

AUTOETNO(FOTO)GRAFIA: PESQUISA E FORMAÇÃO EM MODO SELFIE

AUTOETHNO(PHOTO)GRAPHY: RESEARCH AND EDUCATION IN SELFIE MODE

AUTOETNO(FOTO)GRAFÍA: INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN MODO SELFIE

Ana Paula Alba Wildt

Doutora em Educação. Professora do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

<https://orcid.org/0000-0002-3595-2410>

E-mail: awildt@furg.br

RESUMO

Este trabalho é um recorte de tese de doutoramento que investiga uma experiência de subversão curricular e (re)invenção do *self* docente a partir do *Portraiture*, no contexto do estágio supervisionado em Língua Inglesa em uma universidade federal no sul do Brasil. O componente de estágio, tradicionalmente marcado por leituras acadêmicas, entrega de planejamentos de aulas e preenchimento de relatórios, é subvertido com uma formação de professores orientada pela identidade mediante a coconstrução, em um Ateliê Biográfico de Projeto, de diferentes gêneros de narrativas autoetnográficas críticas que permitem evidenciar e prospectar *selfies* dos sujeitos docentes em (re)constituição.

Palavras-chave: pesquisa qualitativa; narrativas; formação de professores.

ABSTRACT

This is part of a doctoral study that investigates an experience of transgressive curriculum reform initiative and teaching self (re)invention in the context of the English language teaching practicum of a federal university in Southern Brazil through *Portraiture*. The practicum, traditionally composed of academic reading, lesson planning, and reporting, is subverted with an identity-oriented teacher education methodology, in an *Atelier Biographique de Projet*, by the co-construction of different critical autoethnographic narrative genres which highlight and prospect teaching *selfies*.

Keywords: qualitative research; narratives; teacher education.

RESUMEN

Este trabajo es un extracto de la tesis doctoral que investiga una experiencia de subversión curricular y (re)invencción del *self* docente en el contexto de unas prácticas supervisadas en Lengua Inglesa, en una universidad federal del sur de Brasil, a la luz del *Portraiture*. Las prácticas, tradicionalmente marcadas por lecturas académicas, entrega de planes de clases e informes, se subvierte con una metodología de formación docente orientada a la identidad, con la co-construcción, en un *Taller Biográfico de Proyecto*, de diferentes géneros de narrativas autoetnográficas críticas, que permiten mostrar y prospectar *selfies* de profesores en (re)constitución.

Palabras-clave: investigación cualitativa; narrativas; formación de profesores.

INTRODUÇÃO

A profissão docente progressivamente demanda sólida formação pedagógica baseada no desenvolvimento de competências e habilidades múltiplas para dar conta da complexidade da atuação em uma sala de aula. Paradoxalmente a essa realidade cada vez mais presente, os cursos superiores de formação de professores de línguas parecem reforçar “a esquizofrenia das licenciaturas com identidade de bacharelado” (SOUZA, 2013, p. 52), implantando currículos com abundante carga horária de disciplinas eminentemente teóricas, em detrimento de componentes do eixo pedagógico frequentemente relegados às faculdades de Educação, em turmas mistas de diferentes cursos, sem qualquer menção às especificidades dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, com a escassez de ofertas de cursos de habilitação única, as instituições, na tentativa de formarem professores “capacitados” para aulas de língua portuguesa, literaturas de língua portuguesa, língua estrangeira e literaturas de língua estrangeira no período de quatro anos, acabam por perpetuar duas histórias sagradas na licenciatura dupla em Letras: a racionalidade técnica e a *apêndice formativa*.

Os cursos de licenciatura estão habituados a propagar a ideia de que o professor precisa ensinar partindo das experiências dos alunos, mas nem sempre o colocam como sujeito de sua própria história em seus programas. É como a racionalidade técnica opera na formação de professores no contexto de algumas licenciaturas. No paradigma da racionalidade técnica ainda predominante nesses cursos superiores de formação docente, a realidade educacional é estática, e basta ao professor adquirir conhecimento teórico e treinamento comportamental para desempenhar bem seu ofício. Por isso, os saberes são compartimentalizados, de modo que teoria e prática permanecem desvinculadas, como relataram Mello (2005), Gimenez e Furtoso (2008), e Quadros-Zamboni (2015). Os currículos desses cursos ignoram, assim, que a constituição do sujeito docente ocorre a partir das referências e dos repertórios familiares, acadêmicos e profissionais desses sujeitos (CUNHA, 1997).

Na esteira da racionalidade técnica vem a *apêndice formativa* (QUADROS-ZAMBONI, 2015), doença inflamatória de que padecem os currículos dos cursos de licenciatura em Letras com dupla habilitação, que, salvo raras exceções, parecem ainda atrelados à concepção de que “formar professores em língua estrangeira é só uma questão de agregar umas poucas disciplinas ao currículo da licenciatura única em Língua

Portuguesa” (GIMENEZ; FURTOSO, 2008, p. 3). Nesse panorama, as disciplinas em Língua Inglesa figuram como meros *apêndices* da formação de professores em língua materna.

