

SOS DA LINGUAGEM

Bricolagens, histórias e poemas como formas alternativas de representação do processo reflexivo de professores

Dilma Maria de Mello¹

Edvalda Ambiel Pires Gaspar²

O desenvolvimento de professores, promovido através de um processo reflexivo sobre a prática pedagógica, é um consenso nos dias de hoje. Muitos são os trabalhos de pesquisa já desenvolvidos nesta área. Podemos ler e aprender muito sobre o assunto, em trabalhos como os de Zeichner & Liston (1987a), Nóvoa (1992), Schön (1987), Smith (1992), Magalhães, (1990), Liberali (1994), entre outros.

Porém, os estudos desenvolvidos por estes pesquisadores têm como característica principal a observação e desenvolvimento de um processo reflexivo partindo da sala de aula. Ou seja, o professor é acompanhado por um pesquisador iniciando-se um processo de observação das aulas, seguido de encontros reflexivos para se discutir sobre a aula (reflexão sobre a prática). Objetiva-se que o professor consiga, após um determinado tempo, refletir sobre sua aula no instante que esta está em andamento (reflexão na ação).

Tendo como pressupostos teóricos os estudos de Connelly & Clandinin (1988, 1990, 1994, 1995, 1998) e Clandinin & Connelly (1994, 1995, 1986), este artigo objetiva apresentar e discutir sobre a Pesquisa Narrativa, que busca abrir caminhos para o processo reflexivo do professor, através da reconstrução de suas histórias de vida.

O foco principal deste trabalho é a reflexão sobre a prática do professor, tendo como ponto de partida suas histórias de vida. Este artigo baseia-se no estudo realizado durante os trabalhos de mestrado desenvolvidos pelas autoras, que tinham como objetivo básico o entendimento do fazer pedagógico observando-se as relações entre o “eu” professor e o “eu” pessoa.

Neste trabalho, inicialmente estaremos apresentando a pesquisa Narrativa, seus momentos e suas características. Em seguida, apresentaremos alguns trechos de narrativas de vida de professores e concluiremos traçando uma relação entre as histórias apresentadas e a prática pedagógica de acordo com o explicitado no parágrafo anterior.

Como o termo narrativa é utilizado para um tipo de texto literário que apresenta uma autobiografia ou biografia, ficamos tendo apenas esse referencial quando se fala em narrativa de vida. No entanto, os pesquisadores que trabalham com narrativas de vida dentro da Pesquisa narrativa (Narrative Inquiry, Connelly & Clandinin, 1995), consideram o texto escrito como um produto de todo um processo reflexivo instaurado.

¹ Doutoranda e Mestre em Lingüística Aplicada
Professora do Curso de Relações Internacionais da Belas Artes

² Mestre em Lingüística Aplicada

Assim, percebemos que a definição de uma narrativa de vida não é baseada somente em um texto, e sim no início e no desenvolvimento de um processo reflexivo, possibilitado pela proposta de se realizar uma narrativa de experiências.

Quando Connelly & Clandinin (1995) definem e se referem ao termo narrativa, eles estão tratando de um instrumento característico de um tipo de pesquisa que se inicia com a proposta de uma narrativa/relato, um contar de histórias (oral para si mesmo), um recontar (para si e para outros), um construir, um reconstruir e a construção de um futuro de possíveis transformações das histórias contadas. O texto escrito é o produto final de todo esse processo de pesquisa vivido. Portanto, para Connelly & Clandinin (1994), uma narrativa de experiências é, ao mesmo tempo, um fenômeno observado (a estória contada) e um método de pesquisa (a narrativa) para reflexão e análise deste fenômeno (p. 416).

Mapeando as Fases da Pesquisa Narrativa

Para auxiliar o entendimento da Pesquisa Narrativa, intentaremos fazer uma divisão do processo de Narrativa em momentos distintos. No quadro 1, mostramos resumidamente como estas fases e suas subdivisões ocorrem cronologicamente, discutindo-as logo em seguida.

