

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

PLURILINGUISMO VIVIDO, PLURILINGUISMO DESENHADO: ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM AS LÍNGUAS

SÍLVIA MELO-PFEIFER
ANA RAQUEL SIMÕES



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



universidade
de aveiro

[IP Santarém]

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM





**PLURILINGUISMO VIVIDO,
PLURILINGUISMO
DESENHADO: ESTUDOS
SOBRE A RELAÇÃO DOS
SUJEITOS COM AS LÍNGUAS**

Coleção

Encontros da Língua Portuguesa
Madalena Teixeira (Coordenadora)
Inês Silva e Leonor Santos (Subcoordenadoras)

Título

Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos
sobre a relação dos sujeitos com as línguas

Organização

Sílvia Melo-Pfeifer
Ana Raquel Simões

Ano

2017

Edição

Instituto Politécnico de Santarém /
Escola Superior de Educação

ISBN

978-972-9434-09-9

Projeto Editorial

Modal Creativity

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

PLURILINGUISMO VIVIDO, PLURILINGUISMO DESENHADO: ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM AS LÍNGUAS

SÍLVIA MELO-PFEIFER
ANA RAQUEL SIMÕES

EXPLORANDO O VISUAL DE UMA PROFISSÃO: HISTÓRIAS DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS PRÉ-SERVIÇO EM CONTEXTO BRASILEIRO

ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO*

* | Docente do curso de Licenciatura em Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Campus universitário de Alto Araguaia, Brasil. Doutoranda em Linguística Aplicada na Birkbeck, University of London, Reino Unido. E-mail: anabrandao@unemat.br.

INTRODUÇÃO

Ana: Alice, hora do desenho! Eu queria que você se desenhasse como professora de inglês agora, neste momento. Como seria a Alice professora de inglês em forma de desenho?

Alice: Como é horrível desenhar, né? Eu acho que desenhar é pior do que você querer saber inglês pra quem não conhece nada, nada da língua. Eu acho que pra mim desenhar é pior, sabe? Eu prefiro mil vezes ser professora do que desenhar.

(Excerto de conversa com Alice, dezembro de 2014)

O processo de se tornar professor é necessariamente incompleto (Greene, 2001), permeado pela incerteza de lidar com o outro (Britzman, 2007) e por reformulações constantes de si mesmo (Vinz, 1997). Representar visualmente experiências profissionais pode ser uma tarefa difícil, tão ou mais complexa do que se tornar professora, conforme mencionou Alice, uma das minhas participantes em uma pesquisa narrativa em andamento sobre a constituição identitária do professor de língua estrangeira. Afinal, diferentes modalidades oferecem diferentes possibilidades e limitações, determinando o que e como será expressado por seus usuários (Kalaja et al., 2013). Analisar representações visuais de uma profissão também pode ser desafiador, haja vista a prevalência de instrumentos de pesquisa que se valem da linguagem verbal para investigar experiências de participantes.

O uso de representações visuais como parte dos meus textos de campo (termo narrativo para dados) foi inspirado pelo trabalho de Kalaja, Dufva, e Alanen (2013), um dos poucos estudos que exploram visualmente aspectos relacionados à formação do professor de língua estrangeira (para outros exemplos, confira Borg et al., 2014; Kalaja, 2016; Melo-Pfeifer, 2015). Tive contato com o trabalho das pesquisadoras pouco antes de viajar para o Brasil para a fase presencial da minha composição de textos de campo. Fiquei fascinada pela maneira pela qual desenhos poderiam ser usados para compreender a vida de professores e o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Resolvi então experimentar o método ao solicitar às minhas participantes de pesquisa, seis licenciandas em Letras português/inglês em uma universidade brasileira,

que representassem o professor de inglês em forma de desenho. Os desenhos foram produzidos e apresentados em um dos encontros de um projeto de iniciação à docência, do qual participavam as licenciandas e a pesquisadora, enquanto professora formadora.

Experimentar um método visual foi interessante em vários sentidos. Percebi que, embora a tarefa tenha causado um certo estranhamento inicial, as licenciandas gostaram da experiência de desenhar, e que as explicações de seus desenhos ao grupo desencadearam discussões importantes sobre o processo de se tornar um professor de línguas. Percebi também que em um único desenho, as licenciandas muitas vezes expressavam suas autobiografias como aprendizes de línguas, dificuldades relacionadas ao processo de se tornar professor, e expectativas em relação à profissão. Emergiam ali fios narrativos, enredos que articulavam tempo, lugar, e influências pessoais e sociais (Clandinin, 2013a), os quais poderiam me ajudar a compreender o complexo processo de formação identitária profissional de minhas participantes. Solicitei então que produzissem e explicassem outros dois desenhos ao longo do processo de composição de textos de campo.

