

NARRATIVAS MULTIMODAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MULTIMODAL NARRATIVES AND TEACHER EDUCATION

Andréa Machado de Almeida MATTOS¹

Emmanuelle Pereira COSTA²

RESUMO: Recentemente muitas pesquisas sobre ensino de línguas e formação de professores têm usado narrativas como forma de compreender melhor as experiências vividas por alunos e professores (CAETANO; MATTOS, 2017). Este tipo de pesquisa, especialmente na área de ensino de inglês, decorre do trabalho de Clandinin e Connely (2000), que argumentam que somos seres por natureza “narrativos”, tanto individualmente quanto coletivamente. Somando-se a isso, pesquisas recentes na área dos novos letramentos sugerem que a multimodalidade está em toda parte e invade nossas vidas e experiências das formas mais diversas possíveis (MATTOS, 2015). Este trabalho, portanto, propõe o uso de narrativas multimodais para conhecer as experiências vividas por professores de inglês em formação. Durante um curso de formação pré-serviço, os alunos foram estimulados a refletir sobre suas histórias e experiências anteriores de ensino e aprendizagem de inglês por meio de um desenho que relacionasse tais experiências à metáfora de um rio. Além disso, os mesmos alunos também fizeram, ao final do curso, uma atividade reflexiva que se constituiu em uma narrativa escrita sobre sua aprendizagem durante o curso. Assim, este trabalho tem por objetivo discutir as experiências desse grupo de professores em formação baseando-se nos relatos de suas narrativas multimodais e escritas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas Multimodais. Professores em Formação. Identidade. Experiências.

ABSTRACT: Recently, much research on language teaching and teacher education has used narratives as a way to better understand the lived experiences of students and teachers (CAETANO, MATTOS, 2017). This type of research, especially in the area of English teaching, stems from the work of Clandinin and Connely (2000), who argue that we are by nature “narrative” beings, both individually and collectively. Besides that, recent research in the area of new literacies suggests that multimodality is everywhere and invades our lives and experiences in the most diverse ways possible (MATTOS, 2015). This paper, therefore, proposes the use of multimodal narratives to get to know the experiences lived by pre-service English teachers. During a pre-service teacher education course, students were encouraged to reflect on their stories and previous experiences of teaching

1. Doutora em Estudos Linguísticos, Professora da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG e Pesquisadora Nível Pq2 do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo n. 312405/2017-0). Atualmente é Professora Residente no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG, em Belo Horizonte-MG; andreamattos@ufmg.br; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>.

2. Especialista em Ensino de Língua Inglesa, Professora de inglês e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, em Belo Horizonte-MG; manu.pcosta@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-0268>.

* As duas autoras deste trabalho são pesquisadoras do NECLLE - Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, da UFMG, um grupo registrado no CNPq.

and learning English through a drawing that related such experiences to the metaphor of a river. In addition, the same students also did, at the end of the course, a reflective activity as a written narrative about their learning during the course. Thus, this paper aims to discuss the experiences of this group of pre-service teachers based on the reports in their multimodal and written narratives.

KEYWORDS: Multimodal Narratives. Teacher Education. Identity. Experiences.

Introdução

Somos contadores de histórias. Segundo Bruner (2002), os seres humanos têm uma estreita relação com narrativas e histórias. O autor afirma que ouvimos histórias interminavelmente e também contamos histórias o tempo todo – “verdadeiras ou falsas, reais ou imaginárias”³ (p. 3). Para Bruner (1986; 2002), nossa relação com as histórias começa cedo, quase ao nascermos, e continua para sempre, a medida que crescemos e nos tornamos quem somos, e é por meio das histórias que ouvimos e contamos que construímos nossas identidades.

Por esse motivo, muitas pesquisas sobre identidades têm usado histórias e narrativas como forma de melhor compreender esse construto. Recentemente, as pesquisas sobre ensino de línguas e formação de professores também têm usado narrativas para melhor compreender as experiências vividas por alunos e professores e, assim, tentar compreender também suas identidades (CAETANO; MATTOS, 2017). Este tipo de pesquisa, especialmente na área de ensino de inglês, decorre do trabalho de Clandinin e Connelly (2000), que argumentam que somos seres por natureza “narrativos”, tanto individualmente quanto coletivamente. Somando-se a isso, pesquisas recentes na área dos novos letramentos sugerem que a multimodalidade está em toda parte e invade nossas vidas e experiências das formas mais diversas possíveis (MATTOS, 2015). Assim, numa tentativa de unir essas duas tendências recentes – narrativas e multimodalidade – este trabalho busca compreender as experiências de vida de professores em pré-serviço, incluindo suas experiências de ensino e aprendizagem, por meio de narrativas multimodais.

