

**A TRAJETÓRIA NARRATIVA:
Histórias sobre a Formação do Professor de Línguas e sua Prática Pedagógica.**

JOÃO A. TELLES
(UNESP-Assis)

ABSTRACT

In this paper, I introduce the theoretical and epistemological bases of Narrative Inquiry in close association with a recent trend in the area of teacher education curriculum called Arts-Based Teacher Educational Research. These alternative methodological paradigms are important to the area of Applied Linguistics and language studies, not only because stories are both the method and the object of investigation, but also because Narrative Inquiry and Arts-Based Educational Research are concerned with new forms of knowledge representation drawn from research practiced in our schools and language classrooms. I depart from the origins of Narrative Inquiry and explore one of its epistemological axis – the teacher’s personal practical knowledge and its components. Later, I discuss the instruments for and procedures of collection and reflection upon the documentary materials (stories, poems, drawings, paintings, photographs, memory boxes, objects, etc.). Finally, I conclude with a few examples to illustrate this mode of inquiry.

A defesa e multiplicação do “si-mesmo” são cruciais para o desenvolvimento. Tal qual o mundo em geral, o si-mesmo do professor permanece incorrigivelmente vazio, sem propósito, caótico e indiferente, até que sobre ele projetemos significado, esperança e diversidade e refletamos sobre os efeitos espelhados. (Diamond & Mullen, 1999:20)

INTRODUÇÃO

O clima reinante na área de educação de professores brasileiros é pessimista e essencialmente prescritivo. Considera-se a grande maioria desses profissionais como desinformada e pedagógica e intelectualmente incompetente para desenvolver seu trabalho dentro das salas de aula do país. Em nosso caso, a área de educação dos professores de línguas estrangeiras, este clima é também de conflito. Nele, imperam tensões e incertezas e, muitas vezes, radicalizações. Tais radicalizações se encontram territorializadas por trincheiras fortemente demarcadas pelas diversas posições teóricas e práticas do que vem a ser “a melhor” forma de nossos professores ensinarem línguas

estrangeiras¹. A área de formação do professor de línguas está carente de uma pedagogia que inspire positividade e de uma visão do professor enquanto ser cognoscitivo, pensante (Elbaz, 1983). Raramente, o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático², advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas e superiores, em seu ambiente profissional. Esta área de educação de professores carece de métodos de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento do docente que proporcionem espaços seguros de criação de oportunidades para professores e professoras recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e lingüísticas. Necessitamos de representações da experiência da prática pedagógica para organizarmos nossas vidas enquanto professores.

No presente trabalho, apresento a Pesquisa Narrativa (Clandinin & Connelly, 2000) como uma alternativa para lidar com tais questões na formação de professores. Através de suas diferentes formas e seus respectivos instrumentos de reflexão, tais como a utilização de narrativas, histórias, poesias e recursos visuais e artísticos (vídeo-tape, filmes, slides, pintura, escultura, bricolage), este tipo de pesquisa qualitativa na educação do professor de línguas estabelece espaços para sua emancipação, autonomia, construção e desenvolvimento da identidade profissional - de seu “si-mesmo” (Bruner, 1997), ou de seu eu-professor (“self-as-teacher”). Para facilitar o que acredito ser o primeiro contato do leitor com esta forma de pesquisa, organizei este trabalho de forma a fornecer um apanhado geral das origens, das bases teóricas e epistemológicas, dos instrumentos e dos procedimentos desta modalidade de pesquisa na formação do professor de línguas.

A PESQUISA NARRATIVA COM PROFESSORES

O maior argumento pelo uso de narrativas na pesquisa educacional é no fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas estoriadas de forma individual e social. (Connelly & Clandinin, 1990:02 – minha tradução)

Origens

A Pesquisa Narrativa tem suas origens na Poética de Aristóteles e nas confissões de Santo Agostinho. Ricoeur (1984) faz uso dessas duas fontes para estabelecer relações entre tempo e narrativa, segundo Connelly & Clandinin (1990:12). Para os dois últimos autores, a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana. Suas qualidades holísticas, associadas ao seu potencial de caracterização do fenômeno da experiência humana fazem com que a narrativa tenha livre trânsito em campos variados, tais como a teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, filosofia, psicologia, lingüística, educação e até aspectos da ciência da evolução biológica (p.2). Os autores consideram a Teoria Literária como a principal fonte intelectual da Pesquisa Narrativa e acreditam que “sendo a estória, algo inerentemente temporal, tal característica faz com

¹ v. Kramer & Souza (1996)

² Clandinin (1986), Connelly & Clandinin (1994)

que a história e a filosofia da história, as quais são essencialmente os estudos do tempo, tenham um papel especial na definição dos estudos narrativos nas Ciências Sociais” (p.12 – minha tradução)³.