Neste capítulo, discuto parte dessa experiência de usar métodos visuais. Mais especificamente, exploro minha experiência de analisar os fios narrativos que constituíam a identidade profissional de Alice a partir de um de seus desenhos. Para tanto, o capítulo encontra-se organizado em outras cinco seções. Nas próximas duas seções, abordo as concepções teóricas envolvendo o uso de desenhos e a perspectiva de identidade profissional que permeiam meu estudo de materiais visuais. Em seguida, trato sobre questões de ordem metodológica. Em outra seção, discuto a experiência de reconhecer e compreender os fios narrativos que emergiram a partir do desenho de Alice. Por fim, apresento algumas considerações sobre a experiência de explorar visualmente o processo de formação de identidade profissional de Alice.

1. VISUALIZANDO EXPERIÊNCIAS

Imagens constituem representações importantes em nossas vidas, sejam elas placas para nos guiar por uma estrada, fotos para registrarmos momentos, ou obras de arte para apreciarmos as narrativas culturais, sociais e históricas que as permeiam. Imagens “interpretam o mundo; exibindo-o de maneiras bem peculiares; elas o representam” (Rose, 2012, p. 2). Sobretudo, imagens comunicam experiências (Bach, 2007; Riessman, 2008). O uso de gêneros visuais pode conferir então outra dimensão a estudos de natureza narrativa como este, principalmente porque o que pode ser expressado visualmente, nem sempre pode ser comunicado verbalmente (Bach, 2007; Esin & Squire, 2013; Kalaja et al., 2013). Ademais, gêneros visuais invocam histórias e perguntas, e podem ajudar participantes de pesquisa a se comunicar de forma mais holística e sintetizar conhecimento, muitas vezes, por meio do uso de metáforas, (Weber, 2008).

Considerando o estudo de materiais visuais, Rose (2012, p. 297) adota a seguinte distinção: imagens “encontradas” e “feitas”. As imagens “encontradas” são aquelas cuja existência antecede a execução de um projeto de pesquisa, tais como pinturas de uma galeria de arte, propagandas em uma revista, etc. Imagens “feitas” são aquelas compostas para um projeto de pesquisa, e que se relacionam com os textos que as acompanham, como por exemplo, explicações escritas ou gravadas. Segundo Rose (2012, p. 326), as imagens “feitas” precisam ser contextualizadas por meio de linguagem verbal, “podendo permanecer excessivamente obscuras caso não o sejam.” Entretanto, acredito que a necessidade de usar linguagem verbal para contextualizá-las depende das condições e objetivos determinados em cada projeto de pesquisa.

Em minha pesquisa, os desenhos produzidos pelas participantes se configuram como imagens “feitas” que se relacionam não só com os textos que os acompanham (explicações gravadas), mas também com outros textos de campo, tais como diários e interações online. Desenhos são entendidos aqui como exemplos de narrativas visuais, ou seja, textos de campo nos quais participantes de pesquisa atribuem sentido a suas experiências tanto visualmente quanto narrativamente (Bach, 2007). Esse entendimento reflete a concepção de experiência adotada em minha pesquisa. Compreendo experiência como “uma composição narrativa”, permeada por transições temporais, e influências sociais e pessoais vivenciadas em uma série de lugares (Clandinin, 2013a, p. 38). Nessa perspectiva, “as pessoas levam vidas historiadadas e contam histórias sobre essas vidas” (Connelly & Clandinin, 1990, p. 2).

O entendimento de desenhos enquanto narrativas visuais também reflete a finalidade de se usar imagens em minha pesquisa. Busco compreender como as participantes de um projeto de iniciação à docência vivenciam a experiência de se constituir como professoras. Os desenhos e sua relação com outros textos de campo me ajudam a compor sentidos sobre essa experiência. São, portanto, “representações visuais de experiências” que me auxiliam a “ver como um participante vê, e sentir” (Riessman, 2008, p. 142).

2. IDENTIDADE PROFESSIONAL SOB UMA PERSPECTIVA NARRATIVA

Espaços de formação do professor de línguas, tais como cursos de licenciatura e programas de formação continuada, devem se configurar não como centros de treinamento, mas como ambientes que promovam a construção de uma identidade profissional. No que tange a formação inicial do professor de língua estrangeira em contexto brasileiro, considerar questões identitárias torna-se essencial, já que nossos licenciandos frequentemente não encontram motivação para exercer a profissão. Dentre os fatores que podem contribuir para essa desmotivação estão a baixa remuneração, a desvalorização da profissão em geral, e experiências de aprendizagem em contexto escolar com professores de língua estrangeira despreparados pedagogicamente e sem proficiência (Barcelos, 2016; Celani, 2010; Lima, 2011).

Em minha pesquisa sobre a formação do professor de línguas, entendo identidade profissional como um construto narrativo, por meio do conceito “histórias pelas quais vivemos” de Connelly e Clandinin (1999, p. 4). Nessa perspectiva, “identidades são construções narrativas que tomam forma no desenrolar da vida” de um professor (p. 5). O processo de formação identitária de um professor é, portanto, historiado, múltiplo, contraditório e inconstante, marcado por situações vivenciadas tanto em sua vida pessoal quanto profissional (Clandinin & Huber, 2005).