Quadro 1. Mapeando as Fases da Pesquisa Narrativa

Momentos	Título	Momentos
Primeiro	Recobrar e contar de histórias	Diálogo interior do 'eu' para mim mesmo Apresentação Oral das histórias para o Grupo ou pesquisador
Segundo	Reconstrução das histórias contadas	-x-
Terceiro	Transformações que apontam para o futuro	-x-

Primeiro Movimento: O Recobrar e Contar de Histórias

Esta primeira fase divide-se em dois momentos: o primeiro acontece em um diálogo interior do eu para mim mesmo. O participante da pesquisa recobra suas histórias e as reconta para si próprio, selecionando as que deseja apresentar. O segundo momento acontece quando da apresentação oral das histórias para o grupo ou pesquisador.

Segundo Movimento: Reconstrução das Histórias Contadas

Este segundo momento acontece depois da apresentação das histórias e representa o momento em que o apresentador reflete sobre o que foi relatado, buscando construir e reconstruir significados e traçando um paralelo entre si mesmo e sua prática de sala de aula.

Terceiro Movimento: as Transformações Que Apontam para o Futuro

A partir da reconstrução das histórias, o pesquisador participante traça alternativas de possíveis transformações de sua prática pedagógica, apontando e levantando, também, questionamentos para posturas futuras.

Apesar do seqüenciamento aqui apresentado, é preciso esclarecer que cada pessoa pode ter um tipo de envolvimento e desenvolvimento no decorrer do processo de uma Narrativa. Algumas pessoas desenvolvem os três movimentos simultaneamente. Ou seja, ao contar e recontar suas histórias para si mesmo, elas já iniciam um processo de reflexão que culmina na reconstrução das mesmas e em descobertas ou levantamentos de significados e questões a serem investigadas, para uma possível transformação futura em sua prática pedagógica. Outras pessoas somente iniciam o processo de reflexão após a apresentação oral das histórias. Outras, ainda, só o conseguem após um tempo de amadurecimento sobre o que é estar participando de uma Pesquisa Narrativa.

O propósito de se Apresentar a Narrativa de Vida

Porque apresentar as histórias em público? Porque se pode ter a participação do outro em seu processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Os participantes do grupo ouvinte ou o pesquisador envolvido na pesquisa, transformam-se em interlocutores atuantes que podem levantar questões (através de cartas a serem escritas a posteriori ou oralmente logo após a apresentação das histórias) antes não observadas por aquele que conta histórias e, assim, enriquecer o entendimento e as reconstruções das mesmas.

E as histórias não contadas? É extremamente importante refletir sobre a seleção de histórias que são apresentadas. Tudo é importante neste tipo de pesquisa, por exemplo, a seleção das histórias que serão apresentadas, as razões de omitirmos algumas histórias, a forma como as histórias são contadas (através de Anais, fotos, ou figuras, etc.), o porquê algumas histórias nos emocionam mais, etc. O “não contar” de algumas histórias pode estar diretamente relacionado com questões fundamentais para o desenvolvimento do si mesmo. Podemos não contar algumas histórias, mas é preciso tentar entender as razões pelas quais não as contamos, e assim, fazermos novas descobertas.

Como citamos acima, a forma como uma narrativa é apresentada deve ser, também, cuidadosamente examinada. A maneira como agrupamos determinadas histórias e como as apresentamos, por exemplo: a apresentação das mesmas, através de Anais ou não, pode nos mostrar em que fase do processo de pesquisa estamos, ou que tipo de comportamento ou postura sobre nós mesmos queremos dar maior enfoque. Posteriormente, tentamos refletir e entender que tipo de “eu” queremos apresentar para nós mesmos e para os outros; ou seja, que tipo de face queremos pintar. É a reconstrução

Vol. 1 – nº1, 2002

de nosso “eu” pessoal e/ou profissional que se poderia responder à pergunta: “Que professor sou eu? “.Qual a Importância de se Viver um processo de Pesquisa Narrativa?”

Antes de iniciar o Mestrado, voluntariei-me para ser uma das participantes de uma pesquisa desenvolvida por uma doutoranda de uma Universidade. Essa investigação tinha como foco o desenvolvimento do professor proporcionado por sessões de ensino reflexivo (“reflective teaching”). Minhas aulas eram filmadas por mim mesma. Depois, eu as assistia, seguindo uma agenda provida pela pesquisadora e escrevia diários sobre as aulas. Posteriormente, havia um encontro no qual eu e a pesquisadora discutíamos e levantávamos questões sobre a aula. Tudo era muito interessante e a partir desse período, comecei a me ver e a me ouvir em sala. Porém, algo era estranho: parecia haver um vazio em algum lugar, mas eu não sabia dizer o que é que faltava. Quando comecei o curso de Mestrado e, particularmente, quando tomei contato com a Pesquisa Narrativa, tudo ficou mais claro. Percebi que para começar a refletir sobre meu “si-mesmo”, primeiramente seria necessário conhecer este “si-mesmo”. Do contrário, muitas reflexões poderiam não ter alicerces muito fortes.

