim de semana Díli *"No dia 23 de Agosto, ao entardecer, partimos para Díli. Fomos convidados para o aniversário da Rosalina. (...)No sábado acordámos bem cedo, rumo à fazenda Algarve, que fica no distrito de Liquiçá. Partimos em caravana com a família Carrascalão,(...) Os postes ou troncos de madeira, preparados para acolherem uma rede de voleibol, (...) futebol e do voleibol, uns em melhores condições do que outros, mas sempre acolhedores. Alguns tinham mesmo marcações. Parei para ver e eram conchas, todas bem alinhadas e estimadas.* *Foi também em Liquiçá que encarei com um cenário tenebroso: o local do grande massacre de Liquiçá, junto a uma colónia de férias. Os corpos de inúmeros timorenses foram pendurados em árvores, as quais, ainda hoje permanecem secas, sem vida. (...). Era um cinzento que manchava um verde que se tentava erguer, junto a um lago azul que outrora fora vermelho. Um contraste que não deixa indiferente nenhuma retina viva. Até à fazenda, acompanhavam a nossa travessia, as Madres del Cacau, árvores com uma estrutura muito idêntica às dos Bonsais, e cuja função é apenas oferecer a sombra necessária para o café conseguir vingar. Também nós usufruímos da sua maravilhosa sobra."*	Físico; distritos de Díli e Liquiçá	Aniversário da Rosalina; Rosalina, Família Carrascalão, seus convidados e empregados proporcionam um excelente convívio, com intercâmbio musical e de conhecimentos; Liquiçá é um distrito que também possui locais para a prática do voleibol e futebol; Paisagem verdejante até Liquiçá; Liquiçá também transmite um cenário tenebroso de destruição e massacre;	23 e 24 de Agosto	Narrador, formadores. Rosalina, família Carrascalão, seus convidados e empregados;	Música proporciona momentos de convívio fantásticos; Conhecimento mais aprofundado de Timor a partir da observação do contexto e das histórias contadas por quem já lá estava há mais tempo; Observação de mais um distrito destruído e massacrado;	Adjuvante; Oponente;

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **(físico, psicológico)**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCÃO** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Manatuto – CONTEXTO *"A nossa forma de intervenção estava já a revelar os seus frutos, até ao momento em que a coordenação referiu serem poucos os formandos"*	Físico; Manatuto	Ambiente frustrante	25 de Agosto	Coordenação e formadores Manatuto	Nova reformulação da planificação e expectativas;	Oponente;
""Não se preocuparam em perceber as razões e, mais uma vez, senti uma grande falta de interesse e apoio por parte da coordenação."	Físico; Metinaro	Ambiente desolador	26 de Agosto	Coordenação, Jorge e Narrador	Coordenação exigente e despreocupada com bem-estar formadores;	Oponente;
"As actividades que propusemos cativavam ambos e não podíamos impedir que todos participassem. No entanto, nem a professora que os acompanhava nem o Sr. Francisco, responsável pela catequese, gostaram muito de observar aquele cenário."	Físico; Manatuto	Ambiente frustrante, desorganizado e confuso	26 de Agosto	Narrador, Dora, Jorge, militares portugueses, formandos de Manatuto e de Iliheu e seus responsáveis;	Coordenação desorganizada e exige formação conjunta de grupos distintos;	Oponente;
"Mais um novo espaço e um novo povo para conhecer. (...) Não deixava, contudo, de ser aliciante, havia muito para dar e receber..(...) momentos menos bons, (...) compensados pela riqueza da experiência"	Físico; Iliheu	Ambiente entusiasta e aliciante	29 de Agosto	Narrador e população de Iliheu;	Formadora adapta-se a mais um novo contexto;	Oponente/Adjuvante
"Essa ansiedade foi-se apagando à medida que me conseguia aproximar da população e assim melhor conhece-los. (...)	Psicológico	Ambiente entusiasta, aliciante e afável;	29 de Agosto	Narrador;	Formadora reflecte sobre a sua acção;	Adjuvante
"Foi nesta semana que chegou um professor português a Manatuto, o Carlos. Tinha regressado porque já lá estava a leccionar há dois anos(...)"	Físico; Manatuto	Ambiente de curiosidade Carlos conhecedor do contexto;	26 de Agosto	Narrador, formandos de Manatuto e Carlos;	Chegada do Carlos, professor português que forneceu informações do contexto;	Adjuvante
Exp. Díli *"No dia 29 de Agosto partimos para Díli (...) reunião com a coordenação. (...) formadores de Manatuto se instalariam em Díli. Assegurariam, às terças e quintas feiras, durante a tarde, a formação em Manatuto. (...) curso de mergulho, (...)* *À noite, como não tínhamos luz, peguei na viola (...)"*	Físico; Díli e Ataúro	Ambiente tranquilizador (jantares, música, troca de experiências e mergulho) e desolador (informações da coordenação)	29 de Agosto a 1 de Setembro	Narrador, coordenação, mergulhadores, militares portugueses, membros do ICP, João Máximo;	Formadores de Manatuto transferidos para Díli e com mais funções; Actividades tranquilizadoras;	Oponente; Adjuvante;
"Na terça-feira à tarde fui a Iliheu dar a minha última aula.(...) Informei os alunos de que ia partir para Díli, mas que regressaria todas as terças e quintas feiras (...)À noite, regressámos a Díli (...) problemas logísticos (...) Ficámos todos os formadores numa casa que, inicialmente, estava prevista apenas para seis formadores."	Físico; Manatuto e Díli	Ambiente frustrante e infeliz;	3 de Setembro	Narrador, formadores e formandos;	Despedida de Iliheu; Comunicação da minha partida aos formandos Manatuto; Sem casa em Díli;	Oponente;
"Na quarta-feira às 9 horas, dia 4 de Setembro, iniciei a minha formação com os alunos da Escola Secundária Paulo VI. (...) procurei conhecê-la observando (...) esperava pela minha sala e pela turma (...) estaria à minha espera."	Físico; Díli	Ambiente de formação desconhecido; Contexto educativo mais idêntico àquele que encontramos numa escola portuguesa; Ambiente reconfortante;	4 e 5 de Setembro	Narrador, formandos e formadores de Díli, coordenação, Ana e Alda;	Observação do novo contexto Eventos fortuitos essenciais para a continuidade da formadora no projecto;	Oponente; Adjuvante;