As histórias pelas quais vivem os professores, suas identidades profissionais, estão intimamente ligadas a dois outros construtos narrativos: saber docente e contexto (Connelly & Clandinin, 1999). O saber docente é abordado pelos autores por meio do termo conhecimento prático profissional, “composto por ambos os tipos de conhecimento [teórico e prático], características e experiências pessoais do professor, e expressado por ele em situações particulares” (Clandinin, 2013b, p. 67). Representa “um modo particular de reconstruir seu passado e intenções para o futuro a fim de lidar com as exigências

de uma situação do presente” (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25). Possui dimensões morais, estéticas e emocionais, e é informado por imagens, regras, princípios práticos, filosofias pessoais, metáforas, ciclos e ritmos do professor (Clandinin, 2013b; Connelly & Clandinin, 1988; Connelly et al., 1997).

Contexto é compreendido por meio da metáfora da paisagem de conhecimento pessoal e profissional, a qual envolve “espaço, lugar e tempo”, e “um senso de expansão, podendo ser preenchida por pessoas, coisas e eventos diversos em relações diferentes” (Clandinin & Connelly, 1996, p. 24). A paisagem de conhecimento pessoal é constituída por narrativas sociais, culturais, linguísticas, familiares e institucionais, e é nela que a identidade de um professor começa a se formar (Clandinin et al., 2014). A paisagem de conhecimento profissional, por sua vez, envolve os contextos escolares vivenciados por um professor. As duas paisagens possuem dimensões morais e intelectuais, e coexistem na vida de um professor, já que “as pessoas não saem de suas paisagens de conhecimento pessoal e [simplesmente] adentram paisagens de conhecimento profissional ao se tornarem professores” (p. 195).

Em suma, a constituição identitária do professor de línguas é entendida aqui como um processo de construção de conhecimento prático profissional desencadeado por experiências vivenciadas em paisagens de conhecimento pessoal e profissional. Acho pertinente essa concepção de identidade para estudar o processo de formação de professores pré-serviço por valorizar o conhecimento que eles trazem consigo. Professores pré-serviço não são tábulas rasas, eles trazem para os cursos de formação experiências pessoais e escolares, e expectativas. Explorá-las pode enriquecer seu processo de formação, e conferir outra dimensão a estudos realizados nesse contexto.

3. UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

O desenho de Alice, cujos fios narrativos são explorados neste capítulo, faz parte de uma pesquisa narrativa sobre o processo de constituição identitária de professoras de línguas pré-serviço em um projeto de iniciação à docência. Por pesquisa narrativa, entende-se uma metodologia que estuda experiências individuais como fenômenos historiados (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000). Essencialmente, trata-se de abordagem que analisa experiências individuais em relação às narrativas sociais, culturais e institucionais que as permeiam (Clandinin & Rosiek, 2007).

Nessa perspectiva metodológica, narrativa é ao mesmo tempo fenômeno e método de pesquisa. Sendo assim, as experiências de Alice expressadas e constituídas por histórias (o fenômeno) são analisadas segundo uma perspectiva narrativa (o método de pesquisa). Adotar um viés narrativo no estudo de experiências envolve a identificação de fios narrativos presentes em textos de campo, posicionando-os em relação ao espaço tridimensional da pesquisa narrativa – temporalidade (transição temporal), sociabilidade (condições sociais e pessoais) e lugar (impacto do espaço físico) (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000).

3.1 ALICE EM UM SUBPROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A participante de pesquisa cujo desenho é explorado neste capítulo atendia pelo nome fictício de Alice, pseudônimo por ela escolhido. Quando o processo de composição de textos de campo foi iniciado, Alice tinha 50 anos e cursava o segundo ano de Licenciatura em Letras com habilitação nas línguas portuguesa e inglesa em uma universidade brasileira situada no interior do estado de Mato Grosso. Tal licenciatura possuía duração média de quatro anos.

Alice participava de um subprojeto de PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no qual a pesquisadora colaborava como professora formadora. O PIBID é um programa do governo federal composto por projetos e subprojetos de iniciação à docência, elaborados e coordenados por professores universitários, os quais pressupõem parcerias entre escolas da rede pública e universidades com a finalidade melhorar a qualidade do ensino básico. O subprojeto de iniciação à docência do qual participávamos tinha o intuito envolver licenciandos em Letras e professores de português e inglês em serviço na tarefa de elaborar e aplicar material didático de línguas em escolas públicas.

Em seu primeiro ano, período durante o qual os textos de campo de minha pesquisa narrativa foram compostos, o projeto concentrou-se mais na elaboração e aplicação de materiais de língua inglesa em três fases. A primeira fase envolveu discussões online e presenciais sobre identidade profissional e aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas (teorias, práticas e recursos), oficinas de língua portuguesa e inglesa, e observações de aulas. Durante essa fase, meu contato com Alice e outras participantes foi apenas online. A segunda fase envolveu a elaboração aplicação de atividades de inglês em uma de nossas escolas colaboradoras. A terceira fase envolveu uma segunda experiência de elaboração e aplicação de materiais de inglês, desta vez, em outra escola colaboradora.