A Pesquisa Narrativa vem estabelecendo seu lugar como forma emancipadora de pesquisa em educação ao fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida - um movimento que parte de dentro para fora - de seu “si próprio” (Hunt, 1987), para trás e para frente (Clandinin & Connelly, 1998), em um traçar de suas próprias linhas de vida. Embora a utilização de histórias e biografias não seja uma novidade, pois já era presente no contexto educacional norte-americano dos anos setenta e oitenta⁴, a Pesquisa Narrativa na formação de professores vem crescendo a partir de meados da década de oitenta e ao longo dos anos noventa⁵. Em língua portuguesa, temos exemplos do uso de histórias na formação de professores através dos trabalhos de Nóvoa (1995), Kramer & Souza (1996), Catani et al. (1997) e, também, das atas do I Seminário Docência, Memória e Gênero, organizado pela Faculdade de Educação da USP em 1997. Trabalhos em língua portuguesa utilizando narrativas de professores de línguas e bilingües também podem vistos nas áreas de Lingüística Aplicada⁶.

A Pesquisa Narrativa e suas variantes não só nos propiciam a construção de representações da prática pedagógica do professor de línguas como, também, têm o potencial de apresentar a própria experiência de vida dos professores nas suas mais vívidas formas, através de narrativas historiadas ou (usando os termos de Connelly & Clandinin, 1990:02), estórias sobre as experiências dos docentes. Nesta modalidade de pesquisa, os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação. Enquanto adquirem o poder emancipador de pesquisar e construir uma epistemologia de suas próprias práticas pedagógicas, os professores de línguas participantes de uma Pesquisa Narrativa garantem um espaço para compartilhar suas histórias e organizar comunidades de conhecimento entre docentes (v. Connelly & Clandinin, 1999). As histórias contadas pelos professores são, simultaneamente, método e objeto de estudo.

Bases epistemológicas

Os interesses epistemológicos da Pesquisa Narrativa estão voltados para a experiência ao invés de uma lógica formal reconstruída. Tem, também, um especial interesse nas maneiras como o indivíduo obtém conhecimentos sobre as situações de sala de aula e em como as pessoas organizam e interpretam a experiência de forma a fazer mais (ou menos) sentido para elas. Em associação com Schön (1983), os esforços deste tipo de pesquisa qualitativa e humanística estão centrados na construção de uma

³ ver também Booth (1961, 1979), Scholes & Kellog (1966); White (1973, 1981); Carr (1986); Ricoeur (1984, 1985, 1988)

⁴ v. Pinar & Grumet (1976); Greene (1975); Thompson (1978[88]); McLaren (1989)

⁵ v. Goodson (1992); Thomas (1995); Beattie (1995); Bem-Peretz (1995); Clandinin & Connelly (1998); Telles (1996)

⁶ ver Telles (1997a, 1997b, 1998a, 1998b; Motta (1997), Januário (1997), Carriker (1998) e Melo (1998)

epistemologia da prática através do desenvolvimento de teorias no lugar de uma análise da prática em termos de teorias (Connelly & Clandinin, 1988:131).

Outra inspiração de caráter teórico da Pesquisa Narrativa é a noção de situação nos dada pelo filósofo da educação norte-americano John Dewey. Já em sua época, Dewey (1897, 1938) acreditava que um acontecimento educacional pudesse ser considerado em termos de sua história e suas futuras conseqüências. Implícita nesta noção histórica de situação está a idéia de que uma pessoa necessita trazer à tona suas experiências anteriores que lhe sejam pertinentes para que possa atingir uma adequada compreensão de seu presente estado de “ser”. Assim, além de se voltar para as histórias pessoais de seus participantes, a Pesquisa Narrativa leva em conta tanto a história social da escola quanto à escolarização do indivíduo (p.130). Narrativas de vida de professores funcionam como um contexto de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e nas vidas dos educadores.

Palavras-chave que caracterizam a dimensão epistemológica da Pesquisa Narrativa são: conhecimento pessoal prático, imagem e filosofias pessoais (regras e princípios da prática).