Na contramarcha das *histórias sagradas*¹ colonizadoras da formação de professores de línguas (e não somente), iniciativas, discentes e docentes, de subversão e resistência ganham força no cenário do ensino superior brasileiro. Uma esfera dessa (re)existência² paira sobre a escolha por abordagens à margem das epistemologias tradicionais, hegemônicas e limitadoras, nas pesquisas que buscam compreender a constituição identitária docente como um processo de dimensões miríades. Como ressalta Oliveira (2018, p. 109),

há uma recente tendência, no campo da educação de professores, em se questionar como o exercício da docência é aprendido, e como a identidade dos professores é construída. Entre vários aspectos que têm sido criticamente discutidos está a concepção epistemológica positivista de ensino na qual muitos professores de língua foram educados (ou melhor, “treinados”). [...] a literatura mais recente aponta o processo de tornar-se professor de línguas como sendo uma tarefa mais complexa.

Uma outra esfera de (re)existência abrange metodologias inovadoras na sala de aula da licenciatura dupla; práticas de formação acadêmico-profissional capazes de promover processos de (re)constituição da identidade do professor de língua inglesa que o currículo suprimiu ou engessou. Esse movimento entende que a realidade educacional é abundantemente fluida, conflituosa e reflexiva (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37), e a racionalidade técnica, com sua rigidez e suas “receitas prontas”, não consegue dar conta da formação do professor para enfrentar esse panorama. Solicita, assim, a subversão de um treinamento calcado na racionalidade técnica por comunidades críticas de pesquisa no ensino e no currículo que usam a linguagem para, de forma autorreflexiva, converter a experiência em discurso e compreender os contextos em que trabalham (CARR; KEMIS, 1986, p. 40), dando lugar a uma formação orientada pela identidade, inscrita em uma *racionalidade (auto)biográfica* (NEVES, 2019):

¹ As *histórias sagradas* (CLANDININ; CONNELLY, 1995) são aquelas que provêm de conhecimentos teóricos e que habitam a consciência em seus níveis mais profundos; pilares coletivos sobre os quais as crenças e os sentidos individuais se constituem.

² Opto por essa grafia para destacar que, na resistência, há, também, um movimento de fazer-se visível e representado como se é ao mesmo tempo que já se é outro pelo próprio ato de resistir.

Tabela 1 – Racionalidade técnica x Racionalidade (Auto)Biográfica

Racionalidade Técnica	Racionalidade (Auto)Biográfica
Indivíduo domina a técnica e aprende comportamentos	Sujeito (se) constrói (n)a experiência
Reduccionismo científico	Complexidade
Regras rígidas	Não-codificável
Treinamento	<i>Bildung</i>
Ser racional, eminentemente técnico	Ser sensível, flexível e adaptável
Formação individual	Dimensão singular-plural da formação
Projeto pré-estabelecido	Projeto como processo coconstruído
Realidade permanente	Sujeito como agente de mudanças
Atravessamentos como barreiras	Adversidades como eventos de (re)construção de si
Identidade fixa	Identidades (pl.) em constante (re)constituição
Self reprimido	Sujeito como protagonista de sua história

Fonte: a autora (2020).

Na perspectiva de uma formação de professores guiada pela racionalidade (auto)biográfica que rejeita “uma definição acadêmica e instrumental da intervenção formativa” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361), a proposta de adaptar o Ateliê Biográfico de Projeto em espaços formais de educação tem, recentemente, encontrado ressonância nas experiências bem-sucedidas de Van Acker e Gomes (2013), Silva (2016), Neves, Pereira e Frison (2017), Basso e Abrahão (2017) e Costa, Biscaia e Parra (2018).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MODO *SELFIE*: PESQUISAS EM PRIMEIRA PESSOA

Em franca expansão desde os anos 80, as pesquisas narrativas em formação docente no Brasil proporcionam a compreensão das experiências, das construções identitárias e dos projetos dos sujeitos da educação. A partir da “virada biográfica em Educação” tem-se uma “reabilitação epistemológica do sujeito e do ator” (SOUZA, 2007, p. 62). A formação de professores, não obstante ainda carregar resquícios da ciência positivista que valoriza a racionalidade técnica, passou a se ocupar, também, da pessoa do

professor (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 107), compreendendo a sua formação pessoal e profissional como indissociáveis (NÓVOA, 1995). Delory-Momberger (2008, p. 87-88) explica que foi nessa época que as novas economias inverteram a lógica do mercado ao desenvolverem uma nova concepção de formação que partia do próprio indivíduo, ensinando-o a identificar suas competências para que, apropriando-se delas, pudessem personalizar a sua trajetória, desenvolvendo habilidades ao mesmo tempo profissionais e pessoais requeridas nesse novo cenário mundial.

Esse reconhecimento biográfico traduz-se por um forte estímulo às pessoas em formação a fazerem um trabalho reflexivo sobre elas mesmas: realizando um balanço de seus percursos e de suas competências, inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional e atestando, desse modo, sua *formabilidade* e sua *empregabilidade* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 89, grifos da autora).