3.2 TEXTOS DE CAMPO E PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Alice produziu três desenhos durante o primeiro ano do projeto de iniciação à docência. Neste capítulo, exploro seu primeiro desenho, uma representação visual do professor de inglês elaborada entre as primeira e segunda fases do projeto. Tal representação é contextualizada por sua explicação gravada, diários escritos, interações online e conversas gravadas com a pesquisadora. Esse material, composto entre março e dezembro de 2014, foi analisado levando em consideração o espaço tridimensional da pesquisa narrativa (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000), por meio da abordagem de conteúdo holístico (Lieblich et al., 1998). Tal abordagem pressupõe múltiplas leituras dos textos de campo de um participante para identificar temas e enredos, e explorar como eles se desenvolvem ao longo de suas narrativas. Para o desenho, adotou-se também uma metodologia visual crítica, cuja análise de imagens considera três âmbitos: produção (circunstâncias e condições envolvendo sua produção); imagem em si (seu conteúdo visual); e audiência (seus usuários) (Rose, 2012).

4. ERA UMA VEZ UMA PROFESSORA QUE QUERIA SER VISÍVEL

Ana: É um desenho que represente essa pessoa pra vocês: o professor de inglês. Como vocês veem o professor de inglês?

Alice: Ixe! Então, não vou nem desenhar.

(Excerto de gravação de encontro do projeto, agosto de 2014)

Logo após terminar o ensino médio, Alice prestou vestibular para Biologia. Passou para sua segunda opção, Turismo. Não chegou a cursá-la, porque precisava trabalhar muito na época. Alice, então, ausentou-se do cenário educacional durante trinta anos. Ao se mudar para o interior do Mato Grosso, vislumbrou a oportunidade de voltar à paisagem educacional por meio do curso de Licenciatura em Letras português/inglês. Escolheu a Licenciatura não porque queria ser professora, mas porque queria ser escritora de contos: “comecei a estudar sem a intenção de um dia ser professora⁴⁹.” Seu objetivo era melhorar suas habilidades linguísticas em língua portuguesa

⁴⁹ | Excerto de diário escrito em 21/03/14

para escrevê-los. A habilitação em língua inglesa, por sua vez, representava a oportunidade de finalmente aprender uma língua “importante⁵⁰” e “bonita⁵¹”. Alice não era proficiente em inglês, mas buscava aprender o idioma utilizando outros recursos além das aulas na universidade, como por exemplo, aulas particulares.

Alice foi bolsista de outro projeto de iniciação à docência durante seus meses finais. Descravia essa experiência como ser uma “dama de companhia⁵²” da professora de inglês em serviço, porque não teve muitas oportunidades para compreender as concepções teórico-metodológicas que embasavam o projeto, e de participar efetivamente na aplicação de materiais didáticos em sala de aula. Todavia, essa experiência despertou em Alice a vontade de ser professora de línguas, embora naquele momento, ainda estivesse em dúvida se atuaria como professora de português ou inglês. Essa experiência também lhe proporcionou um primeiro contato com uma de nossas escolas colaboradoras.

Pedi a Alice que produzisse seu primeiro desenho em um dos encontros do projeto de iniciação à docência realizado entre as primeira e segunda fases. Assim como seus colegas, Alice deveria representar visualmente um professor de inglês e explicar seu desenho para o grupo. Foram dispostos lápis e folhas de papel A4 para a produção do desenho. A primeira questão que chamou minha atenção no desenho de Alice foi a ausência da figura do professor (Figura 1):

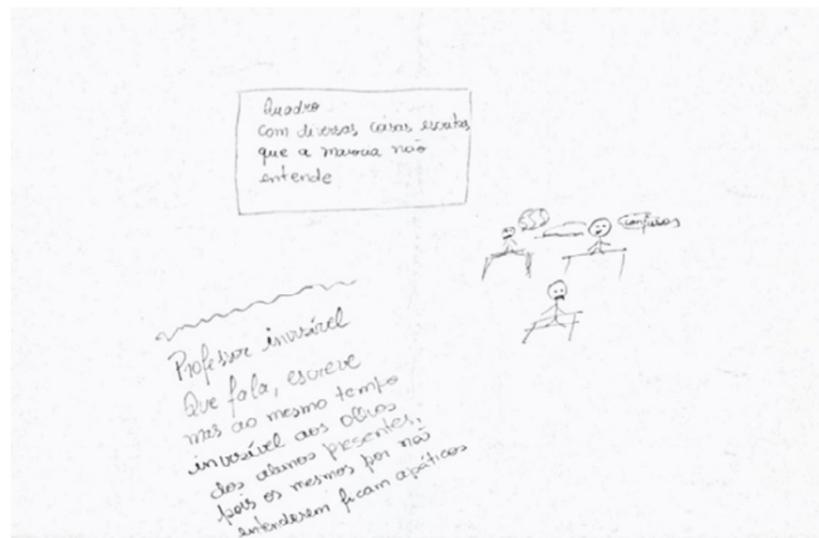


Fig 1 - Primeiro desenho de Alice

50/51 | Excerto de conversa gravada em 05/09/14.

52 | Excerto de conversa gravada em 14/10/14.