Este trabalho, portanto, propõe o uso de narrativas multimodais para conhecer as experiências vividas por professores de inglês em formação. Durante um curso de formação pré-serviço numa grande universidade, os alunos foram estimulados a refletir sobre suas histórias e experiências anteriores de ensino e aprendizagem de inglês por meio de um desenho que relacionasse tais experiências à metáfora de um rio. Após terem feito o desenho, os alunos compartilha-

3. Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de autores estrangeiros neste trabalho.

ram oralmente suas narrativas com os demais colegas de classe. Além disso, os mesmos alunos também fizeram, ao final do curso, uma atividade reflexiva que se constituiu em uma narrativa escrita sobre sua aprendizagem durante o curso. Assim, a pesquisa que deu origem a este trabalho teve por objetivo discutir as experiências desse grupo de professores em formação a partir dos relatos em suas narrativas multimodais e escritas. Por questões de espaço, selecionamos para este trabalho apenas uma das narrativas multimodais e discutiremos, nas seções que se seguem, as experiências de vida do aluno que a produziu em termos dos temas abordados em sua narrativa.

A seguir, primeiramente faremos uma breve revisão da área de pesquisa sobre formação de professores, focando principalmente em pesquisas reflexivas e narrativas. Depois, apresentaremos mais detalhadamente a metodologia utilizada para esta pesquisa e, por fim, discutiremos os resultados obtidos. A análise realizada assumiu uma perspectiva temporal das experiências vividas pelo participante no contexto universitário, proporcionando um maior entendimento de suas histórias passadas e presentes, mas também revelando futuros imaginados que constituem a identidade narrativa do professor em formação.

Identidade e As pesquisas sobre narrativas na formação de professores de línguas

Na segunda metade do primeiro milênio, pesquisadores em várias áreas passaram a se interessar por uma perspectiva mais qualitativa, o que ficou conhecido como “a virada qualitativa”. Já nos anos 80, o que se seguiu foi a chamada “virada narrativa”, quando vários campos do conhecimento passaram a assumir também grande interesse por uma perspectiva narrativa. Desde então, o interesse pelos chamados “modos narrativos de pensamento e expressão”, conforme proposto pelo filósofo William James (1842-1910) ainda no século passado, tem influenciado as Humanidades e as Ciências Sociais, além de outras áreas que antes se interessavam apenas por pesquisas quantitativas.

Baddeley e Singer (2007) explicam, baseando-se em Bruner (1986) e outros autores, que tais estudos consideram as narrativas tanto um modo de pensamento quanto um método de investigação que nos permite acesso ao estudo da identidade. Para esses autores, a identidade de um indivíduo, enquanto confluência de processos psicológicos e biológicos e permeado por um contexto sociocultural, pode ser compreendida como “a construção de um autoconceito coerente e intencional” (BADDELEY; SINGER, 2007, p. 177).

Nossa identidade, então, constitui-se de uma “narrativa coerente, embora frequentemente complexa, que forjamos de nossas experiências de vida” (p. 177). Conforme afirmam os autores, essa narrativa é “a forma fundamental como conhecemos a nós mesmos e em grande medida somos conhecidos por outros” (p. 177-8). Baddeley e Singer acrescentam que tais narrativas ou “histórias que criamos sobre nossas vidas são forjadas a partir de repertórios disponíveis de mitos culturais, imagens, símbolos, cenários, e enredos que aprendemos com a família, a comunidade, a literatura, a arte e a mídia” (p. 178), formando, assim, o conceito de “identidade narrativa”, que passou, então, a interessar vários pesquisadores.

Assim, também na Linguística Aplicada houve um grande crescimento no interesse por pesquisas narrativas. Na área de ensino de línguas e formação de professores de línguas, principalmente de inglês, esse interesse surgiu a partir dos trabalhos de Connelly e Clandinin (1988) e Clandinin e Connelly (1996; 2000), além de outros subsequentes dos mesmos autores.

Além disso, para Casanave e Schecter (1997) e também para Clandinin e Connelly (2000), as pesquisas narrativas e visões narrativas sobre o ensino de línguas e a formação de professores abriram espaço para que pesquisadores na Linguística Aplicada estudassem tanto as escolhas quanto a voz do professor, contribuindo para um melhor entendimento da natureza altamente contextual da atividade do professor (FREEMAN, 1996). Com base nessas pesquisas, Caetano e Mattos (2017) acreditam que “as narrativas têm proporcionado aos pesquisadores não apenas um amplo escopo relativo à prática do ensino *per se*, mas também informações relevantes sobre os pontos de vista, as necessidades e as especificidades dos alunos” (p. 30).

Da mesma forma, as narrativas se traduzem como forma de melhor compreender as experiências vividas pelos professores. Kalaja, Menezes e Barcelos (2008) descrevem a narrativa como “uma ferramenta que permite o entendimento do impacto das nossas experiências, o aparecimento de premissas profundamente escondidas, e uma oportunidade de entender a mudança nas pessoas e nos eventos” (p. 224). O trabalho dessas autoras ressalta o poder que as narrativas podem ter na pesquisa, mostrando as várias formas com que as narrativas podem “iluminar diferentes questões sobre ensino e aprendizagem de línguas e sobre desenvolvimento profissional” (p. 224), como foi o caso da pesquisa aqui relatada.