Categoria Análise – Espaço, tempo e personagens						
Sub-Categorias **Pág. / Momento**	**TIPO** **físico, psicológico**	**CARACTERÍSTICAS** **Espaço/personagens (descrição)**	**TEMPO**	**PERSONAGENS** **(que se movem no referido espaço)**	**ACÇÕES** **(relativas a este contexto)**	**FUNCIONALIDADE** **(oponente ou adjuvante)**
Exp. Díli *"À tarde fui para Manatuto, ansiosa por estar com os meus formandos (...) Regressámos a Díli e parámos numa população (...)"*	Físico; Manatuto e viagem	Ambiente frustrante e infeliz; Ambiente feliz;	5 de Setembro (tarde)	Narrador, Ivan, Sr. Félix e populações dos arredores de Díli;	Formandos ausentes; Convívio com timorenses;	Oponente; Adjuvante;
"Estive durante todo o dia a trabalhar com as turmas de desporto em Díli. (...) A minha presença nas outras salas em ambos os turnos (manhã e tarde) começou a ser rotina(...)"	Físico; Díli	Adaptação ao novo contexto de trabalho bem sucedida;	6 de Setembro;	Narrador, formadores e formandos de Díli;	Adaptação e relações pessoais;	Adjuvante;
"Dediquei o fim-de-semana ao curso de mergulho (...) *Domingo à tarde fui à praia do Dólar (...) O Dr. Luís Martins, além de nos contar histórias fantásticas relativas à sua experiência (...) elaborarmos um relatório da nossa intervenção neste projecto, (...) necessidade de existir um coordenador para os vários institutos da Cooperação Portuguesa."*	Físico; Díli	Ambiente tranquilizador (mergulho e praia) Dr. Luís conhecedor do contexto	7 e 8 de Setembro;	Narrador, Filipe e Dr. Luís;	Conhecimento da realidade timorense e da cooperação portuguesa;	Adjuvante;
"(...) formação em Díli (...) formação em Manatuto.(...) nas FDTL em Metinaro, também com o propósito do ensino do português."	Físico; Díli, Manatuto e Metinaro	Ambiente oscilante entre espaços e contextos distintos;	9 a 13 de Setembro	Narrador, formadores e formandos;	Formação em três contextos distintos;	Oponente;
"Neste fim-de-semana fomos conhecer o ponto mais alto de Timor (...) o Monte Ramelau (...) no distrito de Maubisse. A viagem foi fantástica."	Físico; Díli e Ramelau	Ambiente tranquilizador; Rosalina conhecedora do contexto; Povo das montanhas mais pobre;	14 e 15 de Setembro	Narrador, formadores, povo das montanhas e Rosalina;	Escalada ao Monte Ramelau e histórias da Rosalina;	Adjuvante;
"A formação prosseguia (...)dedicámos cada vez mais tempo ao ensaio das várias apresentações do alinhamento da festa. (...) não tive descanso (...) reunião com coordenação (...) Sr. Capitão Junqueira"	Físico; Díli, Manatuto e Metinaro	Ambiente oscilante entre espaços e contextos distintos; *Feedback* positivo;	16 a 20 de Setembro	Narrador, formadores e formandos e Capitão Junqueira;	Formação em três contextos distintos; Preparativos para a festa;	Oponente/Adjuvante
"Este fim-de-semana passámos em Díli, entre a praia da Areia Branca e os preparativos para a festa."	Físico; Díli	Ambiente tranquilizador (mergulho e praia)	21 e 22 de Setembro;	Narrador, formadores;	Descanso e preparativos festa;	Adjuvante;
"A formação prosseguia (...) preparativos do material para a festa final eram cada vez mais intensos.(...) o treino da selecção de voleibol masculino de Timor (...)o treinador, Sr. Jaime Pinto (...)Sr. Eng. João Viegas Carrascalão, presidente da Confederação de Desportos e Comité Nacional de Timor Lorosa'e (...)Quinta-feira fui, com a minha guitarra, ao Centro Padre António Vieira. Os formandos da área de informática (...)A festa, no dia 27, sexta-feira (...) entre falhas de luz e de som (...)"	Físico; Díli, Manatuto e Metinaro	Ambiente oscilante entre espaços, contextos e eventos distintos (ensaio);Ambiente da festa com problemas logísticos; Sr. Jaime, treinador de voleibol, e Sr. João empenhados;	23 a 27 de Setembro	Narrador, formadores, formandos, Sr. Jaime e Sr. João Carrascalão;	Preparativos para a festa e diálogo com Sr. Jaime e Sr. João Carrascalão (informações sobre contexto desportivo Timor); Festa final;	Adjuvante; Oponente;
Reflexões finais *"Tenho a minha alma de regresso... Se escrevo, não hesito em saltar para uma periferia, divagando, ainda que por caminhos humildes. No entanto, acho que nunca me cheguei a perder. Pelo contrário, fui-me encontrando e até mesmo reconhecendo."*	Psicológico;	Reflexões indiciam que a narrativa não é apenas um percurso linear de relato, mas um percurso holístico que promove o auto-conhecimento;		Narrador	Reflexões finais acerca das expectativas e da concretização dos objectivos;	Adjuvante;