Alice desenhou uma sala de aula com alunos, um quadro e legendas. No lugar do professor, havia uma legenda: “professor invisível que fala, escreve, mas ao mesmo tempo, invisível aos olhos dos alunos presentes, pois os mesmos, por não entenderem, ficam apáticos.” Havia no desenho três alunos de costas para o quadro, dois deles com balões. Em um dos balões, Alice escreveu “confusos”, e em outro, fez rabiscos. No quadro, Alice colocou a seguinte legenda: “quadro com diversas coisas escritas que a maioria não entende.”

Em termos de conteúdo visual, não há um professor no desenho, entretanto, o tamanho da letra de Alice e a posição da legenda sugerem a importância do seu papel na sala de aula. De certa forma, o professor está presente em sua representação visual, mas de forma implícita. Alice queria que visualizássemos em seu desenho uma aula de inglês, na qual o professor não exercia nenhum impacto significativo na aprendizagem dos seus alunos, e por isso, era ignorado. Explorar os componentes visuais do desenho, curiosamente, foi uma das minhas maiores dificuldades. Preocupava-me com a imagem em termos de sentido, e inicialmente, negligenciei o quanto a forma visual utilizada para comunicá-lo informava. Para lidar com essa questão, a princípio, considerei o contexto de produção, a composição visual, e os usuários relacionados à imagem sem recorrer ao texto que a acompanhava, prestando atenção em detalhes como disposição e perspectiva.

Em seu desenho, Alice usou um recurso muito comum em imagens para sintetizar informações, a metáfora (Weber, 2008). A metáfora do professor invisível de Alice se constituía como sua forma particular de interpretar o mundo (Rose, 2012), mais especificamente, o ofício de ensinar uma língua estrangeira, invocando histórias e uma série de perguntas (Weber, 2008): o que era um professor de inglês invisível para Alice? Por que os alunos eram/estavam indiferentes? Que concepções de professor sua metáfora representava? Alice teve contato com algum professor invisível em suas observações de aula ou como aluna? Que experiências e enredos em sua vida escolar e/ou acadêmica sua metáfora articulava? A metáfora do professor invisível configurou-se, portanto, como um elemento importante no reconhecimento dos fios narrativos que permeavam a formação da identidade profissional de Alice.

Para responder as indagações provocadas pela metáfora do professor invisível, em um primeiro momento, recorri à explicação do desenho:

Aqui é (...) um quadro com um monte de coisas escritas que os alunos não tão entendendo (...) Aqui diversos alunos: um xingando o professor, outro dizendo “ai, eu não entendo nada”, outro com cara de choro, porque não aprende nada mesmo (...) O professor (...) é invisível, os alunos não tão enxergando ele. Ele tá ali no quadro escrevendo, escrevendo, eles tão tentando [mas] não tão entendendo nada mesmo. Então, ele tá presente em sala de aula (...) mas ele é invisível aos olhos dos alunos. Por quê? Porque eles não tão entendendo a matéria. Eu acho que pode mudar, só que tem que mudar do professor (...) acho que a maneira que tá sendo explicada não é correta (...) não chama a atenção (...) eles não sabem o que está sendo escrito, o professor passa, mas muitas vezes nem o próprio professor tem conhecimento do que tá ensinando, então pra eles é indiferente aprender ou não (...) tanto é que, quando eu vou (...) em alguma escola, (...) eu não fico na sala dos professores (...) eu fico no pátio (...) eu converso com eles, e aí eu pergunto “você gostam de inglês?” Advinha a resposta?! “Não!”⁵³

Para Alice, a indiferença dos alunos na aula de língua inglesa relacionava-se à má formação do professor. O professor mal formado, ou seja, invisível, não tinha preparo didático e não era proficiente na língua que deveria ensinar. O foco do desenho de Alice recaía sobre a importância da formação do professor de língua estrangeira. Por isso, a legenda sobre o professor invisível ocupava espaço central em seu desenho.

No curso de sua explicação, Alice também acaba descrevendo suas experiências de participação na paisagem educacional como professora pré-serviço, nas quais buscava oportunidades para ouvir os alunos. Percebi, então, como Alice representava em forma de desenho suas regras de prática, um dos aspectos de seu conhecimento prático profissional (Clandinin, 2013b; Connelly & Clandinin, 1988; Connelly et al., 1997): para ela, o professor de inglês precisava estar preparado pedagogicamente, ser proficiente e, sobretudo, saber ouvir seus alunos.

Ainda durante a explicação de seu desenho, Alice recobra suas experiências como aprendiz de inglês na escola:

⁵³ | Excerto de gravação de encontro do projeto em 27/08/14.

Eu tinha pavor de inglês. Uma vez o professor queria me expulsar da sala de aula (...) lembro como se fosse hoje, o nome do professor era João⁵⁴, eu não entendia nada do que ele dizia e ele vivia pegando no meu pé (...) ele não me dava acesso para perguntas que me tirassem as dúvidas (...) então, o professor João marcou uma prova e eu não sabia de nada, e falei para ele isso. Ele me respondeu: “então, não faça, jogue a prova fora.” Foi o que fiz. Amassei e joguei no lixo, e ele mandou eu sair da sala. Acho que isso aconteceu na sexta ou sétima série (...) comecei a gostar do inglês depois, quando tive aula com uma professora chamada Dora⁵⁵, porém eu tinha uma dificuldade imensa (...) ela já era uma pessoa mais acessível. O professor João era muito velho, acho que beirava seus oitenta, e [tinha] paciência zero⁵⁶.