Foi também nesse período que, na Linguística Aplicada, área do conhecimento em que tradicionalmente se centram os estudos em formação de professores de línguas, o foco das pesquisas, anteriormente limitado à língua e ao seu ensino, passou a se concentrar no professor e na sua formação socialmente situada. Com isso, as crenças, as reflexões e o agir do professor de línguas como agente de transformação também passaram a nortear as pesquisas na área (QUEVEDO-CAMARGO; RAMOS, 2006, p. 3), como se verifica nos trabalhos de Telles (1998; 1999; 2004), Mello (2005), Oliveira (2005; 2008; 2018), Barcelos (2006), Romero (2010), Reichmann (2010), dentre outros, contribuindo para uma formação docente crítico-reflexiva.

Propostas para reverter o quadro da formação inadequada do professor, em particular de língua estrangeira (LE), têm sido sugeridas, em grande escala, na literatura especializada. Tais pesquisas discutem os cursos de formação de professores, ao salientar que esses cursos deveriam promover a relação entre teoria e prática, bem como dar um novo local para discussão da prática, uma vez que o profissional competente atua refletindo sobre sua prática e construindo, a partir dessa reflexão, novas teorias. Destaca-se, assim, o processo crítico-reflexivo na formação dos professores de LE (MAZZA; ALVAREZ, 2011, p. 188).

Ao darem voz a futuros professores, as investigações narrativas ajudam a impulsionar subversões curriculares nos cursos de formação docente.

Justamente, a adaptação do Ateliê Biográfico de Projeto no estágio supervisionado em Língua Inglesa surgiu da necessidade, comunicada pelos próprios alunos do último ano do curso de Letras — Português/Inglês, de um espaço na licenciatura dupla em que as reflexões sobre si, sua formação e sua prática pedagógica como futuros professores de

Língua Inglesa pudessem ser contempladas, visto que as poucas disciplinas de Língua Inglesa no curso estão voltadas, primordialmente, para o desenvolvimento da competência linguística dos licenciandos.

No intuito de suprir essa lacuna reflexiva, adotou-se como metodologia dos encontros de estágio supervisionado em Língua Inglesa o Ateliê Biográfico de Projeto, em uma tentativa de subversão das *histórias sagradas* colonizadoras da formação de professores na licenciatura dupla, um desdobramento do proposto por Abrahão (2004)³ e Mello (2005)⁴. Em vez de focar *exclusivamente* no evento aula, como frequentemente ocorre no componente de estágio supervisionado, os encontros passariam a ser centrados na tomada de consciência sobre a (re)constituição da identidade do (futuro) professor de Língua Inglesa, que parecia apagada no conturbado contexto da licenciatura dupla, à medida que os licenciandos planejavam e executavam as aulas, na esteira de Bragança (2011, p. 162), para quem

a formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas. [...] A identidade, assim, afirma-se como a imagem refletida no espelho vista pelo próprio sujeito e pelos outros, e a formação como aquilo que se processa internamente e permite a configuração provisória que se reflete.

No âmbito do estágio curricular supervisionado, o Ateliê Biográfico de Projeto é uma prática que se inscreve contra uma definição acadêmica e instrumental da intervenção formativa (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361), assumindo o papel de uma *comunidade aprendente de formação de professores*, em que a socialização das referências e dos repertórios dos participantes permite que modos compartilhados de ser professor sejam produzidos ao mesmo tempo que cada professor se constrói (GALIAZZI; MORAES, 2013, p. 265):

Na metodologia dos Ateliês Biográficos de Projetos, mediante momentos de formação no grupo, há a compreensão do sujeito enquanto autor de sua própria

³ Abrahão (2004) propôs a *aventura (auto)biográfica* na formação de professores.

⁴ Mello (2005) investigou sua própria *história secreta*, uma experiência de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa mediante metodologias inovadoras que subverteu a *história sagrada* do currículo do curso de Letras da instituição pesquisada.

formação na criação de momentos e procedimentos de formação como meios para que os sujeitos reinscrevam sua história na direção e na finalidade de um projeto. Nesta perspectiva, o sujeito inaugura uma relação reflexiva com as suas próprias experiências, através da construção narrativa de si, fundando um futuro do sujeito e fazendo emergir seu projeto pessoal (NEVES; FRISON, 2016, p. 3).

Como abordagem qualitativa para coconstruir as narrativas autoetnográficas críticas do Ateliê Biográfico de Projeto com os alunos-professores, utilizou-se o *Portraiture* (LAWRENCE-LIGHTFOOT; DAVIS, 1997). O *Portraiture* busca, na mistura da arte com a ciência, no encontro da narrativa de si com o procedimento etnográfico, borrar as fronteiras entre estética e empiricismo para revelar uma imagem aprofundada de um indivíduo e/ou uma cultura.