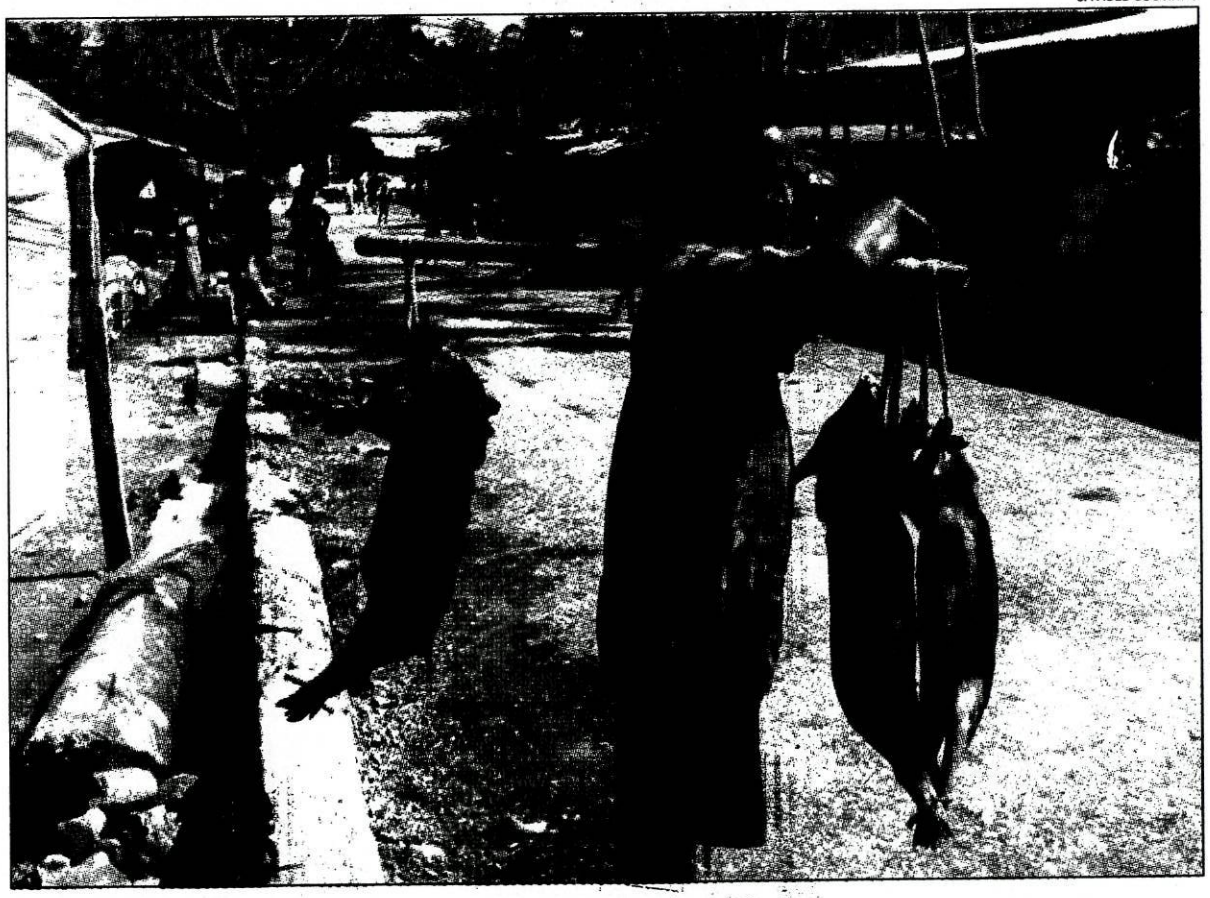
Anexo II – Notícia divulgada no Jornal de Notícias em 1 de Agosto de 2002