Com a apresentação de sua Narrativa, Mello (1999) passou a se conhecer não só em sala de aula, mas como pessoa. Pode, então, observar melhor sua prática pedagógica. Tudo passou a fazer mais sentido e o vazio já não mais existia. Assim, após o desenvolvimento do processo de Pesquisa Narrativa, percebeu que:

“Quando abri minha vida, abri um armário com inúmeras portas. Abri as cortinas e a sala ficou mais ampla e mais clara. Agora sinto-me mais segura. Percebi que realmente sou parte participante do processo em que estou inserida. Meu caminhar se faz com passos mais firmes. A viagem é quem vai indicar a direção a seguir e sei que muitas outras portas ainda podem se abrir.”

Olhando para o texto da narrativa

De acordo com Santaella (1996), o termo linguagem deve ser observado de forma muito mais ampla do que a visão de linguagem considerado apenas como uma forma de representação verbalista. Tendo como base a literatura pesquisada e nossas experiências pessoais com textos de narrativas de vida na Pesquisa narrativa, podemos explicitar que na narrativa podemos utilizar o discurso verbal e o discurso não-verbal. Porém, mesmo quando estamos utilizando o texto verbal, utilizamos o mesmo sob uma outra perspectiva: a língua será um dos veículos que transportará a experiência, ou transportará o pesquisador até a experiência de vida que deverá ser o seu foco principal de interesse. Terminada a viagem, “abandona-se” o veículo e retém-se a atenção nos problemas e questionamentos levantados através das experiências relatadas. Ou seja, tentamos olhar predominantemente para a experiência relatada e não para a forma lingüística do texto produzido. A forma lingüística, entretanto, poderia dar acesso a questões não observadas. Porém, de acordo com Polkinghorne (1995), também estamos muito mais interessadas na observação do conteúdo das histórias do que em sua forma.

Segundo Connelly & Clandinin (1990), o que difere a narrativa comum de um texto científico é o comprometimento deste último com o processo reflexivo, gerador de desenvolvimento e transformação de toda uma postura de vida e, conseqüentemente, a transformação da prática profissional do professor. Uma narrativa comum caracteriza-se

Vol. 1 – nº1, 2002

por um relato descompromissado que objetiva somente informar o leitor. Uma narrativa de vida enquanto texto científico, por outro lado, caracteriza-se por um processo complexo de contar, recontar, reviver e reconstruir significados a partir das experiências vividas (Connelly & Clandinin, 1990).

Uma narrativa pode ser apresentada de diferentes e variadas formas. Eisner (1981, 1991, apud Diamond, 1995) expõe que uma narrativa pode ser contada através de recursos artísticos tais como fotografias, letras de músicas, linhas de um filme, diários, etc. Segundo ele, estaríamos “explorando a força da forma para informar” (p. 50). Após termos passado por um processo de Narrativa, concordamos plenamente com Diamond (1995), quando este declara que “em uma pesquisa baseada nas artes, podemos escrever visualmente de maneira que essa escrita (texto) reflita como é sentido o que está sendo visto, tendo-se consciência de que ver é sentir” (p. 12.). Baseada nesta visão de “texto” é que Mello (1999) se inspirou, ao longo de seu processo de pesquisa, a escrever o seguinte pensamento sobre a utilização da língua em uma narrativa.

Pintando Palavras

Como não sei pintar, pinto com as palavras
Meu pincel é a caneta e minha tinta as palavras
O papel é a tela e meu texto minha obra de arte
As palavras são apenas o veículo da imagem que quero desenhar
Porém, para que se possa ver a imagem
É necessário ver o que está pintado
E não ler o que está escrito.