A Multimodalidade da Linguagem

Além da forte presença de histórias e narrativas nas vidas humanas em sociedade, como vemos a partir dos autores citados na seção anterior, hoje em dia vivemos também na era da multimodalidade (MATTOS, 2015). Tagata (2011) nos lembra sobre “o caráter *multimodal* da comunicação humana”⁴ que, para ele, refere-se às “diferentes manifestações da linguagem, como a visual, a gestual, a eletrônica, etc.” (p. 80). O autor afirma que “o conceito de multimodalidade se baseia na ideia de *modo*”⁵ (p. 80) que, para Kress (2000), refere-se a “meios semioticamente articulados de representação e comunicação” (p. 185). Para esses autores, então, a linguagem humana é sempre multimodal, seja ela escrita ou oral.

Cope e Kalantzis (2000) referem-se à diversidade linguística e cultural presente nas sociedades contemporâneas para explicar o significado do termo “multiletramentos”, que envolve a presença da multimodalidade. Os autores argumentam que a grande variedade de canais e meios de comunicação presentes na atualidade leva à necessidade de se focar na multiplicidade de “modos de representação muito mais abrangentes do que apenas a linguagem” e acrescentam que “a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos” (p. 5) de que os usuários fazem uso para seus vários objetivos. Para Cope e Kalantzis, os processos de significação são cada vez mais multimodais. Em suas palavras: “(...) a crescente multiplicidade e integração de importantes modos de produção de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao comportamental, e assim por diante” (p. 5).

Para Tagata (2011), a multimodalidade presente nas formas semióticas de comunicação leva à compreensão de que “a escrita, a imagem, e o gestual, entre outros, seriam modos semióticos distintos, mas usados simultaneamente, quer na escrita ou na oralidade” (p. 80). O autor afirma, então, que “todo e qualquer texto, assim como todo e qualquer sistema de comunicação, é necessariamente *multimodal*, embora em um determinado texto possa predominar um modo semiótico específico”⁶ (p. 81).

Esses autores ressaltam a importância da multimodalidade e, por conseguinte, a importância da imagem. Baseando-se nos estudos de Kress (2000) e Kress e van Leeuwen (2006), Tagata (2011) também afirma que “a linguagem visual constitui um meio cada vez mais importante de codificação de nossas expe-

4. Itálico no original.

5. Itálico no original.

6. Itálico no original.

riências e interações sociais” (p. 81). O autor acrescenta, ainda, que a comunicação visual e verbal usa meios específicos de expressão semiótica e que

usamos esses dois sistemas semióticos para codificar nossas experiências de mundo, sendo que cada um dos sistemas tem suas próprias maneiras de fazê-lo. Às vezes, uma ideia pode ser expressa em palavras e imagens; outras [vezes], é mais facilmente expressa de uma forma que de outra, e ainda há casos em que não consegue se expressar através de um ou de outro [modo]” (p. 81).

Para esses autores, os meios de produção de significado presentes na nossa sociedade atualmente podem apresentar diversos imbricamentos “entre imagem, texto escrito e outros elementos gráficos” (TAGATA, 2011, p. 81). Kress (2008) também mostra como atualmente os elementos visuais invadem os textos escritos, podendo tornar-se dominantes e até mais importantes. Conforme o autor, vemos hoje a presença maciça da imagem em jornais, revistas, livros impressos e digitais, propagandas e anúncios – gêneros textuais que até bem pouco tempo eram dominados pela linguagem verbal (escrita).

Por esses motivos, acreditamos que o uso de imagens como forma de representação narrativa das experiências vividas é uma tendência atual para compreensão dessas experiências, principalmente quando conjugado com outras formas narrativas orais e escritas, como foi o caso desta pesquisa, gerando narrativas multimodais. A próxima seção discute a metodologia usada e o contexto de geração de dados da pesquisa.