O *Portraiture* destaca-se entre outras formas de pesquisa porque a voz do investigador está propositalmente imbricada na escrita como resultado das interações com os sujeitos no contexto pesquisado (HACKMANN, 2002). De acordo com Lawrence-Lightfoot (2018, [n.p.])⁵,

os retratos são feitos mediante o diálogo entre o retratista e o sujeito, cada qual participando do desenho da imagem [...] investigando – através da arte e da ciência, da empatia e do discernimento – as camadas e os subtextos da experiência humana; ouvindo vozes e silêncios [...] e honrando o caos e as contradições, as ironias e as ambiguidades entretecidas em nossas vidas.⁶

No processo de revelação da *unidade estética*, são objetos do *Portraiture* as vozes, o contexto, os temas emergentes e o relacionamento entre retratista e sujeito(s) do retrato (CASTRO, 2010).

Ao contrário de abordagens sociológicas tradicionais que mimetizam o paradigma positivista — que considera o contexto como potencialmente desvirtuador e, por isso, isola a experiência humana do seu *setting* para poder documentá-la —, o *Portraiture* defende que a única maneira de interpretar as ações, as falas e as perspectivas dos sujeitos é observando-os e documentando-os *em contexto* (LAWRENCE-LIGHTFOOT; DAVIS, 1997, p. 11). O retratista, adotando uma metáfora artística, cria um *framework* temático a partir

⁵ Disponível em: <http://www.saralawrencelightfoot.com/portraiture1.html>. Acesso em: 22 mar. 2022.

⁶ “The portraits are shaped through dialogue with the portraitist and the subject, each one participating in the drawing of the image [...] probing – through art and science, empathy and discernment – the layers and subtexts of human experience; listening for the voices and silences [...] and honoring the chaos and contradictions, the ironies and ambiguities threaded through our lives.”

dos *refrões repetitivos* identificados nas vozes dos sujeitos, que ajuda a construir a narrativa “final”⁷, o retrato da cultura estudada (LAWRENCE-LIGHTFOOT; DAVIS, 1997, p. 185).

Assim, o retrato é situado em um determinado contexto cultural e desenhado mediante o diálogo entre retratista e sujeito(s), sendo composto a partir de temas emergentes e *refrões repetitivos* que se revelam em diferentes formas, por vozes diversas, em momentos interacionais variados (LAWRENCE-LIGHTFOOT; DAVIS, 1997).

Ao escreverem reflexivamente sobre sua formação e sua prática e compartilhá-las no grupo, os alunos-professores puderam mapear as marcas e as experiências de sua trajetória e compreender de que modo essas se presentificam na sua identidade profissional em construção. Em diferentes etapas, alternando momentos individuais de escrita de *narrativas autoetnográficas críticas* (YAZAN, 2018a; 2018b; 2019a; 2019b) e momentos coletivos de *coconstrução* (TIMM; ABRAHÃO, 2015) das narrativas em encontros na comunidade aprendente, os participantes do Ateliê Biográfico de Projeto revelaram seus *autorretratos dinâmicos* (JOSSO, 2004; 2016) ou *selfies* da docência em (re)constituição.

COMPONDO SELFIES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA

Chang (2007) sublinha a tridimensionalidade da Autoetnografia: é *autobiográfica* no seu conteúdo, *etnográfica* no seu procedimento e *cultural* na sua interpretação. Nessa direção, as narrativas autoetnográficas críticas ampliam as autobiografias como instrumentos de aprendizagem docente ao permitirem que os licenciandos (re)constituam suas identidades à medida que documentam suas jornadas na trajetória acadêmico-profissional, conectando as experiências passadas e presentes com a formação de professores. Escritas em uma perspectiva crítica ao ensino de Língua Inglesa e situando os movimentos constitutivos das identidades docentes em contextos socioculturais e políticos (YAZAN, 2018b, p. 2), as narrativas autoetnográficas críticas possibilitam desvincular a prática aprendente da repetição de ideologias dominantes e dão visibilidade às vozes de (futuros) professores em eventos em que, frequentemente, fala-se sobre eles, mas não com eles (YAZAN, 2019b).

⁷ Entre aspas porque esse retrato permanece inacabado, assim como as identidades.

No estágio curricular supervisionado em Língua Inglesa, as narrativas autoetnográficas críticas partiram de perguntas disparadoras previamente articuladas com um *framework temático* elaborado com base nos *refrões repetitivos* da primeira narrativa, livre, do Ateliê Biográfico de Projeto, em que os alunos-professores dialogaram com o filme *O Sorriso de Mona Lisa* (2003)⁸, uma história de subversão do currículo e (trans)formação docente/discente.