O desenho de Alice também representava suas próprias experiências com um professor invisível, sem preparo didático e disponibilidade para ouvir seu aluno. Alice entendia o que significava ter contato com esse tipo de profissional no ambiente escolar: ter um professor de inglês invisível era ser uma aluna indiferente, em outras palavras, uma aluna invisível na paisagem educacional.

Eu conseguia perceber os fios narrativos do desenho de Alice em termos pessoais e sociais, em seu passado como aluna de inglês, e presente como professora pré-serviço que compunha sentidos sobre a realidade escolar. Mas queria também entender como desenho se relacionava com suas expectativas profissionais. Recorri, então, a outros textos de campo. Percebi que, à medida que Alice interpretava suas experiências de observar aulas, interagir com alunos nas escolas colaboradoras, e discutir teorias, metodologias e recursos voltados ao ensino de línguas, sua identidade de professora de inglês começava a tomar forma: “tenho vontade de ensinar o inglês (...) eu comecei a sentir interesse em ser professora (...) mas um pouco diferente daquilo que a gente vê que os professores são nas escolas, né? Seguem aquela rotina. Eu acho que a gente tem que sair da rotina⁵⁷.” Percebi também que o professor invisível do desenho de Alice era antes tratado como aquele que precisava “fazer a diferença⁵⁸.”

O professor diferente de Alice era proficiente e inovava ao integrar tecnologia e ensino de línguas, conquistando assim seus alunos. Representava a identidade de professora de inglês que Alice gostaria de vivenciar na paisa-

⁵⁴ / ⁵⁵ | Nome fictício.

⁵⁶ | Excerto de gravação de encontro do projeto em 27/08/14.

⁵⁷ | Excerto de conversa gravada em 05/09/14.

⁵⁸ | Excerto de interação online em 11/04/14.

gem educacional. Era tudo aquilo que o professor invisível não conseguia ser. Nesse sentido, o desenho de Alice articulava não só sua autobiografia de aprendiz de inglês e concepção de professor, mas também o percurso que gostaria de traçar para sua formação, as histórias que queria viver como professora de inglês. Alice queria ter um impacto significativo na aprendizagem de seus futuros alunos, queria ser diferente, ou seja, visível, e constantemente se perguntava como atingir essa visibilidade: “às vezes, eu fico pensando ‘mas o que que poderia ser isso?’ Ainda não consegui descobrir a maneira, sabe? (...) que eles tenham interesse de participar da aula, (...) de aprender, de descobrir (...) eu não sei por onde caminhar ainda. Ainda não amadureci⁵⁹.” Ela, inclusive, passou a usar a metáfora do professor invisível para se referir ao seu processo de formação de professora ao longo do projeto em textos de campo posteriores ao desenho.

Apresento um resumo dos elementos que articulavam os fios narrativos identificados a partir do desenho de Alice na Figura 2. Esses elementos representavam e, ao mesmo tempo, constituíam o processo de construção identitária de Alice como professora de inglês.

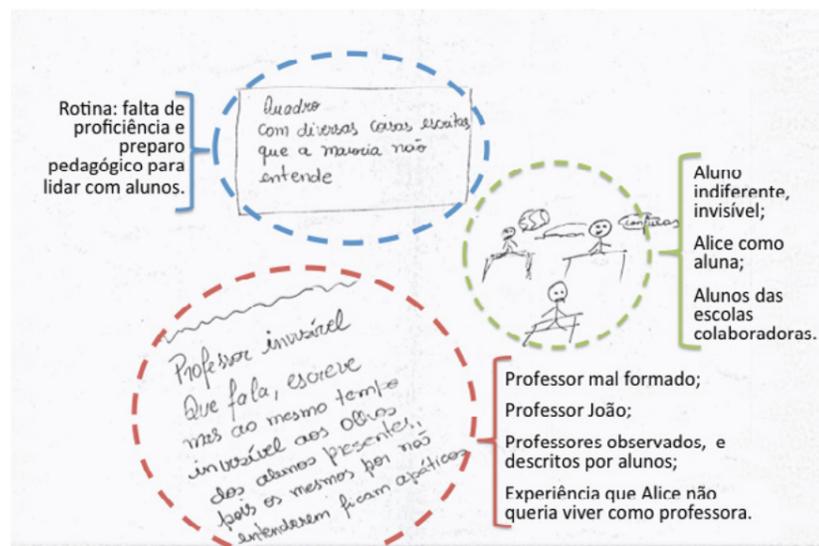


Fig 2 - Representação dos elementos que articulavam fios narrativos no desenho de Alice

59| Excerto de conversa gravada em 05/09/14.