Metodologia e contexto da pesquisa

Bach (2007) propõe a combinação do visual com a pesquisa narrativa, gerando o conceito de pesquisa narrativa visual a partir de suas próprias histórias vividas e contadas. A autora afirma que “o visual é importante [para] aquilo que significa aprender, construir conhecimento” (p. 281). Bach define, então, a pesquisa narrativa visual como “um processo humano ativo, reflexivo e intencional, no qual pesquisadores e participantes exploram e constroem significado da experiência visualmente e narrativamente” e, para ela, a experiência “inclui não apenas pensamento mas também sentimento, ação, sofrimento, manipulação e percepção” (p. 281). Com base no trabalho seminal de Clandinin e Connelly (2000), para quem a “experiência acontece narrativamente” (p. 19), Bach afirma que “humanos, individualmente e socialmente, levam vidas historiadas” e “as pessoas moldam suas vidas diárias pelas histórias do que eles e outros são e de como eles

interpretam seu passado em termos dessas histórias” (p. 282). Assim, conforme também discutido em seções anteriores, histórias são formas pelas quais os indivíduos interpretam suas experiências de mundo e as tornam pessoalmente significativas a partir de uma dimensão temporal (BACH, 2007). Pesquisa narrativa, portanto, para esses autores, envolve o estudo da narrativa enquanto fenômeno, ou seja, “pesquisa narrativa, o estudo da experiência como história, assim, é acima de tudo uma forma de pensar sobre experiência” (BACH, 2007, p. 282).

Baddeley e Singer (2007) acrescentam que, principalmente dentro da perspectiva da “identidade narrativa” conforme já discutido, pesquisadores que utilizam a pesquisa narrativa seguem

certos princípios comuns, incluindo uma ênfase em modelos cognitivos de memória autobiográfica, um comprometimento com o estudo de fatores socioculturais da identidade, a adoção de uma perspectiva desenvolvimentista da duração da vida, e uma abertura para formas multimetodológicas de investigação. (p. 178).

Bach (2007), no entanto, argumenta que

[p]esquisa narrativa visual adiciona outra camada de significado à investigação narrativa. A experiência como um todo inclui tudo o que é experienciado, assim como o experienciador e a maneira como ele experiencia. A experiência difere de pessoa para pessoa; cada um experiencia e age e reage de maneira diferente (p. 282).

Seguindo a tendência narrativa das pesquisas sobre formação de professores de inglês como língua estrangeira, esta pesquisa⁷, de cunho qualitativo e narrativo, mas também visual e multimodal conforme veremos, foi inspirada no trabalho de McCallum e Prosser (2009), desenvolvido com professores em formação no contexto educacional australiano. Os autores argumentam que professores em formação, no contexto em que atuam, frequentemente iniciam sua preparação profissional acreditando que o que eles mais precisam é expandir seu conhecimento sobre conteúdo curricular e desenvolver estratégias eficientes para controle do comportamento dos alunos. Tais professores, no entanto, logo descobrem que ensinar é muito mais complexo e desafiador do que eles haviam imaginado. Assim, segundo os autores, muitos professores iniciantes acabam abandonando a profissão após poucos anos de experiência docente.

7. Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto a que este trabalho está vinculado foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e aprovado em 19/05/2015, sob o número 42099315.5.0000.5149.

McCallum e Prosser (2009) relatam um trabalho realizado com alunos do último ano de um curso preparatório para professores na Austrália ao iniciarem sua prática (equivalente ao que no Brasil chamamos de estágio supervisionado), usando metáforas e narrativas para explorar a experiência profissional dos participantes. Os autores utilizaram a metáfora de uma viagem em um rio (*river journey*) como base para a reflexão dos participantes sobre os elementos estéticos, afetivos e narrativos da identidade dos professores (p. 93-94) e para “compreender a multiplicidade e complexidade do desenvolvimento de [suas] identidades” (p. 104).

Para tentar compreender as identidades dos professores e para entender porque muitos professores abandonam a profissão após poucos anos de docência, McCallum e Prosser (2009) propõem o uso de narrativas, já que para os autores as narrativas nos auxiliam a entender e a expressar experiências. A escolha da metáfora do Rio foi baseada na noção de que a “identidade é fluida” (p. 95), assim como o rio. Além disso, segundo os autores, “a metáfora do Rio permite explorar a profundidade das experiências” dos participantes (McCALLUM; PROSSER, 2009, p. 95). A análise apresentada pelos autores utilizou a narrativa de apenas uma participante: a professora Sam, 30 anos, australiana, que lecionou inglês como língua estrangeira no Japão, e retornou à Austrália para fazer o curso de formação. Sam utilizou a metáfora do *river journey* para “representar sua batalha para desenvolver sua identidade como professora iniciante” (p. 97). Apresentamos abaixo a narrativa de Sam (Figura 1), conforme utilizada no texto de McCallum e Prosser (2009), apenas como ilustração do trabalho desenvolvido pelos autores:

como ministrante uma das autoras deste trabalho. No primeiro dia de aula da disciplina, a professora desenhou no quadro a imagem simples das duas margens de um rio, conforme o exemplo utilizado por McCallum e Prosser (2009), e solicitou aos alunos que utilizassem aquela imagem para representar suas histórias de aprendizagem de inglês e suas experiências prévias de ensino, por meio de um desenho em seus cadernos. O desenho original da participante Sam de McCallum e Prosser (2009) não foi mostrado aos participantes desta pesquisa. Estavam matriculados na disciplina 16 alunos mas, como era o primeiro dia de aula, alguns haviam faltado e, assim, foram geradas 10 narrativas multimodais.