Conhecimento pessoal prático

Para uma modalidade de pesquisa qualitativa interessada em descobrir o que os professores sabem e como este conhecimento está expresso em suas pedagogias, a noção de conhecimento pessoal prático é um dos eixos epistemológicos que determinam a natureza da Pesquisa Narrativa. Para Johnson (1989), os estudos sobre o conhecimento pessoal prático do professor se centram nos significados que os professores constroem sobre o mundo e como tais significados afetam suas maneiras de estruturar a experiência de sala de aula e interagir com seus alunos, pais, colegas e funcionários da escola (p.361)⁷. Clandinin & Connelly (1995) assim manifestam a importância e as implicações deste conhecimento característico dos professores:

(...) o conhecimento do professor interfere em todos os aspectos do ato de ensinar. Interfere nas relações do professor com os alunos, em sua interpretação do conteúdo da matéria, a importância que esta tem para a vida dos aprendizes, a maneira como o professor trata as idéias, estejam estas fixadas, ‘tidas como dadas’ em um livro texto, ou enquanto assunto para pesquisa e reflexão. Este conhecimento também interfere no planejamento do currículo e na avaliação do desenvolvimento dos aprendizes. (...) o que os professores sabem e como eles expressam tal conhecimento são pontos centrais do processo de aprendizagem.” (p.3, minha tradução)

Estes autores consideram, então, que tal conhecimento do professor seja, ao mesmo tempo, pessoal e prático. Este conhecimento pessoal prático, segundo Clandinin (1986), é “o conjunto de convicções, sejam elas conscientes ou inconscientes, que surge da experiência íntima, social e tradicional e que se acha expresso nas ações da pessoa” (p.362). Trata-se de um conhecimento pessoal porque se acha impregnado de todas as experiências que constituem “o ser” da pessoa. Este conhecimento só pode ser compreendido em função do conteúdo afetivo que ele tem para o indivíduo, seu

⁷ Para uma revisão completa da literatura acerca do conhecimento do professor ver Fenstermacher (1994)

possuidor e, também, em função da historicidade das experiências do sujeito no campo pessoal e profissional (op.cit.). Diz-se que, quando vemos um professor dando uma aula, estamos vendo seu conhecimento pessoal prático em ação. Tal constatação sugere a idéia de que, através da observação atenta e crítica das ações de sala de aula dos professores e, também, através das histórias que eles contam sobre suas práticas pedagógicas (seus discursos narrativos), podemos acessar este conhecimento pessoal prático do educador. Clandinin (1986) assim se coloca em relação às possibilidades de acesso ao conhecimento pessoal prático:

“(...) o estudo do conhecimento pessoal prático do professor se inicia com o estudo de sua prática de sala de aula. Este conhecimento pode nos ser desvelado através de interpretações das práticas observadas ao longo de um determinado período de tempo. Pela reconstrução das narrativas sobre a experiência do professor, podemos obter significados biográficos e pessoais. Sendo assim, o conhecimento pessoal prático do professor se encontra na própria prática. Trata-se de um conhecimento experiencial, físico (“embodied”) e calcado na narrativa da experiência.” (op.cit., p.363)

Quando levanto as possibilidades de acesso a este conhecimento pessoal prático dos professores através da observação atenta e crítica de suas ações em sala de aula, não quero dizer que tais tarefas sejam feitas somente por pesquisadores e educadores de professores. A Pesquisa Narrativa rejeita o papel passivo do professor enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e estudado. O estudo do conhecimento pessoal prático do professor através da Pesquisa Narrativa é feito por ele próprio, assistido ou em parceria com o educador de professores ou com outros colegas de uma determinada instituição de ensino. O que esta modalidade de pesquisa qualitativa propõe ao educador e professor é um processo educacional e de desenvolvimento profissional e não uma pesquisa feita aos moldes positivistas e experimentais, cujo objetivo é dissecar e analisar o objeto de estudo (professor ou sua prática) para futuras prescrições que venham de cima para baixo (do pesquisador, dos conselhos, ministérios e secretarias da educação, do coordenador para o pesquisado).

O processo emancipador de ação pedagógica para a educação de professores que é proposto pela Pesquisa Narrativa é um processo educacional de parceria. Nele, os professores se associam a seus colegas de trabalho e educadores de professores em torno de dois objetivos comuns e interdependentes – conhecerem-se pessoal e profissionalmente e desenvolverem a prática pedagógica de sala de aula.

Neste aspecto, a Pesquisa Narrativa se assemelha à Pesquisa Ação. As interpretações das práticas de sala de aula na Pesquisa Narrativa não são tarefas meramente restritas ao pesquisador ou ao educador de professores, mas a um conjunto das partes interessadas (os professores-participantes, coordenadores e administradores das instituições educacionais). A proposta da Pesquisa Narrativa é a de uma prática emancipadora de formação de professores. Tal prática abre espaços aos seus participantes para a construção de um autoconhecimento, o conhecimento de sua subjetividade em relação direta com o conhecimento de sua própria prática profissional. Assim, ficam os professores em posição de agenciadores de suas próprias transformações; pois ninguém transforma ninguém. As pessoas se transformam em função de seus desejos. Como educadores de professores, o máximo que podemos fazer é suprir contextos que propiciem a auto-reflexão pessoal e profissional de professores

para que estes, em conjunto, questionem a validade de suas pressuposições relativas ao conteúdo que ensinam e ao que entendem por ação pedagógica dentro de uma sala de aula (ver Mezirow, 1990).