Assim, em uma narrativa, é necessário transcender a palavra, aquilo que está escrito. Acredito que o texto desenvolvido em uma narrativa poderia ser o ponto inicial para uma outra pesquisa que se detivesse mais amplamente em analisar o texto/discurso enquanto primeiro objeto de estudo. No entanto, em uma pesquisa narrativa nos detemos no processo de construção e reconstrução das histórias. O processo é o ponto mais importante. É certo que algumas metáforas utilizadas na narrativa ajudam a levantar questões a serem discutidas e refletidas. No entanto, o enfoque é no conteúdo das histórias como um todo.

As três primeiras características da narrativa, portanto, seriam a utilização do texto não-verbal, a visão de língua enquanto um veículo e a utilização de textos de cunho artístico ou literário como poemas, prosas, etc.

Uma outra característica do texto da narrativa é a utilização da primeira pessoa do singular. Esta pode ser atribuída à voz muito forte e independente que os participantes de uma Pesquisa Narrativa adquirem durante o processo reflexivo. Connelly & Clandinin (1990) consideram a problemática do “eu” em uma narrativa da seguinte forma: segundo eles, em uma narrativa há diversos “eus”. O “eu” pode falar enquanto participante, pesquisador, professor, homem ou mulher, crítico da narrativa e construtor de teoria (p.9). Porém, fica explícito, tal como em Peshkin (1988) que todos esses “eus” são uma só pessoa que assume suas diferentes subjetividades no decorrer do processo de investigação da Narrativa. Diamond (1995), por sua vez, afirma que há uma só voz refletindo ecos diversos. Portanto, a utilização da primeira pessoa do singular em uma

Vol. 1 – nº1, 2002

narrativa passa a ser, ao contrário de outros tipos de pesquisa, um processo natural assumido pelo pesquisador e ou participante da pesquisa.

Pires (1998) comenta sobre o seu processo de assumir a sua voz.

“O uso de linguagem expressiva auxiliou-me na escrita da minha dissertação. O discurso acadêmico era um obstáculo para mim. A falta de familiaridade com as regras do discurso acadêmico e a impessoalidade provocavam tamanho estranhamento em mim que eu me sentia incapaz de escrever. Parecia que eu não poderia dizer nada ou muito pouco. Isto porque eu não era alguém. O meu texto precisaria ter a voz de outros, os quais, nos parâmetros canônicos da academia, eram muito mais importantes que eu. Ao entrar em contato com esta nova visão acadêmica, a qual permite ao professor colocar sua própria voz, vivi, num primeiro momento, a sensação de sentir-me muda. As outras vozes diziam-me: “Fale!” e eu não sabia “o que” falar. Essas vozes continuavam: “Vamos lá, agora você pode falar!”, “Vamos, fale!”.

“Desta maneira, escrever na primeira pessoa parece ter posto fim à minha mudez. Esta é a minha pesquisa e isto é o que eu tenho a dizer sobre ela. Neste trabalho encontram-se meus objetivos, meus interesses e minhas razões por me interessar pelas questões aqui apresentadas. Como escreveu Eisner (1991:36) eu sou “a pessoa” por trás destas palavras.

Bem, o narrativista conta sua história em primeira pessoa e quem é o seu primeiro destinatário? Na narrativa este primeiro destinatário parece ser o nosso próprio “eu”, ou pelo menos seríamos o destinatário primeiro de nosso próprio discurso porque apesar de em um determinado momento do processo de pesquisa, termos a impressão de que o ouvinte é o destinatário principal (o participante relata suas histórias para o pesquisador ou mesmo para um grupo de pessoas participantes no processo), mesmo durante este momento acredito que o que acontece é um recontar e reviver de experiências “diante do outro” e não “para o outro”.

Analisando a narrativa, parece ficar explícita a existência de um destinatário primeiro que é o próprio narrador que relata suas experiências de vida. Bahkthin (1979) diz que o ato de “expressar-se a si mesmo significa fazer de si um objeto para o outro e para si mesmo”. Seguindo seu raciocínio, é quando torno-me meu próprio objeto de estudo e reflexão é que adquiro a possibilidade de uma relação dialógica comigo mesma.