Férias em Português

Iniciativa do Instituto Camões em Timor -Leste vai abranger cerca de quatro mil formandos

JOAQUIM RAMOS

J. PAULO COUTINHO



"Desenvolver a compreensão e a apetência pela língua portuguesa num segmento da população de Timor -Leste que naturalmente não foi formada no ensino da língua portuguesa, designadamente uma faixa situada entre os 14 e os 17 anos", é um dos objectivos da iniciativa promovida pelo Instituto Camões baptizada como "Férias em Português".

O Instituto Camões, que tem como objectivo promover a língua e cultura portuguesa além-fronteiras, terá como parceiros o Instituto da Cooperação Portuguesa e o Instituto Português da Juventude.

O ensino em Português será feito através de acções de formação em áreas diferenciadas, nomeadamente: desporto, informática, canto e teatro, a par do ensino da língua portuguesa. As acções serão ministradas no âmbito da ocupação de tempos livres, no período de férias escolares, para as populações estudantis seleccionadas para participar nas acções programadas. O projecto pretende atingir aproximadamente quatro mil formandos, que serão seleccionados com a ajuda dos parceiros locais do Instituto Camões. Uma das novidades da iniciativa será o alargamento da formação a candidatos locais a formadores, os quais posteriormente poderão integrar a equipa de formadores portugueses que se irá deslocar ao território.

Cooperação com Timor

As "Férias em Português", que têm o patrocínio da Portugal Telecom e do secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, pretendem ainda desenvolver as relações de cooperação entre Portugal e Timor Leste.

A formação nas diversas vertentes será desenvolvida em cooperação com várias instituições de Timor -Leste, nomeadamente com as escolas privadas das dioceses de Díli e Baucau, bem como com a Companhia de Jesus e o Centro Juvenil Padre António Vieira.

De acordo com o Instituto Camões, também são várias as instituições da sociedade civil portuguesa que se aliaram a este projecto.

Nomeadamente: Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação, Escola Superior de Teatro e Cinema, Federação Portuguesa de Futebol, Federação Portuguesa de Voleibol, AFF - Equipamentos Desportivos Lda, Futebol Clube do Porto, Sporting Clube de Portugal, Sport Lisboa e Benfica e Escola Secundária Rainha D. Leonor.

ERRATA

Páginas	Onde se lê	*deve ler-se*
IX/226	4.4. "A avaliação"	*4.3. "A avaliação"*
IX/227	4.5. "Síntese conclusiva"	*4.4. "Síntese conclusiva"*
XI	-"(...) como é reconstruída linguisticamente uma experiência pessoal vivenciada por uma formadora em Timor Lorosa'e."	*"(...) como é reconstruída linguisticamente uma experiência pessoal vivenciada por uma formadora em Timor Lorosa'e e quais os dados pertinentes que podem ser obtidos a partir dessa reconstrução."*
XIII	-"(...) how can a teacher's personal experience in Timor Lorosa'e be linguistically rebuilt."	*"(...) how can a teacher's personal experience in Timor Lorosa'e be linguistically rebuilt and which relevant data can be collected from that reconstruction."*
XV	-"(...) comment peut une expérience personnelle dune institutrice en Timor Lorosa'e être linguistiquement reconstruite."	*"(...) comment peut une expérience personnelle dune institutrice en Timor Lorosa'e être linguistiquement reconstruite et que des données pertinentes peuvent être rassemblés de cette reconstruction."*
206	-"(cf. Quadros 7 e 8)"	*"(cf. Quadros 8 e 9)"*
208	-"Quadro 10 - Síntese da categoria de análise episódios"	*"Quadro 11 – Síntese da categoria de análise episódios"*
220	-"Quadro 11 - Plano de trabalho na fase inicial do projecto"	*"Quadro 12 – Plano de trabalho na fase inicial do projecto"*
224	-"Quadro 12 - Plano de trabalho da formadora"	*"Quadro 13 – Plano de trabalho da formadora"*