Conforme mostrado a seguir⁹, diferentes gêneros narrativos de orientação (auto)etnográfica e natureza crítica compuseram os portfólios e os encontros do Ateliê Biográfico de Projeto no estágio supervisionado: as narrativas de aprendizagens, que se dividiram em narrativas de aprendizagens familiares, narrativas de aprendizagens escolares e linguísticas, e narrativas de aprendizagens acadêmico-profissionais, que também abarcaram os projetos de vida e profissão; as narrativas reflexivas de sala de aula, inspiradas nas etnografias escolares (ANDRÉ, 1995); as fotoetnonarrativas, que consistiram em representações artísticas da própria identidade docente em (re)constituição; e os *frames* narrativos (BARKHUIZEN; WETTE, 2008), definidos como “*templates* de história escrita composto por uma série de frases incompletas e espaços em branco de extensões variáveis”¹⁰ (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 45):

Tabela 2 – *Framework* temático e perguntas disparadoras das narrativas de aprendizagens

Framework temático	Perguntas disparadoras
Tema 1 Narrativas de aprendizagens familiares	- Que memórias tenho de minha infância e de minha adolescência? - Quais os sentidos de escolarização na minha família?
Tema 2 Narrativas de aprendizagens escolares e linguísticas	- Que memórias tenho de minha trajetória escolar? - Qual era a metodologia de ensino predominante nas aulas do ensino fundamental e do ensino médio, em especial nas de Língua

⁸ O SORRISO de Mona Lisa. Direção de Mike Newell. Estados Unidos: Revolution Studios/Red Om Films Productions, 2003.

⁹ A pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética da instituição proponente e da instituição co-participante.

¹⁰ “A narrative frame is a written story template consisting of a series of incomplete sentences and blank spaces of varying length.”

	<p>Inglesa? Como eu me sentia frente a esse modo de ensinar?</p> <p>- Como foi minha experiência com Língua Inglesa na escola? Fiz cursos, viagens? Estudei em escola de línguas?</p> <p>- Quem foram meus professores mais marcantes nos diferentes momentos de escolarização? O que mais me marcou nas experiências com meus professores?</p>
<p>Tema 3</p> <p>Narrativas de aprendizagens e projetos acadêmico-profissionais</p>	<p>- Como vim parar no curso de Letras? Como têm sido minhas experiências de aprendizagem no curso de Letras Português/Inglês? Que impressões tenho de minha trajetória na faculdade até agora? O que tem sido positivo e o que poderia ser diferente no curso?</p> <p>- Qual o meu projeto de vida e de profissão ao me formar no curso de Letras Português/Inglês? Como pretendo alcançar esse projeto?</p> <p>- O exercício de escrever e compartilhar as minhas experiências poderá me ajudar no processo de busca desse projeto? Por quê (não)?</p>

Meus pais, na sua simplicidade, imaginavam que, para uma mulher, seria natural seguir a carreira do magistério mas, nessa época, eu descartava totalmente a possibilidade de ser professora. Ser professora significava, naquele momento, continuar submissa aos pais, continuar na mesma cidade e eu queria voar mais alto [...] Sempre gostei do meu trabalho, me sentia competente e valorizada, mas, por outro lado, sempre tive outros interesses. Me encantavam as artes e as áreas mais humanas, mas entendia esses encantos apenas como interesses paralelos que dificilmente encontravam espaço de realização. [...] Quando era jovem, pensava que ou as pessoas eram realistas e, por isso, se voltavam para as exatas, ou eram sonhadoras e se voltavam para as humanas. Com o passar do tempo, entendi que não é bem assim. [...] Com a maturidade, entendi que o ser humano tem múltiplos interesses e identidades, ou, no mínimo, uma identidade com múltiplas faces, e, ao me ver aposentada ainda jovem, resolvi que queria estudar algo da área de humanas. (Selfie de Titiva)

Fonte: a autora (2020).