Conforme já discutido em seções anteriores, nossa linguagem é naturalmente multimodal, seja ela oral ou escrita, e a presença de imagens em textos escritos e vice-versa é uma tendência atual. Imagens, textos escritos e outros recursos semióticos podem ser usados simultaneamente e contribuem para a compreensão e produção de significados (COPE; KALANTZIS, 2000). Além disso, Bach (2007), em sua proposta de pesquisa narrativa visual, afirma que “contar histórias [visuais] sobre quem somos, e sobre quem estamos nos tornando, oferece enredos possíveis para os futuros à medida que contamos e recontamos histórias” (p. 283). Assim, entendemos que o uso da metáfora do rio (*river journey*) para representar as experiências dos participantes de modo narrativo e visual contribui para a formação das identidades futuras desses participantes como professores de inglês.

Neste trabalho, então, referimo-nos aos dados gerados como narrativas multimodais porque, embora a proposta inicial da professora tenha sido para que os alunos fizessem um desenho das suas experiências, todos eles incluíram elementos de escrita verbal em suas narrativas, provavelmente para facilitar a compreensão do desenho ou para explicar algumas de suas experiências. Como vimos no exemplo de McCallum e Prosser (2009), isso também foi feito pela participante Sam. Além disso, ao final do semestre, cada aluno participou de uma entrevista oral informal sobre o desenho do Rio feito na primeira aula, onde eles explicaram com mais detalhes as experiências incluídas no desenho. Por fim, cada aluno também escreveu uma narrativa reflexiva final sobre como a disciplina influenciou ou não suas experiências de ensino. A junção dos dados gerados por cada aluno – o desenho (narrativa visual) com elementos de escrita, a entrevista oral e a narrativa reflexiva final – foi, então, compilada como uma narrativa multimodal de cada participante.

A análise das narrativas multimodais revelou um grande número de metáforas utilizadas por cada aluno. Para este trabalho, por questões de espaço, utilizaremos apenas os dados gerados por um dos participantes, que aqui cha-

maremos de Alex, para proteger sua identidade. Na próxima seção apresentamos os dados por ele gerados e discutimos os principais temas abordados em sua narrativa multimodal.

Narrativas Multimodais: compreendendo experiências de formação

Os dados gerados nesta pesquisa formam, como já relatado na seção anterior, um conjunto de narrativas multimodais que representam metaforicamente as histórias de aprendizagem e as experiências dos participantes enquanto professores em formação. Nesta seção, discutiremos as experiências de Alex, conforme representadas em sua narrativa multimodal.

Alex, 25 anos à época da geração dos dados, era aluno do curso de licenciatura em inglês, estava no sexto período e nunca havia lecionado antes, mas já tinha uma curta experiência como monitor de inglês no curso de línguas onde estudou por três anos. Conforme ele relata em sua narrativa reflexiva final, inicialmente ele pensava em fazer dois cursos de graduação: Ciência da Computação ou Letras. Segundo ele contou, foi primeiramente aprovado no curso de Ciência da Computação de outra universidade, mas sentiu-se desmotivado e decidiu abandonar o curso após um ano por perceber que “não era o que [ele] imaginava que fosse”. Inscreveu-se, então, para a prova de seleção do curso de Letras (Bacharelado) de uma instituição técnica de nível superior. Novamente aprovado para o curso, como não era licenciatura, após três semestres solicitou e conseguiu transferência para o curso de Letras/Licenciatura em Inglês que agora cursa, e que, segundo ele, “era o que queria desde o começo”. Alex também relata que gosta muito do curso atual e “de tudo que [vem] aprendendo, especialmente nas disciplinas que contemplam a área do ensino da língua inglesa.”

Assim, interessou-se pela disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino: Formação de Professores”, embora fosse uma disciplina optativa, porque queria “ganhar um pouco mais de confiança para entrar em uma sala de aula e saber como lidar com várias questões que poderia enfrentar ao estar em uma sala de aula, no papel de professor”, conforme relatou em sua narrativa reflexiva ao final do curso. Como os demais alunos da disciplina, no primeiro dia de aula, Alex fez um desenho representando suas experiências de aprendizagem de inglês. Embora a proposta tenha sido usar a metáfora do rio, Alex reinterpretou a proposta da professora e representou suas experiências usando como metáfora uma cachoeira, como vemos na imagem da Figura 2 abaixo:

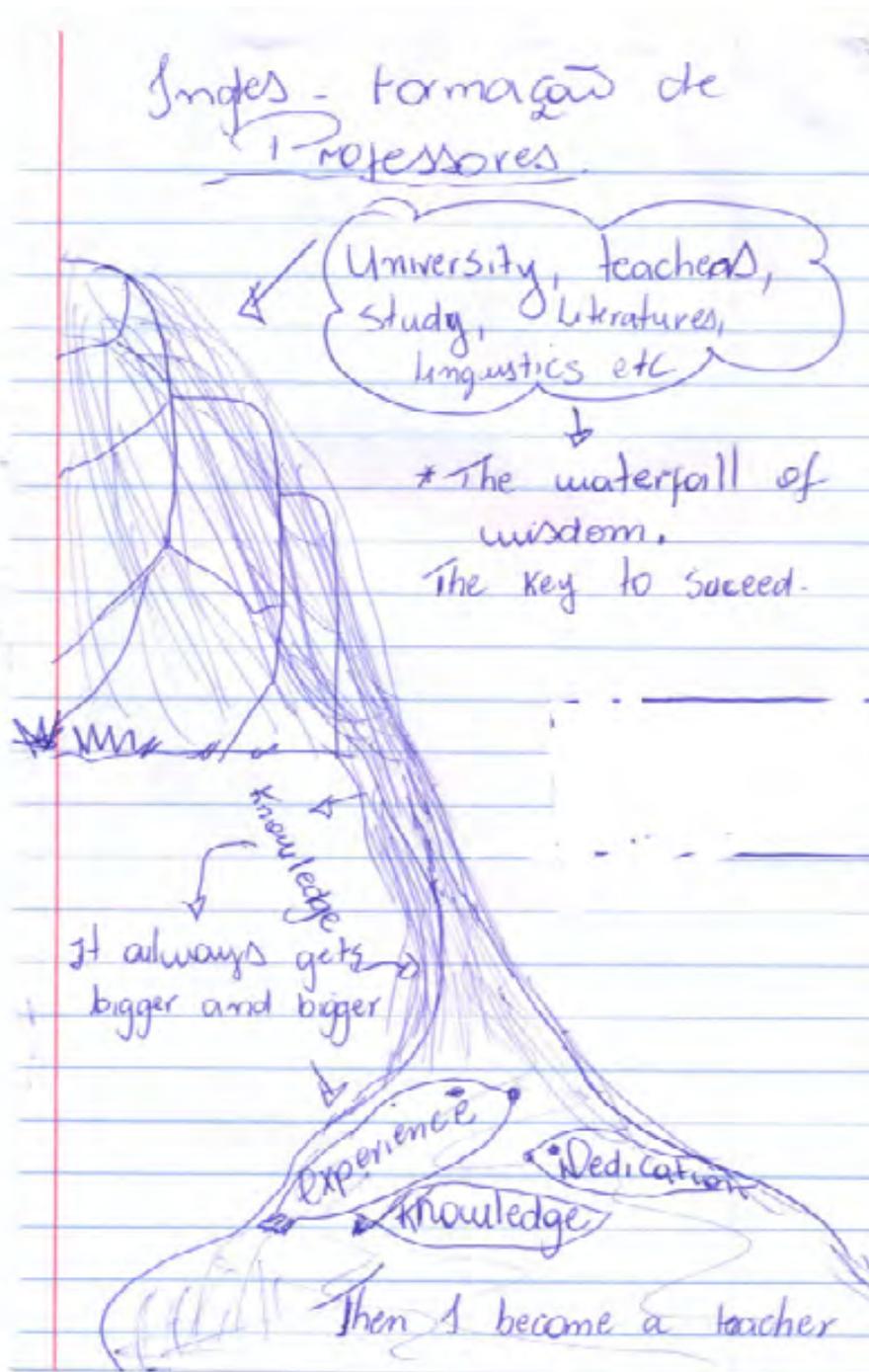


Figura 2: Narrativa multimodal gerada por Alex (Fonte: Dados da primeira autora)

A partir da análise do desenho de Alex, identificamos quatro temas principais em sua narrativa: sua chegada à universidade (*The waterfall of wisdom*); o conhecimento adquirido na universidade (*Knowledge*); o aumento do conhecimento (*experience – dedication – more knowledge*); e o momento em que ele se vê como professor (*Then I became a teacher*).

Em sua narrativa visual sobre suas experiências de aprendizagem de inglês, Alex estabelece como ponto de partida sua chegada à universidade, ou seja, o início do seu curso de Letras-Inglês. É justamente essa chegada à universidade que ele chama metaforicamente de “cachoeira da sabedoria” (*the waterfall of wisdom*). Para ele, como é possível perceber, sua chegada à universidade marcou o encontro com uma “cachoeira” de novos conhecimentos com os quais ele não tinha contato anteriormente: literaturas, linguística, dentre outros, incluindo o contato com os professores (*teachers*) e a própria universidade (*university*) e as novas situações de estudo (*study*) desse contexto. É possível perceber, então, que Alex vê-se permeado por experiências, como afirmam Baddeley e Singer (2007), constituídas pelos repertórios para ele disponíveis naquele momento de sua vida, ou seja, a comunidade universitária e suas culturas de estudo e conhecimento acadêmico.