Comentaremos agora a organização de narrativa. Conforme Connelly & Clandinin (1990), faz parte da narrativa, enquanto um texto acadêmico, a inclusão além das histórias pessoais e/ou profissionais, da reconstrução das histórias contadas (busca de significados) e o desenvolvimento de uma pesquisa a partir dos relatos e reconstruções realizadas. Portanto, somente o relato das histórias não poderia ser denominado uma narrativa (texto científico). Estas fases do texto podem vir em um só bloco ou em blocos distintos, porém somente juntos podem compor o texto ao qual denominamos narrativa.

Concluindo, a narrativa seria um gênero caracterizado por:

Vol. 1 – nº1, 2002

- a. Utilização da primeira pessoa do singular
- b. Possibilidade de utilização de figuras e desenhos como texto não-verbal
- c. Composição de textos metafóricos e/ou artísticos
- d. Alternância da voz que fala: uma mesma pessoa em suas diferentes facetas (por exemplo, o pesquisador, ora professor, ora mãe, ora mulher, ora aluna...)
- e. Conjunto de histórias pessoais e/ou profissionais (eu pessoal/profissional)
- f. Reconstrução das histórias contadas
- g. Relação dos significados encontrados e o desenvolvimento de uma pesquisa proposta.

É extremamente relevante estabelecer que, após ter participado de um processo de Narrativa e escrito uma narrativa, percebi ser extremamente difícil e importante defini-la por partes ou características como tento fazer aqui. Difícil porque, cada pessoa passa pelo processo da Narrativa de forma singular e isso reflete na produção do texto narrativo. Importante, porque a partir desta caracterização básica da narrativa, pudemos refletir um pouco mais sobre a produção do texto de uma narrativa. Acreditamos, também, poder ter iluminado um pouco mais a questão do texto de narrativa, para os leitores que ainda não tiveram oportunidade de estudar o assunto.

Pode ser extremamente natural que uma narrativa não apresente as características acima destacadas, como também pode apresentar outras não relacionadas aqui. Esta diferenciação pode ser relacionada, também, ao nível de amadurecimento da pessoa envolvida em uma Narrativa. Baseada em nossas experiências pessoais e observando as experiências das professoras que participaram conosco do curso de Narrativas, vemos que quanto mais envolvimento com este tipo de pesquisa, mais haverá a utilização de figuras, metáforas e textos artísticos como poemas e ou poesias, etc. É como Diamond (1997) argumenta sobre a necessidade de termos narrativas mais artísticas, com menos textos teóricos e mais poemas, ou mesmo teorias explícitas através de poemas ou, ainda, qualquer outra forma de representação artística tais como figuras, pinturas, filmes, bricolage etc.

Após a discussão sobre o conceito de Pesquisa narrativa, suas fases e suas características, apresentaremos agora alguns trechos de histórias de vida de professores e suas respectivas reconstruções, conforme exposto e discutido na primeira parte deste artigo.

Histórias de professores

A primeira história me foi relatada por uma professora de escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Maria contou-me que a direção da escola havia organizado um passeio. No entanto, só poderiam participar do mesmo aqueles alunos que tivessem obtido notas acima da média durante o semestre. E assim aconteceu. No final do semestre as professoras já tinham suas relações com os nomes dos alunos que poderiam participar do passeio. A direção da escola tratou de organizar uma lista e, no dia da viagem, pediu que todos os alunos fossem colocados em fila no pátio da escola e, um a um, os alunos selecionados iam sendo chamados para entrar no ônibus enquanto os outros aguardavam na fila o momento de dar adeus e ir para à sala de aula. Maria conta

que assistiu a tudo estarecida e com o coração em prantos, vendo crianças de 7, 8, 9, 10 anos passando por aquela situação constrangedora.

Através desta história podemos observar um pouco do universo educacional em que vivemos. A nota da avaliação ainda continua a ser vista como um passaporte para o prêmio, que no caso era o passeio. Além disso, parece-me que a postura punitiva da escola em relação aos alunos que não atingiram a nota passaporte é extremamente improdutiva e perfeitamente dispensável. Digo punitiva porque não encontro outra razão para fazer com que os alunos “mal sucedidos” fiquem expostos em fila para ficarem observando a chamada dos “gênios da escola” que partiriam felizes e orgulhosos para o passeio tão esperado. Será isto Educação? Será que ainda há educadores que não perceberam que na escola não se aprende somente matemática e geografia, que o aluno aprende tudo que vive e que observa, talvez até mais fora da aula do que dentro dela? Que aprendizado terá se dado com aquelas crianças através deste evento?