Figura 1 – Portfólio narrativo de Titiva

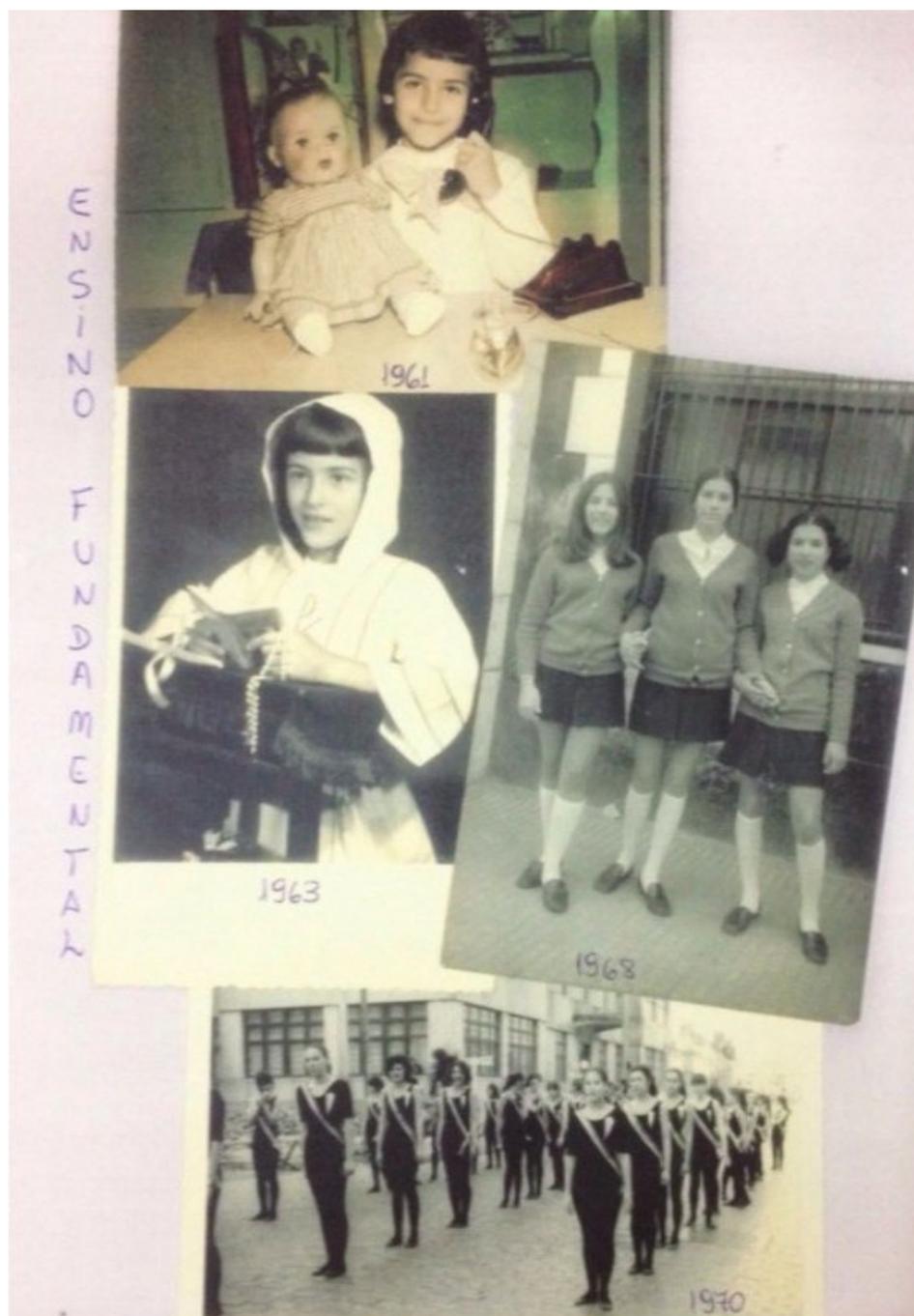


Tabela 3 – Perguntas disparadoras das narrativas reflexivas de sala de aula

Contextos	Perguntas disparadoras
<p>Contexto 1 Self licenciando</p>	<p>- O que funcionou bem nesta aula? Por quê? - O que o professor regente poderia ter feito de forma diferente? Por quê?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Como os alunos se comportaram frente às atividades propostas? Eles se mostraram motivados ou resistentes? Como o professor regente trabalhou as resistências? Como eu percebo o resultado dessa intervenção? - Essa aula contribuiu para o meu processo formativo docente? Como?
<p>Contexto 2</p> <p>Self professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que funcionou bem nesta aula? Por quê? - O que eu poderia ter feito de forma diferente? Por quê? - Como os alunos se comportaram frente às atividades propostas? Eles se mostraram motivados ou resistentes? Como eu trabalhei as resistências? Como eu percebo o resultado dessa intervenção? - Essa aula contribuiu para o meu processo formativo docente? Como?

Comecei a aula falando sobre os cartazes da aula anterior, perguntei como se escreviam algumas palavras e com a ajuda deles as reescrevi no quadro. No momento que eles viram a escrita no quadro se deram conta de quem tinha errado e qual era o erro. Acho de grande valia esse tipo de feedback para os alunos, pois assim eles conseguem visualizar seus equívocos sem se sentirem constrangidos. Entreguei a eles pedaços de papel para que eles pudessem reescrever as palavras e colá-las nos cartazes. Eles gostaram bastante de poder ter a chance de acertar os cartazes. No final da aula, cada grupo pegou seu cartaz e levou para o corredor da escola para poderem colá-los na parede. O fato de eles terem um trabalho seu exposto na parede da escola os deixou muito felizes, pois todos poderiam vê-los. Gostei bastante do rumo que essa atividade tomou. No início, eles não acharam muito interessante; uma aluna perguntou se estávamos na aula de artes, mas depois eles levaram a sério a atividade e adoraram poder compartilhá-la com toda a escola. (Selfie de Mafalda)

Fonte: a autora (2020).

Tabela 4 – Pergunta disparadora das fotoetnonarrativas

Pergunta disparadora

Como me vejo professor de Língua Inglesa?
(Responda a essa questão com uma ou mais imagens produzidas por você.)

Fonte: a autora (2020).

Figura 2 – Portfólio narrativo de Bella



A árvore e o professor. A árvore é o professor.

O professor de Inglês é como uma árvore. Ao olhar essa imagem, muitas pessoas poderiam associá-la com algo arraigado, algo estagnado. Entretanto, quando eu vejo uma árvore, penso em vida.