Mas estaria a metáfora do professor invisível associada também ao ensino de maneira geral e/ou à identidade de Alice como professora de português? Alice se via mais como professora de inglês naquele momento do projeto: “se eu for mesmo uma professora, eu gostaria de ser de inglês (...) porque você tá tentando passar pra eles [alunos] uma coisa que você também tá aprendendo (...) é melhor do que ensinar português (...) português com tanta regra (...) eu acho tão difícil⁶⁰.” A possibilidade de experimentar novas metodologias, de ser diferente, de alcançar visibilidade na sala de aula estava mais relacionada, então, à sua formação como professora de inglês.

A identidade profissional de Alice, as histórias pelas quais ela vivia (Connelly & Clandinin, 1999), era representada e constituída pela metáfora do professor de inglês invisível em seu desenho. Muito mais que um recurso utilizado em representações visuais, a metáfora era para Alice um aspecto de seu conhecimento prático profissional que articulava outros componentes do seu saber docente, tais como sua filosofia pessoal de ensino, imagem da sala de aula e unidade narrativa de experiências vivenciadas em paisagens educacionais (Clandinin, 2013b; Connelly & Clandinin, 1988; Connelly et al., 1997).

As filosofia pessoal de Alice era representada por meio de seu professor visível, antes concebido como diferente, o qual precisava ser proficiente, ter preparo pedagógico para sair da rotina, e estabelecer uma boa relação com seus alunos. Consequentemente, Alice imaginava a sala de aula de inglês como um espaço no qual professores buscavam ganhar visibilidade para evitar alunos indiferentes. A unidade narrativa do saber docente de Alice envolvia a reconstrução de suas experiências como aprendiz de inglês e professora pré-serviço, bem como suas expectativas de ser uma professora de visível. Alice era naquele momento uma professora pré-serviço que buscava aprender como ser visível na sala de aula.

60| Excerto de conversa gravada em 24/09/14.

5. TORNANDO VISÍVEL O INVISÍVEL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Explorei, neste capítulo, a experiência de analisar um dos desenhos de Alice, minha participante em uma pesquisa narrativa sobre a constituição identitária do professor de língua estrangeira em contexto brasileiro. Um único desenho desencadeou vários questionamentos, os quais foram extremamente úteis para que eu compreendesse o processo pelo qual Alice passava. Um único desenho abarcou uma série de experiências vivenciadas por ela nas paisagens educacionais, bem como expectativas profissionais. Essas experiências e expectativas foram convertidas em uma imagem por meio da metáfora do professor invisível, a qual representava o modo particular de Alice de “reconstruir seu passado e intenções para o futuro a fim de lidar com as exigências de uma situação do presente” (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25). A metáfora da invisibilidade/visibilidade passou inclusive a informar os sentidos que ela compunha sobre sua experiência de ser uma professora de línguas pré-serviço. Desse modo, representar visualmente o professor de inglês ofereceu oportunidades para que Alice não só comunicasse, mas também compusesse sentidos sobre sua identidade profissional.

Comecei este capítulo pontuando a complexidade de se representar visualmente experiências profissionais e de se analisar esse tipo de representação. Nesse momento, serei um pouco mais específica e abordarei algumas considerações que emergiram de minha experiência de usar métodos visuais em uma pesquisa narrativa. A escolha do desenho de Alice para tratar do assunto não foi aleatória. Quando resolvi experimentar o uso de desenhos, não sabia como analisá-los, ou tomando emprestada a metáfora de Alice, não sabia como tornar visível o que era aparentemente invisível nas imagens de minhas participantes. Analisar o desenho de Alice foi minha primeira experiência nesse sentido. Articular pesquisa narrativa (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000), abordagem de conteúdo holístico (Lieblich et al., 1998), e metodologia visual crítica (Rose, 2012) ajudou-me a lidar com esse primeiro processo de tornar visível o invisível, e com outros que se seguiram.

Tornar visível as experiências individuais de um participante e sua relação com as narrativas sociais, culturais e institucionais que as permeiam, seja em desenhos ou em outros tipos de texto de campo, é por si só um processo desafiador. Desenhos, assim como outros textos de campo compostos em uma pesquisa narrativa, embora possuam um caráter interpretativo, não falam por si só. É preciso considerar as dimensões temporais, sociais e locais para reconhecer e compreender fios narrativos que constituem as experiências

de participantes de pesquisa, neles representadas (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000). De certa forma, pode-se dizer que em uma pesquisa narrativa, a análise de desenhos e de outros textos de campo envolve um processo analítico similar. No entanto, há que se considerar algumas questões quando se adota perspectivas metodológicas de cunho narrativo no estudo de material visual.