Esta história me faz lembrar uma outra que vivi quando estava na 5ª série. Era dia das mães e os alunos em fila no pátio para cantarem o hino nacional. Logo depois do hino, a diretora e os professores começaram a recitar alguns poemas e falar algumas coisas sobre os dias das mães. Uma de minhas amigas não tinha mãe e ficou chorando na fila o tempo todo. Nunca esqueci aquele momento.

Acredito que estas duas histórias estão muito relacionadas. Não somente pela obrigatoriedade da fila, mas também pela imposição de um sistema autoritário que parece muitas vezes não se preocupar com o aluno, mas sim, com o cumprimento do calendário letivo. Por exemplo, já está estabelecido o dia da homenagem às mães. Mas será que professores e coordenadores se dão ao trabalho de saber se os alunos têm suas mães vivas ou ao lado deles? Hoje em dia há muitas mães que trabalham e não podem comparecer no dia da tão esperada festinha das mães, há outras que por algum motivo não moram com seus filhos, e outros casos, e como fica a cabeça da criança?

Lembro-me que a história com minha amiga me impressionou de tal forma, que em minha prática, sempre procurei perguntar aos alunos, principalmente os menores, com quem eles viviam, de forma que no dia em que eu obrigatoriamente tinha que desenvolver algum tipo de trabalho para ser entregue à mãe, pudesse estar trabalhando a questão. Procurava mostrar para eles que o dia das mães não era o dia da mãe de cada um, mas sim um dia dedicado a todas as pessoas que exercessem o papel de mãe, e que portanto, eles poderiam estar fazendo uma lembrança para dedicarem a qualquer pessoa que fosse ou desempenhasse o papel de mãe e não necessariamente à mãe deles. Esta foi a solução que encontrei para enfrentar o famoso “dia das mães” que com certeza ainda causa muita dor tanto para muitas mães como para muitos alunos.

Abri este parêntese porque vi uma relação entre as duas histórias no que diz respeito ao sistema escolar. Parece haver calendários e atividades a serem cumpridas sem que se reflita muito sobre a utilidade destas para o aprendizado dos alunos. Acredito que o foco principal de uma escola deve ser o aprendizado e desenvolvimento intelectual e pessoal de cada aluno, e portanto, todas as atividades propostas precisam estar relacionadas diretamente com este foco. O que muitas vezes observamos é que algumas atividades são propostas por tradição ou por qualquer outro motivo desconectado do foco, e a imagem que fica muitas vezes para os alunos é uma foto embaçada e desconexa.

A próxima história foi relatada durante um dos cursos que frequentei quando retomei minha pesquisa no programa de Doutorado. Um professor, aluno do programa, contou que na universidade em que trabalhava uma aluna agrediu uma outra violentamente. A direção resolveu então suspender das aulas a infratora por um período x que a faria perder o ano letivo.

Que significado poderemos tirar desta história? Mais uma vez me parece que a escola segrega mais do que educa. Ao invés de trazer o tema violência para a sala, desenvolvendo um trabalho de conscientização de todos em relação ao fato acontecido em sala e sua relação com o momento que a sociedade está vivendo, a escola prefere retirar o problema da sala de aula, exatamente como o governo faz quando põe os infratores nas penitenciárias e pensa que o problema está resolvido.

Se a escola continuar a agir desta forma, ignorando os problemas e a realidade social em que vivemos, em breve sobrarão poucos alunos em sala e então confirma-se que não está havendo uma educação para a vida. Mais do que nunca precisamos ensinar mais do que matemática ou geografia.

Creio ser necessário contar agora uma história positiva para que não se pense que a pesquisa narrativa preocupa-se apenas com os relatos “problemáticos”. A seguinte história, portanto, me foi relatada por uma professora universitária da cidade de São Paulo. Contou-me que estava lecionando para um grupo de professores da rede pública e que havia pedido que cada aluno fizesse uma resenha. Tais resenhas foram desenvolvidas com sua ajuda durante o semestre e ao final do mesmo estas resenhas foram utilizadas como textos a serem lidos por seus alunos dos cursos de pedagogia e letras da mesma universidade. Concluiu falando da alegria dos professores-alunos ao verem suas resenhas utilizadas como material didático para alunos dos cursos de licenciatura.