A árvore é um ser vivo que dissemina oxigênio, dá combustível ao homem e faz a manutenção da vida humana. O professor dissemina conhecimento, dá combustível argumentativo ao homem e faz a manutenção do intelecto humano. A raiz de uma árvore tem a função de absorver os nutrientes do solo. A raiz do professor de Inglês tem a função de absorver as informações do mundo.

Os galhos das árvores têm a função de transmitir os nutrientes absorvidos pelas raízes às folhas. Os galhos do professor têm a função de transmitir os conhecimentos adquiridos na academia e no mundo aos alunos. As folhas bem nutridas germinam lindas flores. Os alunos bem instruídos germinam lindas ideias. As flores saudáveis acarretam no pólen, que espalhado pelo ar, dá origem a novas árvores. As ideias saudáveis acarretam em sabedoria, que espalhada pelo mundo, dá origem a novos professores.

São eles que ajudarão seus alunos a voarem, como as folhas, pelo mundo. Para que o mundo continue tendo boas árvores e bons professores, é preciso que esses sejam valorizados, cuidados e cultivados. (Selfie de Bella)

Tabela 5 – Frames narrativos

Frames narrativos

A melhor coisa no meu estágio foi...

Quando comecei o estágio, ...

Colocando as minhas experiências de aprendizagem lado a lado com as minhas experiências como professora de Inglês no estágio, ...

Na minha prática de estágio, consegui algumas visualizar semelhanças com as minhas experiências de aprendizagem, por exemplo, ...

Por outro lado, há coisas que tentei fazer diferente de minhas experiências de aprendizagem, por exemplo, ...

Se tivesse que selecionar uma palavra ou conjunto de palavras para descrever o professor de Inglês que fui no estágio, ...

Os meus alunos...

O professor regente ...

Estar em uma sala de aula como professora de Inglês...

Durante o estágio, foi desafiador ... Tentei trabalhar nesse aspecto ...

A disciplina de estágio...

Escrever sobre mim e sobre minha prática de estágio ...

O que levarei de minha prática de estágio para meu futuro profissional é ...

+ *frame* singular (de acordo com as narrativas autoetnográficas críticas de cada participante)

A disciplina de estágio é um exemplo de disciplina que envolve prática, teoria e reflexão. [...] Os encontros com meus colegas de estágio me ajudaram muito antes e durante o estágio, pois nos encontrávamos para expor o que cada um estava vivenciando e isso fazia com que todos se ajudassem. Relatávamos problemas, preocupações, êxitos, alegrias, enfim, trocávamos experiências e vivências. Eu adorei escrever as narrativas de aprendizagens e as narrativas de cada aula aplicada [...] pois elas são uma brecha da vida acadêmica, em que, quase sempre, são solicitados textos científicos e impessoais. As narrativas são super pessoais e a sua solicitação revela que o que cada um é/sente importa. [...] Esse ato de querer saber quem o outro é, como se constitui e como está se sentindo, para mim, é muito importante e especial. [...] **Escrever sobre mim e sobre minha prática de estágio** e ouvir as experiências dos meus colegas me ajudou muito no processo de

constituição da minha identidade docente, pois, nas narrativas e nos encontros, eu consegui expressar o que sentia em relação ao que estava vivenciando, refletir sobre o que eu lia e produzia, e, principalmente, ter mais autonomia e me sentir mais professora e muito menos mera aluna. (Selfie de Myers)

Fonte: a autora (2020).

UMA MIRADA NO ROLO DA CÂMERA

A experiência do Ateliê Biográfico de Projeto como metodologia do estágio supervisionado em Língua Inglesa mediada por narrativas autoetnográficas críticas permitiu revelar o (auto)retrato da comunidade aprendente de formação de professores. Na proposta de uma pedagogia orientada pela racionalidade (auto)biográfica, o Ateliê Biográfico de Projeto promoveu, em movimentos retrospectivos e prospectivos, a (re)tomada das identidades docentes até então reprimidas pela racionalidade técnica enraizada nas experiências de aprendizagem dos sujeitos e repercutida na *apendicite* da formação acadêmico-profissional.

Nas coconstruções narrativas com os participantes do Ateliê Biográfico, pela metodologia qualitativa do *Portraiture*, as *selfies* revelaram que a (re)constituição de suas identidades profissionais vem sendo orientada por um projeto de docência que busca interromper colonialidades da própria formação — crenças, modelos e práticas docentes calcadas no paradigma positivista e na racionalidade técnica compreendidos por eles como insuficientes para promover aprendizagens significativas e, mais que isso, dar conta da complexidade que é *ser humano com outros seres humanos*, dentro e fora da sala de aula.