Os componentes do conhecimento pessoal prático do professor

Connelly & Clandinin (1988) e Clandinin (1986) descrevem três componentes do conhecimento pessoal prático do professor: imagens, regras e princípios.

Imagem

Imagem enquanto componente do conhecimento pessoal prático do professor é descrita por Clandinin (1986) como um construto central para a compreensão deste tipo de conhecimento. Clandinin (op.cit.) se inspira no trabalho de Lakoff & Johnson (1980) sobre imagens e metáforas para realizar seu estudo sobre a imagem que uma de suas participantes, Stephanie, traz de sua sala de aula – “A Sala de Aula enquanto um Lar”. A autora descreve como os quadros de referência e os significados da experiência de Stephanie em casa (o seu lar) são corporificados (“embodied”) em sua participante de pesquisa e expressos em sua prática de sala de aula. Para a professora Stephanie, uma sala de aula deve ter as características e a sensação de um lar para seus pequenos alunos. A autora nos mostra que imagens e metáforas trazem consigo a experiência e seus respectivos significados para a ação da prática. A natureza de uma imagem é explicada por ela da seguinte maneira:

As imagens de sala de aula dos professores emergem de suas experiências pessoais e profissionais. São pontos de convergência de suas experiências, com evocações morais, emocionais e pessoais e, ainda, refletem as qualidades dessas mesmas experiências nas quais estão baseadas. Cada imagem é específica de um determinado professor. Tanto as experiências ligadas às imagens quanto à maneira pela qual as imagens se ligam a essas experiências só podem ser atribuídas a um determinado professor (p.379 – minha tradução).

Sendo assim, no processo de recuperação e reconstrução de suas histórias passadas, é importante que os professores entrem em contato com suas imagens e metáforas significativas que tenham conexão com suas salas de aula. Essas imagens e metáforas funcionam como instrumentos de reflexão e representação do conhecimento do professor. Tal conhecimento é construído com base na sua experiência pessoal e profissional.

Imagens e metáforas podem ser buscadas pelo próprio professor ou com a ajuda de um parceiro profissional. Imagens e metáforas podem, também, ser detectadas no discurso do professor, fora ou dentro da sala de aula.

Em estudos anteriores⁸, utilizo metáforas enquanto instrumentos para minha própria reflexão sobre minha prática de sala de aula e, também, para a reflexão das professoras participantes. Em um estudo sobre a fala metafórica de uma professora de língua portuguesa (Telles, 1998b), ao longo das transcrições das conversas reflexivas que tive com minha participante, Elaine, localizo três metáforas que expressam suas

⁸ ver Telles (1996, 1997a, 1997b, 1997c), Telles & Rojas Osorio (1999)

experiências pedagógicas: a “Metáfora da Polícia”, que expressa o conceito de Elaine enquanto professora que controla o português não-padrão de seus alunos em busca de erros; a “Metáfora do Fanteche”, que expressa sua experiência em lidar com o problema de seus alunos não expressarem suas opiniões em aula; e a “Metáfora de Atriz”, que revela a auto-imagem de Elaine enquanto professora, frente à sua sala de aula. O interessante a ser apontado é que, segundo a narrativa de vida de Elaine, as três metáforas estão relacionadas com suas experiências pessoais passadas enquanto pessoa e aluna. Outros estudos que utilizam imagens e metáforas enquanto instrumentos de reflexão e expressão do conhecimento pessoal prático do professor podem ser encontrados em Clandinin (1986), Munby (1986), Telles (1997c), Mota (1997), Pires (1998) e Melo (1999).

Elbaz (1983) reconhece a função autônoma dos professores ao tomarem decisões relativas à adoção, adaptação e desenvolvimento de pedagogias apropriadas às situações específicas de ensino e aprendizagem de suas salas de aula. Em seu estudo, a autora busca descrever o conhecimento prático do professor em termos de três aspectos: o *conteúdo* deste conhecimento, suas bases e sua estrutura.

O primeiro aspecto – conteúdo, inclui o conhecimento do professor sobre sua matéria, sobre questões curriculares, de ensino e de subjetividade e, também, sobre o contexto da escola em que ensina.