Como precisamos reconstruir a história tentando ver o que há por trás dela, analisemos este último relato. Esta professora mostra-nos uma postura muito importante em termos de desenvolvimento e construção do processo ensino-aprendizagem, agindo em sua prática como facilitadora, co-construindo conhecimento com os alunos e, quando apresenta e utiliza as resenhas de seus alunos-professores para seus alunos dos cursos de pedagogia e letras, mostra coerência entre seu fazer pedagógico e seu discurso, tentando desmitificar a idéia de pesquisador, cientista que os alunos de graduação geralmente têm.

Concluindo, é importante refletirmos sempre sobre as atividades que propomos aos nossos alunos. Se estamos verdadeiramente interessados no desenvolvimento do educando enquanto ser humano e ser social, precisamos ir além da disciplina, do conteúdo, da atividade em si. Isto significa que o conteúdo precisa estar casado com a forma como ele é desenvolvido e precisa estar também casado com a realidade do mundo do lado de fora da sala de aula.

Abordamos a questão do sistema escolar e agora gostaríamos de focar o papel do professor, tutor ou coordenador pedagógico como promovedor de ambiente para o crescimento e desenvolvimento de seus alunos ou professores. Baseada em sua experiência Pires (1998) escreveu:

“Na minha vida profissional houve uma tutora, uma coordenadora e um professor que foram extremamente importantes para o meu crescimento profissional e pessoal. Essas pessoas foram importantes porque acreditaram em mim. Acreditaram na minha capacidade e acreditaram tanto que até me convenceram disso. Essa foi mais uma construção e reconstrução da minha narrativa que me levou à percepção de mais um aspecto do meu eu-profissional. Essa descoberta responde à questão: o que eu preciso para aprender? Que condições são necessárias para que eu produza, para que eu seja criativa e para que eu vença minhas próprias inseguranças? Ambiente de confiança, bem estar e simpatia – para mim esta é a resposta.”

Finalmente, Mello (1999) relata duas histórias vividas fora da sala de aula, pois como diz Conelly, Clandinin e Diamond, alguns momentos de aprendizagem significativa acontecem fora da sala de aula. Connelly e Clandinin dizem ainda que a pesquisa narrativa é uma espécie de “neverending stories”, pois o narrador conta histórias que dão margens a outras histórias... A próxima história, por exemplo, conta um dos meus momentos de reflexão, instaurado durante a tentativa de reconstrução de suas histórias, ou seja, é a história de ter relatado a história, a sua Narrativa de vida.

“Mas, o dia da apresentação oral chegou e, aí coloquei minha vida numa sacola e saí. Chegando ao meu destino, tirei a vida da sacola e a expus. Até que não foi tão difícil, naquele momento. Tudo parecia estar sob controle. Terminada a narrativa, ensacolei minha vida novamente e fui para casa. Joguei a sacola no chão, em um canto da casa.

Lá, ela ficou por um bom tempo.

Em princípio achei que não havia desfeito a sacola por falta de tempo. Mas quando chegou a hora de fazê-lo, percebi que a tinha largado para evitar um, mais um momento de dor. Tirar a vida da sacola doeu mais que colocá-la. Vários e vários significados foram surgindo. As metáforas foram sendo entendidas de diversas formas e o choro foi a única válvula de escape ao meu alcance.

É extremamente necessário contar esse processo que envolveu o organizar, o contar e o rever a Narrativa. Uma professora contou a narrativa e uma outra a olhou. Finalmente, uma outra pessoa-professora nasceu através da Narrativa. E esta última chorou, pois viu o quão difícil foi deixar as outras duas para trás.”