Ainda, e sobretudo, os (auto)retratos evidenciaram que cada participante, ao aceitar o convite para a aventura (auto)etnográfica no estágio supervisionado, inaugurou um projeto de subversão da própria formação no encontro de si como outro (RICOEUR, 2014), no exercício de escrever, compartilhar e coconstruir as narrativas autoetnográficas críticas, para se (re)inventar professor no encontro de si com o outro, pelas interações na comunidade aprendente e pela prática pedagógica refletida em conjunto.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (Auto)Biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BARKHUIZEN, Gary; WETTE, Rosemary. Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. **System**, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 372-387, set. 2008.
- BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. **Narrative Inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.
- BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 171-189, jun. 2017. Edição Especial.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação (auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014. p. 79-95.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, mai./ago. 2011.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: Falmer Press Publishers, 1986.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de. Integrando ciência e arte na pesquisa qualitativa: o “portrait”. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto Abrahão (org.). **(Auto)Biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 159-169. (Pesquisa Autobiográfica & Educação; v. 8).
- CHANG, Heewon. Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. In: WALFORD, Geoffrey (ed.). **Methodological developments in Ethnography**. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2007. p. 207-221. v. 12.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Teachers’ professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.
- COSTA, Conceição Leal da; BISCAIA, Constança; PARRA, Andrés Argüello. Aprender pensando sobre a própria vida — um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. **Revista de Sociología de la Educación**, València, v. 11, n. 2, p. 258-279, 2018.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação (Online)**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi e João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-370, mai./ago. 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no PIBID-FURG. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves (orgs.). **Comunidades aprendentes de professores**: o PIBID na FURG. Ijuí: UNIJUÍ, 2013. p. 259-275.

GIMENEZ, Telma; FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 1-15, 2008.

HACKMANN, Donald G. Using portraiture in educational leadership research. **International Journal of Leadership in Education**: theory and practice, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 51-60, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.

LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sarah; DAVIS, Jessica Hoffmann. **The art and science of Portraiture**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

MAZZA, Fernanda Thomaz; ALVAREZ, Sonia Maria. A formação e a identidade do professor de Língua Inglesa. **Acta Semiótica et Lingvistica**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 185-198, 2011.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do curso de Letras. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NEVES, Júlia Guimarães. **O sujeito da educação**: possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NEVES, Júlia Guimarães; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. A praticabilidade da teoria e a teorização da prática: os ateliês biográficos de projeto na educação popular. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 7., 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1-17.

NEVES, Júlia Guimarães; PEREIRA, Vilmar Alves; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Entre narrativas autobiográficas e possibilidades ontológicas do ser desde a educação popular: da representação ao projeto de si. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 220-238, jan./abr. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

OLIVEIRA, Luciani Salcedo de. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 445-464, 2008.

OLIVEIRA, Luciani Salcedo de. Estágio Supervisionado: instância constitutiva do ser professor(a) de línguas. In: REICHMANN, Carla Lynn; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 109-130.

OLIVEIRA, Luciani Salcedo de. **What I am teaching, why I am teaching and also to whom I'm teaching**: discursive construction of prospective EFL teachers. 2005. Tese (Doutorado em Inglês) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de et al. Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Ouro Preto, v. 7, n. 12, p. 97-108, jan./jun. 2015.

O SORRISO de Mona Lisa. Direção de Mike Newell. Estados Unidos: Revolution Studios/Red Om Films Productions, 2003.

QUADROS-ZAMBONI, Alessandra da Silva. **Apendicite formativa nos cursos de Letras**: reflexões sobre a formação do professor de Inglês. Campinas: Pontes Editores, 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; RAMOS, Samantha Mancini. Narrativa de professores de Língua Inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [S.l.], v. 4, n. 6, p. 1-24, mar. 2006.

REICHMANN, Carla Lynn. Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 47-60.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Paisagens em (re)construção. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 303-320.

SILVA, Arlete Vieira da. **Mosaico de si**: experiências, narrativas e formação no estágio. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas. **Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas**: sujeitos singulares, possibilidades plurais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, 1999.

TELLES, João Antonio. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language, and pedagogy. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 185-214, 1998.

TELLES, João Antonio. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TIMM, Edgar Zanini; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. **Revista de Educação do COGEIME**, Belo Horizonte, v. 24, n. 46, p. 123-143, 2015.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna; GOMES, Marineide de Oliveira. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 29-42, jan./abr. 2013.

WILDT, Ana Paula Alba. **Teaching self/ies**: a aventura (auto)etnográfica no estágio supervisionado em Língua Inglesa. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

YAZAN, Bedrettin. A conceptual framework to understand language teacher identities. **Journal of Second Language Teacher Education**, Ontario, v. 1, n. 1, p. 21-48, 2018a.

YAZAN, Bedrettin. Toward identity-oriented teacher education: critical autoethnographic narrative. **TESOL Journal**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 1-15, 2018b.

YAZAN, Bedrettin. An autoethnography of a language teacher educator: wrestling with ideologies and identity positions. **Teacher Education Quarterly**, San Francisco, v. 46, n. 3, p. 34-56, 2019a.

YAZAN, Bedrettin. Identities and ideologies in a language teacher candidate's autoethnography: making meaning of storied experience. **TESOL Journal**, [S.l.], v. 1 v. 10, n. 4, p. 1-21, 2019b.