O segundo aspecto do conhecimento pessoal do professor trata das cinco bases deste conhecimento: situacional, teórica, pessoal, social e experiencial. A base situacional esta ligada à construção do conhecimento por parte do professor com a finalidade de responder às diversas situações de ensino. A base teórica inclui as teorias adotadas pelo professor e a maneira que elas são usadas em sua prática pedagógica. A base pessoal está ligada ao conhecimento utilizado para que os professores trabalhem de maneira que seja pessoalmente significativa. A base social trata das condições e limitações sociais que dão forma a este conhecimento do professor e, ao mesmo tempo, mostram o papel ativo dos educadores na estruturação do contexto social do ensino e da aprendizagem (e, também, na estruturação de políticas lingüísticas, no nosso caso). Por fim, a base experiencial centraliza a experiência do professor enquanto matéria prima da vida que, uma vez articulada e organizada de maneira que seja pessoalmente significativa, opera enquanto instrumento gerador de conhecimento⁹.

Regras e princípios: A estrutura do conhecimento pessoal prático

O terceiro e último aspecto do conhecimento pessoal do professor, como nos mostra Elbaz (1983), é sua estrutura. Esta estrutura é formada por regras da prática, princípios da prática e imagem. Para a pesquisadora, esses três componentes da estrutura do conhecimento pessoal do professor refletem seus vários níveis de generalização.

As regras da prática constituem o aspecto metódico da estrutura deste conhecimento prático. São, por exemplo, afirmações breves e claras sobre o que fazer e como fazer em situações específicas que são freqüentemente encontradas na sala de aula. Segundo Elbaz (1983), “as regras da prática podem ser altamente específicas”

⁹ v. Telles (1998b), para o papel das sensações na geração deste conhecimento)

(p.61). Um exemplo de regra da prática de um professor de línguas estrangeiras seria “Nunca pedir ao aluno para ler um texto em voz alta antes de se fazer sua compreensão, em conjunto, com a classe”.

Já os princípios da prática são utilizados de maneira reflexiva e são afirmações mais amplas e inclusivas do que as regras. Assim se refere Elbaz (1983) sobre os princípios da prática:

Os princípios da prática têm objetivos, são intencionais e reflexivos. Por exemplo, o enunciado de um princípio traz consigo ou pelo menos *implica uma base teórica* que emerge no final de um processo de reflexão intencional sobre um determinado problema. (p.61 - minha ênfase)

Seguindo o exemplo de regra da prática, acima, seu princípio seria: “Para que a leitura de um texto em voz alta seja significativa, o aluno deve primeiramente entender o que ele está lendo na língua estrangeira”. A base teórica implícita neste princípio é que nenhum indivíduo deve repetir algo em língua estrangeira que, para ele, não tenha significado. Em suma, uma repetição só faz sentido em uma aula de LE se o aluno souber o que exatamente ele está repetindo.

Finalmente, as imagens, enquanto parte da estrutura do conhecimento prático, conduzem a ação do professor de maneira intuitiva. No exemplo de uma de minhas participantes de pesquisa, acima, a imagem de um policial reflete, de maneira intuitiva, seu conceito sobre o papel “policizador” que o professor de língua portuguesa tem em relação à linguagem não-padrão de seu aluno: utilizar a linguagem não-padrão é errar, cometer um delito e o papel do professor é estabelecer a ordem e disciplina na utilização das regras da linguagem padrão. Minha professora participante traz todo o corpo de conhecimento de suas experiências passadas com polícia para lidar com um problema específico no seu presente pedagógico – o policiamento da utilização da linguagem não-padrão em sala de aula. Daí a imagem ser o componente mais inclusivo da estrutura do conhecimento prático do professor. Gauthier (1963, apud Elbaz, 1983:61) assim explica a principal utilização do princípio prático:

[O principal objetivo do princípio prático] é trazer a experiência passada para lidar com problemas presentes. Tal experiência é útil porque o campo da prática é necessariamente um campo de incertezas. Racionalizar as conseqüências de ações futuras, ou suas possíveis bases de forma profunda implicaria em ignorar o contexto prático no qual devemos atuar (p.156-7)

O contar de histórias pelos professores em uma Pesquisa Narrativa estabelece um contexto no qual o professor tem oportunidades de entrar em contato com seu conhecimento pessoal prático e de acessar suas imagens, as regras e princípios de sua prática pedagógica de ensino de línguas.