O uso de desenhos (sejam eles parte de uma sequência ou não) desafia o entendimento do que vem a ser uma narrativa (Esin & Squire, 2013; Riessman, 2008). A narrativa em uma imagem pode ser compreendida de diversas maneiras, tais como uma sucessão de signos (Esin & Squire, 2013), uma representação de episódios (Riessman, 2008), ou uma forma de caracterizar a experiência humana (Connelly & Clandinin, 1990). A concepção de narrativa, atrelada aos objetivos de pesquisa, influenciará o que o pesquisador “vê” nas representações visuais de seus participantes. No desenho de Alice, por exemplo, eu buscava “ver” sua experiência de se constituir como professora. Entretanto, há que se tomar cuidado para não “ver” apenas “o que se quer ver”, isto é, fazer suposições não fundamentadas sobre as imagens de participantes de pesquisa. Lidei com essa questão utilizando diferentes textos de campo para contextualizar a representação visual de Alice. Também negocie com Alice os sentidos compostos a partir de seus textos de campo, prática necessária em estudos que adotam a pesquisa narrativa como metodologia (Clandinin, 2013a; Clandinin & Connelly, 2000).

O uso de desenhos também desafia questões de caráter analítico. Como estudar sob uma perspectiva narrativa um gênero visual? Penso que não há uma resposta simples para essa questão, já que o “como” também é informado pela concepção de narrativa e objetivos do pesquisador. Todavia, há que se levar em consideração que gêneros visuais possuem características peculiares. As narrativas de um participante não são materializadas por meio do uso de linguagem verbal em uma imagem, por exemplo. Mesmo no caso do desenho de Alice, no qual havia legendas que ajudavam a visualizar a história de um professor de inglês incapaz de ensinar e alunos apáticos, precisei identificar e compreender as narrativas que davam forma à sua representação visual. Esse processo envolveu o reconhecimento de fios narrativos visuais. Em um primeiro momento, considerei o contexto de produção, os elementos visuais e os usuários envolvidos na composição do desenho, antes de relacioná-lo com sua explicação. É importante não subestimar a composição visual. Os elementos visuais podem desencadear uma série de perguntas que ajudam o pesquisador a perseguir os fios narrativos que compõem as experiências de um participante. Em um segundo momento, posicionei fios

narrativos visuais em relação a fios narrativos identificados na explicação do desenho e em outros textos de campo, buscando entender como eles se entrelaçavam e constituíam a identidade profissional de Alice.

Durante minha experiência de tornar visível o invisível no desenho de Alice, deparei-me não só com desafios, mas também com possibilidades. Dado o caráter sintético de imagens, essa experiência me ajudou a situar momentos importantes na formação da identidade profissional de Alice e, consequentemente, articular sentidos compostos em diferentes tipos de textos de campo. Usar um método visual conferiu, portanto, outra dimensão à minha pesquisa. Vislumbrei possibilidades também como professora formadora. O uso de materiais visuais em programas de formação, como por exemplo, desenhos, pode conferir a professores pré-serviço e em serviço oportunidades para comunicar de forma holística aspectos relacionados a sua identidade profissional, tais como experiências em contexto escolar, concepções de ensino-aprendizagem e aspirações profissionais. A professores formadores, o uso de materiais visuais pode oferecer, então, oportunidades para tornar visível o invisível no processo de constituição identitária do professor, seja ele de língua materna, estrangeira, ou de qualquer outra disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bach, H. (2007). Composing a visual narrative inquiry. In D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 280-307). Thousand Oaks, CA: Sage.

Barcelos, A. M. F. (2016). Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 71-96). UK: Palgrave Macmillan.

Borg, S., Birello, M., Civera, I., & Zanatta, T. (2014). The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. *ELT Research Papers* 14.03. London: British Council.

Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: Toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1-12.

Celani, M. A. A. (2010). Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In T. Gimenez & M. C. G. Monteiro (eds.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 57-67). Campinas, SP: Pontes.

Clandinin, D. J. (2013a). *Engaging in narrative inquiry*. USA: Left Coast Press.

Clandinin, D. J. (2013b). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. In C. J. Craig, P. C. Meijer & J. Broeckmans (eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 67-95). UK: Emerald.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

Clandinin, D. J., & Huber, M. (2005). Shifting stories to live by: Interweaving the personal and professional in teachers' lives. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G.

Morine-Dersheimer, & H. Tillema (eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 43-59). Netherlands: Springer.

Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin, D. J., Schaefer, L., & Downey, C. A. (eds.). (2014). *Narrative conceptions of knowledge: Towards understanding teacher attrition*. UK: Emerald.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (eds.). (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.

Esin, C., & Squire, C. (2013). Visual Autobiographies in East London: Narratives of still images, interpersonal exchanges, and intrapersonal dialogues. *FQS*, 14(2). Retirado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1971>

Greene, M. (2001). The power of incompleteness. In M. Greene (ed.), *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education* (pp. 154-160). New York: Teachers College Press.

Kalaja, P. (2016). 'Dreaming is believing': The teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. In P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (pp. 124-146). UK: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In G. Barkhuizen (ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 105-131). Cambridge: Cambridge University Press.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lima, D. C. (ed.). (2011). *Inglês em escolas públicas NÃO funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola.

Melo-Pfeifer, S. (2015). The role of family in heritage language use and learning: impact on heritage policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26-44.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, G. (2012). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (3ª ed.). London: Sage.

Vinz, R. (1997). Capturing a moving form: 'Becoming' as teachers. *English Education*, 29(2), 137-146. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/40172926>

Weber, S. (2008). Using visual images in research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 41-53). London: Sage.