Em sua entrevista oral sobre seu desenho, como vemos no excerto⁸ abaixo, Alex fornece a seguinte explicação para o uso da metáfora da cachoeira:

P – Por que você representou seu rio como uma cachoeira?

A – Bem, quando eu entrei na universidade, foi, para mim, uma cachoeira da sabedoria, porque eu tinha **disciplinas demais, professores demais, professor para linguística, todas essas disciplinas vão me ajudar a me tornar professor, e eu acho que é importante.**

Alex, assim, explica que, ao entrar na universidade, ele passou a ter contato com vários professores em suas muitas disciplinas (literaturas, linguística, etc.). Ele parece ter a impressão de que eram “disciplinas demais, professores demais” (*too many subjects, too many teachers*), o que parece indicar que ele se sentia assoberbado com todos esses novos conteúdos (*literatures, linguistics, etc.*). Ao analisarmos sua fala a partir de uma perspectiva temporal como sugere Bach (2007), a metáfora da cachoeira, então, parece representar esse tempo em que ele se sentia imerso, ou mesmo submerso, em todos esses conhecimentos, tentando fazer sentido de suas novas experiências. Embora Alex pareça sentir ansiedade ao relatar que, nessa época, tinha “disciplinas demais, professores demais”, ele também acredita que essa é a chave para o sucesso (*the key to succeed*) na profissão professor. Em sua entrevista oral, essa percepção também fica clara quando ele diz que “todas essas disciplinas vão me ajudar a me tornar professor, e eu acho que é importante”.

8. Neste trabalho, usamos excertos da entrevista de Alex traduzidos para o português, já que essa é a língua do artigo. Esclarecemos, no entanto, que a entrevista foi feita em inglês por ser parte das atividades da disciplina, e não foi editada. A entrevista oral completa realizada com Alex encontra-se no Anexo a este trabalho. Os trechos de cada excerto relevantes para a análise foram realçados em negrito.

Após essa primeira fase aparentemente conturbada que representa sua entrada na universidade, Alex parece passar por uma fase mais tranquila em sua vida acadêmica. Essa fase foi representada em seu desenho pelo rio que se formou após a cachoeira. Nesse trecho do rio, Alex escreveu a palavra “conhecimento” (*knowledge*) e acrescentou a frase “sempre cresce cada vez mais” (*it always gets bigger and bigger*), que parece se referir ao conhecimento que ele adquiriu e acumulou durante os semestres subsequentes à sua entrada na universidade. Percebemos, assim, novamente a influência sociocultural dos cenários e enredos disponíveis para ele naquele momento de sua vida (BADDELEY; SINGER, 2007).

A fase final de sua vida acadêmica, até a época da geração dos dados, conforme representada em sua narrativa visual, revela um alargamento do rio, até o momento em que Alex se percebe professor. Esse alargamento do rio representa, então, na visão de Alex, o conhecimento que ele adquiriu na universidade e que, como ele mesmo disse, continua crescendo e se ampliando. Em sua entrevista oral sobre a narrativa, Alex também esclareceu sobre essa fase final de sua vida acadêmica a que ele, inclusive, se refere como sendo “o fim” (*in the end*). Sobre essa fase, Alex usa a primeira pessoa do plural (nós) para se referir a si mesmo e provavelmente aos demais alunos do curso, o que pode demonstrar que ele acredita que o percurso feito pelos demais alunos é similar ao seu. Tanto no desenho quanto na entrevista oral, Alex menciona não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a experiência (*experience*) e a dedicação (*dedication*) do professor. Para ele, essa experiência vem com o tempo quando o professor já “é experiente”, como vemos no excerto abaixo de sua narrativa oral ao final do curso:

A: And then, **in the end** we get experience, knowledge and dedication to become a good teacher, and I think **that is when you are experienced** [...]

Nessa fase da narrativa, ele escreveu as palavras “experiência” (*experience*), “dedicação” (*dedication*) e “conhecimento” (*knowledge*), o que pode sugerir que, para ele, por meio da dedicação o professor então adquire experiência e conhecimento. Essas palavras, como vemos na Figura 2, foram escritas e contornadas com a imagem de peixes, dando a entender que são frutos do rio de sua vida, ou seja, frutos de sua experiência.

Em sua narrativa reflexiva final, ao refletir sobre a disciplina que havia cursado naquele semestre, Alex diz:

Confesso que a disciplina superou minhas expectativas e **aprendi muito sobre situações que poderiam ocorrer em uma sala, através de relatos de experiências de (outros) alunos que já eram**

professores, aprendi sobre algumas realidades sobre a profissão que estou cursando e também, sobre coisas que quero levar como professor e aplicar em sala, como também, sobre coisas que não quero fazer como professor. A disciplina também me despertou a vontade de estudar mais sobre a linguística aplicada ao ensino e [...] estou aprendendo mais e mais sobre o ensino do Inglês e como me tornar um bom professor [...].