Narrativas como textos científicos

Conforme exposto por Clandinin e Connelly (1994), as narrativas tornam-se textos científicos e diferem das histórias de vida do dia a dia pelo fato de servirem de instrumento para reflexão. Através da reflexão, significados são construídos, provocando crescimento pessoal do narrativista. Assim, como já foi dito anteriormente, muitos significados foram entendidos e construídos por mim através da minha narrativa. Foi olhando e remexendo nos diversos textos que tinha levado quando fiz a apresentação oral de minhas histórias, que percebi o quanto era importante me desnudar enquanto pessoa para poder traçar paralelos com o meu fazer pedagógico. Durante a minha vida inteira eu tinha (e ainda hoje eu faço isso) que tentar encontrar exemplos das teorias discutidas em sala de aula dentro do meu dia a dia, do contrário tudo ficava muito oco, muito vazio,

sem sentido. O meu aprendizado sempre precisou estar muito atrelado a minha realidade e se o professor não o fazia eu tratava de fazê-lo por minha conta.

Como afirmam Connelly e Clandinin, os professores são mecanismos carregadores de histórias. Portanto, teríamos muitas histórias a contar, mas paramos por aqui. Acredito que a Pesquisa Narrativa representa uma grande contribuição para os estudos acadêmicos, na medida que ela suscita muitos questionamentos. Os estudiosos contrários a este paradigma de pesquisa, pondo em cheque sua cientificidade, podem, na verdade, nos sugerir novos caminhos. A Pesquisa Narrativa virá a questionar, por exemplo, o que é científico? O que é uma linguagem acadêmica? Qual é o papel a ser desenvolvido por um pesquisador? Parece ser o momento de criarmos mais um espaço e aprofundarmos tais discussões.

Inovações? Não. Talvez a inovação na Pesquisa Narrativa seja exatamente não inovar. Gostaríamos apenas que o professor parasse um pouco de buscar métodos de ensino inovadores com soluções mirabolantes para o problema do processo ensino-aprendizagem e fizesse uma visita à suas histórias passadas, talvez uma grande fonte de conhecimento ainda não explorada.

Referências Bibliográficas:

- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin (1988) Teachers as curriculum planners: Narrative of experience. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin (1990) Stories of Experience and Narrative Inquiry. Educational Researcher, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin (1992) Curriculum Theory. In M. C. Alkin (Ed.) Encyclopedia of Educational Research. 6th edition, vol. 1. New York: Macmillan Publishing Company.
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin (1994) Telling Teaching Stories. Teacher Education Quarterly, 21(1), 145- 158.
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin (1995) Narrative and Education. Teachers and Teaching: theory and practice, vol.1, No. 1.
- Liberali, F. C. (1994) O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo do Professor. Dissertação de Mestrado. SP: PUC/São Paulo.
- Magalhães, M. C. C. (1990) A study if teacher/researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students. Dissertação de doutorado não publicada, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Magalhães, M. C. C. (1992) Interações Dialógicas entre Professores e Pesquisador: Aprendendo e Criando Oportunidades de Aprendizado. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP.
- Mello, D. M. (1996). Histórias que ninguém ouve: narrativa e material didático. Trabalho apresentado no seminário de pesquisa: Elaboração de material didático (26/06/96).
- Nóvoa, A. (1992) Os professores e as histórias de suas vidas. Vidas de Professores. Org. A. Nóvoa. Porto Editora – Portugal.
- Pires, E.A (1998). De Mapas E Posturas Críticas: Histórias Das Reflexões Entre Uma Professora E Sua Coordenadora. Dissertação de Mestrado. SP. PUC- SP.

Vol. 1 – nº1, 2002

- Pires, E.A (1997). A Gramática no Ensino de Língua Estrangeira: de Sweet à Abordagem Comunicativa. Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. Org. Maria Antoieta Alba Celani. Editora EDUC/ SP.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practioner. Bass Publishers.
- Smyth, J. (1992). Teacher's work and politics of reflection. American Educational Research Journal, 29(2), 267-300.
- Telles, J. A (1996) Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflection on language pedagogy. Dissertação de Doutorado não publicada. OISE, Toronto, CANADÁ.
- Telles, J. A (1997a) Brincando com Rosa: uma professora busca o valor da palavra. São Paulo: Videoteca da Secretaria Municipal de Educação.
- Telles, J. A (1997b) Educação de Professores: Espaço, sentimento e prazer. São Paulo: Videoteca da Secretaria Municipal de Educação.
- Telles, J. A (1997c) Metaphors as coalescences of Teachers' beliefs. Campinas, PUCCAMP. Revista do Instituto de Letras, vol. 16(1e2), 86-115.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987) Teaching Teachers to Reflect. Harvard Educational Review v 57(21).