Instrumentos de coleta das histórias dos professores

Vários são os instrumentos utilizados pelo educador de professores ao iniciar uma Pesquisa Narrativa com educadores de uma determinada instituição. Basicamente, o que os professores participantes de uma Pesquisa Narrativa objetivam coletar são histórias sobre as experiências pedagógicas no ensino de línguas ou sobre as

experiências lingüísticas de seus participantes (professores e/ou alunos). Os instrumentos para coletar histórias e suas características são os seguintes:

Histórias

Contadas ou escritas, por pessoas da comunidade, das instituições. Essas histórias não só incluem os eventos marcantes das vidas dos participantes, mas também o que Clandinin & Connelly (1995) chamam de histórias sagradas - os mitos, ou as teorias e os eventos não questionados pelos professores

Anais e Crônicas

Anais são listas datadas de momentos ou eventos significativos. Crônicas são versões subseqüentes e mais elaboradas que os anais, pois, além da listagem datada dos eventos marcantes, os professores devem “tematizar” as fases de suas vidas ou períodos significantes que são compostos pelos eventos ocorridos.

Fotografias

Fotografias do passado ou recentes acrescentam uma dimensão semiótica diferente à Pesquisa Narrativa. Juntamente com a poesia, as imagens da fotografia (ou do vídeo) muitas vezes permitem o acesso ao “indizível” (V. Denzin, 1992) do conhecimento pessoal prático do professor de línguas. Imagens de alunos, professores, escolas e salas de aula do passado proporcionam espaço para que os professores falem de suas experiências, provocam a ativação de memórias. Que professores não guardam uma caixa contendo fotos de suas famílias, de colegas de trabalho e de alunos? Passar por essas fotos, verbalizando os pensamentos e gravando em áudio produzem um material interessante para análise posterior.

Entrevistas

Abertas ou direcionadas a cobrir um determinado tópico, as entrevistas produzem um material documentário interessante, sendo utilizadas como complemento dos instrumentos, acima, ou como um instrumento de coleta independente¹⁰.

Diários e autobiografias

Diários com registros descritivos e reflexivos de eventos, contendo respostas pessoais aos questionamentos são importantes instrumentos para se acessar o conhecimento pessoal prático do professor. É preciso definir, de antemão, se o diário será escrito para si próprio ou para outrem¹¹.

¹⁰ Seidman (1991) fornece um importante estudo acerca de métodos e propósitos das entrevistas.

¹¹ ver Machado (1995) para um estudo detalhado sobre escritos diaristas.

Cartas

Quais os professores que não guardam cartas, cartões e bilhetes escritos por alunos ou colegas? Esses materiais podem funcionar como instrumentos que eliciam memórias.

Caixas de recordações

Dependendo das questões de pesquisa, as caixas de recordações guardadas pelos professores funcionam como importantes instrumentos para a ativação da memória e reflexão sobre eventos marcantes.

Análise de documentos e objetos

Documentos da instituição de ensino, assim como objetos nela encontrados trazem consigo histórias. Recuperá-las produzem um farto material para posterior análise. Um quadro dado por alunos ao diretor de um estabelecimento, um troféu conquistado em um concurso produzem histórias interessantes, através das quais os professores-pesquisadores podem ter acesso às diversas informações acerca da experiência pessoal, pedagógica e até lingüística dos participantes.

Notas de campo

As anotações dos professores pesquisadores sobre o que vêem na escola ou em suas aulas de línguas, suas reflexões, assim como o que necessitam fazer durante a pesquisa contribuem para o corpo de dados do trabalho.

Procedimentos de coleta e reflexão

Erickson (1986), afirma que o que coletamos no campo não são dados, mas material documentário. Uma vez coletado junto aos professores, o material documentário passa a ser um gerador de dados ao iniciarmos um processo de criação de significados a partir deste mesmo material.

Clandinin & Connelly (1998) fazem uma distinção entre o que é coletado pelo pesquisador no campo e o que é produzido por ele posteriormente, após uma análise dos chamados “dados”. Para esses autores, os pesquisadores que trabalham com pesquisa narrativa coletam histórias (textos de campo) e escrevem outras histórias - narrativas (ou textos de pesquisa) a respeito das experiências relatadas pelos seus participantes. Os textos de pesquisa são, assim, relatos do pesquisador sobre os relatos das experiências dos participantes. Enfim, na Pesquisa Narrativa, os participantes contam histórias e os pesquisadores escrevem narrativas - relatos pessoais sobre as histórias narradas pelos participantes.

Clandinin & Connelly (1998), desta maneira, deixam clara a diferença entre história e narrativa. A primeira é o texto de campo e se volta, principalmente, para a descrição ou narração temporal dos fatos ocorridos. A segunda é o texto de pesquisa - relato reflexivo sobre as histórias previamente narradas. Nas histórias, a preocupação do

narrador é relatar/descrever os fatos. Nas narrativas, a preocupação é outra: construir significados, estabelecer relações e refletir sobre os fatos previamente narrados nas estórias. A estória se torna, pois, objeto e método de pesquisa. Objeto porque é nela que os esforços se concentram para se chegar a uma compreensão mais concreta da experiência. É, também, método porque é pela narração que os significados são construídos.