No excerto acima, vemos mais uma vez a influência do contexto social na narrativa de Alex. Ele menciona não apenas o que estava aprendendo na disciplina, mas também com quem estava aprendendo – mais especificamente, seus colegas de classe que já eram professores. Além disso, ele imputa à disciplina e a esse aprendizado o “despertar” de sua vontade de aprender mais e de se tornar um bom professor no futuro. A identidade narrativa (BADDELEY; SINGER, 2007) de Alex, assim, a história que ele conta sobre si mesmo e que o constitui, inclui suas experiências vividas na universidade influenciadas por fatores socio-culturais relativos a esse contexto e também pelas pessoas que com ele participam desses enredos, mas também revelam uma perspectiva desenvolvimentista de suas experiências, baseadas no passado e no presente, mas também projetadas para o futuro professor que ele quer ser (BACH, 2007).

Conclusão

Em um contexto nacional, onde a profissão professor é tão desvalorizada, e menosprezada, onde existe uma grande desistência da docência, é fundamental que possamos vislumbrar o processo de aprendizagem e a agência do professor, bem como sua identidade e seu senso de pertencimento a esta profissão. As narrativas, segundo Barcelos (2008), “são um excelente método para capturar a essência da experiência humana” (p. 37), logo, por meio das narrativas, conseguimos perceber a imagem que queremos construir de nós mesmos.

A análise da narrativa multimodal de Alex discutida neste trabalho nos permite perceber como a identidade narrativa do participante enquanto professor de inglês foi-se construindo ao longo de suas experiências vividas na universidade. A narrativa multimodal completa do participante – seu desenho com elementos de escrita, sua entrevista oral e sua narrativa escrita – representam um conjunto de experiências desse participante, envolvendo o passado, o presente e o futuro, o que Bach (2007) chama de “espaço tridimensional da pesquisa narrativa” (p. 283) ou sua dimensão temporal, permitindo não só compreendermos

as experiências do participante com base em suas histórias passadas e presentes, mas também vislumbrarmos seus “futuros” (BACH, 2007) a partir das histórias que ele conta e reconta sobre si mesmo. Vemos, assim, que as experiências vividas nos contextos narrativos da universidade podem contribuir para a formação da identidade do futuro professor.

Referências

- BACH, H. Composing a visual narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 2007. p. 280-307.
- BARCELOS, A. M. F. Learning English: students' beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstone, UK: Plagrove/MacMillan, 2008. p. 35-48.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1986.
- BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.
- BADDELEY, J.; SINGER, J. A. Charting the life story's path. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 2007. p. 177-202.
- CAETANO, E. A.; MATTOS, A. M. A. Senses in Language Teacher Education: the power of narratives. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (Orgs.). *Inspiring insights from an English teaching education scenario*. Belo Horizonte: CEI/FALE/UFMG, 2017. p. 26-43.
- CASANAVE, C. P.; SCHECTER, S. R. (Eds.). *On becoming a language educator: personal essays on professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories, stories of teachers; school stories, stories of schools. *Educational Researcher*, v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996. Disponível em <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X025003024>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p. 3-8.
- FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.
- KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstone, UK: Plagrove/MacMillan, 2008.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESS, G. Multimodality and Learning: new perspectives on knowledge, representation and communication. In: VISITAS INTERNACIONAIS DO INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES/UFMG, 2008, Belo Horizonte. IEAT/UFMG, 2008. Apresentação oral.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed., London and New York: Routledge, 2006.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

McCALLUM, F.; PROSSER, B. River journeys: narrative accounts of South Australian preservice teachers during professional experience. In: MATTOS, A. M. A. (Ed.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave MacMillan, 2009. p. 91-106.

TAGATA, W. Experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino superior dentro de uma proposta de multimodalidade e letramento crítico. *Revista X*, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24386/16918>>. Acesso em: 02 dez. 2011. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.24386>.

ANEXO

Transcrição completa e não editada da entrevista oral realizada com Alex sobre sua narrativa visual (desenho):

A – So, I drew the waterfall. And I called it the waterfall of wisdom, ok? And in the beginning of the waterfall I put University, teachers, study, literature, and linguistics, as we study here to become a teacher, ok? And in the course of the waterfall, it runs, and we get knowledge and it always gets bigger and bigger while we are studying and passing the subjects. And then, in the end we get experience, knowledge and dedication to become a good teacher, and I think that is when you are experienced when you have taught too many students, too many people and you have the dedication to be a teacher, to do what you love, what you like you will become a good teacher and that's why I think.

P – Why did you represent your river as a waterfall?

A – So, when I entered to the university, it was for me, a waterfall of wisdom, because I had too many subjects, too many teachers, teacher to linguistics, all of these subjects will help me to become a teacher, and I think it's important.