As etapas de uma Pesquisa Narrativa devem ser definidas de antemão e juntamente com os professores participantes. Em minha experiência ao utilizar a Pesquisa Narrativa na formação de professores de línguas (pré- e em serviço), sempre inicio o processo com uma conversa inicial com os participantes na qual procuro levantar suas inquietações profissionais. A metodologia da Pesquisa Narrativa é apropriada para lidar com questões da trajetória da formação pessoal, acadêmica e pedagógica dos professores, de seu conhecimento pessoal-prático e, também, com questões relativas à experiência dos participantes com a língua (materna ou estrangeira). O professor pesquisador pode optar por focar somente as histórias profissionais dos participantes. Entretanto, acredito que muito do pessoal do professor esteja implícito e refletido no seu mundo profissional. Tanto para o educador de professores quanto para os professores participantes da pesquisa, optar por um ou ambos destes aspectos será uma questão de escolha e determinação. As etapas da Pesquisa Narrativa podem ser, então:

1. conversas iniciais
2. preparação dos anais (datas/eventos marcantes)
3. preparação das crônicas (tematização dos períodos importantes)
4. apresentação oral das narrativas pelo pesquisador e professores, gravadas em áudio. Sempre começo com a apresentação de minha própria narrativa. Uma escolha a ser feita pelo grupo é se tal apresentação deve ser realizada somente para o pesquisador (em sessão privada), ou para todo o conjunto de professores participantes da pesquisa. Geralmente opto pela última, pois acredito que um grupo de professores, trabalhando em conjunto, oferece interessantes contribuições ao processo de reflexão daquele que apresenta sua narrativa. Esta apresentação também pode ser gravada em áudio e/ou vídeo.
5. transcrição das narrativas. Deve ser feita, de preferência pelo professor. Entretanto, nem sempre isso é possível, podendo, assim, ser realizada pelo pesquisador.
6. tematização das transcrições das narrativas. A apresentação torna-se, assim, um documento, o qual deve ser revisado e guardado pelo participante em lugar de sua preferência, com a devida segurança. Uma vez realizada, a tematização pode fornecer importantes dados aos grupos de professores. Histórias comuns podem ser compartilhadas, com seus respectivos intercruzamentos.
7. redação das narrativas pelos professores. Este último passo é importante para a conclusão do trabalho em forma de um ou vários documentos. A escrita da narrativa permite que outros possam participar do processo de reflexão do professor-autor. O documento é, também, uma forma de incentivar a criação e a participação de comunidades de conhecimento entre os professores, socializando, assim, a experiência de pesquisa e o conhecimento adquirido através dela.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, apresentei as origens, as bases teóricas e epistemológicas, os instrumentos e os procedimentos da Pesquisa Narrativa enquanto opção por uma trajetória na formação do professor de línguas. Procurei, também, descrever os principais conceitos desta modalidade de pesquisa, tais como conhecimento pessoal prático do professor e suas imagens e filosofias pessoais, compostas por regras e princípios da prática pedagógica.

Trata-se, entretanto, de uma dentre várias outras opções por trajetórias na formação dos professores de línguas. A Pesquisa Narrativa é apropriada para focar a dimensão histórica, tanto da experiência pedagógica de um professor de línguas quanto sua experiência com a língua que ensina. Pode, também, dar conta do processo de desenvolvimento profissional do educador de uma maneira humanística e participadora. Dependendo das necessidades e desejos dos professores com os quais se vá trabalhar, a Pesquisa Narrativa pode, ainda, proporcionar importantes contribuições para a formação de um professor de línguas reflexivo, conhecedor de si próprio, de seus alunos e do que é capaz em sua prática pedagógica. Para mim e para os professores com os quais tenho trabalhado, trata-se de uma trajetória emancipadora. Ela promove a formação de educadores agenciadores e transformadores - uma forma de combater o clima pessimista e prescritivo na formação de docentes, do qual falei nas primeiras linhas deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BEATTIE, M. (1995) *Constructing Professional Knowledge in Teaching: A narrative of change and development*. New York: Teachers' College Press.
- BEM-PERETZ, M. (1995) *Learning from Experience: Memory and the teacher's account of teaching*. Albany, NY: State University of New York Press.
- BOOTH, W.C. (1961) *The Rhetoric of Fiction* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- _____. (1979) *Critical Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- BRUNER, J. (1997) *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARR, D. (1986) *Time, narrative and history*. Bloomington: Indiana University Press.
- CARRIKER, M.K. (1998) (Re)construção de identidades em narrativas na primeira pessoa: Casos de bilíngües. Dissertação de Mestrado. UNICAMP - Instituto de Estudos da Linguagem.
- CATANI, D.B.; B. O. Bueno, C. P. de Sousa; & M.C.C.C. Souza (1997) *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.
- CLANDININ, D.J. (1986) *Classroom Practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Falmer Press.
- CLANDININ, D.J. & F.M. Connelly (1995) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. Toronto: OISE Press.
- _____. D.J. & F.M. Connelly (1998) Personal experience methods. In Denzin, N. & Y. Lincoln (Eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- _____. D.J. & F.M. Connelly (2000) *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- CONNELLY, F.M., & D.J. Clandinin (1988) *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- _____. F.M. & D.J. Clandinin (1990) Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- _____. F.M. & D.J. Clandinin (1999) *Shaping a Professional Identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- CUNHA, P.J.S. (1997) Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: Um estudo na escola técnica estadual. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DENZIN, N.K. (1992) The many faces of emotionality. In Ellis, C. & M.G. Flaherty (Eds.) *Investigating Subjectivity*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications, Inc.
- DEWEY (1987, [1938]) *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- DIAMOND, C.T.P. & C.A. Mullen (1999) *The Postmodern Educator: Arts-based inquiries and teacher development*. New York: Peter Lang.
- ELBAZ, F. (1983) *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ERICKSON, F. (1986) Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- FENSTERMACHER, G.D. (1994) The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.) *Review of Research In Education*, 20 (pp.3-56). Washington, DC: American Educational Research Association.
- GAUTHIER, D.P. (1963) *Practical Reasoning*. Oxford: Clarendon Press.
- GOODSON, I.F. (1992) *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge
- GREENE, M. (1975) Curriculum and consciousness. In W.F. Pinar (Ed.) *Curriculum Theorizing: The reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- JOHNSON, M. (1989) Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377.
- KRAMER, S. & S.J.J. e Souza (1996) *Histórias de Professores*. São Paulo: Editora Ática.
- LAKOFF, G. & M.Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- MACHADO, A. R. (1995) O diário de leituras: A introdução de um novo instrumento na escola. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MCLAREN, P. (1989) *Life in Schools: Na introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman Publishing Group.
- MELO, D.M. (1999) Viajando por um ser chamado professor. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MEZIROW, J. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- MOTTA, L.V.M. (1997) Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem: Dois momentos no desenvolvimento do professor. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MUNBY, H. (1986) Metaphors in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197-209. Nóvoa, A. (1995) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- PINAR, W.F. & M. Grumet (1976) *Toward a Poor Curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- PIRES, E. A. (1998) De mapas e posturas críticas: Histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RICOUEUR, P. (1984) *Time and narrative* (Vol.1). Chicago: University of Chicago Press.
 _____. (1985) *Time and narrative* (Vol.2). Chicago: University of Chicago Press.
 _____. (1988) *Time and narrative* (Vol.3). Chicago: University of Chicago Press.
- SCHOLES, R. & R. Kellogg (1966) *The Nature of Narrative*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. Basic Books, Inc.
- TELLES, J.A. (1996) Being a Language Teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy. Tese de Doutorado. University of Toronto, OISE - Ontario Institute for Studies in Education.
 _____. J. A. (1997a) Brincando com Rosa: Uma professora busca o valor da palavra. São Paulo: Videoteca da Secretaria Municipal de Educação. (vídeo-biografia)
 _____. J.A. (1997b) Educação de Professores: Espaço, sentimento e prazer. São Paulo: Videoteca da Secretaria Municipal de Educação. (vídeo-biografia)
 _____. J.A. (1997c) Metaphors as coalescences of teachers' beliefs of language, their students and language teaching. *Letras*, 16 (1,2), 86-115.
 _____. J.A. (1998a) Um imenso edredon: Descobrimo-se professora. São Paulo: Videoteca da Secretaria Municipal de Educação. (vídeo-biografia)
 _____. J.A. (1998b) Teachers' accounts of language variation. *DELTA - Revista de Documentação e Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 14(1), 87-120.
 _____. J.A. & E.M. Rojas Osorio (1999) O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: Princípios e metáforas. *Linguagem & Ensino*, 2(2) (no prelo).
- THOMAS, D. (1995) *Teachers' Stories*. Philadelphia: Open University Press.
- THOMPSON, P. (1978[88]) *The Voice of the Past*. Oxford: Oxford University Press.
- WHITE, H. (1973) *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press.
 _____. (1981) The value of narrativity in the representation of reality. In W.J.T. Mitchell (Ed.) *On Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.